



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Soziale Arbeit

Diplomarbeit

Thema:

**Schulsozialarbeit an Ganztagschulen – Chancen
und Grenzen der Kooperation von Jugendhilfe
und Schule an Ganztagschulen als Lern- und Le-
bensort**

vorgelegt von: **Kerstin Zühlke**

1. Gutachter: Prof. Dr. Burmeister

2. Gutachter: Prof. Dr. Boettner

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Aufgaben, Ziele und Situation von Schule heute	5
2.1. Aufgaben und Ziele von Schule	5
2.2. Situation der Schule heute: Problembelastungen angesichts des Wandels von Lebenslagen	10
3. Entwicklung von Ganztagschulen und ihre konzeptionellen Hintergründe	14
3.1. Geschichte der Ganztagschule.....	15
3.1.1. Ganztagschule als Normalform in der frühen Industrialisierung	15
3.1.2. Reformpädagogische Ansätze neuer Schulkonzepte Anfang des 20. Jh. und in der Weimarer Republik.....	17
3.1.3. Bruch mit reformpädagogischen Konzepten zur Zeit des 3. Reiches	25
3.1.4. Ganztagschulen nach dem 2. Weltkrieg in der BRD.....	29
3.2. Hintergründe zur Entwicklung und Organisation der Ganztagschulen im 21. Jh. 33	
3.3. Konzeptionelle Grundlagen: Rahmenbedingungen und Organisation von offenen, teilweise gebundenen und gebundenen Ganztagschulen.....	35
4. Grundlagen der Jugendhilfe als Kooperationspartner der Schule .38	
4.1. Leistungen der Jugendhilfe als Ausgangspunkt für eine Kooperation mit Schulen: Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit	39
4.2. Der Weg der Entwicklung der Schulsozialarbeit aus der Jugendarbeit	42
4.3. Zielgruppen und Methoden von Schulsozialarbeit	48
4.4. Aufgaben und Ziele von Schulsozialarbeit	50

5. Notwendigkeit der Schulsozialarbeit an Ganztagschulen.....	53
5.1. Kooperation in und mit Ganztagschulen	53
5.2. Bedeutung der Sozialpädagogischen Arbeit an Ganztagschulen	57
6. Praxisexkurs: Schulsozialarbeiter an Ganztagschulen aus MV in einer Befragung zu ihrer Arbeit.....	60
6.1. Methodisches Vorgehen	61
6.2. Ergebnispräsentation	63
6.3. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....	73
7. Schule als Lebensort: Utopie oder Zukunftsperspektive.....	76
7.1. Ganztagschule als Chance der Entwicklung von Schulen zum Lebensort... ..	77
7.2. Schulsozialarbeit als Beitrag zur Gestaltung der Schule als Lebensort.....	81
7.2.1. Sozialpädagogisches Handeln als Gestaltungspartner des Lebensortes	81
7.2.2. Möglichkeiten von Schulsozialarbeit in der Gestaltung des Schulalltags	83
7.2.3. Schulsozialarbeit als Netzwerkkoordinator – Gemeinwesenarbeit.....	87
7.3. Fazit: kann Schule Lebensort sein?	90
8. Grenzen und Probleme in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.....	93
8.1. Probleme in Kommunikation und Kooperation von Jugendhilfe und Schule	93
8.2. Problematische Rahmenbedingungen	95
8.3. Grenzen einzelner Handlungsfelder.....	97
8.3.1. Beratung und Begleitung von einzelnen Schülern und die Beratung von Lehrern und Eltern	97
8.3.2. Prävention – Projekte und Programme zur Vorbeugung von Problemen	99
8.3.3. Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern im Spannungsfeld zwischen schulischer und familiärer Sozialisation	100
8.4. Lösungsansätze für Probleme und Bedingungen zum Gelingen von Schulsozialarbeit.....	102

9. Zusammenfassung	105
Literaturverzeichnis	107
Jugendarbeit und Schule	107
(Ganztags-) Schule	109
Sozialforschung.....	111
Zeitschriften.....	111
Internetquellen.....	111

1. Einleitung

Schule ist als zweite Erziehungsinstanz neben der Familie konzipiert. Damit fallen ihr vielfältige Aufgaben in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen zu. Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen junge Menschen an diesem Lernort zu, wodurch er zu einem wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird (Mack 2008, S. 22). Als wesentlicher Bestandteil der Organisation unserer Gesellschaft ist sie deshalb auch deren Lebensbedingungen unterlegen.

Diese Lebensbedingungen sind zunächst allgemeiner Art, wie sie in allen Kulturformen gegeben werden: Werte, Normen, Handlungsregelungen und Deutungsmuster. In der Schule werden sie nicht nur weitergegeben, sondern dienen auch als Grundlage für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Schulalltages. Da eine Gesellschaft aber aus wandlungsfähigen, nicht starren Individuen besteht, sind auch die Rahmenbedingungen stetig Wandlungen unterlegen. Schule als wohl größte und bedeutendste Bildungsinstitution muss sich diesen natürlichen Veränderungen anpassen.

In der Moderne zeigen sich ständig neue Trends und Entwicklungen, die sich auf das gesellschaftliche Leben auswirken. Schnell voranschreitende technische Neuerungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, die alles bisher Gekannte umkrempeln, und vielfältige (mediale) Eindrücke, die auf uns wirken, führen derzeit zu Umbrüchen im Miteinander. Verschiedene Wege, die ein Individuum eingehen kann, stehen dem Druck entgegen entsprechende Entscheidungen selbstständig und ohne Unterstützung zu bewerkstelligen. Abschlüsse, die früher eindeutige Zuteilung in Lebenswege zur Folge hatten, haben an Bedeutung verloren. Als Folge eines qualifizierten Schulabschlusses tritt nicht mehr unbedingt auch die erfolgreiche Teilnahme am berufli-

chen Leben ein. Nicht nur dieser Wertewandel führt zu Unsicherheit bei Jugendlichen, sondern auch die Abnahme an verbindlichen Beziehungen.

Aufgrund dieser Entwicklungen resümiert Thiel: „Schule kann, so wie sie zur Zeit ist, ihre eigentliche Funktion nicht mehr erfüllen und muss zunehmend mehr Aufgaben wahrnehmen, die früher Eltern erfüllt hätten“ (Thiel 2000, S. 163). Konnten früher Eltern noch Orientierung, teilweise sogar Sicherheit, bieten in der Berufswahl, müssen Jugendliche heute diese Entscheidung alleine treffen, unter dem Druck keine falsche Wahl zu fällen. Freundschaften, die sonst in der Öffentlichkeit geführt und gepflegt wurden, laufen im Stillen und oft in virtuellen Welten ab. Soziale Kontakte und nachbarschaftlicher Zusammenhalt können kaum noch geprägt werden. Schule fungiert hier als Lebensort mit Erfahrungsmöglichkeiten, Orientierungen, Kontakten und Beziehungsoptionen. Dass Schule hier Schwierigkeiten bekommt, diese Aspekte auszufüllen, dürfte klar sein.

In der inhaltlichen Ausgestaltung liegt Schule meist weit entfernt von lebensweltlichen Zusammenhängen ihrer SchülerInnen. Freuen sich Kinder im Grundschulalter noch auf den Schultag, steigt die Anzahl negativer Gefühle gegenüber der Schule stetig mit der Höhe der Klassenstufe (Faulstich-Wieland 2002, S. 3). Doch nicht nur die jungen Menschen werden in ihren Erwartungen der Schule gegenüber enttäuscht. Auch LehrerInnen äußern, dass sie sich in ihrer Eigenverantwortlichkeit und Kreativität eingeschränkt fühlen (ebd. S. 4). Die fehlende Freiwilligkeit der Teilnahme am Geschehen und eine anscheinende Manipulation der Schüler würden zu keinem offenen und gelösten Klima in der Schule führen.

Die vorliegende Arbeit soll sich mit den Herausforderungen, die sich in der schulischen Sozialisation heutzutage ergeben, beschäftigen. Ich werde verdeutlichen, was zu Defiziten im Bildungssystem geführt hat und wo die Möglichkeiten liegen Schule so zu gestalten, dass sie individuelle Problemlagen auffangen kann – nämlich als Lebens- und Erfahrungsort. In diesem Zusammenhang gewinnt in der öffentlichen Diskussion die Ganztagschule an Bedeutung als Ort, an dem Lernen und Lehren auf vielfältige Art und Weise ermöglicht wird. Deswegen wird sich diese Arbeit auf die Chancen dieser Schulform beziehen. Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Arbeitsfeld befasst sich seit Anbeginn mit den Problemen der Schüler. Sie soll in den

folgenden Kapiteln mit Ganztagschule zusammengeführt werden, um gemeinsame Optionen aufzuzeigen, aber auch um problematische Aspekte und Grenzen dieser Beziehung zu verdeutlichen.

Im zweiten Kapitel werde ich zunächst die Aufgaben und Ziele der Schule allgemein darstellen, um überhaupt einen Zugang zu deren Problemfeld zu eröffnen. gesetzliche Grundlagen spielen dabei genauso eine Rolle, wie gesellschaftlich implizierte Aufgaben. Wichtig ist mir in diesem Kapitel vor allem der Gedanke der schulischen Sozialisation, da von ihr weitere Ziele ausgehen. Als letztes werde ich die Probleme der Bildungsinstanz darlegen. Familiäre und gesellschaftliche Bedingungen, die defizitäre Bildungssituationen verursachen, sollen deutlich werden, um Problemhintergründe zu verstehen.

Ganztagschule und ihr theoretischer Rahmen wird im Anschluss an die Problemdarstellung vorgestellt. Um die Ganztagschule in ihrer heutigen Form zu verstehen werde ich dazu erst einmal die geschichtliche Entwicklung darlegen. Von den ersten Formen in der frühen Industrialisierung, über Reformpädagogische Ansätze, den Zweiten Weltkrieg bis hin zur Entwicklung in der BRD soll klar werden, wie sich die moderne Ganztagschule herausgebildet hat. Um dies abzuschließen, folgt in meinen Darstellungen die Entwicklung im 21. Jahrhundert, mit ihren konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen. Als letzter Aspekt in diesem Teil werden konzeptionelle Grundlagen zur Organisation der Ganztagschultypen folgen.

Als zweiter Aspekt der Neuorientierung in der schulischen Bildung werde ich im vierten Kapitel das Fundament der Kooperation von Jugendhilfe und Schule erklären. Rechtliche Aspekte im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sind hierbei die Kinder- und Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit. Es soll deutlich werden, wie sie die Verankerung von Schulsozialarbeit im Gesetz darstellen. Zusätzliche werde ich aber auch weitere gesetzliche Verankerungen aufzeigen, im Bundesgesetz KJHG ebenso, wie auf landesrechtlicher Ebene. Für das Verständnis der heute praktizierten Schulsozialarbeit werde ich daraufhin die geschichtliche Entwicklung dieses Feldes demonstrieren. Zielgruppen und Methoden von Schulsozialarbeit und deren Aufgaben und Ziele schließen das Kapitel ab.

Im fünften Kapitel werde ich die beiden bis jetzt getrennt voneinander betrachteten Bereiche Ganztagschule und Schulsozialarbeit zu einem Handlungsfeld zu-

sammenführen. Dazu werde ich die Möglichkeiten der Kooperation mit Ganztagschule, im Rahmen von Jugendhilfe aber auch anderen Bereichen, vorstellen. Letztendlich soll deutlich werden, was denn gerade die Kooperation mit Ganztagschulen so wichtig macht.

Als Auflockerung und Bezug zur Praxis werde ich im sechsten Kapitel die Ergebnisse einer von mir durchgeführten Befragung vorstellen. Im Rahmen einer nicht repräsentativen Umfrage haben acht Schulsozialarbeiter einen von mir erstellten Fragebogen zu ihrer Tätigkeit ausgefüllt. Wichtig ist mir hierbei, den aktuellen Stand der Schulsozialarbeit in der Praxis aufzuzeigen und Erkenntnisse daraus für die Zukunft zu ziehen.

Im Anschluss daran möchte ich Konkret ein Fazit ziehen, wie realistisch der Wunsch nach einem Lebensort Schule eigentlich ist. Zunächst beziehe ich mich dabei konkret auf die Möglichkeiten der Ganztagschule, um dann Schulsozialarbeit mit ihrem Beitrag zur Lebensweltorientierung einzubeziehen. Es soll klar werden, welche Methoden sich gerade in der Schulsozialarbeit bieten, um Schule lebensnaher und offener zu gestalten.

Nach den verschiedenen Chancen, die sich für eine Neugestaltung der Schule ergeben, werde ich zum Schluss in Kapitel acht Probleme und Grenzen dabei erörtern. Auf der Ebene der Kooperation von Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule ergeben sich dabei zunächst Probleme, die in der Zusammenarbeit zu beachten sind. Daneben gibt es gewisse Rahmenbedingungen, die zu Differenzen führen können. Als letzter Aspekt sind es natürlich die konkreten Handlungsfelder, die Grenzen an sich und speziell an Ganztagschulen haben. Dazu habe ich mir drei der am meisten praktizierten Tätigkeiten ausgesucht, Einzelfallarbeit, Präventionsprojekte und Netzwerkarbeit, um deren spezifische Grenzen aufzustellen. In einem letzten Schritt werde ich Lösungsansätze für die Probleme darstellen und Bedingungen, die notwendig sind, um die Kooperation gelingen zu lassen.

2. Aufgaben, Ziele und Situation von Schule heute

Bevor ich die Bedeutung der Schulsozialarbeit für den Wandel der Schulen zum Lebensort betrachte, ist es zunächst einmal wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, was Schule im Allgemeinen in unserer Gesellschaft zu leisten hat. Deswegen werde ich mich im Folgenden damit auseinandersetzen, welche Aufgaben und Ziele die Schule in Deutschland hat. Da Schule eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie ist, gehe ich dabei insbesondere auf diese Funktionen ein.

Letztendlich möchte ich die Problemlagen an Schulen verdeutlichen, um die Notwendigkeit aufzuzeigen, im Bereich der Bildung umzudenken und neue Konzepte zu entwickeln.

2.1. Aufgaben und Ziele von Schule

Nach Hannelore Faulstich-Wieland wurde Schule zu dem Zweck eingeführt, um explizite und bewusste Vermittlungen zu organisieren (Faulstich-Wieland 2002, S. 13), also eine Produktion kollektiver Lernprozesse (ebd. S. 17) zu erreichen. Das heißt, dass ab einem gewissen Punkt Sozialisation und Wissensvermittlung nicht mehr ausreichend durch das alltägliche Geschehen geleistet werden können und dadurch das Einrichten einer bestimmten Institution notwendig wird (Sandfuchs 2001 S. 13). Dabei ist Institution als gesellschaftliche Einrichtung zu verstehen, die helfen soll grundlegende Probleme der Gesellschaft im Rahmen kulturell günstiger Werte, Normen und Regeln zu lösen (Sandfuchs 2001, S. 13). Auch Fend verfolgt diese

Theorie der Institutionsbildung von Schule mit dem Fazit, dass Schule eine Institution ist, die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodische Menschbildung und Kulturübertragung darstellt (Fend 2006, S. 29). Damit wird schon deutlich, dass Schule eine staatlich organisierte Einrichtung ist, deren Funktionen durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen vorgegeben werden.

Aus diesem organisatorischen Rahmen ergibt sich die erste und grundlegende Aufgabe der Schule: die Befähigung der jungen Menschen dazu, ihre Stellung in der Gesellschaft zu finden und einzunehmen (Thiel 2000, S.17). Zum einen geht es hierbei darum, eine positive Entwicklung des Charakters der SchülerInnen zu ermöglichen, zum anderen das Erlernen lebensnotwendiger Fähigkeiten und Kenntnisse zu gewährleisten (Thiel 2000, S. 188). Der junge Mensch wird also darauf vorbereitet, sich mit seinem Verhalten an die Normen seiner Bezugsgruppe anzupassen und erlangt zugleich wesentliche Kenntnisse für sein späteres Leben.

Daraus ergibt sich für die Schule ein Erziehungs- und ein Bildungsauftrag (Thiel 2000, S. 50): ersterer besteht darin, die Persönlichkeit der SchülerInnen so zu formen, dass sie zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft werden, und zweiterer eben darin, Grundkenntnisse und –fertigkeiten zu vermitteln.

Wie schon erläutert, ist Schule eine überwiegend staatlich organisierte Institution, deren Rahmenbedingungen durch die Gesellschaft festgelegt werden. Diese Rahmenbedingungen ergeben sich teilweise aus den gesetzlichen Bestimmungen. Darauf möchte ich kurz eingehen, um grundlegende Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schulen deutlichzumachen.

Zum einen legt schon das Grundgesetz einige Grundlagen (zum vertiefenden Lesen Thiel 2000 insbes. S. 43 – 84), zum anderen geben die Schulgesetze der Länder teilweise konkrete Erziehungsziele vor (Thiel 2000, 45 – 47). So kann eine Erziehung in der Schule zunächst selbstverständlich nicht entgegen den Grundrechten verlaufen (wie insbes. Menschenwürde und Persönlichkeitsrecht), aber auch nicht konträr zu den Prinzipien unseres Staates als sozialer und demokratischer Bundesstaat. Ebenso ist es durchaus erlaubt, entgegen dem Neutralitätsgebot der Schule, die SchülerInnen in dem Sinne politisch zu prägen, dass sie unsere Gesetze und Gesellschaftsform anerkennen (insbes. Grundgesetzestreue). Die Vorstellungen der ein-

zelenen Länder unterscheiden sich dabei zwar teilweise maßgeblich, jedoch taucht bei den überwiegenden Regelungen ein Grundtenor auf. So sind sich die meisten Länder darin einig, dass zumindest eine Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein (sich selbst und anderen gegenüber), Selbstständigkeit, der Achtung anderer Personen (Menschenwürde) und einer gewissen politischen Gesinnung zu erfolgen hat. Es geht hier also nicht vornehmlich um die Wissensvermittlung, diese taucht häufig nur als untergeordnetes Ziel auf, sondern vielmehr um die Vermittlung sozialer Kompetenzen.

Doch nun möchte ich genauer auf die gesellschaftliche Funktion der Schule eingehen: die Sozialisation. Nach Uwe Sandfuchs ist Schule eine Institution der gesellschaftlich kontrollierten Sozialisation (Sandfuchs 2001, S. 11). Dabei ist es zunächst einmal notwendig überhaupt zu definieren, was unter Sozialisation zu verstehen ist. Hannelore Faulstich Wieland definiert Sozialisation dabei als Prozess, in dem ein Mensch (hier der/die SchülerIn) zu einem integrierten Bestandteil seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird (Faulstich-Wieland 2002, S. 7). Dieser Prozess erfolgt dabei in einer aktiven, aber unbewussten Auseinandersetzung mit der Umwelt, das heißt also durch Aufnahme und Aneignung vorgefundener Inhalte (z.B. Werte) und deren Verarbeitung (ebd., S. 7). Die SchülerInnen nehmen daher am Alltag der Schule teil und eignen sich durch ihr Handeln in der Schule die dort festgelegten Gewohnheiten und Eigenarten an.

Von Bedeutung für die Sozialisation sind im Leben des Kindes die Beziehungen, die es erlebt. In der Schule sind dies vor allem die Schüler-Lehrer-Beziehungen und die Schüler-Schüler-Beziehungen. In Beziehung der SchülerInnen zu LehrerInnen ist Autorität die Kernerfahrung (Fend 2006, S. 63). Durch Regeln im Schulalltag und den Umgang mit dem LehrerInnen lernen die SchülerInnen das Maß an Kontrolle und Freiheit, das in der Gesellschaft erlaubt oder erwünscht ist (ebd. S. 67). Die altershomogene Gruppe der Klasse bietet dagegen die Möglichkeit soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen und entsprechende Verhaltensweisen zu erlernen (ebd. S. 70). Gleichen Anforderungen an Leistungen stehen unterschiedliche Leistungsvermögen entgegen. Dadurch bilden sich wiederum Substrukturen innerhalb der Klasse

mit Machtstrukturen (ebd.). Die Beziehungen im Raum Schule sind also bedeutsam, um gesellschaftliche Strukturen zu erleben.

Fend definiert in seiner „Neuen Theorie der Schule“ zwei Ebenen, auf denen jeweils vier konkrete Sozialisationsfunktionen erfüllt werden: auf der gesellschaftlichen Ebene kulturelle Reproduktion, Qualifikation, Allokation und Integration zusammen mit Legitimation; und auf der individuellen Ebene Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration.

Gesellschaftliche Ebene:

Kulturelle Reproduktion versteht er dabei als Reproduktion kultureller Sinnsysteme, d.h. grundlegender kultureller Fähigkeiten und Verständnisformen (Fend 2006, S. 49). Das geht von der Sprache über gewisse Werte und Normen bis hin zu Verhaltensweisen.

Qualifikation bedeutet hierbei die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung konkreter Arbeit erforderlich sind (Fend 2006, S. 50). Dazu gehören in den modernen Gesellschaften auch Qualifikationen, die zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Lage notwendig sind. Es soll eine geordnete Vorstellung der Welt vermittelt werden, damit sich die SchülerInnen später dort zurechtfinden können (insbesondere erfolgreich am Berufsleben teilnehmen). Dies erfolgt auf der Grundlage systematisch angelegten Unterrichts (Sandfuchs 2001, S. 16 f).

Allokation bezieht sich auf die Verteilung von Positionen. Durch Noten, Prüfungen, Zeugnisse etc. erfolgt eine Zuordnung nach Leistungen in eine berufliche Laufbahn (Fend 2006, S. 50). Sandfuchs fügt der Allokation noch die *Selektion* an, die ausdrückt, dass anhand dieser Leistungen Berechtigungen erstellt werden, die die SchülerInnen einem gesellschaftlichen Ort zuweisen, z.B. ein bestimmter Schultyp, Schulabschluss oder auch den Ausbildungsweg (Sandfuchs 2001, S. 16 f).

Integration und *Legitimation* meinen die Reproduktion von Werten und Normen, die der Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen (Fend 2006, S. 50). Bei den Teilhabern der Gesellschaft soll eine Zustimmung zum politischen Regelsystem bis hin zur Schaffung einer kulturellen Identität erreicht werden, wodurch eine Integra-

tion in die Gesellschaft erreicht wird. Bestehende Herrschaftsverhältnisse werden erklärt und der Umgang mit ihnen erlernt (ebd. S. 46).

Individuelle Ebene:

Enkulturation meint eine Stärkung der Autonomie einzelner Personen im Denken und Handeln (Fend 2006, S. 53)

Qualifikation beinhaltet den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, die eine beruflich selbstständige Lebensführung ermöglichen (ebd.). Zusammen mit der Enkulturation dient sie der Entwicklung individueller Leistungspotentiale.

Allokation auf der individuellen Ebene bedeutet, dass für jeden die Möglichkeit besteht, die berufliche Stellung durch eigene Anstrengung in die Hand nehmen zu können. Für den Einzelnen stellt das Bildungswesen also ein Instrument der Lebensplanung dar (ebd.).

Bei der *Integration* sollen soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindungen ermöglicht werden durch die Begegnung mit kulturellen Traditionen (ebd.).

Das Schulsystem ist also bedeutsam für die Erhaltung und Weiterentwicklung von Gesellschaften (Fend 2006, S. 54). Die Kernaufgabe besteht in der Vermittlung von Kultur, kulturellen Deutungsmustern und kulturellen Kompetenzen (ebd. S. 179).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Sozialisation eine wesentliche Funktion der Schule ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Schule neben Eltern Erziehungsinstanz Nummer zwei ist (Thiel 2000, S. 17). Das heißt also, dass Eltern zunächst die Aufgaben der Erziehung und Sozialisation übernehmen und Schule erst im Anschluss daran greift.

In den letzten Jahren wird diese Aufgabe zunehmend auch ein Problem für die Schule. Immer häufiger können Eltern ihre Aufgabe als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz Nummer eins nicht mehr (komplett) erfüllen. Die Schule gewinnt in diesem Prozess für die Sozialisation junger Menschen an Bedeutung und hat auch demnach mehr Aufgaben zu erfüllen.

2.2. Situation der Schule heute: Problembelastungen angesichts des Wandels von Lebenslagen

Eine der größten Herausforderungen stellt sich der Schule aus ihrer Bedeutung heraus, dass sie die wichtigste Erziehungs- und Sozialisationsinstanz neben der Familie ist. Dabei wächst der Einflussbereich der Schule zusehends (Thiel, 2000 S. 146). Ursprünglich war Schule als Einrichtung gedacht, die ergänzend zur Familie spezielle Bildungsinhalte vermitteln und auf diese Art und Weise bewusst Einfluss nehmen sollte auf die Entwicklung der Jugend. Doch immer häufiger ist es den Eltern nicht möglich ihrer Erziehungspflicht nachzukommen. Veränderte gesellschaftliche Einflüsse führen immer öfter zu Überforderungen, ein erhöhter Anteil von alleinerziehenden Elternteilen muss mit entsprechenden Belastungen kämpfen und mehr Erwerbstätigkeit beider Eltern oder des einzelnen Elternteils, rufen Überlastungen hervor. Schon Artikel 6 Abs. 2 GG besagt, dass der Staat über die Einhaltung des Elternrechts zu wachen hat und bei Bedarf eingreifen muss. Schule als staatliche Instanz übernimmt auch teilweise dieses Wächteramt (Thiel 2000, S. 58). Hier gerät sie aber schon an ihre Grenzen. Wenn Schule nur auf den Unterricht und die Pausen beschränkt bleibt, kann es nicht gelingen, dass sie eventuell sogar dieses Versagen der Eltern ausgleicht (Thiel 2000, S. 81). Oftmals bleibt den LehrerInnen nicht die Zeit, sich außerhalb der Schule und Sprechzeiten mit ihren Schülern individuell zu beschäftigen oder sich im Unterricht um einzelne zu kümmern (Durdel/Knauer 2006, S.21).

Doch nicht nur aus dem Wächteramt ergeben sich Probleme, sondern auch aus der großen Bedeutung von Familie und Schule für die Sozialisation des Kindes. Genauso wichtig wie die Kompensation familiärer Probleme in der Schule, ist es, dass sich Eltern und Schule als Partner ansehen, die zum Wohle des Kindes oder Jugendlichen zusammenarbeiten sollten. Schließlich stimmen die Erziehungsziele der Schule oft nicht mit dem Plan der Eltern überein (Thiel 2000, S. 137). In dem Falle wäre eine Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen äußerst notwendig, um ein entgegengesetztes Arbeiten zu vermeiden (ebd. S. 146). Doch meist fehlt auch dazu die Zeit.

Ein weiteres Manko unseres derzeitigen Schulsystems ist die Differenzierung nach Leistungen, die dort erfolgt (Faulstich-Wieland 2002, S. 15). Nicht nur der zukünftige soziale Status wird durch Bewertungen und Beurteilungen festgelegt, sondern auch die soziale Herkunft ist ausschlaggebend für die Bildungschancen (ebd. S. 15; Holtappels 2004, S. 7). Hierbei erzeugt die Schule eine starke Gegensätzlichkeit: Einerseits verlangt das System die Gleichheit der SchülerInnen (jeder wird nach dem gleichen Maßstab bewertet und muss die gleichen Leistungen vollbringen), andererseits produziert sie aber auch die eben genannte Ungleichheit der Bildungschancen (Faulstich-Wieland 2002, S. 117).

Gerade in der heutigen Situation vieler Familien ist es aber notwendig diese Ungleichheiten auszugleichen. Immer mehr SchülerInnen bekommen im elterlichen Haushalt nicht die notwendige Unterstützung und bedürfen deswegen einer erhöhten Lernförderung und Hausaufgabenhilfe (Holtappels 2004, S. 7). Dabei bemängelt nicht nur der Ganztagschulverband die fehlende Zeit für eine individuelle und intensive Förderung der SchülerInnen gerade an Halbtagschulen (Ganztagschulverband 2009, Internetquelle). Hier wirkt insbesondere die Selektionsfunktion der Schule negativ. Sie kann nicht die familiären Probleme ausgleichen, sondern verstärkt sie eher noch (Speck 2007, S. 32)

Die Verschärfung gesellschaftlicher Ungleichheiten erfolgt gleich in mehreren Schritten (Braun/Wetzel 2006, S 29): Zunächst erfolgt eine starke Differenzierung nach Schulen und innerhalb der Klassen, dann entscheiden die Eltern über die Schullaufbahn ihrer Kinder, und das oft nach ihrer sozialen Stellung und weniger nach dem Leistungsvermögen. Verstärkt wird dieses Phänomen durch die starke Präsenz bestimmter Schulformen in den Sozialräumen (z.B. Hauptschulen in sozialen Brennpunkten), wodurch selektionsfördernde Lernmilieus entstehen. Letztendlich bedingen sich diese Lernmilieus und die Ungleichheiten im Schulsystem gegenseitig: die Lernmilieus fördern die Ungleichheiten im Schulwesen, und die Selektion durch die Schule fördert wieder die Entstehung verschiedener Milieus.

Auch wenn SchülerInnen durch gute Leistungen ihre Chancen auf Integration in den Arbeitsmarkt deutlich verbessern können, so geben diese jedoch keine Garantie dafür (ebd.). Diese Einschränkung der Qualifikationsfunktion beinhaltet auch die

Alltagsferne des Schulstoffes: Meist sehen die SchülerInnen keinen unmittelbaren Nutzen in den Inhalten. Die Wissensvermittlung im Unterricht ist wissenschaftsorientiert und von daher mit wenig Erfahrungs- und Anwendungsbezug (Braun/Wetzel 2006, S. 16). Lehrerzentrierter (Frontal-) Unterricht führt vor allem dazu, dass Ideen und Impulse von SchülerInnen nicht hinreichend aufgenommen werden können (ebd. S.18).

Dazu kommt die einseitige Wahrnehmung der SchülerInnen nicht als Jugendlicher, sondern vornehmlich nur als SchülerIn. Dadurch werden ganzheitliche Probleme nicht erkannt, sondern nur auf die Schule bezogen begriffen (ebd.).

Zusätzlich muss noch erwähnt werden, dass das Lernen in der Schule fremdbestimmt ist (Vogelsaenger 2006, S 88), d.h. von außen angeregt und nicht durch eigene Bemühungen bewältigt. Dadurch wird die Lebensfremdheit des Unterrichtsstoffes verstärkt und zugleich das Verinnerlichen der Inhalte erschwert. Als Voraussetzung für die Festigung der Inhalte kommt zusätzlich das Lernen außerhalb der Schule, meist in der häuslichen Umgebung. Oft kann dieses aber nicht mehr durch die Umwelt gewährleistet werden (ebd. S. 90), z.B. aufgrund der Überforderung von Eltern oder nicht vorhandenen Bezugspersonen.

Zusätzlich zu den einzelnen familiären Hintergründen vollzieht sich ein gesellschaftlicher Wandel, der für die Jugendlichen veränderte Bedingungen des Aufwachsens produziert (Mack 2008, S. 23). Sehr prägnant ist hier die Veränderung der Familienformen, des Familienlebens und des sozialen Umfeldes (ebd. S 22; Holtappels 2004, S. 7). Appel fasst zusammen, dass Familien heute die Vorbereitung auf komplexe Lebensanforderungen und vielfältige Kommunikationsformen kaum noch hinreichend leisten können (Appel 2004, S. 25). Häufig leben die SchülerInnen in Ein-Eltern-Familien, müssen vielleicht zwischen Wohnort des Vaters und der Mutter wechseln, oder die Eltern haben wegen ihrer Berufstätigkeit nur beschränkt Zeit für ihren Zögling. Lebten früher mehr Familien in kleineren Städten oder in ländlichen Regionen, leben sie heut meist in Städten mit beengten Wohnverhältnissen und nur sehr eingeschränktem Bewegungsradius (Mack 2008, S 22). Jugendliche können sich also in ihrem sozialen Umfeld weniger stark entfalten als früher, sondern müssen sich neue Orte suchen, um Jugendkultur zu leben. Schule wäre der ideale Ort dafür,

mit ihrem Zusammentreffen von Peer-Groups, Cliques und losen Gruppen von Gleichaltrigen.

Im Sozialraum kann beobachtet werden, dass nachbarschaftliche Kontakte zurückgehen und damit die Schule an Bedeutung gewinnt als sozialer Ort, an dem Kontakte geknüpft und gehalten werden (Holtappels 2004, S. 7). Dabei ist dies problematisch, da Halbtagsschulen nach dem Unterricht nur selten die Möglichkeit bieten sich am Ort Schule mit Freunden zu treffen und dort seine sozialen Kontakte zu pflegen. Hier muss Schule also notwendigerweise auch Lebensort sein, um dies zu fördern. Wenn Schule nur als Lernort verstanden wird, an den man sich begibt, um sich mit Schulwissen zu „füllen“, kann sie kein Ort sein, an dem gerne sozial agiert wird.

Wichtige Bedeutung für die Gesellschaft und die Schule hat der Prozess der zunehmenden Individualisierung (Speck 2007, S. 37). Die vielen Möglichkeiten dieser Entwicklung bedeuten auch gewisse Risiken: Orientierungslosigkeit, Entwurzelung, Überforderung (ebd.; Thimm 2002, S. 177). Das heißt also, dass die Schule heute besonders stark Orientierung geben muss für die berufliche Zukunft (wie auch schon in den konkreten Funktionen deutlich wurde), da der berufliche Weg der Eltern nicht mehr als Leitfaden gilt. Es müssen feste Beziehungen geboten werden, um eine gewisse Sicherheit zu bieten. Und für die Lebensführung und Werteorientierung sind Anhaltspunkte zu geben, da auf Grund der vielen Einflüsse die Jugendlichen heute allein nur schwer ihren Weg finden können. Dass es nicht einfach ist, diese Ansprüche zu erfüllen, wird wohl schnell klar, wenn man die anderen Problemaspekte der Schule noch hinzunimmt.

Als letzter Aspekt muss schließlich die zunehmende Mediatisierung von Erfahrungen genannt werden (Holtappels 2004, S. 7). Dabei ist nicht nur der wachsende Einfluss der Medien von Bedeutung, sondern vor allem der Umgang damit. Nicht nur, dass immer mehr Kinder und Jugendliche ganze Nachmittage (allein) vor dem Fernseher verbringen, sondern auch mediale Freizeitangebote, wie z.B. PC oder Spielekonsolen, werden mehr und mehr zur Freizeitbeschäftigung. Damit bleiben authentische Erfahrungen im Alltag auf der Strecke (Holtappels 2004, S. 7). Virtuelle Welten werden zu eigenen Realitäten. Schule wird dadurch zunehmend zum einzigen Ort an dem reale Erfahrungen noch möglich sind. Je mehr Zeit den Akteuren an

der Schule also bleibt, um diese Erfahrungen zu gewährleisten, desto besser kann dieses nur sein.

Hollenstein und Tillmann fassen in ihren Erörterungen die Situation der Schule so zusammen, dass sie heutzutage kaum noch in der Lage ist die Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu erfüllen (Hollenstein/Tillmann 2000, S. 39).

Schule ist aus einem gesellschaftlichen Prozess entstanden und wurde auch immer wieder diesem Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung angepasst. Auch zurzeit ist ein Wandel in unserer Gesellschaft zu verzeichnen, weshalb ein Überdenken des Schulsystems für mich unerlässlich ist. Weg von der reinen Unterrichtsanstalt, mit frontalen Unterrichtsmethoden hin zu einem erlebnis- und alltagsorientierten Bildungs- und Erfahrungsort.

3. Entwicklung von Ganztagschulen und ihre konzeptionellen Hintergründe

Nachdem ich nun die Situation der Schulen allgemein in Deutschland dargestellt habe, gehe ich auf eine konkrete Schulform ein: Die Ganztagschule. Sie ist in den letzten Jahren immer häufiger im Gespräch, wenn es um Weiterentwicklung der Schulen geht. In einer ganztägigen Betreuung der SchülerInnen sollen hier die fehlenden Orientierungen gegeben und ein Ausgleich zum Wandel der Lebenslagen geschaffen werden. Als Vertiefung der Problematik um die schulische Situation in Deutschland möchte ich in diesem Kapitel deutlich machen, welche Chancen diese konkrete Form birgt.

Dazu werde ich zunächst die Geschichte der Ganztagschule in Deutschland darstellen, um aufzuzeigen, wie es zu den heutigen Formen gekommen ist. Im Anschluss daran erläutere ich dann die Situation und Organisation heute.

3.1. Geschichte der Ganztagschule

3.1.1. Ganztagschule als Normalform in der frühen Industrialisierung

Die Organisation des Unterrichts in ganztägiger Form ist kein Konzept, wie es erst am Anfang des 20. Jahrhunderts auftrat, sondern es stellte ganz im Gegenteil bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Normalform dar. Dabei ging es hier jedoch nicht um eine erzieherische Begleitung der SchülerInnen, sondern der Rhythmus der Schule sollte an die Zeiten der Arbeitswelt angepasst werden (Appel 2004, S. 17). Vormittags von acht bis zwölf Uhr wurde ein Teil des Unterrichts erteilt. Nach einer zweistündigen Mittagspause, die LehrerInnen und SchülerInnen im elterlichen Haushalt verbrachten, wurde der Unterricht bis 16 Uhr fortgesetzt.

Doch die Ursprünge der Ganztagschule liegen noch weiter zurück. Im 17. Jahrhundert wurden vermehrt Forderungen nach einer Schulpflicht laut, die jedoch weitestgehend unerfüllt blieben, obwohl diese durch entsprechende Erlasse bekräftigt wurden. Vor allem von sozial schwachen Familien konnte dies nicht erfüllt werden, da sie besonders auf die Mitarbeit der Kinder angewiesen waren, um ihren Lebensunterhalt zu sichern (Ludwig 1993, S. 32). Um den Forderungen nach einer Schulpflicht besser nachkommen zu können und auch den Problemen der Familien gerecht zu werden, wurden Teilzeitschulen in Form von Fabrikschulen und Sommerschulen eingerichtet. In den Fabrikschulen wurden die in Fabriken arbeitenden Kinder vor allem in den Abendstunden unterrichtet, aber auch mittags oder am Morgen vor Arbeitsbeginn. Mit dem Verbot der Kinderarbeit in Fabriken 1891 per Gesetz wurden dann jedoch diese Schulen aufgelöst (ebd. S. 32f). Sommerschulen sollten die Arbeitskraft der Kinder für die Bauern in den warmen Monaten sichern und doch einen Mindestunterricht garantieren. Dazu wurde neben der normalen Ganztagschulpflicht im Winter, im Sommer eine Teilzeitschulpflicht eingeführt, in der die Kinder in der Regel drei Tage pro Woche die Schule besuchen sollten (ebd. S. 33).

Bis 1915 wurden diese Sommerschulen immer mehr den ländlichen Halbtagschulen angepasst, die in den 1870er Jahren in Preußen entstanden (ebd.). In diesen Halbtagschulen war es möglich, dass einerseits die SchülerInnen neben der Schule in der Landwirtschaft oder in der Hausarbeit arbeiten konnten, andererseits war es aber auch möglich der Überfüllung der Klassen mit Schichtunterricht entgegenzuwirken. In den Volksschulen entwickelte sich die Schulorganisation also zunächst weg von der Ganztagschule.

Im höheren Schulwesen war die Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag (wie oben erklärt) zunächst die Normalform, da für diese Schule keine Besuchspflicht bestand (ebd.). Es musste keine Rücksicht genommen werden auf soziale Probleme, da meist nur SchülerInnen aus besser stehenden Familien eine solche Schule besuchten. Demnach stellte sich auch nicht die Frage des Raummangels oder zu hoher Klassenfrequenzen. Die Probleme, die sich an den höheren Schulen stellten, betrafen die Belastung der SchülerInnen. Immer mehr Ärzte stellten eine Überbürdung der SchülerInnen mit schulischen Pflichten fest (ebd. S.34). Zu den bis zu 40 Stunden Unterricht pro Woche kamen noch täglich drei bis fünf Stunden Hausaufgaben und der viermalige Schulweg, der aufgrund der Industrialisierung und der damit verbundenen Vergrößerung der Städte immer länger wurde (ebd.). Auch vom Land kamen zusehends mehr SchülerInnen, da ja die modernen Verkehrsmittel bessere Anbindungen an die Städte möglich machten (ebd.)

1890 wurde den Forderungen nach Halbtagschulen nachgegeben: In den Volksschulen durch die Notwendigkeit des Schichtunterrichts auf Grund von Raummangel und überfüllten Klassen, in den höheren Schulen auf Grund längerer Schulwege und der Überbeanspruchung der SchülerInnen (ebd. S. 35).

In Deutschland entwickelte sich aus diesen Erkenntnissen eine Vormittagsschule mit reinem Unterricht, wogegen sich in anderen Ländern (insbesondere Angelsen) eine Ganztagschule mit Erziehungsansatz etablierte (Appel 2004, S 17). Erzieherische, sozialpädagogische, sozialpolitische und didaktisch-pädagogische Elemente, die in anderen Ländern langsam in den Schulalltag integriert wurden, sah man in Deutschland als Aufgaben der Jugendhilfe und der Familie (Ludwig 2005, S. 262).

3.1.2. Reformpädagogische Ansätze neuer Schulkonzepte Anfang des 20. Jh. und in der Weimarer Republik

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts stellten verschiedene Schulpädagogen Überlegungen für neue Konzepte der Schulgestaltung an. Dabei entstanden sehr unterschiedliche Konzepte, die sich alle darin einig waren, dass die Schule zunehmend Aufgaben der Familie zu übernehmen hat. Gerade die Industrialisierung rief viele gesellschaftliche Veränderungen hervor, die in die Überlegungen der Reformpädagogen hineinfließen. Immer mehr neue Einflüsse, die die Familie nicht abfangen konnte, stürzten auf die jungen Menschen ein, durch die Trennung von Arbeitsplatz und Wohnung blieb den Eltern weniger Zeit für die Erziehung der Kinder. Für die Reformpädagogen galt es nun in der Schule diese Veränderungen abzufangen und zu mildern, die SchülerInnen nicht mehr nur zu unterrichten, sondern auch Erziehungsarbeit zu leisten.

Mit ihren Überlegungen zur ganztägigen Gestaltung der Schule unter Einbeziehung von erzieherischen und freizeitpädagogischen Elementen haben die Reformpädagogen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der modernen Ganztagschule geleistet.

Einer der wichtigsten Reformer war HERMANN LIETZ mit seiner Vision der Landerziehungsheime. Er hatte die Idee eines Gymnasiums in Internatsform, in dem der Formalismus der alten Schule dadurch überwunden werden sollte, dass die SchülerInnen untereinander und mit den LehrerInnen ein Gemeinschaftsleben in Naturnähe führten (Ludwig 2005, S. 263). Leitidee war weniger die Wissensvermittlung, sondern vielmehr die Erziehung mit einer ganzheitlichen Menschenbildung (Ludwig 2003, S.30), Schule sollte Lern- und Lebensstätte sein (Ludwig 2005, S. 264).

Organisatorisch wurden die SchülerInnen in kleinen familienähnlichen Verbänden im Internat untergebracht, die eine zweite Heimat bieten sollten (Ludwig 1993, S. 49). Das Kind wurde dabei als Wesen gesehen, das sich selber bildet. Die erziehende Person sollte dafür Hilfsdienste leisten, indem sie hemmend auf unerwünschte Anlagen und fördernd auf gute wirkt (ebd., S. 56). Wichtig war dazu die

Gestaltung des Unterrichts. Bisher wurde versucht, das Wissen von außen an die Kinder zu bringen (durch Zwangsmittel u.a.). Nach Lietz lernte ein Kind aber nur durch Eigeninitiative. Das heißt, dass Schule das Interesse der SchülerInnen für ein Thema wecken und den Freiraum bieten sollte, um sich den Stoff selber anzueignen (ebd., S.58).

Inhaltlich bestand der Schulalltag aus sportlicher Betätigung, praktischer Arbeit und künstlerisch-musischen Elementen (ebd., S. 61). Der Tag an der Schule war straff organisiert, sodass freie Nachmittage eingeräumt wurden, an denen man zur freien Entfaltung eigenen Interessen nachgehen konnte. Zur Erholung wurden gerade in den Mittagspausen ruhige Stunden mit meditativen Elementen eingerichtet, in denen Musik gehört und vorgelesen wurde (ebd., S. 62). Auch in den Abendstunden ließ man so den Tag ausklingen.

Grund für die Notwendigkeit einer solchen Schule bestand für Lietz in sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, durch die Industrialisierung hervorgerufen. Die Erziehungsmöglichkeiten der Eltern wurden eingeschränkt, sodass eine klare Trennung der Erziehung im Elternhaus und der Bildung in der Schule, wie sie bisher strikt vollzogen wurde, nicht mehr möglich war (ebd., S. 59).

1898 gründete Lietz sein erstes Landerziehungsheim dieser Art. In den Jahren 1901 und 1904 folgten die nächsten. Doch der nötige finanzielle Aufwand, den viele Familien nicht erbringen konnten, und die dauerhafte Trennung der Kinder von ihren Familien machte Lietz klar, dass die Internatsform nur bedingt umsetzbar ist. Deshalb stellte er Überlegungen zu Tages-Land-, bzw. Tages-Waldheimen an (ebd. S. 71). Diese Tagesschulen sollten die Elemente der Landerziehungsheime mit der Erziehung zu Hause verbinden. Am Stadtrand gelegen, gut erreichbar wollte Lietz hier die freie Natur nutzen, aber auch die kulturellen Möglichkeiten der Stadt in den Unterricht mit einbeziehen. 1919 schlug er zwar die Umsetzung dieses Konzeptes vor, zu einer Verwirklichung kam es jedoch nicht (Ludwig 2005, S. 265).

Nicht nur Hermann Lietz setzte sich mit Konzepten der Landerziehungsheime auseinander, sondern auch ERNST KAPFF entwickelte reformpädagogische Ansätze dieser Art. Auch er forderte 1906 eine Neukonzeption von Schule auf Grund des gesellschaftlichen Wandels (Ludwig 2003, S. 30). Dabei sollte Schule durch intensive Elternarbeit die „erlahmende Erziehungskraft“ der Eltern stärken (ebd., S. 30). Ebenso

wie Lietz sah auch Kapff, dass die klare Trennung der Bildungsaufgabe der Schule und der Erziehungsaufgabe der Eltern so nicht mehr zeitgemäß ist. Gerade der fehlende nachbarschaftliche Zusammenhalt machte es notwendig, dass Schule mehr erzieherische Aufgaben mit übernimmt (Ludwig 2005, S. 264). Kapff bevorzugte jedoch nicht die Internatsform, sondern wählte das Halbinternat als Schulform. In Stadtrandlage sollte wie bei Lietz' Tages-Landheimen der Aufenthalt an der frischen Luft mit den Vorzügen der Stadt und dem Verbund des Elternhauses verknüpft werden (Ludwig 2003, S. 31). Dabei brachte Kapff drei Argumente an gegen die Internatsform (Ludwig 2005, S. 265):

- Die SchülerInnen sollten die Vorzüge der Stadt mit ihren kulturellen Möglichkeiten kennenlernen, auch wenn der Einfluss der industriellen Gesellschaft schädlich sein kann.
- Die Familie könne zwar diese schädlichen Einflüsse nicht abfangen, ihr erzieherischer Einfluss dürfte jedoch nicht unterschätzt werden. Für die Entwicklung der Kinder sei der Verbund der Familie unerlässlich.
- Die Unterbringung im Internat könnten sich nur wenige Familien leisten.

Inhaltlich ging es dabei um die Gewährung wenigstens einer Mahlzeit (Mittag), Durchführung einer Hausaufgabenbetreuung auch verbunden mit Förderunterricht, Gestaltung eines abwechslungsreichen Schullebens, das Einbeziehen von Werkstätten, Öffnung der Schule nach außen, aber auch im Sinne einer Exkursionspädagogik und intensiver Elternarbeit. (Ludwig 2003, S.31). Es ging also auch hier wiederum um einen Wandel von der Unterrichts- zur Erziehungsschule (Ludwig 1993, S. 78). Die Organisation sollte dabei so sein, dass insbesondere am Vormittag der theoretische Unterricht stattfand. Im Anschluss an das gemeinsame Mittagessen mit längerer Pause sollten dann am Nachmittag die technischen Fächer, musische und künstlerische Ausbildung und sportliche Betätigung folgen (ebd. S. 79). Die Freizeitgestaltung sollte außerhalb der Schule geschehen, wozu zwei von sechs Tagen schulfrei gegeben wurde. Um gemeinsame Erlebnisse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu schaffen, nahmen Exkursionen einen wichtigen Stellenwert ein. Dadurch sollte Spiel und Ausflug und Schule mit der Umgebung verbunden werden (ebd.).

Bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges konnte das Konzept Kapffs nicht verwirklicht werden. Erst nach Ende des Weltkrieges wurden die Diskussionen zu diesem Konzept wieder angeregt.

Kapff und Lietz waren zwar mit die bedeutendsten Reformpädagogen in der Landerziehungsheim-Bewegung, jedoch gab es auch noch andere Konzepte, die diese Form der Schule diskutierten. Insbesondere GUSTAV WYNEKEN, PAUL GEHEEB und KURT HAHN sollten in diesem Zusammenhang noch genannt werden, da auch ihre Gedanken wichtig sind für die Entwicklung der modernen Ganztagschule.

In den Überlegungen GUSTAV WYNEKENS war die oberste Maxime „Fördere den Geist“ (Ludwig 1993, S. 87). Er wollte mit seinem Schulkonzept weg von der Individualisierung. Auch bei ihm vollzog sich die Entwicklung selbstständig und Erziehung war nur Hilfe zur „Menschwerdung“ (ebd. S. 89). Dabei war die Kindheit völlig der Natur unterlegen und der Geist noch lange nicht ausgebildet. Erziehung kann in dieser Phase nur der Disziplinierung und Gewöhnung an die Gesellschaft dienen (ebd. S. 90). In der Jugend, die für ihn als wichtigste Entwicklungsphase galt, erwacht dann der Geist und der junge Mensch wäre voller Wissens- und Tatendrang (ebd.). Im Gegensatz zu Kapff und Lietz hielt er die Familie für völlig ungeeignet diese Erziehung zu übernehmen. Sie diene nur der Fortpflanzung, Aufzucht und Pflege der Kinder (ebd.). Die eigentliche Erziehungsarbeit mit dem Ziel, einen voll entwickelten und freien Geist zu haben, konnte nur in der Schule geschehen. 1906 gründete er dazu die „freie Schulgemeinde Wickersdorf“. Auch sie bot ähnliche Inhalte wie die Schulen nach Lietz und Kapff. Internatsmäßig organisiert war hier das wichtigste Merkmal der Typus der Gemeinde. Als Vorbilder für diese Schule dienten klösterliche Orden, in denen ein führender Geist andere Menschen um sich schart (ebd. S. 92).

Bei PAUL GEHEEB war jeder Mensch von Anfang an ein einzigartiges Wesen. In der Kindheit stecke eine Fülle an Möglichkeiten, denen auch in der Erziehung Rechnung getragen werden müsse (Ludwig 1993, S. 114). Es sollte genügend Raum vorhanden sein, so dass sich das Kind frei entfalten und zu einer eigenständigen Person entwickeln kann. Erziehung könne nur als indirekte und funktionale Einflussnahme geschehen, da ein bewusstes Einwirken nicht der Individualität gerecht wird (ebd. S.

116). Auch Geheeb verlangte, dass die Kinder vor den Gefahren des modernen Lebens zu schützen sind, indem sie lernen müssten, gegen den Strom zu schwimmen. Doch eine Abkehr von der Gesellschaft fand auch er nicht angemessen (ebd. S. 117). Nach diesem Prinzip gründete er 1910 die Odenwaldschule. Im Schulalltag galt das Familienleben als Vorbild. Die SchülerInnen fasste man in kleinen Gruppen zu sogenannten Familien zusammen und gab ihnen, z.B. mit einem Einzelzimmer, ein Stück Privatsphäre (ebd. S. 129). Der Gefahr, die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch eine zu intensive Gestaltung des Schulalltags einzuschränken, wirkte man durch eine hohe Entscheidungsfreiheit der SchülerInnen entgegen (ebd. S. 130).

Ein beispielhaftes Konzept der Reformpädagogik lieferte auch KURT HAHN mit seiner 1920 gegründeten Internatsschule Schloss Salem. Für ihn galt als die entscheidende Entwicklungsphase die Pubertät, in der die Sexualtriebe zum Vorschein kommen. Die Kindheit sei geprägt durch einen intensiven Wissens- und Betätigungsdrang und einer Lust an Spielen und Abenteuern. Wenn aber im Alter von ca. 15 Jahren die Geschlechtertriebe herauskommen, wären diese Eigenschaften bedroht (Ludwig 1993, S. 142). In der Erziehung galt es nun die Frische und Stärke der Kindheit zu erhalten. Im Alter von 15 – 18 Jahren gebe es eine besondere Bereitschaft der Sinne und stark ausgeprägte Wachsamkeit des Gemüts, die einen Taten- drang auslösten, der einen entsprechenden Spielraum braucht (ebd. S. 143). Eine starke Rolle spielten für Hahn auch die „menschlichen Verfallserscheinungen“, hervorgerufen durch die Herabminderung der Menschenkraft durch die Industrialisierung (ebd. S. 144). Maschinen ersetzten menschliche Arbeiter, wodurch sich Stärke und Arbeitsfähigkeit zurückbildeten. Ziel der Erziehung sollte daraus folgernd sein, die Kinder wieder zu sittlichen Menschen zu bilden, einen Gemeinsinn und Gerechtigkeitsgefühl hervorzurufen und die Kräfte wieder zu fördern (ebd. S. 145). ErzieherInnen schafften dabei die entsprechenden Voraussetzungen und führten die SchülerInnen zur Sittlichkeit (ebd. S. 147). Da für Hahn die Familie selbst auch vom Verfall betroffen war, war eine Trennung der Kinder von den Eltern unumgänglich. Auch wenn es unbedingt notwendig war, die Kinder von den schädlichen Einflüssen der Gesellschaft fernzuhalten, war es doch auch unumgänglich die Verbindung zur Außenwelt beizubehalten (ebd. S. 188). Dies geschah vor allem durch die Durchführung der praktischen Ausbildung bei Handwerkern in den umliegenden Orten. Trotz

des schädlichen Einflusses der Kultur schrieb Hahn auch Konzepte für Stadtrand-schulen. Vor allem dadurch, dass die Wirkung der Landheime nicht zügig bis ins Volk durchdringt, sah Hahn die Notwendigkeit dazu. Diese gestaltete er von der Organi-sation her wie die Tages-Landheime Lietz'. In Naturnähe sollten neben theoretischem Unterricht auch praktische, künstlerische und wissenschaftliche Tätigkeiten erfolgen (ebd. S. 161). In Stadtnähe sollte die Schule dabei Teil der Nachbarschaft werden.

Mit Beginn des ersten Weltkrieges wurden viele der reformpädagogischen Schulen geschlossen und die Konzeptideen konnten nicht weiter umgesetzt werden. Doch gerade die Situation nach dem Krieg machte es notwendig, dass in der Schule die Jugendlichen aufgefangen werden mussten.

So erlebten ab 1918 die Waldschulen einen Aufschwung mit der Orientierung hin zur Natur (Ludwig 2003, S. 33). Zunächst nur in den Sommermonaten geöffnet für gesundheitlich gefährdete SchülerInnen wurden viele insbesondere in den 20er Jah-ren umgewandelt zu ganzjährig geöffneten Tagesschulen für alle Jugendlichen (ebd.).

Die WALD- UND FREILUFTSCHULBEWEGUNG entstand jedoch schon früher um die Jahrhundertwende, aus der Zusammenarbeit von Medizinerinnen und Pädagogen (Ludwig 2005, S. 266). Früh kritisierten Mediziner die Überbürdung der SchülerInnen, wie sie von mir schon in Kapitel 3.1.1. dargestellt wurde. Schule, wie sie derzeit aktuell war, konnte gesundheitlich benachteiligte SchülerInnen nicht auffangen, sondern verstärkte die Nachteile, die diesen SchülerInnen zukamen. Sie nahm keine Rücksicht auf die gesundheitlichen Bedürfnisse der Kinder und war sich kaum des Zusammenhanges zwischen körperlicher Konstitution und geistigen Leistungen bewusst (Ludwig 1993, S. 211).

Als Hauptursache dafür, dass immer mehr SchülerInnen dem Unterricht physisch nicht gewachsen waren, wurden unzureichende Ernährung und ungesunde Wohn-verhältnisse gesehen (ebd.). Dazu kam ein Mangel an Parks, Gärten und Spielplät-zen in Städten. Um die gesundheitlich gefährdeten Kinder zu unterstützen, entstan-den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts drei Formen der Hilfe (ebd. S. 212):

- Kinderheilstätten der Sol- und Seebäder: Kuraufenthalte für kränkliche Kinder

- Ferienkolonien: auf dem Land in der Ferienzeit wurden Kinder betreut
- Stadt-/Halbkolonien: am Stadtrand gelegene Tageseinrichtungen für Ferien.

Die bisherigen Unterstützungsformen reichten jedoch nicht aus, da sie über beschränkte Zeiträume liefen und keine bildungsmäßige Förderung der Kinder beinhalteten (ebd. S. 213). Deshalb wollte man in der Waldschulbewegung eine Synthese finden aus Gesundheitsfürsorge und Bildungshilfe für gesundheitlich gefährdete Kinder (Ludwig 2005, S.266).

In Charlottenburg wurde 1904 die erste Schule dieser Art eröffnet, mit dem Ziel insbesondere kränkliche Kinder aus der Stadt gesundheitlich zu fördern durch Aufenthalte an der freien Natur, eine gesunde Ernährung, hygienische Lebensweise, Bewegung und Spiel und Ruhe (ebd. S. 266f). Schon 1906 war dieses Konzept eine verbreitete Idee, sodass 1910 nicht nur VolksschülerInnen in diese Schulen aufgenommen wurden, sondern auch SchülerInnen der höheren Schulen (ebd. S. 267).

Als letzte bedeutende reformpädagogische Bewegung muss hier noch die ARBEITS-SCHULBEWEGUNG genannt werden. Ihre Wurzeln liegen in den Industrieschulen des 17. Jahrhunderts, in denen zu sozialen und ökonomischen auch pädagogische Motiven kamen (Ludwig 1993, S. 242). Grundannahme dieser Bewegung war, dass eine eigenständige Tätigkeit von Kindern die beste Möglichkeit für sie ist, um zu lernen. Im 19. Jahrhundert gewann die Erziehung zur und durch Arbeit an Bedeutung, da die Trennung von Elternhaus und Arbeitsstätte eine Einführung ins Arbeitsleben durch das Miterleben zu Hause immer weniger möglich machte (ebd.). Dadurch kamen Überlegungen auf, Arbeitsunterricht (Handfertigungsunterricht) als Schulfach neben den anderen Schulfächern einzuführen. Die zwei Bedeutendsten Theoretiker dieser Richtung waren Georg Kerschensteiner und Paul Oestreich.

GEORG KERSCHENSTEINER legte als Aufgabe der Schule fest, brauchbare Staatsbürger zu erziehen (Ludwig 1993, S. 245). Bei ihm ging es darum, in den jungen Menschen ein Bewusstsein für Arbeit zu entwickeln, in dem Sinne, dass sie ihre Arbeit zum Wohle der Gesellschaft leisten (ebd. S. 249). Dabei diene Arbeit durchaus als Mittel für Schule, um Anstrengungsbereitschaft hervorzurufen, Mut zur Selbstüberwindung zu geben und zu lernen, egoistische Wünsche zugunsten der Vollen-

dung eines Werkes zurückzustellen (ebd. S. 246). Wichtig war hierbei, dass der Schüler aus eigenem Antrieb, d.h. selbsttätig handelt (Ludwig 1993, S. 248).

1919 entstand der Bund Entschiedener Reformen unter der Führung PAUL OESTREICH'S. Das Einheitsschulmodell des Bundes stellte die Grundlage für Oestreichs „elastische Einheitsschule“ dar. Nach der vierjährigen Grundschule sollten die SchülerInnen aufgeteilt werden auf Allgemeinschulen für Normalbegabte, eine Begabenschule für „Übernormale“ und eine Ausbildung für schwächer befähigte (Ludwig 1993, S. 259). Neben den Bildungsaufgaben bekam die Schule hier auch Erziehungsaufgaben, indem sie eine Erziehungsgemeinschaft aus LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen darstellen sollte (ebd. S. 260). Schule sollte nicht mehr nur Lernwelt sein, sondern auch die Möglichkeit vielfältiger Erfahrungen bieten. Dafür sollte zwar mehr Zeit an der Schule verbracht werden, diese jedoch mit weniger Unterrichtsstunden als in den üblichen Schulen bestückt sein (ebd.).

Der Mensch galt bei Oestreich als plastisches Wesen, das nicht auf bestimmte Züge festgelegt ist, jedoch in seinen Anlagen durch die Gene vorbestimmt wird (ebd. S. 261). Erziehung geschähe dabei nicht nur durch den Einfluss bestimmter Personen, sondern durch die Wirkung aller Lebensumstände. Jede einzelne Person sollte in dieser Theorie seinen eigenen Weg finden, um eine individuelle Persönlichkeit zu werden. Das Wirken der ErzieherInnen bestand darin, dass sie sich ein Bild machten von der zukünftigen Person des Kindes um den Entwicklungsprozess in diese Richtung hin zu unterstützen (ebd. S. 262f). Entsprechend der Theorie des nicht vorgeprägten Menschen distanzierte sich Oestreich von seiner Trennung der Kinder nach Begabung, sondern entwarf ein Konzept einer Gesamtschule, in der alle Kinder unterrichtet und nach ihrer Begabung in Kurse eingeteilt werden (ebd. S. 265).

Das Konzept der Schule nach Oestreich kann in drei Begriffen beschrieben werden: zum einen sollte sie Lebensschule, zum anderen Produktionsschule sein und letztendlich ginge dies nur in Form einer Ganztagschule (ebd. S. 266 ff). *Lebensschule* meinte dabei Gesamtschule als Schule, die in das Leben um sich herum integriert ist, andererseits aber auch das Leben der Gesellschaft in sich einbezieht. Praktisch-technisches und praktisch-soziales Handeln sollte in der Gesamtschule als *Produktionsschule* Bestandteil sein. Die SchülerInnen sollten den Umgang mit Maschi-

nen, Werkzeug und verschiedenen Materialien lernen durch schöpferisches Tätigsein. Diese Aufgaben konnten natürlich nur unter mehr Zeitaufwand wahrgenommen werden, dass heißt also in Form einer *Ganztagschule*.

3.1.3. Bruch mit reformpädagogischen Konzepten zur Zeit des 3. Reiches

Grundlegende Ideen zur Entwicklung der modernen Ganztagschulen wurden durch die Reformpädagogen gelegt. Fragwürdig ist also nun, ob und wie diese Konzepte zur Zeit der rigiden Rassenpolitik des Dritten Reiches überleben konnten.

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 wurden sofort Veränderungen im Schulsystem vorgenommen. In den Jahren bis 1936 ging es hierbei zunächst um Gleichschaltung der Schulen und Erziehungsinstanzen zu Gunsten der ideologischen Schulung (Ludwig 1993, S. 315). Die reformpädagogischen Schulen wurden aufgelöst, wenn sie Privatschulen waren, wurden sie mit entsprechenden Auflagen und Anpassungen zunächst toleriert (ebd. S. 315). Oberstes Ziel der Schule wurde die Erziehung der SchülerInnen zum nationalsozialistischen Menschen. Insgesamt bezogen sich die Veränderungen im Schulsystem zunächst auf die inneren Strukturen, äußerlich wurde das Schulwesen weitestgehend beibehalten. Es sollte ein Schein von Kontinuität gewahrt werden, um sich die Loyalität des Volkes zu sichern (ebd. S. 316). Auch wenn nach außen hin die Integrationsfunktion der Schule so betont werden sollte, war jedoch der bevorzugte Ort nationalsozialistischer Einflussnahme die Hitlerjugend (HJ). Vor allem durch die Verordnung zur Mitgliedschaftspflicht in der HJ aus dem Jahre 1936 wurde dies noch zusätzlich bekräftigt (ebd.) und die Stellung der Schule grundlegend geschwächt. Erfüllte sie auch vorher schon oft Dienste im Sinne der Jugendorganisation (Mitgliederwerbung, Freistellung für Aktionen der HJ), wurde ihr nun eine eigenständige Arbeit immer mehr erschwert. Zunehmend misstraute die HJ den Schulen und wollte sich die Führungsrolle bei der Nazifizierung der Jugend sichern (ebd.)

In den Jahren von 1936 bis 1939 erfolgten auch grundlegende äußerliche Reformen in den Schulen (ebd.). In den höheren Schulen wurden neben der Verkürzung

der Schulzeit auch eine Reduzierung der Typenvielfalt vorgenommen. Dagegen wurde eine allgemeine Schulpflicht von acht Jahren eingeführt. Auch die Unterrichtsinhalte wurden endgültig dem Ziel der Verbreitung des nationalsozialistischen Gedankengutes angepasst. Wurden bis dato alte Lehrbücher genutzt und mit entsprechenden Heften und Materialien ergänzt, geschah nun eine weitgehende Einführung neuer Schulbücher (ebd.). Diese äußeren Reformen wurden 1940 mit der Einführung der Hauptschulen nach österreichischem Vorbild fortgesetzt (ebd. S. 317).

Insgesamt hatte die Schule in den Vorstellungen Hitlers nur eine sehr untergeordnete Rolle in der Erziehung der Kinder. Er selbst hatte ein sehr distanziertes Verhältnis zur Schule als Instanz der Wissensvermittlung und Schulung des Intellektes (ebd.). So wurden auch die traditionellen Erziehungsziele im Dritten Reich zwar beibehalten, jedoch umgewertet:

1. Oberstes Erziehungsziel war kerngesunde Körper „heranzuzüchten“,
2. Erst danach kam die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten
 - a) mit der Entwicklung des Charakters, insbesondere der Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit noch vor
 - b) der wissenschaftlichen Schulung, die an letzter Stelle stand.

Die untergeordnete Rolle der Schule und Monopolstellung der HJ in der außerunterrichtlichen Erziehung machen deutlich, dass von einem Ausbau von ganztägigen Schulen zur Zeit des Dritten Reiches nicht die Rede sein kann, sondern die Vormittagsschule als Unterrichtsanstalt noch gefestigt wurde (Ludwig 1993, S. 324). Eine wichtige Rolle spielte die Lager- und Internatserziehung. Auch wenn hier einige Elemente äußerlich durchaus von reformpädagogischen Ansätzen übernommen wurden (ebd. S. 320), ist die Zielsetzung, nämlich die ungestörte gemeinschaftliche Erziehung im Sinne des Nationalsozialismus (ebd. S. 319), nicht mit den Absichten eigenständige Individuen hervorzubringen vergleichbar. Insbesondere im Zweiten Weltkrieg wurde gern die Internatsform genutzt, da man hier schulisches Lernen verbinden konnte mit dem prägenden Gemeinschaftsleben des Lagers (ebd. S. 320).

Als Vorbilder galten hier militärische Kadettenanstalten (ebd.). Dementsprechend sah auch die inhaltliche Gestaltung des Lagerlebens aus: Frühsport, Appelle, Lagerdienste, Feiergusaltung, Sport und Gemeinschaftsleben.

Diese militarisierten Inhalte der Erziehung im Lagerleben legen auch die dominierende Rolle des Führer-Gefolgschaftsprinzips nahe. Hier ging es darum, zum einen freiwillige Verantwortung, d.h. im turnusgemäßen Wechsel zugewiesene Aufgaben übernehmen, und verantwortliche Führung, d.h. formgerechte Befehle zu erteilen und auszuführen, zu lernen und so Selbstvertrauen zu gewinnen und zum anderen sich unterzuordnen und zu gehorchen (ebd. S. 322).

Die Verwirklichung reformpädagogischer Konzepte ab 1933 lief vor allem im Ausland weiter. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten flohen viele deutsche Reformpädagogen ins Exil, da nur so die Möglichkeit für sie bestand an der internationalen Reformpädagogik teilzunehmen (Ludwig 1993, S. 326). Dort konnten gerade so bekannte Reformer wie Geheeb und Hahn neue Akzente in ihren Konzeptionen setzen (ebd. S. 327). Kennzeichnend für alle reformpädagogischen Konzepte dieser Zeit war vor allem, dass sie weniger zivilisationskritisch waren. Durch die internationalen Erfahrungen wurden ebenfalls Frieden und internationale (Völker-) Verständigung feste Elemente (ebd.). Bis zum Zweiten Weltkrieg konnten so die reformpädagogischen Bemühungen weitergeführt werden. Erst der Ausbruch des Krieges rief einen weitestgehenden Stillstand hervor (ebd. S. 326).

Doch nicht nur außerhalb Deutschlands war ein Weiterleben der reformpädagogischen Bewegung möglich. Mindestens bis 1936, teilweise sogar bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges konnten die Konzepte in Nebenräumen und Nischen des Systems fortgeführt werden (ebd. S. 328). Bis 1938/39 bot gerade das jüdische Bildungswesen zunächst Raum für Reformpädagogik, da die jüdischen Einrichtungen kaum durch das Regime kontrolliert wurden (ebd. S. 328). Sie konnten ab 1933 aufleben, da die jüdische Bevölkerung aus den deutschen Schulen ausgeschlossen wurde und in eigene Einrichtungen gedrängt wurde. Die höhere Schülerzahl an den jüdischen Schulen machte es nun notwendig, dass auch neue LehrerInnen eingestellt wurden, die häufig aus dem reformpädagogischen Bereich abstammten.

Doch auch außerhalb der jüdischen Schulen konnte Reformpädagogik praktiziert werden. Ein wichtiges Beispiel hierfür bietet die Volksschule in Tiefensee ca. 40 km von Berlin, 1933 in seiner reformpädagogischen Form unter der Leitung von Adolf Reichwein entstanden (ebd. S. 329). Diese Schule, die bis 1939 existierte, berief sich auf die Landerziehungsheime. Reichwein wollte, dass die Reformkonzepte, zur Not auch im Verborgenen, weitergeführt werden. In seiner Schule sollten dabei die SchülerInnen zu selbstständigen Persönlichkeiten geprägt werden (ebd. S. 332). Bedeutend für Reichwein war, dass das Kind lernt, sich aus sittlichem Selbstzwang unterzuordnen (ebd.). ErzieherInnen sollten dabei Autorität auf Grund ihrer eigenen Kompetenzen und der damit verbundenen Vorbildfunktion haben. Auch hier wurde das Zivilisationskritische abgelegt und die Einführung der Jugend in die ökonomischen und sozialen Bedingungen der modernen Arbeitswelt als Bestandteil der schulischen Arbeit angesehen (ebd. S. 334). Die Inhalte mit Sport, Spiel, Unterricht und auch musisch-künstlerischer Bildung waren ähnlich der der Landschulheime, wobei Tiefensee nicht als Ganztagschule organisiert war, jedoch die Möglichkeit nachmittäglicher Aktionen bot (ebd. S. 337).

Außerhalb der genannten Möglichkeiten war ein Weiterleben der Reformpädagogik nur unter Anpassungen möglich. Die Lietz-Heime sowie die Odenwaldschule und Schloss Salem passten sich äußerlich an, versuchten jedoch innerlich die reformerische Erziehungspraxis aufrechtzuerhalten (ebd. S. 342). Auch die Waldschule Charlottenburg konnte bis in die 1930er Jahre hin überleben. Sie erreichte sogar mit Akzentverschiebungen in der Mitte der 30er Jahre ihren Höhepunkt, wurden doch ihre Möglichkeiten mit Natur- und Stadtnähe als vorteilhaft angesehen (ebd. S. 345).

Im alltäglichen Unterricht versuchten einige LehrerInnen im Geheimen reformpädagogische Einflüsse zu nutzen. Diese Versuche der unpolitischen, humanen Erziehung in der Schule bleiben jedoch weitestgehend unbedeutend.

Insgesamt kann also im Dritten Reich nicht von einem Ausbau von Ganztagschulen die Rede sein. Da zu dieser Zeit die reformpädagogischen Bemühungen der Jahrhundertwende und der Weimarer Zeit weitestgehend eingedämmt wurden, ist also

wichtig zu schauen, wie es zur Entwicklung der modernen Ganztagschule nach dem Zweiten Weltkrieg gekommen ist.

3.1.4. Ganztagschulen nach dem 2. Weltkrieg in der BRD

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges lag für die gesellschaftliche Entwicklung eine einmalige Situation vor. Die Normen und Werte der NS-Ideologie zerfielen ebenso wie die vom Staat geschaffenen Strukturen. Viele Familien waren durch den Krieg zerrissen und unvollständig, die Staatsjugend des Dritten Reiches konnte keinen Leitbilder mehr bieten für die Erziehung der jungen Menschen und auch die schulischen Strukturen boten keine Grundlage für die Siegermächte. Dieser Rahmen bot nicht nur sehr gute Voraussetzungen für (Schul-) Reformen (Ludwig 1993, S. 354), sondern machte die Einführung ganztägiger Schulen notwendig (Appel 2004, S. 18), um der Halt- und Wertlosigkeit entgegenzuwirken und die Jugendlichen von der Straße zu holen. So kam es auch, dass gerade in der Zeit von 1945 – 1955 die wichtigen Formen ganztägiger Schulerziehung konzipiert wurden, wie sie auch heute noch diskutiert werden (Ludwig 2003, S. 37).

Hauptbegriff der Politik der Siegermächte war zunächst die Reeducation („Umerziehung“), die zunächst alle Maßnahmen beinhaltete, die auf Beseitigung des Faschismus aus dem Leben und dem Bewusstsein des deutschen Volkes zielten, verknüpft mit der Demokratisierung (Ludwig 1993, S. 355). Ziele für die Politik im Allgemeinen, die auch für das Erziehungswesen galten, waren zu dieser Zeit Entnazifizierung, Entmilitarisierung und Demokratisierung (ebd.).

Vorstellungen, wie eine Schulreform auszusehen habe, waren kaum vorhanden. Klar war in der Nachkriegszeit vor allem, dass es nötig ist, die Schulen schnell wieder zu eröffnen, um die Kinder und Jugendlichen von der Straße zu bekommen (ebd. S. 356). Deswegen zeigten die Besatzungsmächte Reformen gegenüber zunächst keine Offenheit, sondern übernahmen die Strukturen des Schulwesens der Weimarer Zeit (ebd.). Auch von Seiten deutscher Pädagogen aus wurde nicht viel dazu beigetragen, dass eine umfassende Schulreform vorgenommen wurde (ebd. S. 357). So waren die ersten Reformen vor allem innerer Art, da äußere Reformen schon auf Grund

materieller Bedingungen nicht vollzogen werden konnten (ebd. S. 358). Vor allem ein Wertewandel musste schnell durchgeführt werden zusammen mit einer Disziplinierung der SchülerInnen. Auch die Lehrplangestaltung, Methodik und Lehr-/Lernmittel waren bedeutend, um die vorab genannten Ziele zu verwirklichen.

Zum Ende der 40er Jahre hin wurden dann erste tiefgehende Reformvorstellungen entwickelt. Eine für *alle* Siegermächte geltende Reform, die nur wenig umgesetzt wurde, wurde 1947 durchgeführt. Hier ging es vor allem um gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, eine Vollzeitschulpflicht von neun Jahren, die Gewährleistung einer qualifizierten Lehrerausbildung und die Festlegung von Erziehungszielen und –inhalten (ebd. S. 359f). Der Höhepunkt der Diskussion zur Schulreform wurde 1947 – 1949 erreicht mit der Debatte um den Ausbau des Kindergartenwesens, die Öffnung der Volksschule auch in der Freizeit, die Länge der Grundschule und die Anzahl der Pflichtschuljahre (ebd. S. 359, 361).

Gerade in den 50er Jahren kamen dann von Schulpädagogen Rufe nach einer Neuorientierung des Schulwesens (Appel 2004, S. 19). Auch wenn die Rufe nach Tagesheimschulen nur am Rand geschahen und von einer unmittelbaren Verwirklichung weit entfernt waren (Ludwig 1993, S. 364), sind diese Konzepte doch von Bedeutung für die weitere Entwicklung der Ganztagschulen.

Vor allem LINA MAYER-KULENKAMPFF und HERMANN NOHL gaben erste Anstöße zur Gründung von Tagesheimschulen nach dem Zweiten Weltkrieg. KULENKAMPFF bezog sich dabei vor allem auf die Nöte nach dem Krieg und die familiären Probleme, die durch die Schule ergänzt werden müssten (ebd. S. 364ff). NOHL dagegen forderte ganztägige Schulformen unabhängig von den Folgen des Krieges (ebd. S. 380ff). Schule sollte den jungen Menschen ermöglichen, ein selbstverantwortliches Leben in der Kultur zu führen. Nohl vertrat dabei die Meinung, dass Schule isoliert von der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder ist. Beide bezogen sich dabei auf die Landerziehungsheimbewegung und bevorzugten konkret die Tagesheimschulen (nach Lietz).

Weitere Konzepte (ebd. S. 408 – 436) bedürften einer gesonderten Untersuchung. Ich möchte hier nur erwähnen, dass sich die weiteren entwickelten Konzepte auf frühere reformpädagogische Ansätze beziehen, dabei aber alle eine Tagesform gegenüber dem Internat vorzogen. Inhaltlich forderten sie eine mehr freizeitleiche

Ausrichtung der Schulen mit Lebensnähe und Öffnung nach außen. Insgesamt trug aber die große Verunsicherung im Volk dazu bei, dass die Reformideen nicht unmittelbar umgesetzt wurden (ebd. S. 452). Bis Mitte der 60er Jahre erfolgten erste Umsetzungen von Ganztagsschulkonzepten daher nur in experimenteller Form.

1955 wird aus einer Tagung des 1953 gegründeten „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ die „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ gegründet (Ludwig 1993, S. 464), die heute noch als Ganztagsschulverband agiert. Schon damals versuchte sie den Gedanken der Tagesheimschule durch Tagungen, Zeitungsartikel, Aufsätze zu verbreiten (ebd. S. 465). Im selben Jahr wird mit dem Düsseldorfer Abkommen ein Schritt in Richtung Schulreform gemacht: Dieses schreibt eine konkrete Schulstruktur fest und erlaubt Versuche mit Schulen, wenn auch nur im Rahmen dieser Schulstruktur (ebd. S. 463).

In der Zeit bis 1960 erfolgen die ersten Realisierungen von Tagesheimschulkonzepten. Regensburg macht 1954 den ersten Schritt, indem es klassenweise Versuche macht mit ganztägiger Schule (ebd. S. 498). Weitere Städte folgen mit Versuchsschulen zu gebundenen (obligatorischen) oder offenen ganztägigen Schulen sowie der Einführung einer Fünf-Tage-Woche (ebd. S. 499 ff). Ähnlich ist dabei immer die Aufteilung in Vormittagsunterricht, Mittagspause mit meist gemeinsamem Mittagessen und dem Nachmittag mit Hausaufgabenbetreuung und verschiedenen Interessengemeinschaften.

Ab 1960 kann man von einer Konsolidierung der Tagesheimschulen sprechen (ebd. S. 515). Nicht nur bei vielen Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern galt sie als Schule der Zukunft, sondern auch Industrie und Wirtschaft sahen gerade in Bezug auf die Berufsvorbereitung die Vorzüge ganztägiger Schulorganisation (ebd. S. 517). Dabei wurden immer mehr Forderungen laut, Tagesheimschulen auszubauen weg von einer Form der sozialen Hilfe hin zur Schule für alle (ebd.). Man sah die Tagesheimschule als Modell der Gesellschaft, in dem verschiedene Interessen aufeinanderstoßen, Gruppenauseinandersetzungen stattfinden können und die SchülerInnen soziale Kompetenzen erlernen können (ebd. S. 518). Insgesamt fand die Ganztagsschule zu dieser Zeit Befürworter unter Politikern, Eltern und

Erziehungswissenschaftlern, jedoch nur unter der Prämisse, sie als zusätzliches Angebot für alle auszubauen und nicht zur Pflichtschule werden zu lassen (ebd. S. 520).

Neue Schritte in Richtung einer Reform wurden 1964 gemacht, als Schulversuche eingeräumt wurden, die auch von der Grundstruktur des Schulsystems abwichen (ebd. S. 545). Im Februar 1968 verabschiedete die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates sogar eine Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen in großer Bandbreite unter der Koordination, Anleitung und Begleitung einer unabhängigen Stelle (ebd. S. 546). Neben den schon bekannten Ansätzen sollten dabei die LehrerInnen nicht mehr die allumfassende Verantwortung haben, sondern verschiedene Berufsgruppen sollten in der Schule zusammenarbeiten (ebd. S. 548). Auch wenn die Bedeutung dieser Schulen durchaus schon anerkannt war, wurde diese Empfehlung jedoch so nicht umgesetzt (ebd.).

Ein Jahr später folgte dann ein Vorschlag zum Ausbau von ganztägigen Gesamtschulen als zentrale Bildungsstätte (ebd. S. 549). Hier ging es jedoch weniger um die sozialpädagogischen/erzieherischen Hintergründe für eine Ganztagschule, sondern mehr um die unterrichtlichen Zwecke (ebd. S. 552).

Zu diesem Zeitpunkt, Mitte der 60er, wurden die Forderungen nach Humanisierung der Schule in dem Sinne immer stärker, sich von der bloßen Unterrichtsschule abzuwenden hin zur erzieherisch tätigen Schule (Appel 2004, S. 19). Insgesamt war das wichtigste Motiv für die Entwicklung von Ganztagschulen von 1965 – 1975 die Egalisierung von Bildungschancen (Ludwig 1993, S. 556).

In zunehmendem Maße ließen jedoch die Diskussionen um die Ganztagschulen nach und wurden erst Mitte der 70er wieder stärker aufgenommen. Immer mehr Sozial- und Erziehungswissenschaftler erkannten, dass sich ein gesellschaftlicher Wandel vollzieht, der neue Formen des Lehren und Lernens notwendig macht (Appel 2004, S.19). Bis in die 80er Jahre geschah jedoch nicht viel, um diese Ansätze umzusetzen. Erst später wurden diese Diskussionen wieder aufgenommen (ebd.).

Vor allem von SozialpädagogInnen gingen zunehmend mehr Impulse aus zur Gestaltung von ganztägigen Schulen. Sie entdeckten die Schule als sozialpädagogisches Handlungsfeld (Ludwig 1993, S. 568). Aus diesen Forderungen nach sozialpädagogi-

scher Arbeit entstand letztendlich der Begriff Schulsozialarbeit, die nicht nur mehr Störungen im System auffangen wollte, sondern forderte, insgesamt fester Bestandteil der Schule zu werden (ebd. S. 569). Schule sollte damit wieder verstärkt Lebens- und Erfahrungsraum werden, gemeinwesenorientierte Schule im Sinne einer Nachbarschaftsschule sein (ebd. S. 573). Als zunehmend großes Problem stellte sich auch die fehlende Integration von Migranten heraus (ebd. S.574). So ergaben sich aus dem gesellschaftlichen Wandel veränderte Anforderungen an die Schule: Neben dem bloßen Wissenserwerb musste auch eine spielerische, musische, handwerkliche und sportliche Befähigung hinzukommen (ebd. S. 575).

Trotz aller Bemühungen ließen die Diskussionen zur Ganztagschule in den 80er Jahren wieder nach (ebd. S. 577) und so ergab 1991 eine Erhebung, dass die Lücke zwischen dem Angebot an ganztägigen Schulen und der Nachfrage deutlich größer ist als angenommen (Appel 2004, S. 20).

3.2. Hintergründe zur Entwicklung und Organisation der Ganztagschulen im 21. Jh.

In den 1990er Jahren ist es weitestgehend ruhig um die Ganztagschulen geblieben. Erst im Jahr 2003 gab es eine grundlegende Veränderung in Bezug auf die Entwicklung von Ganztagschulen: Am 12. Mai diesen Jahres wurde gemeinsam von Bund und Ländern die Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) unterzeichnet (BMBF [1] 2009, Internetquelle).

Grundlage für diese Entwicklung waren die sieben Handlungsfelder, die die Kultusministerkonferenz (KMK) 2001 beschloss, um auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie zu reagieren (BMBF [2] 2009, Internetquelle). Eines davon beinhaltete den Ausbau von Ganztagschulen (ebd.). Wichtige Punkte in Bezug auf die PISA-Studie waren dabei, dass in Deutschland, gerade im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, eine besonders schlechte Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erreicht wird und die soziale Herkunft immer noch sehr entschei-

dend ist für den späteren Bildungsweg (ebd.). Ein weiterer Faktor für die Einführung des IZBB waren zunehmende Wünsche nach flexiblen (ganztägigen) Bildungs- und Betreuungsangeboten, um Familie und Beruf besser vereinbaren zu können (ebd.).

Zunächst soll mit dem IZBB für den Zeitraum von 2003 bis 2007 mit einer Finanzspritze von vier Milliarden Euro die Einrichtung von Ganztagschulen unterstützt werden (Fees 2005, S. 126). Eingesetzt werden soll die Finanzhilfe laut der Verwaltungsvereinbarung für den Aufbau neuer Ganztagschulen, die Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, der Schaffung zusätzlicher Plätze an bestehenden Ganztagschulen und die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagschulen (BMBF [3] 2009, Internetquelle). Konkret erfasst dies alle erforderlichen Maßnahmen zum Neubau, Ausbau, Umbau und zur Renovierung sowie Investitionen in die Ausstattung und die damit verbundenen Dienstleistungen (ebd.). Eine kostenneutrale Verlängerung macht es möglich, dass das Angebot von den Ländern noch bis zum 31.12.2009 genutzt werden kann (BMBF [1] 2009, Internetquelle).

Ziel des Investitionsprogrammes ist es dabei, eine moderne Infrastruktur im Ganztagsschulbereich zu schaffen und einen Anstoß zu geben für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen sowie eine Qualitätsverbesserung des Bildungssystems zu erreichen (BMBF [3] 2009, Internetquelle).

Begleitet wird das IZBB seit dem Herbst 2004 vom Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ (Durdel/Knauer 2006, S. 21). Umgesetzt und moderiert von der deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und gefördert von Bund, Ländern und dem europäischen Sozialfond (ESF), dient es dem Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Ganztagschulen (ebd. S. 25). Nicht nur die Förderung baulicher Maßnahmen soll dabei gewährleistet werden, sondern vor allem die Sicherung der Qualität der pädagogisch-inhaltlichen Gestaltung ist dabei grundlegend.

Als Teil des Begleitprogrammes wurden 2005/2006 zur Unterstützung, Vernetzung und Information der Ganztagschulen Serviceagenturen in den meisten Bundesländern ausgebaut (Durdel/Knauer 2006, S.26) in Zusammenarbeit von der DKJS und den Landesministerien (DKJS 2009, Internetquelle). Mit Ausnahme Bayerns können sich hier Schulen, aber auch einzelne Personen (wie Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen) hinwenden zu Fragen, Anregungen und Ideen (ebd.).

3.3. Konzeptionelle Grundlagen: Rahmenbedingungen und Organisation von offenen, teilweise gebundenen und gebundenen Ganztagschulen

Das IZBB und die Verwaltungsvereinbarung dazu geben nicht nur den gesetzlichen Rahmen für den Ausbau von Ganztagschulen, sondern schreiben auch konkret Mindeststandards für die Organisation vor. Demnach muss eine Schule, die den Titel Ganztagschule haben möchte, eine zeitliche Mindestangebotsdauer erfüllen, von ganztägigen Angeboten an mindestens drei Tagen pro Woche mit wenigstens sieben Zeitstunden (Fees 2005, S. 127). Der Tag sollte dabei von Angeboten für das Mittagessen (Snacks oder warme Mahlzeiten) gegliedert werden. Besonders bedeutsam ist jedoch erst die dritte Rahmenbedingung, die besagt, dass die nachmittäglichen Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen müssen zum verpflichtenden Unterrichtsteil. Somit kann sich also eine Schule mit losgelösten Betreuungsangeboten am Nachmittag, wie z.B. Hort, noch keine Ganztagschule nennen. Erst die Angebote, die im Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, z.B. Hausaufgabenbetreuung, Projektarbeit, Exkursionen, machen diese Bezeichnung möglich.

Es ist also auch schon zu erkennen, dass das IZBB zwar Vorgaben macht, jedoch die konkrete Form der Ganztagschule dabei offen lässt. Durch das Investitionsprogramm wird somit die Möglichkeit für die Schulen eröffnet, sich für eine der drei Formen zu entscheiden: vollgebundene, teilweise gebundene und offene Ganztagschule (Fees 2005, S. 128). Die vollgebundene Form ist dadurch gekennzeichnet, dass die Ganztagsangebote in einem bestimmten Umfang für alle SchülerInnen obligatorisch sind. Der Pflichtunterricht ist dabei auf Vor- und Nachmittag verteilt, ebenso wie Projekte und Freizeitangebote (Appel 2004, S. 103). Eine nicht volle Verpflichtung besteht in der teilweise gebundenen Form, dabei kann die feste Bindung für bestimmte Altersklassen bestehen, für die SchülerInnen, die dies selber wollen oder aber auch nur für einige Angebote bzw. innerhalb eines zeitlichen Rahmens. Der Vorteil besteht darin, dass eine neue Rhythmisierung des Tages mög-

lich ist, aber auch den individuellen Bedürfnissen der am Schulalltag beteiligten Personen Rechnung getragen werden kann. Bei der offenen Ganztagschule ist nur der Unterricht am Vormittag bindend, die ganztägigen Angebote am Nachmittag sind freiwillig. Hierbei kann zwar der strenge Unterrichtstakt der Halbtagschule kaum aufgelöst werden, jedoch besteht besser die Möglichkeit auf die Bedürfnisse von Eltern und SchülerInnen einzugehen (Appel 2004, S. 101). Der Pflichtunterricht am Vormittag muss in Ganztagschulen modifiziert werden, da die Option der nachmittäglichen Betreuung eine veränderte Hausaufgabenpraxis erfordert.

Auch wenn außer diesen drei Grundformen noch weitere Organisationsformen unterschieden werden können (näheres hierzu siehe Appel 2004, S. 97ff), so gibt es doch (nicht nur nach dem IZBB) Bestandteile, die allen Typen gleich sind. Harald Ludwig nennt (Ludwig 2003, S. 41f) Charakteristika, die auch schon in den historischen Konzepten zu erkennen waren. Neben dem Mittagessen als festem wichtigem Bestandteil sind dies Förderunterrichtsstunden für begabte ebenso wie für schwache Schüler, die Integration der Hausaufgabenpraxis in den Schulalltag, Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften als Übergang zwischen Unterricht und Freizeit sowie letztendlich auch freizeitleiche Angebote.

Doch auch wenn in den letzten Jahren viel über Ganztagschule diskutiert wird, so ist diese Form der schulischen Bildung und Erziehung vielerorts noch lange nicht anerkannt. Die häufigste Kritik unter Privatleuten, aber auch unter Politikern ist dabei, dass Ganztagschule familienersetzend wirkt und auf Grund seiner Zeitstruktur nicht familienfreundlich ist (Ipfling 2005, S. 301). Aber auch die Angst der Institutionalisierung der Erziehung der Jugend (ebd.) ist sehr groß.

Diese Verlautbarungen von Kritik machen es notwendig, dass zunehmend um Qualitätsstandards und konkrete Rahmenbedingungen nachgedacht wird. So hat Stefan APPEL in seinem „Handbuch Ganztagschule“ 17 Rahmenbausteine und Charakteristika zusammengefasst, die eine qualitativ hochwertige Ganztagschule auszeichnen sollten (Appel 2004, S. 73 – 79). Alle genau darzustellen, würde hier den Rahmen sprengen, deswegen werde ich im Folgenden kurz auf die Wichtigsten eingehen.

Als erstes nennt Appel dabei das *Intensivzeiterfordernis*. Hierbei ist gemeint, dass man sich nicht nur mehr Zeit für Kinder nimmt, wie es an Ganztagschulen an sich der Fall ist, sondern sich auch dessen bewusst ist, wie diese Zeit zu gestalten und einzuteilen ist. In der *Schulkonzeption* sollte sich mit innovativen Ansätzen auseinandergesetzt werden, die vor allem Lebensnähe und Öffnung der Schule beinhalten, aber gleichfalls auch die Erprobung alternativer Unterrichtsformen mit einer *Methodenvielfalt*. Wichtig ist dabei auf eine *Rhythmisierung des Alltags* zu achten, die kinder- und jugendgerechte *Mahlzeiten* mit einbezieht, d.h. nicht nur Mittag, sondern auch die Möglichkeit eines gemeinsamen Frühstücks. Bei der Fächerwahl gilt der *Projektunterricht* als Brücke zwischen Unterricht und Freizeit. Während sich die Schule beim *Fächerkanon* an die allgemeinen inhaltlichen Vorgaben halten muss, sollte bei den *Wahlpflichtfächern* nach Möglichkeiten der Variation geschaut werden. Die Möglichkeit *neuer Unterrichtsfächer* sollte unbedingt genutzt werden, um gerade bei einem verlängerten Tag eine Überfrachtung der herkömmlichen Fächer zu vermeiden. *Förderung* heißt für Appel einerseits Hilfe und Vertiefung bei Defiziten und andererseits auch die Anregung und Integration von begabten SchülernInnen. Dabei besteht im Bereich der *Hausaufgaben* eine Verpflichtung für die tägliche Aufarbeitung und für die Freizeit ein Grundauftrag gebundene und ungebundene Angebote zu machen.

Appel hat also Charakteristika für die Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen festgelegt. Dabei handelt es sich vor allem um Merkmale, die äußerlich zu erkennen und gut nachprüfbar sind. Im Gegensatz dazu hat sich Jürgen Rekus mit der Ausgestaltung des Unterrichts an den Schulen befasst (Ladenthin/Rekus 2005, S. 294). Der Grundbegriff ist dabei der erzieherische Unterricht, der in drei Formen ausgestaltet werden sollte: lehrgangsorientierter, projektorientierter Unterricht und Freiarbeit.

Der *lehrgangsorientierte Unterricht* dient zunächst der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Er wird durchgeführt als Frontalunterricht und in Einzelarbeit vertieft. Als erzieherischer Aspekt zählt hier zu lernen, Aufgaben als die eigenen anzunehmen und die Verantwortung für die Erfüllung zu übernehmen.

Im *projektorientierten Unterricht* geht es um das Erkennen, Verstehen und Gestalten lebensbedeutender Zusammenhänge. Dabei können und sollen Interessen entdeckt und gemeinsam verfolgt werden. Er stellt also den Übergang zur Freizeitgestaltung dar und überschreitet die Grenzen des Unterrichts. Der erzieherische Teil liegt in der Findung von begründeten Haltungen und Einstellungen.

Den Lernprozess selbst bestimmen und verantworten müssen die SchülerInnen in der *Freiarbeit*. Hier können sie die Lerninhalte teilweise frei wählen, ebenso wie Lernverfahren, Methoden, Zeiteinteilung und Partner, angeregt durch didaktisches Material. Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sind Teil des erzieherischen Aspektes.

4. Grundlagen der Jugendhilfe als Kooperationspartner der Schule

Schulsozialarbeit wird immer wichtiger als Bestandteil des schulischen Alltags. Nicht nur die schon dargelegten gesellschaftlichen Veränderungen bieten zunehmend problematische Situationen. Für die Begründung von Schulsozialarbeit ist auch von Bedeutung, dass nun mal ein Großteil des Klientel des Jugendamtes im schulpflichtigen Alter sind (Hollenstein/Tillmann 2000, S. 113). Dabei sind aber insgesamt die Interventionsmöglichkeiten des Jugendamtes im Raum Schule sehr gering. Als Verbindungspunkt zwischen diesen bisher recht losgelösten Bereichen Jugendhilfe und Schule bietet Schulsozialarbeit gute Möglichkeiten diese Lücke zu füllen.

Im Folgenden möchte ich die allgemeinen Grundlagen von Schulsozialarbeit darstellen. Zunächst gehe ich auf den Ausgangs- und Verankerungspunkt in der Kinder- und Jugendhilfe ein, um danach den Entwicklungsweg zu verdeutlichen. Im Anschluss daran werde ich kurz die Zielgruppen hervorheben und die Methodik von

Schulsozialarbeit erörtern. Abschließend möchte ich noch die konkreten Aufgaben und Ziele aufzeigen.

4.1. Leistungen der Jugendhilfe als Ausgangspunkt für eine Kooperation mit Schulen: Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein Tätigkeitsfeld der Jugendhilfe, was so intensiv, wie es heute teilweise praktiziert wird, erst in den 90er Jahren entstanden ist. Die Jugendlichkeit dieses Feldes bedeutet, dass noch Entwicklungsbedarf für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule besteht. Insbesondere die konkreten Grundlagen sind noch nicht eindeutig formuliert, von einer klaren gesetzlichen Verankerung ist man bis jetzt weit entfernt.

Trotzdem gibt es aber einige Rahmenstrukturen, die die Grundlage für Schulsozialarbeit bilden. Als Bereich der Jugendhilfe sind die grundsätzlichen Vorlagen zunächst im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGBVIII) zu suchen. Es gibt hier zwar keine konkreten Bestimmungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, jedoch kann aus den allgemeinen Formulierungen durchaus gefolgert werden, dass eine Zusammenarbeit notwendig und vorgesehen ist. Schon im §1 Abs.3 SGBVIII werden grundsätzliche Funktionen von Jugendhilfe benannt, in denen es vor allem um die Förderung junger Menschen geht, den Abbau von Benachteiligungen, die Erziehungsberatung, den Kinder- und Jugendschutz und im Allgemeinen um das Schaffen positiver Lebensbedingungen (Speck 2007, S. 49). Des Weiteren gilt als Grundlage für eine gemeinschaftliche Jugendhilfe zwischen Schulen und *öffentlichen Jugendhilfeträgern*, dass die §§80 und 81 SGBVIII zu beachten sind. Hierbei geht es darum, dass die Jugendhilfeplanung sich mit anderen Planungen abzustimmen hat und dass eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen aus dem Lebensbereich der jungen Menschen geschehen soll.

Aufgrund der Autonomie der freien Träger beziehen sich die recht konkreten Vorschriften der §§80, 81 SGBVIII jedoch nur auf die Träger der öffentlichen Jugendhilfe (ebd.). Für eine gesetzliche Grundlage der Schulsozialarbeit durch freie Träger im KJHG müssen also andere Paragraphen herangezogen werden. Im Allgemeinen gelten hier die §§11 und 13 SGBVIII als Arbeitsgrundlage. Die Jugendarbeit (§11) soll dabei die Angebote bereitstellen, die zur Förderung der Entwicklung notwendig sind, Schwerpunkte werden hier aber schon u.a. auf die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit gelegt (ebd.). Jugendsozialarbeit (13) soll sich dagegen auf den Ausgleich sozialer Benachteiligung und auf die Überwindung von Beeinträchtigungen konzentrieren, um die schulische, berufliche und soziale Integration zu fördern.

Die weiteren gesetzlichen Ausgangspunkte liegen in den Schulgesetzen der einzelnen Länder. Dabei hat jedes Land eigene Gestaltungsmöglichkeiten und somit auch eigene gesetzliche Rahmen geschaffen. Im Schulgesetz von Mecklenburg Vorpommern können zunächst ebenfalls allgemeine Regelungen zu Grunde gelegt werden, die sich mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (§2 SchulG MV) und den Lernzielen (§3 SchulG MV) befassen. Die Ziele, wie Entwicklung von Selbstständigkeit und Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein und verschiedenen Fertigkeiten, sind von der Schule allein kaum zu bewerkstelligen. Für SchülerInnen mit starken Lernschwierigkeiten sieht das SchulG MV eine sonderpädagogische Förderung vor (§34), die auch in Form von sozialpädagogischer Begleitung geschehen kann. Wesentlicher Punkt ist auch die Weiterentwicklung von Schulen (§39 SchulG MV) in dem Maße, mehr Betreuungsangebote am Nachmittag anzubieten, eventuell im Rahmen einer Weiterentwicklung zur Ganztagschule. Eine konkrete Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird dann mit der Öffnung der Schule festgeschrieben (§ 40). Diese soll zum gesellschaftlichen Umfeld hin geschehen, was auch im Rahmen einer Kooperation mit Jugendhilfe geschehen kann. Sozialpädagogische Beratung (§59) soll letztendlich der Unterstützung von LehrerInnen, SchülerInnen und Erziehungsberechtigten dienen. Ergänzt wird dies noch durch die Möglichkeit kooperativer Erziehungs- und Bildungsangebote (§59a), die nach einer Vereinbarung zwischen den Beteiligten am Ort Schule durchgeführt werden können.

Das KJHG gibt also nur eine allgemeine Grundlage für die Einführung von Schulsozialarbeit. Doch das Schulgesetz MV bietet ein Beispiel dafür, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zumindest auf landesrechtlicher Ebene konkreter geregelt werden kann.

Als bundesrechtliche Rahmengesetzgebung soll also hier das KJHG mit insbesondere den §§11 und 13 gelten. Dabei sind Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit nicht nur Begriffe aus dem Gesetz, sondern intensiv praktizierte Formen der Jugendhilfe.

In der Jugendarbeit gelten als konkrete Schwerpunkte die außerschulische Jugendbildung; Sport, Spiel und Geselligkeit; arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit; internationale Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugenderholung und -beratung (Hopf 1997, S. 60). Die Angebotsformen reichen dabei von öffentlichen Trägern zu freien, mit offenen Angeboten oder welchen für Mitglieder (Verbandsarbeit) und auch gemeinwesenorientierter Arbeit (Deinet u.a. 2002, S. 693). Grundlegendes Ziel in der Jugendarbeit ist das Heranführen der Heranwachsenden an die Erwachsenengesellschaft mit ihren Wertorientierungen (Jordan/Sengling 1992, S. 107). Merkmale der Jugendarbeit sind dabei vor allem Freiwilligkeit der Teilnahme, Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten, Beteiligung der Jugendlichen an Planung und Gestaltung von Projekten, Verzicht auf Leistungskontrollen, Gruppenorientierung und Erfahrungsbezug (Hopf 1997, S 61). Eine Besonderheit im Gegensatz zur Schule stellt hierbei die Freiwilligkeit dar. Sie macht es notwendig, die Interessen der Jugendlichen mit einzubeziehen, da sonst die Teilnahme der Adressaten nicht gewährleistet ist (Deinet u.a. 2002, S. 694). Dafür, um die Interessen kennenzulernen und entsprechend umzusetzen, ist eine Partizipation der Jugendlichen unerlässlich, was wiederum die eigene Aktivität und das politische Handeln schult (ebd. S. 695). Insgesamt muss noch gesagt werden, dass Jugendarbeit die Angebote macht, die außerhalb von Schule und Beruf liegen, daher die Jugendlichen also auf direktem Wege anspricht (Jordan/Sengling 1992, S. 105). Konkrete Praxisfelder sind hierbei Politische Bildung (Vermittlung praktischer Handlungskompetenz), Jugendfreizeitstätten (offene Häuser, Jugendclubs), Ferienpädagogik (Ferienfahrten, Projektstage, Ausflüge, Veranstaltungen verbunden mit intensiver Vorbereitung der Jugendlichen auf die Angebote schon vor den Ferien), kulturelle

Jugendarbeit (Nutzung von Medien, theaterpädagogische Elemente, musikalische Angebote, Werk-Angebote) und mobile Jugendarbeit (ebd. S. 110ff).

Jugendsozialarbeit umfasst vor allem berufsbezogene Hilfen unter Berücksichtigung ganzheitlicher Förderung (Hopf 1997, S. 61). Beispielsweise sind dies Jugendwerkstätten, Ausbildungs- oder Beschäftigungsmaßnahmen und erlebnispädagogische Angebote. Ihr Ziel ist die berufliche und gesellschaftliche Integration von jungen Menschen und deren Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, die Zielgruppen sind vor allem beeinträchtigte und benachteiligte Jugendliche (Fülbier 2002, S. 755), d.h. vor allem mit defizitärer Sozialisation in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung, Berufsleben und sonstiger Umwelt (ebd. S. 760). Dabei ist Jugendsozialarbeit an der Schnittstelle von Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik angesiedelt. Die Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit sind dabei sehr vielseitig. Sie reichen von Jugendberufshilfe, über Migrationshilfe, Jugendwohnen, geschlechterbezogene Arbeit bis hin zur Schulsozialarbeit (ebd. S. 755).

4.2. Der Weg der Entwicklung der Schulsozialarbeit aus der Jugendarbeit

Schulsozialarbeit, wie wir sie heute kennen, etablierte sich in den 1970er Jahren. Begrifflich und konzeptionell wurde sie in dieser Zeit beeinflusst durch die amerikanische „school social work“, womit sich H. Maas in einem Buchbeitrag schon 1966 befasste (Speck 2007, S. 9). Fünf Jahre später griff H. Abels diesen Aufsatz in einem Artikel auf und trug damit dazu bei, dass die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule einen festen Platz bekam (ebd.).

Historische Vorläufer der Arbeit an dieser Schnittstelle waren jedoch schon die Armen- und Industrieschulen des 18. Jahrhunderts, die Schulkinderfürsorge ab Ende des 19. Jahrhunderts, die Schulpflege (Anfang 20. Jahrhundert), die reformpädagogischen Ansätze und die Hamburger Schülerhilfe aus 1930er Jahren (ebd.). Also eben diese Entwicklungen, die schon in der Geschichte der Ganztagschule relevant waren, tauchen auch wieder bei einer historischen Betrachtung von Schulsozialar-

beit auf. Mit den Industrie- und Arbeitsschulen versuchte man schon damals soziale Krisen zu mildern und Verwahrlosung der SchülerInnen zu verhindern, was sogar so weit ging, dass durch die Einbeziehung kognitiven Lernens sozialpädagogische Aspekte aufgenommen wurden (Vogel 2008, S. 153). Doch mit der Einführung der Schulpflicht und der damit verbundenen Entstehung von Volksschulen fand eine zunehmende Trennung von Schule und Sozialarbeit, unterrichtlicher und nachunterrichtlicher Erziehung statt (ebd.). Schulkinderfürsorge und Schulpflege als ergänzende Formen entstanden. Mit der verstärkten Industrialisierung entwickelte sich ein neuer Blick auf Jugend weg von der pathologisch-medizinischen Sichtweise hin zu einem Verständnis von Jugend als Lebensphase mit eigenen Problemen (Nörber 2003, S.17). Gerade die gesellschaftlichen Entwicklungen riefen jedoch auch zunehmend eine Verwahrlosung der Jugendlichen hervor, sodass die Einrichtung behördlicher Jugendpflege unabdingbar wurde. Mit den Jugendpflege-Erlassen von 1901 und 1913 wurde dies letztendlich durchgesetzt und gefestigt (ebd. S. 18f). Der Beginn der Professionalisierung von Sozialarbeitern verstärkte diesen Prozess noch zusätzlich, da sich nun erst recht die Lehrer aus dem Bereich der außerschulischen Erziehung zurückzogen (Vogel 2008, S. 153). In den 1920er Jahren kam es dann sogar zu einer rechtlichen Trennung der beiden Bereiche. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 wurde festgelegt, dass Jugendhilfe ein Bereich ist, der nicht in die Zuständigkeiten von Schule einzugreifen hat (ebd.). Bemühungen, die nun getrennt betrachteten Bereiche wieder zusammenzuführen, geschahen vor allem in den Überlegungen der Reformpädagogen (ebd. S. 11). Seit den 20er Jahren galt also die Zuständigkeit der Schule für die „normalen“ Jugendlichen, die im Bildungswesen mithalten konnten, und die Jugendhilfe sollte sich um die Jugendlichen kümmern die auf normalem Wege nicht aufgefangen werden konnten.

Wie schon in der Geschichte der Ganztagschule zu erkennen ist, kann zur Zeit des Dritten Reiches nicht von Schulsozialarbeit die Rede sein. Zum einen wurde die Schule quasi den Tätigkeiten der Hitlerjugend (HJ) nachgeordnet und zum anderen wurde streng zwischen der nationalsozialistischen Erziehung der HJ und der Tätigkeit der Schule unterschieden (Nörber 2003, S. 69). Dabei wird die HJ einzige Jugendorganisation mit einem Totalitätsanspruch der Einheit von Erziehung (ebd. S. 80).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bot sich auch in der Jugendarbeit eine ähnliche Situation wie im Bildungswesen: Zwar lieferte der gesellschaftliche Rahmen und Hintergrund zu dieser Zeit beste Voraussetzungen für Reformen, jedoch kann bei Weitem nicht von Innovationen in der Jugendpflege gesprochen werden (ebd. S. 100f). Man orientierte sich zunächst an schon Bewährtem und baute die alten Jugendgruppen wieder auf. Bis in die Mitte der 50er Jahre war die Jugendarbeit weitestgehend wieder etabliert (ebd. S. 102). Gegen Ende der 50er Jahre wurde dann deutlich, dass es jedoch nicht ausreicht, sich auf diese Strukturen zu berufen, sondern dass die Notwendigkeit besteht sich an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen (ebd. S. 103). So wurde öfter die Entwicklung der Schule in die Diskussionen um Jugendarbeit mit einbezogen. Insgesamt ging es hierbei jedoch um eine Abgrenzung der beiden Bereiche in ihre Aufgabenfelder, Einbeziehung des jeweils anderen Prinzips geschah eher durch Übernahme von Methoden als über eine Kooperation (ebd. S. 108). Insgesamt war das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Öffentlichkeit nicht sehr verbreitet (ebd. S. 109).

Ein Aufschwung der Diskussion kann dann wieder zu Beginn der 60er Jahre verzeichnet werden. In einer 1958 veröffentlichten Denkschrift wird sich mit dem Thema der Verbindung von Bildungs- und Freizeitarbeit an Berufsschulen beschäftigt (ebd.). Die Aspekte, dass sich zu wenig Jugendliche an den Verbänden beteiligen, dazu die Gelder knapp sind, um Jugendpflege auszubauen, führten zu der Idee, Vereine in Verbindung von Berufsschule, Eltern, SchülerInnen, Jugendverbände u.a. zu gründen (ebd. S. 109f). Die Ansicht, dass Berufsschulen auf Grund ihrer Organisation nicht geeignet sind für eine Kooperation mit der Jugendarbeit, führte jedoch zu einer verstärkten Diskussion um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule (ebd. S. 111). Die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele wurden in dieser Diskussion als gegenseitige Ergänzung der zwei Bereiche verstanden und nicht als Trennpunkt. (ebd. S.13). Als Gegenstück dazu existierten immer noch Ansichten einer insbesondere durch das Dritte Reich entzweiten Beziehung von Schule und Jugendarbeit (ebd. S. 15f). In der Folgezeit dominieren insgesamt Ansichten von Jugendpflege als dritte Erziehungsinstanz neben Familie und Schule, die komplementär zu diesen existiert und deswegen eine Kooperation mit Schule nicht gelingen kann (ebd. S. 125ff). Auch wenn es durchaus Ansätze gab, die die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit un-

terstrichen, war die Diskussion zur Schulsozialarbeit noch nicht weit verbreitet (ebd. S. 129).

Die Anfang der 70er Jahre vorgelegten Berichte zum Bildungswesen verstärkten diese Entwicklung zunächst, da die außerschulische Jugendarbeit in ihnen keine Erwähnung fand (ebd. S. 131). Als Probleme stellten sich noch die fehlende Anerkennung der Jugendarbeit und das Feststecken der Jugendverbände in den eigenen Problemen heraus (ebd. S. 132). Revolutionär war jedoch die Erklärung vom Deutschen Bundesjugendring von 1968, die bezeichnete, dass zeitgerechte Jugendarbeit in einer Kooperation Schule liegt (ebd. S. 133). Insgesamt zeigten sich die Verbände aber eher passiv und schafften es nicht, sich in die Konzepte der Bildungsreform einzumischen (ebd.). Teilweise herrschte sogar die Angst, von der Bildung vereinnahmt zu werden. Schule wurde als konträr zur Jugendarbeit gesehen, indem sie gesellschaftliche Normen überzustülpen versuchte und nicht den individuellen Eigenschaften Beachtung schenkte. Mit der gesetzlichen Verankerung außerschulischer Jugendbildung beruhigte sich diese Diskussion und erste Projekte zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule wurden eingerichtet (ebd. S. 148).

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule dann verstärkt diskutiert. Zu diesem Zeitpunkt wurden intensiv Konzepte zur Schulsozialarbeit erarbeitet und erste Erfahrungsberichte aus Modellversuchen tauchten auf (Speck 2007, S. 10). Die rasche Etablierung des Feldes geschah aber vor allem auf Grund von akutem schulischen Problemdruck: Zum einen erforderte die gestiegene Anzahl von Ganztagschulen mehr Betreuungskapazitäten im Freizeitbereich und zum anderen tauchten vermehrt Probleme von und mit SchülerInnen auf (ebd.). Weitere Impulse zur Konzeptentwicklung von Schulsozialarbeit entstanden aus der Schulreform, die sich zum Ziel setzte bildungsferne Schichten zu mobilisieren und Bildungsreserven auszuschöpfen (Bathke u.a. 2000, S. 19). In dieser Reformdebatte ging es dabei jedoch eher um Strukturveränderungen im Bildungswesen, weswegen Ideen zur sozialpädagogischen Arbeit an Schulen überwiegend aus dem Bereich der Jugendhilfe kamen (ebd.). Als Ansätze entwickelten sich zunächst zwei Richtungen: auf der einen Seite die Vertreter der sozialpädagogische Schule, in der SchulpädagogInnen selbst sozialpädagogisch agieren, und auf der anderen Seite die Anhänger der Sozialpädagogik als dritte Erziehungsinstanz, die als

Wächteramt für Familie und Schule fungiert (Vogel 2006, S. 20). Erst im Laufe des Diskussionsprozesses entwickelten sich soziologische bzw. sozialisationstheoretische Ansätze heraus, die das Ziel herausstellen, Chancenungleichheiten zu kompensieren (ebd.).

Als in den 1980er Jahren die Bildungsreform als gescheitert betrachtet wurde, reduzierte man zunächst Projekte zur Schulsozialarbeit quantitativ (Speck 2007, S. 10). Im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte standen nun weniger der Ausgleich sozialer Ungerechtigkeiten, sondern vielmehr Begriffe wie Begabten- und Eliteförderung (Bathke u.a. 2000, S. 25). Schulsozialarbeit wurde kaum noch mit Mitteln bedacht, dafür wurden Projekte gefordert, die sich mit Arbeitsstellen- und Ausbildungskrise und dem schwierigeren Übergang von Schule in Beruf befassten (ebd.). Zugleich bildete sich jedoch auch eine reiche Fortbildungs-, Forschungs- und Publikationslandschaft zu diesem Thema aus. Diese Zeit zeichnete sich auch durch eine Vielfalt an Trägern und schulbezogenen Angeboten der Jugendhilfe aus (Speck 2007, S. 11). Im Rahmen der erneuten Schulreformdiskussion tauchen vor allem verstärkt Forderungen nach einer größeren Anzahl von Betreuungsangeboten auf (Nörber 2003, S. 157). Dadurch kommt es in einzelnen Bundesländern zu einer Einrichtung von Ganztagschulen sowie Betreuungsangeboten für SchülerInnen (ebd.).

Zu einem Ausbau von schulsozialarbeiterischen Angeboten kam es dann verstärkt in den 90er Jahren (Speck 2007, S. 11). Ein verändertes Problemverständnis von Jugendhilfe und Schule führte zu einer Öffnung der beiden Institutionen zueinander. Durch eine geringere Schulkritik auf Seiten der Jugendhilfe und eine Debatte um schulische Aufgaben wurde die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zu dieser Zeit sehr erleichtert (ebd.). Diskussionen um die Qualität von Schulen mündeten in der Erkenntnis, dass Schulen zunehmend als Lebensorte gestaltet werden müssten, in denen den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen Rechnung getragen wird (Bathke 2000, S. 32). In der Diskussion um die Schulreform wurde immer wieder deutlich, dass schulisches Lernen in Frage gestellt wird (Nörber 2003, S. 192). Dabei wurde nicht nur über Schule nachgedacht, sondern auch die Jugendarbeit erkannte an, dass sie ihrem Bildungsauftrag bisher nicht ausreichend nachgekommen war (ebd. S. 193). Mit der PISA-Studie im Jahre 2000 wurden diese Diskussionen um die Vermittlung von Kompetenzen weiter angeheizt. Im Septem-

ber 2001 folgerte die Kultusministerkonferenz aus den schlechten Ergebnissen der PISA-Studie, dass die Schule lebensweltlicher gestaltet werden müsste und dementsprechend eine engere Verzahnung mit anderen Bereichen geschehen sollte (ebd. S. 198). Obwohl also ein Defizit in unserem Bildungssystem erkannt wurde, kann jedoch nicht von weitreichenden Reformen die Rede sein. Ein wichtiger Begriff, der der Lösung des PISA-Problems dienen soll, ist in diesem Zusammenhang die Ganztagschule. Darunter wird nicht unbedingt eine Vernetzung von Unterricht und Betreuung verstanden, sondern vielmehr eine Ausweitung des Unterrichts. In Bezug auf die Einführung von Betreuungsangeboten wird hierbei immer wieder auf die Kooperation mit der Jugendhilfe verwiesen (ebd. S. 199).

Einen sehr wichtigen Beitrag für den weiteren Ausbau von Schulsozialarbeit leistete dann das KJHG. Hier erhält mit der rechtlich festgelegten Jugendsozialarbeit die Schulsozialarbeit erstmalig einen gesetzlichen Ankerpunkt (Bathke 2000, S. 33). Vor allem in den neuen Bundesländern entstanden daraufhin Landesprogramme, die einen spürbaren Aufschwung in der praktischen Durchführung der Schulsozialarbeit hervorriefen (Speck 2007, S. 12).

Zum Schluss muss festgestellt werden, dass sich erst durch die Entwicklung von Halbtagschulen eine Vielfalt von außerschulischen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit etablieren konnte (Deinet 2005, S. 573). In anderen europäischen Ländern ist Jugendarbeit und Freizeitgestaltung durch ganztägige Organisation von Schulen an diese angebunden. Daher bieten sich mit dem derzeitigen Ausbau von ganztägigen Schulangeboten neue Möglichkeiten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

4.3. Zielgruppen und Methoden von Schulsozialarbeit

Als Zielgruppe der Schulsozialarbeit gelten zunächst alle Kinder und Jugendlichen, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und natürlich auch die LehrerInnen (Speck 2007, S. 31). Gleichwohl besteht aber durchaus eine Verpflichtung sich verstärkt um benachteiligte und beeinträchtigte SchülerInnen zu kümmern (Speck 2006, S. 234). Zusammenfassend heißt dies, dass die Zielgruppe von Schulsozialarbeit alle Kinder und Jugendlichen einer Schule sind, unter besonderer Berücksichtigung Benachteiligter, aber auch die Lehrkräfte und Eltern als Personen aus dem unmittelbaren Umfeld der SchülerInnen.

Darüber hinaus können als Zielgruppe auch außerschulische Partner gelten. Vor allem im Gemeinwesen können dies Ansprechpartner der Jugendlichen sein, aber auch Bildungsträger, freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe, Fachdienste sowie Partner aus Kultur, Sport, Medien und Politik (Krüger/Stange 2008, S. 18). Damit hat die Schulsozialarbeit Wirkungen über die Schule hinaus.

Schulsozialarbeit ist eine Leistung der Jugendhilfe, die wiederum in der sozialen Arbeit angesiedelt ist und orientiert sich daher an deren Methoden und Prinzipien, zugeschnitten auf die Adressaten in der Schule (Speck 2006, S. 234f). Deshalb erfordert sie ein komplexes Angebot aus intervenierenden und präventiven Leistungen, unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten sowie Einzelfallhilfe, Projekten und Gruppenangeboten (Speck 2006, S. 235). Dazu gehören u.a. Schulclubs und Freizeitangebote, sozialpädagogische Gruppenarbeit, schülerbezogene Einzelfallhilfen, Elternarbeit und Gemeinwesenarbeit. Unterschiede stellen sich heraus durch die Konzepte, Schultypen, Ressourcen der Schulsozialarbeit und natürlich den Bedarf an der Schule (Speck 2007, S. 61f). Um sich nicht zu überlasten und eine Profillosigkeit zu vermeiden, nehmen viele SchulsozialarbeiterInnen im Laufe ihrer Tätigkeit eine Prioritätensetzung in ihren Angeboten vor (ebd. S. 62). Gestützt auf diese Überlegungen, lassen sich die folgenden Kernbereiche in der Tätigkeit von Schulsozialarbeit formulieren (Speck 2007, S. 62f): Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene

Gesprächs-, Kontakt und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien, Zusammenarbeit mit und Beratung von LehrerInnen und Erziehungsberechtigten und Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.

Für die konkreten Methoden, die dabei angewandt werden, muss indessen festgestellt werden, dass es keine schulsozialarbeitsspezifischen Methoden gibt, sondern die vorhandenen Methoden der Sozialen Arbeit angewandt und an die Anforderungen der Schulsozialarbeit angepasst werden müssen (Speck 2007, S. 63). Es kann aber eine Gruppierung von Methoden zu vier Kategorien vorgenommen werden: direkte einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug, die eine gezielte Intervention zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Klienten anstreben; direkte sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug, die gezielte Interventionen mit den Klienten unter Einbezug des Netzwerkes, anderer Gruppen und des Gemeinwesens fokussieren; indirekt interventionsbezogene Methoden, die dazu dienen, die eigene Arbeitstätigkeit zu reflektieren, und letztendlich struktur- und organisationsbezogene Methoden, die auf die Abstimmung und Planung von Hilfestrukturen abzielen.

Als konkrete Angebote gibt es allgemein übliche Projekte und Aktionen in der Schulsozialarbeit, die ich im Folgenden etwas näher Beschreiben möchte.

Von den SchülerInnen wahrgenommen, ist das bedeutendste Angebot von Schulsozialarbeit die Hilfe bei Problemen (Baerbock 2000, S. 155). Für sie bedeutet die sozialpädagogische Arbeit Unterstützung bei der Durchsetzung ihrer Interessen bzw. bei der Überwindung von Kummer. Doch nicht nur die SchülerInnen nutzen Beratungsangebote, sondern fast genauso oft die LehrerInnen und relativ selten auch Eltern (ebd.). So steht für die Betroffenen im Vordergrund eine kompetente Beratung (ebd. S. 157). Diese Hilfe in einzelnen Fällen erweitert die Unterstützungskompetenz der Schule dadurch, dass Fachpersonal am Ort Schule Unterstützungsangebote verankert, die bei krisenhafter Zuspitzung von Problemen Beistand bieten (Braun/Wetzel 2006, S. 41).

Freizeitpädagogische Arbeit muss als Ergänzung zu Beratungsangeboten gesehen werden. Sie kann nicht Konkurrent dieser am Einzelfall arbeitenden Methode sein, sondern muss sie ergänzen: bieten sich doch durch außerunterrichtliche Angebote

und Aktionen die besten Möglichkeiten zu den SchülerInnen Kontakte zu knüpfen, bzw. „Beratungen im Alltagsdialog“ durchzuführen (Baerbock 2000, S. 157). Konkrete Angebote können die Führung eines Schulclubs, das Angebot von Neigungsgruppen, medien- oder kulturpädagogische Arbeit oder auch die Vermittlung an außerschulische Angebote sein.

Wichtig für die Schulsozialarbeit an den meisten Schulen ist die Beratung und Unterstützung bei und die Durchführung von Projekten. Dies kann geschehen in Form von einzelnen Tagen, ganzen Wochen oder auch nur stundenweise. Hier bietet Schulsozialarbeit mit ihren jugendhilfespezifischen Methoden Möglichkeiten neue Ideen in den Schulalltag zu bringen. Dabei ist der Übergang zu freizeitspezifischen Angeboten oft fließend.

4.4. Aufgaben und Ziele von Schulsozialarbeit

Die zentrale Funktion der Jugendhilfe besteht darin, Integrationsarbeit in die Gesellschaft zu leisten (Speck 2007, S. 31). Aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz lassen sich dazu vier zentrale Ziele für die Schulsozialarbeit formulieren (Speck 2006, S. 233): die Förderung aller jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung, Abbau und Vermeidung von Bildungsbenachteiligung, Beratung und Unterstützung von LehrerInnen und Erziehungsberechtigten bei der Erziehung und beim Kinder- und Jugendschutz und letztendlich einen Beitrag zu leisten zu einer kinder- und schülerfreundlichen Umwelt. Schulsozialarbeit ist also weniger auf den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet, sondern auf eine ganzheitliche Unterstützung unter Einbeziehung des Umfeldes.

Schulsozialarbeit als konkretes Angebot der Kooperation von Jugendhilfe mit Schule soll also zunächst bewirken, dass Kinder und Jugendliche in das Teilsystem Schule integriert werden, das wiederum eine Eingliederung in die Gesamtgesellschaft fördern soll. In Verbindung mit Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung soll erreicht werden, dass die SchülerInnen selbstständig in der Lage sind ihr Leben zu bewältigen, und durch die Stärkung von sozialen Kompeten-

zen sollen die Chancen auf eine soziale Integration erhöht werden (Speck 2007, S. 38). Hinsichtlich der Probleme einzelner SchülerInnen soll und kann Schulsozialarbeit darin Unterstützung geben, dass die individuellen Bedürfnisse beachtet werden (Hollenstein/Tillmann 2000, S. 110). Dazu zählen konkret die eben genannten Entwicklungsprozesse zu fördern und auch in Konfliktsituationen zu intervenieren. Dabei nehmen die SchulsozialarbeiterInnen die Probleme der SchülerInnen anwaltlich wahr und bieten sich als Ansprechperson an. Dies kann auch durch die Mitgestaltung des Schulalltags geschehen.

Für die Fälle, in denen diese konkrete Unterstützung im Raum der Schule nicht ausreichend ist, stellt sich die Aufgabe der Vermittlung an weitere Hilfsinstanzen (ebd. S. 111). In diesem Aufgabenfeld geht es um vermehrte Kooperation zum einen mit LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen und zum anderen mit außerschulischen Partnern, z.B. lokale Fachdienste, Beratungsstellen. Insgesamt stellt sich Schulsozialarbeit der Anforderung die verschiedenen Erwartungen von SchülerInnen (und Eltern), LehrerInnen, des Trägers und sich selbst auszuräumen (Speck 2006, S. 233). Dabei ist insbesondere die Konfliktlinie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen von Bedeutung.

Ein weiterer Aufgabenbereich stellt sich aus der Nutzung der Schule als Handlungs- und Spielraum (ebd.). Schulsozialarbeit muss als Bestandteil des schulischen Alltags die Schulkultur mitgestalten. Dabei geht es zunächst um das Anregen und Fördern von Phantasie und Interesse, z.B. durch kulturelle Aktionen, spezielle Bildungsangebote, aber auch um das Schaffen der Möglichkeit einer sinnlichen Erfahrung des Schulalltags, z.B. durch Freizeitangebote, Gestaltung von Aufenthaltsmöglichkeiten. Die SchulsozialarbeiterInnen treten hier vor allem als Partner und Anreger für alle am Schulalltag Beteiligten auf.

Doch nicht nur auf die SchülerInnen direkt bezogen hat Schulsozialarbeit Ansprüche zu erfüllen. Aufgaben werden ebenfalls darin gesehen, zum Funktionieren des Systems Schule beizutragen. Hier geht es überwiegend um das Auffangen von benachteiligten, verhaltensauffälligen und gefährdeten Kindern (Speck 2007, S. 40.). Eine weitere schulische Aufgabe bildet die Unterstützung schulischer Reformprozesse (ebd.).

Aus den verschiedenen Anforderungen an die Schulsozialarbeit ergeben sich letztendlich sechs Aufgabenfelder, in denen sie selber Angebote unterbreiten, andere zum Handeln anregen oder mit anderen Institutionen zusammenzuarbeiten muss (Krüger 2008, S. 159f):

- Kinder- und Jugendarbeit, d.h. Jugendberatung, Projekt-, Freizeit- und Kulturangebote
- schulbezogene Jugendsozialarbeit, d.h. Hilfen für benachteiligte SchülerInnen, Beratung von SchülerInnen bei Problemen und von LehrerInnen bzw. Eltern im Umgang mit problembehafteten SchülerInnen
- Jugendberufshilfe, d.h. berufsbezogene Orientierungshilfen, Beratung und Unterstützung bei der Berufswahl, Bewerbungstraining, Vermittlungshilfe
- Kinder- und Jugendschutz, d.h. Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, Beratung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen
- Schaffung positiver Lebensbedingungen der SchülerInnen in Schule und Gemeinde, d.h. Beeinflussung von Schule und Gemeinwesen, Gemeinwesenarbeit
- Veranlassung, Durchführung von Angeboten über Schule und Jugendhilfe hinaus, d.h. z.B. übergreifend auf andere Felder (SGB II, SGB XII)

Zusammenfassend lassen sich folgende allgemeine Ziele und Aufgaben von Schulsozialarbeit benennen (Hopf 1997, S. 26): Unterstützung bei der Abwendung von Verhaltensabweichungen in der Schule und Förderung der sozialen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, Vermittlung zwischen Schule und außerschulischer Kinder- und Jugendhilfe, Betreuung von Schülergruppen und die Beratung von Eltern und LehrerInnen.

5. Notwendigkeit der Schulsozialarbeit an Ganztagschulen

In der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie wurden nach mehreren Jahren wieder Reformüberlegungen deutlich. Dabei gewann die Idee der Ganztagschule an Bedeutung, aber auch Schulsozialarbeit wurde in diesem Rahmen ein wichtiges Element der Gestaltung von Schule. Ganztagschule erweckt in den Darstellungen oft den Eindruck, dass die Gestaltung des schulischen Lebens und Unterrichts dort auch ohne Schulsozialarbeit die Lösung für die prekäre Bildungslage in Deutschland darstellt. Doch gerade diese Schulform macht eine Kooperation mit Jugendhilfeträgern und anderen Personen und Institutionen notwendig.

Im folgenden Kapitel möchte ich deswegen zunächst darstellen, wie die Kooperation an und in Ganztagschulen aussehen kann und warum Schulsozialarbeit ein so wichtiges Element an Ganztagschulen ist.

5.1. Kooperation in und mit Ganztagschulen

Ganztagschulen sind Schulen, die ein ganzheitliches Konzept beinhalten, d.h., hier geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen auf theoretischer Basis, sondern freizeitpädagogische Elemente gewinnen an Bedeutung. Das heißt auch einen Zuwachs an Aufgaben und Verantwortung für die LehrerInnen. Deswegen ist es von Wichtigkeit, dass gerade an Ganztagschulen eine intensive Kooperation der Akteure untereinander, aber auch mit außenstehenden Personen und Institutionen stattfindet.

Der Schulsozialarbeit an Ganztagschulen liegen daher einige Vorteile zu Grunde. Entscheidend ist dabei, dass die konzeptionellen Grundlagen und Ziele von Ganztagschulen im Gegensatz zu Halbtagschulen besser an sozialpädagogische Konzepte anschlussfähig sind (Speck 2006, S. 370). Die Rahmenbedingungen bieten mehr Chancen für die Umsetzung sozialpädagogischer Grundsätze und Handlungsprinzipien (Speck 2007, S. 137): Kinder und Jugendliche können individueller und ganzheitlicher gefördert, variable und differenzierte Lernarrangements zur Verfügung gestellt, schon bestehende Gemeinschafts-, Lern- und Erfahrungsräume erweitert und Mitbestimmungs- und Entfaltungsangebote ausgebaut werden. Die Betrachtung des jungen Menschen geschieht mehr auf einer ganzheitlichen Ebene, d.h., es wird nicht mehr nur die Person bzw. Rolle des Schülers gesehen, sondern auch Bedingungen der Umwelt die Jugendliche beeinflussen.

Dazu kommt, dass Ganztagschulen durch andere Rhythmisierungen des Tages vor allem höhere Zeitkontingente aufweisen für die sozialpädagogische Arbeit und damit auch bessere Möglichkeiten für eine Kooperation mit LehrerInnen (ebd.). Ganztagschulen bieten also die Gelegenheit für Schulsozialarbeit besonders umfangreiche Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bereitzustellen (Appel 2004, S. 186). Dabei muss das Verständnis von einer sozialpädagogischen Arbeit am Ort Ganztagschule über die üblichen Funktionen hinausgehen.

Problematisch für dieses Verhältnis ist jedoch, dass Schulsozialarbeit zwar meist ein fester Bestandteil von Ganztagschulen ist, dabei aber oft unzureichend konzeptionell begründet und konkretisiert ist (Speck 2006, S. 371). Oft besteht die sozialpädagogische Arbeit darin, den nachmittäglichen Betrieb mit Freizeitangeboten und Hausaufgabenhilfen zu versorgen oder sogar nach einem hierarchischen System Hilfsarbeiten für die Lehrer auszuführen (ebd.). Grundlage für Schulsozialarbeit an Ganztagschulen sollten also besonders gut verabredete Vereinbarungen sein, die unter gemeinsamen Absprachen und mit gegenseitigem Einverständnis getroffen werden.

Doch Kooperation an Ganztagschulen kann nicht allein auf Schulsozialarbeit beschränkt bleiben. Um die Entfaltung der SchülerInnen zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die verschiedenen Lernorte und Lernprozesse der jungen Menschen

miteinander verknüpft werden (Braun/Wetzel 2006, S. 46). Dafür müssen zunächst die verschiedenen Lernformen unterschieden werden, um zu verstehen, wie sich Lernen für unsere Kinder darstellt: *formelles* Lernen ist das Lernen, wie wir es aus der Schule kennen – systematisch und verbindlich organisiert; *nicht-formelles* Lernen ist zwar auch zielgerichtet organisiert, die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit der Mitgestaltung der Inhalte durch die Teilnehmer ist jedoch der grundlegende Unterschied zum Lernen in der Schule; *informelles* Lernen geschieht durch Leben und Erleben im Alltag, unter Absprachen und Regelungen mit Gleichaltrigen (ebd. S. 46f). Es ist also zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche unter verschiedenen Bedingungen unterschiedlich lernen. Ganztagschule als neue Form des schulischen Lernens muss diesen Aspekt in die konzeptionelle Gestaltung des Schulalltags mit einbeziehen, kann dies jedoch nicht ohne die Mithilfe von außerschulischen Institutionen. Gerade das nicht-formelle und noch mehr das informelle Lernen wurden bisher vor allem von Jugendverbänden übernommen. Um ein ganzheitliches Lernen zu gewährleisten, ist es aber nötig, diese Prozesse mit dem formellen, also mit schulischem Lernen zu verknüpfen.

Die Schulsozialarbeit kann hier nicht die einzige außerschulische Möglichkeit am Ort Schule sein, um dies zu ermöglichen. Vielmehr müssen schulische und außerschulische, sozialräumliche Lernorte miteinander verbunden werden (Maykus 2006, S. 157), um vielseitige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu gestalten. Beispiele wären Zusammenarbeit mit der Polizei zur Gewaltprävention, mit Sportvereinen um Sport-AGs anzubieten oder mit offenen Jugendangeboten, um z.B. in Clubs zu vermitteln. Neue und intensivere Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule müssen gefunden werden (ebd.).

Eine Neuorganisation des Lernens kann also nur dann gelingen, wenn sich (Ganztags-) Schulen zu ganztägig geöffneten Stadtteil- und Nachbarschaftsschulen wandeln (Braun/Wetzel 2006, S. 53). Schule gehört zur Lernwelt junger Menschen und kann ein Bestandteil des Stadtdialoges zur Bildung werden (Maykus 2006, S. 157), wenn sie sich aktiv in den Sozialraum mit einbindet.

Dabei nennt Appel einige „Nicht-Lehrer“, die am Ort Schule stundenweise eingesetzt werden könnten, um spezielle Aufgaben und Tätigkeitsbereiche zu übernehmen (Appel 2004, S. 198f). Für zusätzliche Angebote ist es z.B. möglich für Erste-

Hilfe-Kurse Sanitäter an Land zu holen, die örtliche Presse für Zeitungsprojekte zu aktivieren, zusammen mit Tanzlehrern Tanzkurse oder mit Sporttrainern Teams aufzustellen. Veranstaltungen und Projekte können z.B. in Zusammenarbeit mit dem Theater, mit Künstlern oder einem Museum initiiert werden. Als Informationsvermittler kann zeitweilig oder dauerhaft eine Berufsberatung (vom Arbeitsamt oder der Kompetenzagentur) an der Schule platziert werden ebenso wie Drogenberatung oder Ernährungsberatung. Zur Beratung, Begleitung o.a. pädagogischen Anliegen können Experten aus dem Jugendamt, Ausländeramt oder Sozialamt hinzugezogen werden oder eine Zusammenarbeit mit SchulpsychologInnen erfolgen. Letztendlich können Spezialisten aus der Berufswelt der Umgebung mit einbezogen werden, wie z.B. Handwerker, Förster, Künstler, um Projekte oder interessensspezifische Beratungen durchzuführen.

Aufgrund der Komplexität der Probleme von Jugendlichen in der modernen Gesellschaft ist es notwendig ein Netzwerk aus Unterstützungs- und Hilfemöglichkeiten aufzubauen, da weder Schule, noch Jugendhilfe oder Familie im Alleingang angemessen reagieren können (Maykus 2006, S. 159). Dabei kann das Ziel der ganzheitlichen Bildung gemeinsam besser realisiert werden – Jugendhilfe kann schulbezogene Angebote auf der Grundlage der Prinzipien Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und Lebensweltorientierung verwirklichen (ebd.), und Schule kann Unterricht mit jugendhilfespezifischen Methoden ausbauen und umgestalten.

Gerade auf Grund des Mehr an Zeit, der an Ganztagschulen verbracht wird, ist es notwendig das gesellschaftliche Leben in die Schule hineinfließen zu lassen. Wenn der Schultag um 16.00 Uhr zu Ende ist, bleibt nicht mehr viel Zeit oder Kraft, um sich außerhalb der Schule in Vereinen, Musikschulen o.ä. zu betätigen oder um Beratungs- und Informationsstellen aufzusuchen. Deswegen ist es für eine Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft hier von besonderer Bedeutung diese Möglichkeiten in der Schule zu verankern.

Zusammenfassend bedeutet Kooperation von Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule also nicht nur Schulsozialarbeit, sondern gemeinsame Gestaltung des Schulalltags in Zusammenarbeit von Jugendhilfe, speziell Jugendarbeit, und Schule, unter Einbe-

ziehung von verschiedenen Institutionen, Einrichtungen, Betrieben und einzelnen Personen.

5.2. Bedeutung der Sozialpädagogischen Arbeit an Ganztagschulen

Hinsichtlich der Veränderungen in der Gesellschaft ist auch eine Veränderung im Bildungssystem notwendig. Gerade nach PISA kamen drei wesentliche Aspekte zum Vorschein, die dies begründeten (Prüß 2008, S. 167): Zum ersten erhalten zu wenig SchülerInnen Begabtenförderung, zum zweiten gehört jeder vierte Schüler zu einer Risikogruppe und muss dementsprechende Defizite kompensieren und zum dritten muss gewährleistet werden können, dass ein jeder optimale Bildung und Erziehung bekommt. Nur durch eine Veränderung des Schulsystems und eine intensive Kooperation von Eltern, Schule und anderen Instanzen können die genannten Bereiche kompensiert werden (ebd.). Dabei muss beachtet werden, dass Bildung in der Biografie eines jeden große Bedeutung hat und deswegen von Anfang an, ganztägig und lebenslang geschehen muss (ebd. S. 168). Da Schule diese Ansprüche nicht komplett erfüllen kann, erscheint logisch, aber der Ehrgeiz sollte zumindest darin bestehen, sie so weit wie möglich auszufüllen.

An Halbtagsschulen wird immer deutlicher, dass die LehrerInnen die Diskrepanz zwischen der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten mit ihren Kompetenzen nicht überbrücken können (Appel 2004, S. 182). Der außerunterrichtliche Bereich kommt als Lebens- und Gestaltungsraum in den Ganztagschulen hinzu, was dazu führt, dass sich soziale und individuelle Verpflichtungen erhöhen und Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung von Kindern und Jugendlichen einen größeren Rahmen einnehmen (ebd.). Ganztägige Schulen müssen also per se noch größer als halbtägige Schulen bemüht sein ihre SchülerInnen sozial zu integrieren und für den Schulalltag zu interessieren und bedürfen gerade deswegen spezieller sozialpädagogischer Professionalität (ebd.).

Konkrete Tätigkeitsfelder, die sich von Schulsozialarbeit an Ganztagschulen verzeichnen lassen, hat Appel im „Handbuch Ganztagschule“ benannt (Appel 2004, S. 188ff):

- Betreuung von Freizeitaktivitäten, z.B. Spiele, Neigungsgruppen, Gestaltung von Festen und Feiern
- Beratung und Kommunikation, z.B. Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern der Jugendhilfe, Beobachtung von SchülerInnen, offene oder themengebundene SchülerInnenberatung, LehrerInnen- und Schulleitungsberatung
- Mitgestaltung von Lernsituationen, z.B. Arbeitsgruppen, Projektarbeit, Nutzung außerschulischer Lernorte, Unterrichtsbegleitung, Beteiligung an Fördermaßnahmen und Hausaufgabenbetreuung, Mitwirkung an der Ausarbeitung pädagogischer Konzepte
- ganztagschulspezifische Mitwirkung, z.B. Gestaltung von Ruhezeiten, Mitgestaltung der Rhythmisierung
- Verwaltungsaufgaben, z.B. Korrespondenz im Rahmen der sozialpädagogischen Zuständigkeit mit Eltern und außerschulischen Institutionen, Mithilfe bei der Bedarfsermittlung für Spiele, Geräte, Materialien etc.
- Sonstige: Mitgestaltung von Elternabenden, Gestaltung von Ferienprogrammen/-aktionen, Einzelbetreuung verhaltensauffälliger SchülerInnen, Mitarbeit bei schulinternen Lehrerfortbildungen

Diese Handlungsfelder ergeben sich zumeist zwar auch für Schulsozialarbeit an Halbtagschulen, die Besonderheit an Ganztagschulen ist hierbei jedoch der veränderte zeitliche Rahmen. An Ganztagschulen sind die oben genannten Elemente viel stärker in den schulischen Alltag eingebunden und stellen weniger ein zusätzliches Angebot dar. Für Schulsozialarbeit bedeutet dies also die Möglichkeit intensiverer Arbeit, aber auch größerer Verantwortung. Da Schule diese Felder kaum alleine bewerkstelligen kann, muss hier eine Kooperation im verstärkten Maße erfolgen.

Ganztagschulen bieten also einen besonderen Rahmen für den schulischen Alltag. Insbesondere für die LehrerInnen bedeutet die Arbeit dort deshalb eine Veränderung des Rollenverständnisses und der Berufspraxis (von der Ah 2000, S. 195).

Dies ist einerseits mit Belastungen und Ängsten verbunden, bedeutet für die LehrerInnen aber auch Ansporn und Zugewinn. So kann festgestellt werden, dass diese Zusammenhänge auch eine Besonderheit für die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen an Ganztagschulen darstellen. Die Schulsozialarbeit gewinnt hier Bedeutung in der Fortbildung der LehrerInnen zu ganztägigen Schulkonzepten (ebd. S. 197). Interne Fortbildungen und Informationsveranstaltungen innerhalb der Schule können durch die professionsspezifischen Inhalte von Jugendhilfe bereichert werden. Schulsozialarbeit kann in diesem Rahmen nicht nur die Elemente der Ganztagschule aktiv mitgestalten, sondern auch Themen aus dem Bereich der Jugendhilfe an die Lehrer weitervermitteln. Damit würde zum einen eine Erweiterung der Kompetenzen erreicht werden und zum anderen die Selbsthilfekräfte aktiviert.

Auch für reflexive Elemente, wie. z.B. kollegiale Beratung, kommt hier der Schulsozialarbeit eine größere Bedeutung zu. In gemeinsamer Reflexion bieten sich den LehrerInnen, aber auch SchulsozialarbeiterInnen, gute Möglichkeiten zwischen den verschiedenen Berufsfeldern zu verständigen und die unterschiedlichen Kompetenzen zu nutzen (Gartschock/Richter 2006, S.140). Dabei weist das Berufsfeld der Sozialpädagogik einen sehr guten Rahmen, um die Methoden der kollegialen Beratung zu vermitteln. Doch nicht nur die kollegiale Beratung kann hier als Reflexionselement genutzt werden. Insbesondere die Teilnahme an Teambesprechungen oder Dienstbesprechungen eröffnen die Möglichkeit Probleme zu erörtern und den Schulalltag mitzugestalten. Dabei kann Schulsozialarbeit insgesamt einen wichtigen Beitrag leisten, um die erzieherischen, sozialpädagogischen und betreuenden Elemente in Ganztagschulen zu verstärken.

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass Schulsozialarbeit an Ganztagschulen die traditionellen Elemente der schulbezogenen Jugendhilfe beinhaltet, diese aber verstärkt ausführen und durch weitere Felder ergänzen sollte. Der veränderte zeitliche Rahmen und ein offeneres Verständnis von der Gestaltung des Schulalltags können insgesamt zu einer guten Kooperation führen. Wichtig ist dabei, dass sich beide Parteien bewusst sind, wo die Grenzen des Gegenübers liegen, aber auch die Chancen einer gelingenden Zusammenarbeit.

6. Praxisexkurs: Schulsozialarbeiter an Ganztagschulen aus MV in einer Befragung zu ihrer Arbeit

Nachdem ich nun theoretisch die Grundlagen zur Ganztagschule, Schulsozialarbeit und der Kooperation beider dargestellt habe, möchte ich einen Bezug zur praktischen Realität herstellen. In einer Befragung habe ich acht SchulsozialarbeiterInnen aus Mecklenburg-Vorpommern zu ihrer Arbeit an Ganztagschulen befragt. Im Folgenden möchte ich nun die Inhalte des Fragebogens darstellen und die Ergebnisse präsentieren.

In meinen Nachforschungen konnte ich erkennen, dass Schulsozialarbeit zu einem immer wichtigeren Bestandteil in der Gestaltung des Schulalltags wird. Immer mehr Fachleute und Politiker sehen dieses Arbeitsfeld als bedeutend an, für eine positive Schulentwicklung. Doch dieser Forderung eines verstärkten Einsatzes von Jugendhilfe steht ein unklares Verständnis dieser Tätigkeit in der Öffentlichkeit entgegen.

Aufgrund dieser Annahme möchte ich nun untersuchen, wie in der Praxis dieses Verhältnis gehandhabt und gesehen wird. Einerseits soll es dabei um die Schulsozialarbeiterstelle an sich gehen, um die Zufriedenheit und die Rahmenbedingungen sowie um Ausblicke und Perspektiven.

6.1. Methodisches Vorgehen

In der Durchführung der schriftlichen Befragung ging es zunächst darum, entsprechenden Teilnehmer anzuwerben. In der Internetrecherche habe ich dafür zunächst eine Liste der Adressen von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern gefunden. Anschließend überprüfte ich die Daten im Internet auf Aktualität und korrigierte sie in meiner Liste.

Mit den verlässlichen Daten konnte ich endgültig die Anwerbung von TeilnehmerInnen durchführen. Dazu suchte ich mir zufällig Schulen verschiedener Typen aus, und achtete dabei auf eine Verteilung über verschiedene Umfelder. In einem nächsten Schritt kontaktierte ich telefonisch elf SchulsozialarbeiterInnen und fragte sie nach der Bereitschaft zur Teilnahme an diesem Fragebogen. Alle gefragten TeilnehmerInnen äußerten spontan den Willen den Fragebogen auszufüllen und zeigten meist Interesse an der Thematik. Alle hatten dabei die Wahl, den Fragebogen schriftlich zugeschickt zu bekommen oder per Email, mit der Option ihn direkt am PC auszufüllen und so wieder zurückzuschicken. Vier TeilnehmerInnen wählten dabei den postalischen Weg und sieben den elektronischen.

Beim Zusenden der Fragebögen erhielten alle SchulsozialarbeiterInnen ein Anschreiben, in dem der Zweck des Fragebogens, der Titel der Diplomarbeit, kurze Erläuterungen zum Ausfüllen, eine Frist, bis zu welcher der Fragebogen zurückzusenden wäre, und meine Kontaktdaten zu finden waren. Innerhalb dieser Frist wurden sieben Fragebögen wieder zurück gesendet, einer kurz danach und drei gar nicht, sodass ich letztendlich acht Fragebögen zur Auswertung vorliegen hatte.

Die befragten SchulsozialarbeiterInnen arbeiten an Ganztagschulen in ganz Mecklenburg-Vorpommern. Gewählte Schultypen waren dabei Regionale Schulen, Gesamtschulen und Förderschulen, eine Wahl nach Ganztagschultyp habe ich dabei nicht vorgenommen.

Alle SchulsozialarbeiterInnen kommen aus verschiedenen Berufsgruppen, Altersklassen und haben verschiedene Erfahrungshorizonte. Von den elf angerufenen SchulsozialarbeiterInnen waren zehn weiblich und nur einer männlich, bei denen,

die letztendlich wirklich teilnahmen blieb ein männlicher Teilnehmer und sieben weibliche.

Der Fragebogen besteht aus drei großen Teilbereichen: Fragen zur Person und zur Schulsozialarbeiterstelle, Tätigkeitsprofil und Stand und Ausblicke.

Im ersten Teil sind Fragen zur Person enthalten, die überwiegend durch Multiple-Choice beantwortet werden konnten. Neben Geschlecht, Alter und Ausbildung ging es hier um die Stelle des Teilnehmers und die Schule. Dabei mussten Angaben gemacht werden zur Dauer der Beschäftigung in der Schulsozialarbeit (nach Monaten oder Jahren), zum Schultyp mit Anzahl von LehrerInnen und SchülerInnen, zu Anzahl und Art der Schulen an denen schon gearbeitet wurde, zum Ganztagschultyp, zur Stundenanzahl der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit und letztendlich zum Umfeld der Schule.

Im Tätigkeitsprofil sollten die SchulsozialarbeiterInnen aus 13 von mir vorgegebenen Tätigkeitsbereichen die auswählen, die sie mit ihrer Arbeit abdecken. Die Bereiche waren: Beratung und Begleitung einzelner Schüler, Beratung von und Zusammenarbeit mit Lehrern und mit Eltern, Projektarbeit, offene Arbeit, Angebot von Arbeits-/Neigungsgruppen, soziale Gruppenarbeit, Betreuung von Schlichtergruppen, Berufsvorbereitung, Berufsfrühorientierung, Mitwirkung in Unterrichtsprojekten, in schulischen und in außerschulischen Gremien und Gemeinwesenarbeit. Anschließend sollten sie ihre Zufriedenheit über wichtige Bestandteile von Schulsozialarbeit anhand von Schulnoten mitteilen. Die Zusammenarbeit mit den Lehrern, der Kontakt mit den Eltern, die Unterstützung durch die Schule und durch den Arbeitgeber, die Mitgestaltung des Schulkonzeptes, die Kenntnis der Arbeit durch Lehrer, Schüler und Eltern und die Vernetzung mit außerschulischen Stellen sollte dabei bewertet werden. Als letzter Bestandteil des Tätigkeitsprofils sollten die SchulsozialarbeiterInnen Angaben machen zu den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Vorhandensein von Räumlichkeiten, Kontaktmöglichkeiten (Email, Telefon, Internet), materieller Ausstattung und finanziellen Mitteln sollte durch die Auswahl entsprechender Punkte klargemacht werden.

Zum Stand der Schulsozialarbeit und zu Ausblicken sollten sich die Teilnehmer in offenen Fragen äußern. Stichpunktartig sollten sie verdeutlichen, wo sie Unter-

schiede in Ganztags- und Halbtagschulen, Entwicklungsbedarf für die Konzeption von Ganztagschulen und nach momentanem Stand die Perspektiven für Schulsozialarbeit sehen.

Nachdem ich den SchulsozialarbeiterInnen den Fragebogen zugesendet hatte, bekamen sie ca. zweieinhalb bis drei Wochen Zeit, um diesen auszufüllen. In diesem Zeitraum konnten sie an einem frei gewählten Ort und ohne weiteren zeitlichen Druck die Fragebögen selbstständig ausfüllen.

Zur Auswertung stand mir ca. eine Woche zur Verfügung, in der ich zunächst die einzelnen Punkte auszählte, um die Häufigkeitsverteilung und Mittelwerte zu errechnen. Nach Mayer (Mayer 2004, S. 116) benutzte ich vor allem Kreuztabellen, um erste Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen zu erkennen. Aspekte des Fragebogens, die meiner Ansicht nach in Zusammenhang stehen könnten, stellte ich nebeneinander, um mögliche Beziehungen zwischen ihnen zu erkennen und Erklärungen für Ergebnisse zu finden. Als Darstellungsmedium für diese Arbeit nutzte ich dabei die Diagramm- und Tabellenoption von Microsoft Office Word und Excel 2007.

6.2. Ergebnispräsentation

Geschlechterspezifische Unterschiede können in dieser Untersuchung nicht festgestellt werden, da unter den acht zurückgesendeten Fragebögen nur einer von einem männlichen Teilnehmer ausgefüllt wurde. Auch berufsspezifische Unterschiede, sind nur schwer auszumachen, da zwar vier studierte Sozialpädagoginnen teilnahmen und drei Erzieherinnen, dafür aber nur ein Lehrer.

Die Altersstruktur war sehr gleichmäßig verteilt. Zwei der TeilnehmerInnen waren im Alter von 25 – 30, ebenso viele im Alter von 31 – 35 und 36 – 40 und je einer 46 – 50 und 51 – 55. Dabei kann ein klarer Zusammenhang gesehen werden zwischen dem Alter der SchulsozialarbeiterInnen und der Ausbildung (Abb. 1): während die jüngeren im Alter von 25 – 35 alle ein Studium der sozialen Arbeit absolviert

hatten, zeigten die restlichen (älteren) TeilnehmerInnen ein Lehramtsstudium oder eine Erzieherausbildung an. Dies zeugt vom Ausbau des Studiums der sozialen Arbeit. Gerade in der jüngeren Zeit wird im Bereich der Jugendhilfe, und speziell in der Schulsozialarbeit, auf eine Professionalisierung geachtet. Wurden früher auf Grund fehlender SozialarbeiterInnen auch LehrerInnen und ErzieherInnen sowie andere Berufe in der Jugendhilfe engagiert, ist jetzt mit einem Ausbau von Studienangeboten in diesem Bereich von einer Professionalisierung der Jugendarbeit die Rede. Immer mehr öffentliche Träger verlangen beim Stellenausbau eine entsprechende Qualifikation. Dies zeigt sich auch in dem Trend der hier befragten SchulsozialarbeiterInnen.

Alter	26 – 30	31 – 35	36 – 40	46 – 50	51 – 55
Ausbildung					
Studium Sozialarbeit	2	2			
Studium Lehramt			1		
Ausbildung ErzieherIn			1	1	1
zusätzliche Qualifikationen (z.B. jugendhilfespezifische Fortbildungen)			1	1	

Abb. 1: Art der Ausbildung nach Altersgruppen unterteilt

Unter den acht TeilnehmerInnen waren vier an einer Regionalen Schule und jeweils zwei an einer Förder- und Gesamtschule ansässig, davon waren wiederum vier teilweise gebundene Ganztagschulen und je zwei voll gebundene und offene. Die Größe der Schulen war sehr unterschiedlich, von 105 Schülern an der kleinsten Schule bis zu 517 Schülern an der größten. Vier Schulen waren in Großstädten gelegen mit mehr als 90.000 Einwohner und jeweils zwei in einer Kleinstadt mit bis zu 20.000 Einwohnern und in einem Landkreis mit Dörfern als Einzugsbereich.

Zwischen der Dauer der Anstellung als SchulsozialarbeiterIn und dem Alter kann kein Zusammenhang hergestellt werden (Abb. 2). Es zeigt sich eine sehr schwankende Kurve. Bei den Altersgruppen, in denen mehrere TeilnehmerInnen angesiedelt waren, habe ich einen Durchschnitt errechnet, wobei sich eine Fehlerquote zeigt, da 1. nicht mehr als zwei Teilnehmer in einer Altersgruppe waren und 2. teil-

weise ein sehr großer Unterschied zwischen den Teilnehmern bestand. Insgesamt zeugt dies von einer großen Inkonstanz bei der Stellenbesetzung in der Schulsozialarbeit. Während einige jüngere (qualifizierte) SchulsozialarbeiterInnen schon recht lange eingestellt sind, arbeiten andere erst seit kurzer Zeit in diesem Bereich. Dabei haben insgesamt sehr wenige schon die Schulen gewechselt. Positiv kann verzeichnet werden, dass nur zwei schon einmal die Schule gewechselt haben, und sechs in ihrer ganzen Zeit nur in einer Schule beschäftigt waren. Eine Schulsozialarbeiterin äußerte sich dabei in dem Sinne, dass sie vor ihrer eigentlichen Tätigkeit an der Schule zwischen den Schulen wechselte, da sie bei einem offenen Präventionsprojekt mitarbeitete. Die zweite Kollegin, die einmal wechselte, ist dagegen schon 13 Jahre in diesem Bereich tätig. Ist also eine Stelle besetzt, scheint zumindest in Mecklenburg-Vorpommern eine gewisse Konstanz gewährleistet zu sein.

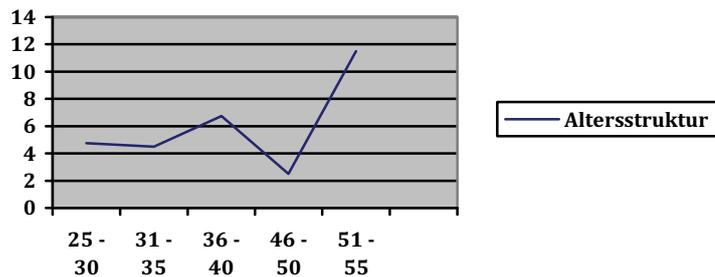


Abb. 2: Altersgruppen mal durchschnittliche Dauer der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit: auf der X-Achse sind die Altersgruppen dargestellt und auf der Y-Achse die der Zeitraum, seit dem die TeilnehmerInnen in der Schulsozialarbeit tätig sind.

Eine Willkürlichkeit scheint ebenfalls in der Verteilung der Stundenanzahl zu herrschen. Weder nach (Ganztags-) Schultyp noch nach Anzahl der SchülerInnen (Abb. 3a) ist ein Zusammenhang zu erkennen zur Beschäftigungsdauer. Die Vermutung liegt nahe, dass gerade an Schulen mit besonders hohem Bedarf, wie Förderschulen, Schulen mit einer hohen Schülerzahl oder gebundenen Ganztagschulen eine Vollzeitbeschäftigung in diesem Bereich vorliegt. Die Angaben der Teilnehmer besagen jedoch, dass kein Zusammenhang zwischen Schule und Stundenanzahl besteht.

Eher liegt die Vermutung nahe, dass generelle Vorgaben von der jeweils zuständigen Verwaltung gemacht werden. Ob ländliche Region oder Großstadt spielt dabei zunächst keine Rolle (siehe Abb. 3b), ausschlaggebend ist die konkrete Regelung (in Schwerin sind z.B. alle Schulsozialarbeiter mit 30 Stunden pro Woche angestellt, an den Schulen mit höherem Bedarf zwei Stellen).

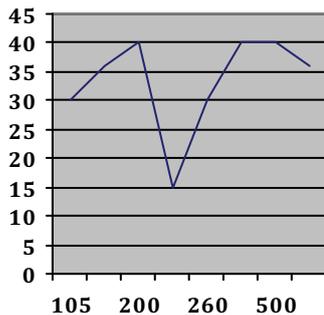


Abb. 3a: Stundenhöhe nach Anzahl der SchülerInnen an der Schule: Auf der X-Achse ist die Menge der Schüler und auf der Y-Achse Höhe der Stunden dargestellt

Stunden	Großstadt	Ländl. Region	Kleinstadt
15		1	
30	2		
36	2	1	1
40			1

Abb. 3b: Stundenverteilung nach dem infrastrukturellen Umfeld

Sehr große Differenzen zeigten sich teilweise auch bei der Wahl der schwerpunktmäßigen Tätigkeitsfelder (Abb. 4). Generelle berufsspezifische Unterschiede lassen sich auf Grund der geringen Zahl der Teilnehmer nur vermuten. Nahe liegt hier jedoch die Annahme, dass die studierten SozialpädagogInnen eine stärkere Profilbildung vornehmen. Im Gegensatz zu den ErzieherInnen, mit durchschnittlich 12,7 Tätigkeitsfeldern, entschieden sie sich für 10,3 Bereiche. Die Erzieherinnen kreuzten, bis auf eine, alle Bereiche an und Grenzten sich nicht weiter ab. Bei den SchulsozialarbeiterInnen war die Anzahl und Wahl der Bereiche sehr unterschiedlich. Einig waren sie sich jedoch alle in der einzelfallbezogenen Beratung und Unterstützung von LehrerInnen und SchülerInnen, in der Projekt- und offenen Arbeit, sowie in der Gemeinwesenarbeit. In den anderen Bereichen unterschieden sich die Vorstellungen der studierten SozialpädagogInnen stark, zum Teil durch schulspezifische Unterschiede. Ursache für diese Unterschiede zwischen SozialpädagogInnen und ErzieherInnen könnten Ausbildungshintergründe sein. Im Studium bekommen SozialpädagogInnen die Grundlagen der Jugendarbeit vermittelt und können deswegen

mit ihrer Professionalität eine Eingrenzung der Tätigkeitsfelder eventuell stärker begründen. Sehr prägnant war die Eingrenzung der Bereiche durch den Lehrer. Er wählte nur acht Felder, dabei war eine starke Orientierung hin zu Projekt- und offener Arbeit zu erkennen, sowie zu den Feldern, die Außenwirkung und organisationsbezogene Wirkung zeigen (z.B. Gremienarbeit, Unterrichtsbegleitung). Grund hierfür wird die mit 15 Stunden sehr geringe Beschäftigungszeit sein, die eine Eingrenzung notwendig macht.

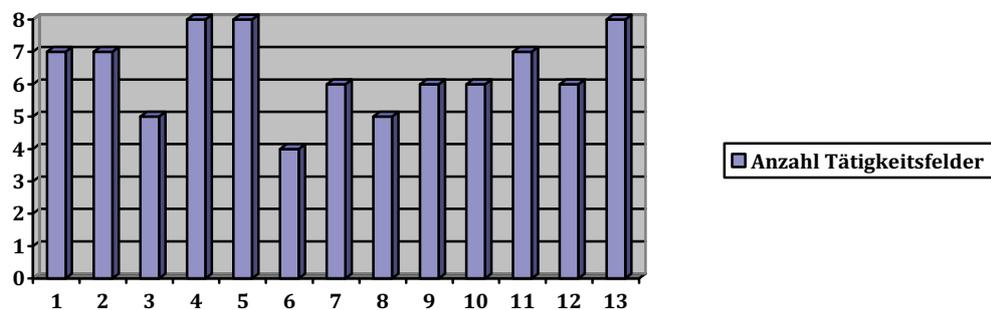


Abb. 4: Anzahl der Tätigkeitsfelder Gesamt: jeder Balken steht für ein Tätigkeitsfeld, mit der Angabe, wie oft es gewählt wurde

1 = Beratung und Begleitung von SchülerInnen, 2 = Beratung von und Zusammenarbeit mit LehrerInnen, 3 = Beratung von und Zusammenarbeit mit Eltern, 4 = Projektarbeit, 5 = offene Arbeit, 6 = Angebot von Arbeits-/Neigungsgruppen, 7 = soziale Gruppenarbeit, 8 = Betreuung von Schlichtern, 9 = Berufsvorbereitung, 10 = Mitwirkung in Unterrichtsprojekten, 11 = Mitwirkung in schulischen Gremien, 12 = Mitwirkung in außerschulischen Gremien, 13 = Gemeinwesenarbeit

In der Gesamtbetrachtung stechen die Arbeitsfelder im Übergang von Unterricht und Freizeit hervor. Alle acht Teilnehmer wählten Projektarbeit und die offene Arbeit als ihr Tätigkeitsfeld, aber auch Gemeinwesenarbeit war für alle von Bedeutung. Für sieben SchulsozialarbeiterInnen war die einzelfallbezogene Unterstützung von LehrerInnen und SchülerInnen wichtig, ebenso wie die Mitwirkung in schulischen Gremien. Am wenigsten bedeutend war das Angebot von Arbeitsgemeinschaften mit nur vier Stimmen. Die anderen Tätigkeitsfelder lagen im Mittelfeld und waren für fünf bis sechs SchulsozialarbeiterInnen ausschlaggebend.

Ausschlaggebend für die Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit kann der Schultyp sein (Abb. 5a). Dabei sind zwischen den Förderschulen und den Regionalen Schulen kaum Unterschiede zu erkennen – an den ersteren gaben die SchulsozialarbeiterIn-

nen durchschnittlich 10 Arbeitsfelder an und an zweiteren 9,75. Mit durchschnittlich zwölf Feldern stechen die Gesamtschulen hervor. Woran die Unterschiede festzumachen sind, kann hier nur spekuliert werden. An Gesamtschulen spielt sicherlich das breite Adressatenspektrum (im Bereich der SchülerInnen) eine große Rolle. Von Hauptschülern, über Realschülern, bis hin zu Gymnasiasten werden hier alle Jugendlichen in einer Schule erfasst. Dies bedingt einen höheren Bedarf an Gruppen- und Projektangeboten zur Integration Leistungsstarker und Leistungsschwacher, aber auch zur individuellen Hilfe. Das breite Spektrum macht sicherlich auch eine höhere Beteiligung an der schulischen Organisation notwendig. Die Wahl der Aufgabenfelder durch die Schulsozialarbeiter kann dies bestätigen, muss aber kritisch gesehen werden, da immer nur eine geringe Zahl an TeilnehmerInnen für eine Schule steht. An Förderschulen und Regionalen Schulen ist sicherlich kein geringerer Bedarf an Unterstützung, dieser ist hier jedoch anders gelegen, da wohl oft eine geringere Bereitschaft zur Inanspruchnahme der Angebote bestehen mag. In der Unterteilung nach Ganztagschulen ist kaum ein Unterschied zu erkennen (Abb. 5b). Diese geht von durchschnittlich zehn Angeboten an teilweise gebundenen über 10,5 an gebundenen bis hin zu 11 an offenen Ganztagschulen. Ein Zusammenhang in der Tätigkeitswahl kann jedoch zu der Anzahl der Stunden gesehen werden (Abb. 6). Die Durchschnittliche Anzahl an Aufgabenfeldern steigt zwar nicht proportional an zur Anzahl der Stunden, jedoch ist zu erkennen, dass die vollzeitangestellten SchulsozialarbeiterInnen insgesamt mehr Felder nannten als die teilzeit- oder halbzeitangestellten.

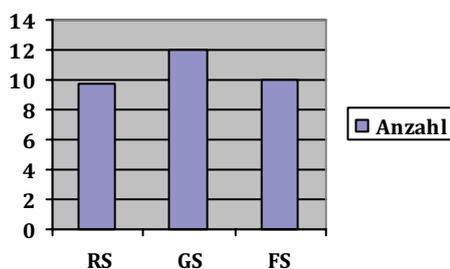


Abb. 5a: durchschnittliche Anzahl von Tätigkeitsfeldern nach Schultyp: Auf der X-Achse die Schularten und auf der Y-Achse die Anzahl der Tätigkeitsfelder: RS = Regionale Schule, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule

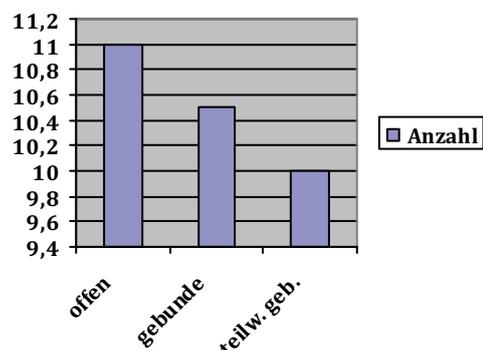


Abb. 5b: durchschnittliche Anzahl von Tätigkeitsbereichen nach Ganztagschultyp

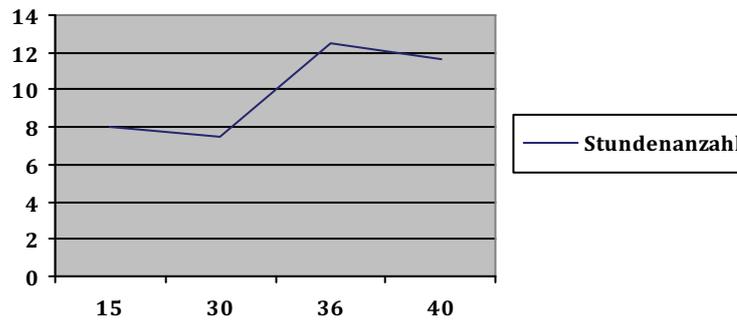


Abb. 6: Anzahl der Tätigkeitsfelder nach der Höhe der Stundenanzahl: auf der X-Achse die Stundenanzahl und auf der Y-Achse die Anzahl der Tätigkeitsfelder

Im nächsten Schritt sollten die TeilnehmerInnen die Zufriedenheit über verschiedene Aspekte von Schulsozialarbeit anhand von Schulnoten bewerten (Abb. 7). Wie zu erwarten war, wurde dabei der Kontakt zu den Eltern mit einem Durchschnitt von 3,1 am schlechtesten bewertet. Diese Zielgruppe ist schwer zu erreichen, da sie oft Angst vor den Eingriffen der Jugendhilfe hat und sich zudem selten am Ort Schule befindet. Überraschend ist für mich, dass als zweitschlechtester Aspekt die Unterstützung durch den Arbeitgeber auftaucht. Mit durchschnittlich der Note 2,6 liegt sie zwar weit hinter den Elternkontakten und knapp vor der Mitgestaltung des Schulkonzeptes, jedoch deutet dieses Ergebnis auf eine fehlende konzeptionelle Unterstützung. Kapitel 8.2. wendet sich diesem Thema und erörtert die Probleme einer fehlenden Profilbildung in der Schulsozialarbeit. Überraschend kommt für mich die positive Bewertung (2,1) der Unterstützung durch die Schule. Weit vorne liegt die Bewertung der Vernetzung mit 1,6. Dies kann daran liegen, dass Vernetzung in der Hand der SchulsozialarbeiterInnen liegt und maßgeblich von ihnen beeinflusst wird. Dicht dahinter liegt mit einem Durchschnitt von 1,7 die Akzeptanz der sozialpädagogischen Arbeit durch die SchülerInnen. Vor allem die Offenheit von Jugendlichen für neue Angebote, gerade an der Schule und die Möglichkeit für SchulsozialarbeiterInnen diesen Aspekt selber mitzugestalten wird hier wohl von Bedeutung sein. Dass die Akzeptanz durch LehrerInnen wesentlich schlechter bewertet wird, über-

rascht nicht, da oft ein Gefühl vorherrscht von den LehrerInnen vereinnahmt zu werden.

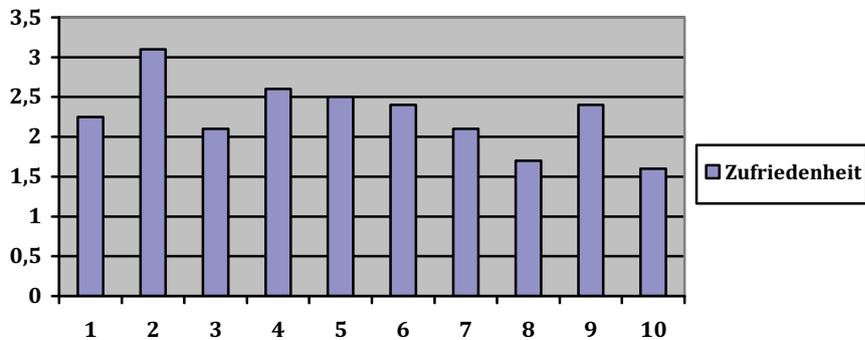


Abb. 7: Zufriedenheit bei verschiedenen Rahmenbedingungen nach Schulnoten beurteilt: die Balken stellen die einzelnen Aspekte dar mit der durchschnittlichen Note, errechnet aus allen Bewertungen

1 = Zusammenarbeit mit LehrerInnen, 2 = Kontakt mit Eltern, 3 = Unterstützung durch Schule, 4 = Unterstützung durch Arbeitgeber, 5 = Mitgestaltung des Schulkonzeptes, 6 = Kenntnis der SSA durch SchülerInnen, 7 = Akzeptanz der Arbeit durch LehrerInnen, 8 = Akzeptanz durch SchülerInnen, 9 = Akzeptanz durch Eltern, 10 = Vernetzung mit außerschulischen Stellen

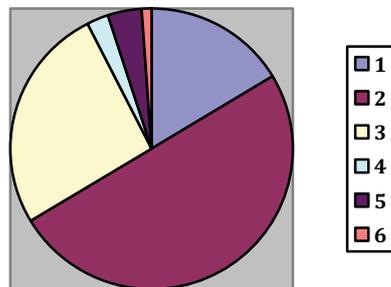


Abb.8: Anteile der Noten in der Bewertung der Zufriedenheit

Für die Anteile der Noten (Abb. 8) ist besonders prägnant, dass die Unterstützung durch den Arbeitgeber die schlechtesten Noten bekommen hat: die einzige sechs und eine der drei fünfen. Nicht überraschend ist, dass in der Bewertung der Kontakte zu den Eltern zwei fünfen vergeben wurden. Hervorzuheben ist auch, dass im zweitbesten Feld (Akzeptanz durch Schüler) eine vier vergeben wurde.

Rahmenbedingungen, wie in Abb. 7	Stundenanzahl				Beschäftigungsjahre			
	15	30	36	40	- 1	2 - 3	7 - 8	+ 10
1	3	3	1,5	2	2,5	2,5	2,5	1,5
2	3	4	2,5	3	2,5	3	5	2
3	2	3	1,5	2	2	2,5	3	1
4	6	2,5	2	1,7	3,5	2	3	1,5
5	2	3	2	2,7	2	3	3,5	1,5
6	3	2	2	2	2	2	2,5	2
7	2	2,5	2	2	2	2,5	2	2
8	4	2	1,5	1,7	2,5	2	2	1,5
9	2	2,5	2,5	2,3	2	3	2,5	2
10	3	1	1	2,3	2,5	1	1,5	2,5
	3	1,9	2,55	2,2	2,35	2,35	2,65	1,75

Abb. 9: Zufriedenheit in Bezug auf die Stundenzahl der Beschäftigung als SchulsozialarbeiterIn und auf die Anzahl der Beschäftigungsjahre in diesem Bereich: die Daten geben den Durchschnitt an aus allen Noten aus dem jeweiligen Bereich

In der Gegenüberstellung von Höhe der Arbeitszeit und Länge der Tätigkeit als SchulsozialarbeiterIn mit der Zufriedenheit (Abb. 9), konnte ich keinen Zusammenhang feststellen, genauso wenig wie bei den (Ganztags-) Schultypen. Auch im Vergleich von der Ausstattung und der Zufriedenheit kann kein Zusammenhang gesehen werden (Abb. 10). Die Zufriedenheit mit der Arbeit scheint demnach schwer von äußeren Faktoren zu beeinflussen sein, sondern hängt mehr vom persönlichen Empfinden der jeweiligen SchulsozialarbeiterInnen ab.

	1,5 – 2,0	2,1 – 2,5	2,6 – 3,0	Gesamt
Eigener Raum	3	2	3	8
Sitz im Schülerclub o.ä.		1	2	2
Eigener Telefonanschluss	2	1	3	6
Schulinterner Schulanschluss		1		1
Diensthandy		1		1
Internet im Büro	3		2	5
Eigene Emailadresse	2	1	3	6
Raum mit gemütlicher Sitzecke	1	1	1	3
Nutzungsmöglichkeit weiterer Räume	2	2	3	7
Budget	2	1	3	6
- ist ausreichend	1	1	1	3
- mehr Bedarf vorhanden				3
Durchschnittliche Ausstattung	5,3	6	7	6,4

Abb. 10: Notendurchschnitt in der Zufriedenheit in Zusammenhang mit der Ausstattung: die Spalten geben die Gruppen von Notendurchschnitten an, die aus den einzelnen Bewertungen der Teilnehmer berechnet wurden; die Zeilen jeweils wie oft die Rahmenbedingung vorhanden ist.

In den Rahmenbedingungen zeigen sich bei den einzelnen TeilnehmerInnen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Positiv ist, dass alle einen eigenen Raum zur Verfügung haben, in dem sie aufgesucht werden können. Zwei der acht befragten SchulsozialarbeiterInnen haben kein frei verfügbares Budget zur Verfügung. Bei den restlichen sechs teilt es sich indessen gleichmäßig auf, ob dies ausreichend ist oder nicht. Eine Minderheit hätte gerne mehr Geld für materielle Ausstattungen, überwiegend ist ein höherer Bedarf an finanziellen Mitteln für Projekte, Freizeitangebote, aber auch Betriebskosten und Honorare. Die Mehrzahl der Räume ist im Weiteren gut ausgestattet mit Telefon, Internet u.a. Als zusätzliche Option haben sieben Teilnehmer die Möglichkeit jederzeit weitere Räume für Aktivitäten zu nutzen.

Bei der Frage nach den Unterschieden zwischen Halbtags- und Ganztagschulen gehen die Antworten teilweise sehr auseinander, sind sogar gegensätzlich. So ist zum Beispiel ein Teil der Ansicht, dass die Einteilung in Blockstunden und der damit verbundenen geringeren Anzahl an Pausen weniger Kontaktmöglichkeiten zu SchülerInnen bestehen. Andererseits taucht aber auch wieder in anderen Fragebogen die Meinung auf, dass die ausführlicheren Pausen und der verlängerte Schultag gerade die Option bieten verstärkt Kontakt zu SchülerInnen und LehrerInnen aufzunehmen. Eine große Einigkeit besteht darin, dass Ganztagschulen bessere Möglichkeiten bieten Angebote zu machen, Freizeitbeschäftigungen zu installieren, individuelle Gespräche durchzuführen und Vertrauen aufzubauen. Zweimal trat sogar die Meinung auf, dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschule gibt. Es kann also gefolgert werden, dass sich bei richtiger Konzeptionierung ganztägiger Schulbildung gut Voraussetzungen bieten für intensive Kontakte zu den Zielgruppen und verstärkte Förderungen und Unterstützung einzelner und Gruppen.

Sehr vielseitig waren auch die Äußerungen zu den Perspektiven von Ganztagschule. Übereinstimmung herrschte zunächst größtenteils zur Finanzierung. Mehrere Teilnehmer äußerten einen Bedarf an höheren Sach- und Personalkosten. Auch im Bereich der Ausformung des Schulalltages tauchten mehrere, aber verschiedene Ansätze auf – von der räumlichen Gestaltung, über Rhythmisierung (Mittagessen, Übergang Vor-/ Nachmittag) bis hin zu den Inhalten des Lernens. Mehrere Schulso-

zialarbeiterInnen äußerten sich noch zur Nutzung externer Partner für Bildung, aber auch Freizeit.

Der Stand der Schulsozialarbeit geht zunächst in die Richtung, dass von einer Verbesserung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule gesprochen werden kann. SchulsozialarbeiterInnen zeigen positive Wirkungen, vor allem in der Verbesserung des Schulklimas, dass sich Schulsozialarbeit in der nächsten Zeit fest etabliert, ist dabei aber nicht zu sehen. Mehrere SchulsozialarbeiterInnen äußerten dabei das Gefühl einer verknöcherten Schule, die Jugendhilfe für ihre Zwecke ausnutzt. Die Ansiedlung der Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern bei freien Trägern wurde als positiv angesehen, dabei sei jedoch eine konstante Förderung für den Erfolg notwendig, ebenso wie eine gesetzliche Grundlage für die Kooperation. Insgesamt wurde Schulsozialarbeit als äußerst notwendig angesehen und sollte nach Ansicht der Teilnehmer ausgebaut werden.

6.3. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Durchführung der schriftlichen Befragung soll einen kleinen Überblick geben, wie Schulsozialarbeit zurzeit in der Praxis gehandhabt wird. Zusammenfassend bieten die Ergebnisse einen groben Einblick und geben dabei oft kein einheitliches Bild. Gerade die Verteilung der Stunden oder die Dauer der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit zeigen, dass auf Landesebene keine klaren Regelungen herrschen, wie dieses Berufsfeld zu organisieren ist. Jede Kommune kann (bedarfsgerecht) eigene Regelungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule festlegen. Vorteilhaft ist hierbei, dass nach den jeweiligen Bedürfnissen gearbeitet werden kann und die Ausgestaltung der Zusammenarbeit den Umweltbedingungen angepasst werden kann. Für die Profilierung der Schulsozialarbeit in der Öffentlichkeit bietet dies jedoch kaum die Chance, ein klares Bild der Aufgaben zu schaffen. Entgegen meiner Erwartungen scheint jedoch eine gewisse Konstanz der Stellen gegeben zu sein. Nur wenige SchulsozialarbeiterInnen in der Befragung teilten mit, dass sie schon einmal die Schule gewechselt hätten. Dass Schulsozialarbeit notwendig ist und sie dauerhaft an

einer Schule installiert werden muss, scheint also klar zu sein, nur nicht die Ausgestaltung und der Umfang der Tätigkeit.

Die Aufgaben- und Tätigkeitsfelder sind sehr weit gefächert. Eine Profilbildung, und damit Eingrenzung der Arbeitsschwerpunkte, erfolgt teilweise, jedoch nicht immer nach einem festen System. Es scheint so, als ob sich die Aufgabenfelder aus der Tätigkeit direkt ergeben. So kann man sich zwar besser auf die Problemlagen der Schule einstellen, das nicht bewusste Auseinandersetzen mit dem Aspekt der Profilbildung birgt aber auch die Gefahr einer Überbürdung mit Tätigkeitsfeldern und einem unklaren Bild von den Aufgaben für andere an der Kooperation Beteiligte. In der Umfrage können zwar kaum Unterschiede zwischen den Schultypen und Formen der ganztägigen Unterrichtsorganisation festgestellt werden, genauer betrachtet ist aber eine Abgrenzung notwendig und wird wohl so auch oft durchgeführt. Ebenso müssen Unterschiede in der Durchführung der Bereiche an verschiedenen Schulen gesehen werden. An einer Förderschule z.B. wird Beratung und Einzelfallarbeit von größerer Bedeutung sein als an einer Regionalen Schule, vor allem aber Inhalte und Intensität im einzelnen Fall werden anders verlaufen. An einer Gesamtschule wird sicherlich wiederum Berufsberatung, gerade in Bezug auf die Vielzahl der Schulabschlüsse, eine bedeutende Rolle spielen. Die Ergebnisse können dies zwar nicht konkret bestätigen, widerlegen einen derartigen Verlauf aber auch nicht explizit.

Positiv muss bewertet werden, dass die Zufriedenheit mit der Kooperation insgesamt gut ist. Die Durchschnittliche Bewertung der SchulsozialarbeiterInnen aller Aspekte liegt immerhin bei ca. 2,3. Sehr prägnant, wie schon beschrieben, ist die Bewertung der Unterstützung durch den Arbeitgeber, die teilweise nur bei fünf oder sechs liegt. Dies zeugt von der Außenseiterstellung, die Schulsozialarbeiter teilweise haben: Im Verbund des Trägers ist sie nicht direkt integriert, sondern ist mit einer fast ausschließlichen Verlagerung des Arbeitsplatzes außerhalb der Geschäftsstelle eher abgegrenzt. Aber auch in der Schule hat sie noch nicht ihren festen Platz als selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltages. Im Großen und Ganzen zeugen die Bewertungen der Zufriedenheit von einer stetigen Etablierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Langsam kann sich in den Gedanken der

Beteiligten und der Öffentlichkeit ein Bild dieses Berufsfeldes etablieren, mit dem ein gewisses Verständnis der Aufgaben von Schulsozialarbeit vorhanden ist.

Dafür sprechen auch die Ausstattungen und Rahmenbedingungen der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit. Nicht nur, dass jeder Teilnehmer einen eigenen Raum zur Verfügung hat, sondern auch die überwiegende Ausstattung mit eigenen Telefon- und Internetanschlüssen. Doch auch die Möglichkeit jederzeit Räume frei zu nutzen, die sieben von acht Teilnehmern eingeräumt wurde, spricht dafür, dass Schulsozialarbeit langsam einen festen Stand bekommt.

Die Fragen zum aktuellen Stand und der Perspektive bestätigen die Bedeutung von Ganztagschulen und der Schulsozialarbeit für die Entwicklung der schulischen Bildung. Nicht nur, dass sich eine Mehrzahl der Teilnehmer dahingehend äußert, dass aufgrund der veränderten Rhythmisierung eine individuellere Förderung möglich wird, sondern auch mehr Möglichkeiten für private, vertrauensvolle Kontakte und vielfältige Erfahrungen bestehen. Dabei sind im Ausbau dieser Chancen noch viele Ressourcen zu nutzen. Mehr materielle und personelle Unterstützung muss selbstverständlich sein, genauso wie die verstärkte Vernetzung mit außerschulischen Partnern. So gilt für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, dass die Kooperation zwar schon intensiviert und ausgebaut wurde, jedoch von einer Profilierung der Schulsozialarbeit, auch in den nächsten Jahren, noch keine Rede sein kann.

Für die Zukunft bedeuten diese Ergebnisse, dass in der Profilbildung und der Etablierung der Kooperation noch wichtige Schritte getan werden müssen. Zum einen müssen sich die SchulsozialarbeiterInnen aktiv mit den konkreten Aufgabenbereichen an der Schule auseinandersetzen, um nicht der Überlastung anheimzufallen. Desweiteren sollten sich gerade die Träger mit der Einbindung der SchulsozialarbeiterInnen in ihre Organisation beschäftigen, um eine professionelle und reflexive Begleitung im Kollegium zu gewährleisten. Dadurch kann eine Stärkung der SchulsozialarbeiterInnen erreicht werden, was wiederum eine Festigung des Standes in der Öffentlichkeit zur Folge hätte.

7. Schule als Lebensort: Utopie oder Zukunftsperspektive

Dass Schule per se schon ein Lebensort ist, muss zunächst einmal grundlegend festgestellt werden. Doch meist ist Schule mehr Lernort und hat mit Jugendleben wenig zu tun. Eine Möglichkeit, den Blick auf Schule zu verändern, ist die Sozialraumorientierung mit ihrem aneignungsorientierten Blick (Deinet 2005, S. 578). Hierbei werden die subjektiven Lebensräume von Kindern und Jugendlichen aus deren Sichtweise verstanden, und Schule ist Teil dieser Lebensräume (ebd. S. 579). Die Bedeutung geht dabei über den Unterricht hinaus, da sich dort auch Cliquen und Peer-Groups treffen. Versteht sich Schule als Teil dieser kompletten Lebenswelt, z.B. durch Öffnung der Schulhöfe als Spielräume, und nicht nur als Ort des Lernens, kann sie sich in ihrer Alltagsgestaltung viel besser auf die individuellen Probleme ihrer SchülerInnen einstellen.

Schule an sich wird von den SchülerInnen als notwendig akzeptiert, weil sie unausweichlich ist (Thimm 2002, S. 183). Schülerwünsche für eine positive Entwicklung der Schule zeigen sich dabei in verschiedenen Aspekten (ebd. S. 184). Bedeutung haben die Gestaltung der Schule im Sinne einer „Verschönerung“, Freizeitangebote, mehr Erholungsphasen, verstärkte Möglichkeiten der Partizipation, aber auch verständnisvollere LehrerInnen und ein positiveres Sozialverhalten unter den Mitschülern. Unter den angenehm erlebten Erfahrungen an Schulen sind Veranstaltungen wie Klassenfahrten, Ausflüge, Projektwochen oder auch neuere Lernformen (z.B. Freiarbeit) (ebd.). Also viele der Elemente, die schon seit langem in der Gestaltung von Schule diskutiert werden, tauchen wieder auf, wenn man sich an den Bedürfnissen der Hauptakteure am Ort Schule orientiert.

Doch diese Umgestaltung der als Lernort verstandenen Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsort für Jugendliche ist kein einfacher Prozess. Deswegen möchte ich

in diesem Kapitel darauf eingehen, welche Bedeutung die Ganztagschule und Schulsozialarbeit für ein lebensweltliches Verständnis von Schule haben und letztendlich wie realistisch diese Vorstellung einer Neuorientierung von Schule ist.

7.1. Ganztagschule als Chance der Entwicklung von Schulen zum Lebensort

Viele der Aspekte einer guten Ganztagschule (wie z.B. neue Unterrichtskonzepte und –methoden) könnten auch an Halbtagschulen umgesetzt werden. Nachdem ich die konzeptionellen Grundlagen für das Arbeiten von Ganztagschulen dargestellt habe (siehe Kapitel 3.3.), möchte ich deswegen jetzt noch einmal konkret aufzeigen, wo die besonderen Möglichkeiten dieser Schulform liegen, wenn wir von einer Umwandlung der Schulen von einem bloßen Lernort zu einem Lebensort sprechen.

An Ganztagschulen kommt der außerunterrichtliche Bereich als Lebens- und Gestaltungszeit hinzu und potenziert die Verpflichtungen des individuellen und sozialen Handelns, der Selbsterfahrung und der Selbstverwirklichung von Kindern und Jugendlichen (Appel 2004, S. 182). Dieses verstärkte Anstreben der sozialen Integrationsfähigkeit macht die Einbeziehung von SozialpädagogInnen unerlässlich. Ein großer Punkt ist dabei in allen Diskussionen der veränderte Zeitfaktor. Wie schon dargestellt, bietet er Möglichkeiten einer veränderten Rhythmisierung des Tagesablaufs und lässt Raum für die Umsetzung der zuvor genannten Rahmenbedingungen.

Grundlegend können vier Gründe für die verstärkte Diskussion um Ganztagschulen genannt werden, d.h. vier Funktionen, die Ganztagschule zu erfüllen hat. Nach Rekus (Rekus 2003, S.86) sind diese:

- die Verbindung von Bildung und Erziehung
- der Abbau von Bildungsbarrieren und die Vermeidung sozialer Ausgrenzung
- die Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Raum bieten für persönliche Begegnung von SchülerInnen und LehrerInnen.

Wie diese Aufgaben gerade an Ganztagschulen erfüllt werden können, dies möchte ich im Folgenden darstellen.

Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen wichtigen Teil ihres Lebens verbringen. Im „Handbuch Kinder- und Jugendhilfe“ taucht Schule unter der Einteilung in Lebensorte auf. Sie ist also an sich als Lebensort konzipiert, wird jedoch meist von den SchülerInnen nicht so empfunden. Meist ist sie Pflichtprogramm und wird besucht, weil man es eben muss. Aus den schon genannten Problematiken ist aber ersichtlich, dass dies schon lange nicht mehr ausreicht. Schule muss zunehmend gesellschaftliche und familiäre Defizite kompensieren, was in einer bloßen Unterrichtsanstalt nicht gelingen kann. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass sich SchülerInnen den Sozialraum Schule aktiv aneignen (Hollenstein/Tillmann 2000, S. 106). Dabei werden insbesondere außerunterrichtliche Plätze an Schulen, wie z.B. der Schulhof, Schülerclubs und Aufenthaltsräume, genutzt, um sich zu entfalten. Aufgabe der Schule ist es dann, die Möglichkeit zu geben den Schulalltag und die Räumlichkeiten mitzugestalten. Die Halbtagschule mit ihrer Unterrichtsfixierung bietet jedoch wenig Ansatzpunkte für diese Gestaltungsmöglichkeiten.

Der außerschulische Bereich hat zwar reichliche Betätigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, jedoch werden diese Optionen immer schwerer zugänglich. Deswegen ist es äußerst notwendig, dass die Interessen der Schüler ein Betätigungsfeld finden (Ludwig 2003, S. 41). Eine Ganztagschule kann hier mit Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen und Projekten die Vorlieben und Wissbegierde wecken, zugleich können Erfolgserlebnisse geschaffen und somit Fähigkeiten geweckt werden (ebd. S. 42). Gleichzeitig bieten diese die Möglichkeit individueller zu fördern und persönliche Begegnungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu erleben (Rekus 2003, S. 86). Durch diese intensiveren zwischenmenschlichen Beziehungen können Stresssituationen für SchülerInnen einfach reduziert werden (Appel 2004, S. 21).

Der Unterricht kann bei einer Weiterentwicklung der Lernkultur mit variableren Lehr-Lern-Formen durchgeführt werden (Holtappels [2] 2004, S. 32). Der Frontalun-

terricht wird dabei aufgeweicht und lernen kann zu einem selbstgestalteten Erfahrungsprozess werden.

Hier taucht auch wieder der Begriff der Rhythmisierung des Unterrichtes auf. Im Sinne der Leistungsbereitschaft und –fähigkeit kann der Unterricht flexibler geplant werden. Freiarbeit für die SchülerInnen, zusätzliche Angebote zum üblichen Unterricht und der Fachunterricht können kombiniert und abwechselnd in den Stundenplan integriert werden (ebd. S. 22). Auch die individuelle Förderung und Änderung der Hausaufgabenpraxis sind hier mit einzubeziehen und können in Kombination der Aufarbeitung von Themen dienen (ebd. S. 23).

Für eine erfolgreiche Zukunft von Schulen ist zugleich eine Öffnung der Institution nach außen und nach innen hin notwendig. Wie schon in der Reformpädagogik verlangt, muss die Schule die Möglichkeiten der Umwelt zu nutzen wissen und dabei auch die Möglichkeit bieten, anderen nicht am Schulalltag beteiligten Personen zugänglich zu sein. Das schließt eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus mit ein. Um eine Erziehungskonstanz zwischen diesen beiden Institutionen zu erreichen, ist eine enge Kooperation notwendig (Ludwig 2003, S. 43), die auf Grund des knappen Zeitrahmens in einer Halbtagschule so nicht geleistet werden kann.

Insgesamt soll Schule so zum Lebensort werden, an dem jugendtypische Lebensweisen gepflegt und realisiert werden (können), insbesondere dann, wenn die SchülerInnen den Schulalltag mitgestalten können (Appel 2004, S. 24).

Ein wichtiges Argument für die zunehmende Realisierung von ganztägigen Schulangeboten ist besonders in sozialen Brennpunkten von Bedeutung. Hier geht es weniger um die inhaltliche Gestaltung des Alltags, sondern mehr um den Schutz der Kinder und Jugendlichen. Gerade in Familien, aber nicht nur dort, in denen beide Eltern oder der alleinerziehende Elternteil vollzeit erwerbstätig sind, droht zunehmend eine Verwahrlosung von jungen Menschen. Hier ist nicht nur der teilweise fehlenden Erziehungskompetenz der Eltern Rechnung zu tragen, sondern auch den Einflüssen der Umwelt, denen die SchülerInnen ohne Unterstützung ausgesetzt sind. In einer ganztägigen Schule besteht verstärkt die Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen vor Verwahrlosung zu schützen (ebd.) und den Umgang mit den Einflüssen der Gesellschaft zu lernen, z.B. durch die Entwicklung von Medienkompe-

tenz. Doch nicht nur von Seiten der Kinder aus ist der familiäre Aspekt wichtig, sondern auch für die Eltern birgt die Ganztagschule eine große Chance. So können die Familien erzieherisch entlastet und unterstützt werden, was besonders bedeutend ist für die veränderte Hausaufgabenpraxis (Ottweiler 2003, S. 9). Der Druck einer zufriedenstellenden Erledigung von Hausaufgaben liegt nicht mehr bei der Familie, sondern wird von pädagogischen Fachkräften aufgefangen.

Durch höhere Förderungsmöglichkeiten in der Schule, die Gelegenheit negative Einflüsse in gesellschaftlichen, sozialen und familiären Umwelt aufzufangen sowie die gleichberechtigte Chance zur Teilnahme an Freizeitaktivitäten kann insgesamt eine größere Chancengleichheit aufgebaut werden (Ottweiler 2003, S.9). Insbesondere die Möglichkeiten der individuellen Einflussnahme und Förderung macht es realisierbar, dass Schulverweigerungsverhalten rechtzeitig erkannt und ein Schulausstieg verhindert werden kann. Für die Eltern bedeutet dies insgesamt eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Neue Unterrichtsmethoden und –formen machen es möglich den Frontalunterricht zugunsten selbstbestimmter Lernprozesse zumindest teilweise abzulösen. Dadurch kommt der erzieherische Aspekt neben der Bildung zunehmend zur Geltung.

Die zusätzlichen Angebote neben dem eigentlichen Unterricht ermöglichen eine persönliche Begegnung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, was zur verstärkten Entwicklung sozialer Kompetenzen führt.

Doch gerade in Bezug auf die gesellschaftlichen Probleme und Veränderungen kann Ganztagschule wichtige Funktionen übernehmen. Immer mehr Kinder und Jugendliche leben in relativer Armut, d.h. empfangen Sozialhilfe oder Harz IV. Oftmals sind sie dabei von Milieus umgeben, die wenige Anregungen geben und ein hohes Risiko für soziale und kulturelle Deprivation stellen (Edelstein 2008, S. 88). Dadurch wird häufig eine Reproduktion der Armut erzeugt. Ganztagschulen können hier verstärkt Anregungsmöglichkeiten bieten, Integration in die Gesellschaft ermöglichen und individuelle, bedürfnisgerechte Förderung gewährleisten. Durch die Einführung einer Ernährungskultur an Ganztagschulen bietet sich die Gelegenheit übergewichtigen Kindern, die besonders in ärmeren Schichten vertreten sind, gesunde Ernährungsweisen zu vermitteln und ein gewisses Bewusstsein dafür zu

entwickeln und dies auch noch durch vermehrte Sportangebote zu ergänzen (ebd. S. 90). Vor allem die Möglichkeit verstärkter Kooperation mit außerschulischen Partnern birgt Chancen für Projekte zur Gesundheitserziehung.

Wenn eine Ganztagschule ein gut durchdachtest Konzept hat, kann sie durchaus die ihr gegebenen Aufgaben erfüllen und die Vorbehalte durch Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen und die Öffentlichkeit abbauen. Nicht jede Schule mit ganztägigen Angeboten ist dabei aber automatisch in der Lage dies zu erfüllen. Wichtig ist, den Prozess zur Ganztagschule gut zu überdenken, sein Konzept an die sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten der Umwelt anzupassen und nach und nach ein Bewusstsein für die Arbeit an Ganztagschulen in allen am Schulalltag Beteiligten zu verankern.

7.2. Schulsozialarbeit als Beitrag zur Gestaltung der Schule als Lebensort

7.2.1. Sozialpädagogisches Handeln als Gestaltungspartner des Lebensortes

Schulsozialarbeit bietet also, wie schon deutlich geworden sein dürfte, mit seinen jugendhilfespezifischen Methoden und Ansätzen gute Möglichkeiten einen wesentlichen Beitrag dazu zu leisten, die Schule als Lebensort zu gestalten. Dabei begibt sich Jugendhilfe mit ihren Angeboten in jugendliche Lebensfeld Schule hinein (Bathke u.a. 2000, S. 188). In einem lebensweltlichen Ansatz kann Schule als Gemeinwesen verstanden werden, indem SchülerInnen und LehrerInnen zusammen agieren und die Funktionen Bildung, Kommunikation und Lebensbewältigung erfüllen (ebd. S. 189). Orientiert man sich in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule an diesem Ansatz, läuft die sozialpädagogische Arbeit darauf hinaus, die am Schulalltag beteiligten Personen darin zu unterstützen, die Infrastruktur des Gemeinwesens zu entwickeln, das Zusammenleben zu organisieren und die Aufgaben zu erfüllen.

Gehen wir diesem Ansatz weiter nach, ergibt sich, dass sozialpädagogische Arbeit im Gemeinwesen Schule also die Verbesserung der Kooperation der Beteiligten, den Ausbau der strukturellen Möglichkeiten (äußere und innere Struktur des Unterrichts, bauliche, architektonische Gestaltung des schulischen Raumes) und psychosoziale Beratung und Unterstützung beinhaltet (Bathke u.a. 2000, S. 190). Aus dieser Grundlage ergibt sich eine breite Angebotspalette zur Gestaltung des Schulalltags, die vor allem partnerschaftlich organisiert werden sollte.

Als Leitlinie dieses Konzeptes kann eine innere und äußere Öffnung von Schulsozialarbeit gelten. Diese doppelte Öffnung soll einerseits hin zum Unterricht und zum eigentlichen Kern der Schule geschehen und andererseits zum außerschulischen Umfeld (Bathke u.a. 2000, S. 191). Ohne den LehrerInnen ihr zentrales Aufgabenfeld streitig zu machen, gilt es also zunächst den Unterricht durch sozialpädagogische Methoden zu bereichern und mit neuen Ideen zu versehen. Durch Unterstützung der LehrerInnen ohne Herabsetzung ihrer Fähigkeiten kann ein partnerschaftliches Verhältnis entstehen ohne Hierarchisierung der Aufgabenverteilungen (ebd.). Ergänzend zu den sozialpädagogischen Methoden der Schulsozialarbeit können in gemeinwesenorientierter Arbeit weitere Lerninhalte und –formen gesucht werden. Dadurch werden außerschulische Aspekte in den Schulalltag mit eingeführt und SchülerInnen so weniger stark von ihren lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezügen getrennt (ebd. S. 192).

Da Schule ein wichtiger Bestandteil von Sozialräumen Jugendlicher ist, muss sie konzeptionell neu gedacht werden (Maykus 2006, S. 157). Sie kann als Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher nicht getrennt von ihr agieren, sondern nur gemeinsam mit ihr. Dafür bedarf es intensiver Kooperation mit dem Umfeld, wie es durch Schulsozialarbeit schon gelebt wird. Methoden aus Sozialarbeit müssen in die Bildung mit einfließen, um den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht werden zu können. Bildung als selbstbestimmter Prozess gelingt vor allem dann, wenn sich SchülerInnen als Individuen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können (ebd. S. 156). Schulsozialarbeit als außerschulischer Partner kann hier die Schule aktiv mitgestalten und einen Beitrag zum lebensweltlichen Lernen leisten.

Gerade Ganztagschulen sind nicht nur Ort des Lernens, sondern auch der alltäglichen Bedürfnisse, Erlebnisse und der Sozialisation (Appel 2004, S. 183). Aus diesem

Ansatz ergibt sich, dass Schulpädagogik und Sozialpädagogik einheitlich zusammenarbeiten müssen, um den Ansprüchen der Lebensweltorientierung gerecht zu werden. Die beiden Professionen müssen so ineinander fließen, dass Sozialpädagogik in den Unterricht übergreift und umgekehrt wieder unterrichtliche Elemente in seine Arbeit mit aufnimmt (ebd.). Es geht hier also zum einen um die Bereicherung des Unterrichts um neue Methoden, aber auch um einen eigenen aktiven Umgang mit schulischen Elementen.

7.2.2. Möglichkeiten von Schulsozialarbeit in der Gestaltung des Schulalltags

Die Methoden von Schulsozialarbeit habe ich schon näher im Kapitel 4.3. erläutert. Dabei waren die Ausführungen auf allgemeine Konzepte bezogen. In diesem Abschnitt möchte ich deswegen noch einmal konkret darstellen, welche Möglichkeiten sich der Schulsozialarbeit in der Gestaltung der Lebenswelt Schule bieten und worin ihre Wirkungen in diesem Bereich liegen.

Bedeutend für die lebensräumliche Orientierung von Schule und der dort stattfindenden Sozialarbeit ist der aktuelle Trend in der Methodenentwicklung, der zeigt, dass zunehmend mehr die Umgebung der Kinder und Jugendlichen in die Arbeit mit einbezogen wird (Speck 2007, S. 64). Nur unter Einbezug des Umfeldes können klientenbezogene Interventionen zu Erfolg führen (ebd. S.65).

Die Angebote der Schulsozialarbeit sind zunehmend an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert (ebd.). Dadurch ist es eher gewährleistet, dass die Adressaten die Vorschläge für sich annehmen und die Schule nicht nur als rigiden Lernort verstehen. Für die Entwicklung von Bildungsarbeit durch Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass sie andere Bildungsziele, -inhalte, -methoden und -orte ermöglichen kann (Speck 2007, S. 138). An den Anliegen der SchülerInnen orientiert, kann Schulsozialarbeit Strategien zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Lebensbewältigung entwickeln und selbstbestimmte Bildung bewirken. In Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule können vielfältige Lern- und Erfahrungsangebote außerhalb des Unterrichts konzipiert werden, in denen SchülerInnen ihre

Interessen ausloten und selbstständig verfolgen, Kompetenzen erlangen und Selbstvertrauen gewinnen können (Maykus 2006, S. 158). Insbesondere die schon bestehenden Kontakte von Schulsozialarbeit zur außerschulischen Bildungswelt bieten Möglichkeiten gezielt Kinder aus Risikogruppen zu fördern und zu unterstützen.

Insgesamt kann Schulsozialarbeit unstandardisierte und erfahrungsorientierte Angebote, Treffpunkte, Rückzugsmöglichkeiten und Beteiligungsstrukturen ermöglichen (Speck 2007, S. 138). Ohne festgelegte Zeitstrukturierungen, Rollenfestlegungen, Leitungsbewertung und Zwang kann Jugendhilfe am Ort Schule neue Methoden und (Unterrichts-) Ansätze etablieren (Krüger/Stange 2008, S. 14). Arbeitsgemeinschaften, Projektunterricht und Neigungsgruppen sind dabei nur die bekanntesten Angebote – Arbeit mit dem Gemeinwesen, das Nutzen außerschulischer Lernorte und die Öffnung von Schule für außerschulische Veranstaltungen sind mindestens genauso wichtig, um ein lebensweltliches Konzept von Schule zu erreichen. Die vielfältigen und abwechslungsreichen Angebote können eine positive Lernatmosphäre schaffen und zur Identifikation der SchülerInnen mit der Schule beitragen (Maykus 2006, S. 158).

Als konkretes Angebot der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen ist gerade in Sekundarstufe I und II die Berufsbezogene Jugendbildung. Wenn Schule mehr sein soll als Unterricht, ist sie hier in hohem Maße gefordert in der individuellen Beratung (Braun/Wetzel 2006, S. 202). Schulsozialarbeit kann Kooperationen zu außerschulischen Partnern vermitteln und bei der methodischen Durchführung der Beratung helfen. Dies ist schon allein deswegen von Bedeutung, weil Schule per se schon die Aufgabe hat die SchülerInnen auf Berufsausbildung und Erwerbsleben vorzubereiten (Krüger/Stange 2008, S. 14). Eine Möglichkeit, um dies in der Zukunft besser zu erreichen, kann eine Verbindung von verschiedenen Lernorten sein (Thimm 2008, S. 479). Zielgebundene Praktika oder sogar notenrelevanter Kompetenzerwerb an außerschulischen Orten können dabei in der Zusammenarbeit Schule - außerschulische Partner neue Bildungsorte zu Tage bringen. Berufsorientierung ereignet sich dabei idealer Weise auf drei Ebenen (ebd. S. 480): auf der *Wissensebene* soll vor allem über Ausbildungs- und Berufssystem und den Arbeitsmarkt informiert werden. Die *Erfahrungs- und Handlungsebene* spielt sich vor allem in Praktika ab

und ermöglicht eigene Erfahrungen zur Überprüfung und Erforschung von Neigungen und zum Kennenlernen von Arbeitsabläufen. Durch möglichst individuelle Ausgestaltung von Orientierungsphasen sollen Jugendliche lernen sich in der *Selbstreflexion* besser einzuschätzen und kennenzulernen. Die speziellen Möglichkeiten der Jugendhilfe liegen konkret darin, dass sie individuell und subjektbezogen arbeiten, ohne Leistungsdruck und Selektion (ebd. S. 481). Der weniger leistungsorientierte Zugang ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Wünschen, Ängsten und Plänen. Dabei ist Jugendsozialarbeit nicht auf den Zeitpunkt des Schulabgangs fixiert, sondern kann generell ohne Zugzwang Orientierungshilfe geben (ebd. S. 482). Das breite Methodenspektrum der Jugendhilfe kann schließlich neue berufsbezogene Selbsterfahrungsräume öffnen. Vor allem das breite Vernetzungsspektrum und die vielfältigen Möglichkeiten dadurch bieten Zugang zu verschiedenen Orientierungsmöglichkeiten. Ein Netzwerk aus Kooperationspartnern mit allgemeinen Schulen, berufsbildenden Schulen und regionalen Betrieben ist notwendig (Braun/Wetzel 2006, S. 203).

Wenn man betrachten will, wie die Möglichkeiten von Schulsozialarbeit in der Gestaltung des Schulalltags aussehen, ist es wichtig zu schauen, wo die konkreten Wirkungen liegen. Dadurch wird es möglich die Arbeit der Schulsozialarbeit zu evaluieren und ein Fazit zu ziehen über die Aussichten der Kooperation. Speck entwirft dazu ein Wirkungsmodell, das die (a) Adressaten, (b) Ebenen, (c) Kriterien und (d) Niveaus der Wirkung darstellt (Speck 2007, S. 110f).

(a) Wirkungen werden nicht nur bei SchülerInnen erzielt, sondern auch bei LehrerInnen und Eltern (siehe auch Kapitel 4.3. Zielgruppen).

(b) Dabei gehen diese Wirkungen über die einzelnen Personen hinaus (Einzelfall-Ebene) über einen Einfluss auf Gruppen (Gruppen-Ebene) bis hin zur Organisation der Schule (organisationsinterne Ebene) und sogar bis zu einer Einflussnahme auf das Schulumfeld (organisationsübergreifende Ebene).

(c) Die Beurteilung der Wirkung auf die Adressaten und Ebenen erfolgt bei diesem Modell auf Grund von sieben Ebenen: die Erbringung von Leistungen, die Inanspruchnahme von und Kooperation mit Schulsozialarbeit, die Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit, die Erfolgsbewertung der Arbeit von Schulsozialarbeit, die

Erreichung der gesetzten Ziele und letztendlich die Aneignung der einzelnen Beteiligten.

(d) Die Wirkungskriterien müssen indessen auf verschiedenen Niveaus bei der Bewertung von Schulsozialarbeit betrachtet werden. Kriterien wie die reine Erbringung von Leistungen befinden sich auf dem niedrigsten Niveau, da sie keine direkten Aussagen geben können über die Wirkung von Projekten. In der Reihe der Aufzählung der Kriterien bei (c) steigt ihr Niveau, so können bei der Erreichung der Ziele die angestrebten Ergebnisse mit den bewirkten verglichen werden.

Es wird also deutlich, dass Schulsozialarbeit, wenn sie sich so eines Wirkungsmodells bewusst ist, ihre Arbeit aktiv und wirkungsorientiert gestalten kann. Dadurch ergeben sich für die Kooperation Möglichkeiten, um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule bewusst und reflektiert zu gestalten und datenbasiert zu evaluieren. Nur durch die Bestimmung des Nutzens, kann Schulsozialarbeit letztendlich klar auf die Gestaltung des Schulalltags hinwirken und ihre Ressourcen voll ausschöpfen.

Um die volle Wirkung der Arbeit zu erreichen, ist es jedoch notwendig, dass alle Beteiligten gut über die Inhalte von Schulsozialarbeit informiert werden. Dabei gilt zunächst, dass insbesondere die LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gut über Merkmale und Tätigkeitsfelder von Schulsozialarbeit informiert sind, die häufigen Kontakt mit ihr haben (Speck 2006, S. 279). Für den Erfolg der Arbeit ist also ausschlaggebend, dass sich SchulsozialarbeiterInnen Zeit nehmen, um alle am Schulalltag Beteiligten über ihre Arbeit zu informieren. Gleiches gilt für die Zufriedenheit mit Schulsozialarbeit: Je häufiger die Kontakte sind, desto zufriedener sind die Adressaten mit der Schulsozialarbeit (Speck 2006, S. 291).

Für die Inanspruchnahme gilt, dass LehrerInnen und SchülerInnen sie deutlich mehr nutzen als Eltern. Dabei haben die (außer-) unterrichtlichen Gruppenangebote einen besonders hohen Zuspruch von SchülerInnen (Speck 2006, S. 287). SchülerInnen nutzen Angebote der Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich nach Alter, Geschlecht und Schultyp: jüngere SchülerInnen nutzen sie häufiger, ebenso SonderschülerInnen. Bei den Eltern nimmt nur ein sehr geringer Teil die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen in Anspruch.

Schulsozialarbeit hat also verschiedene Möglichkeiten den Schulalltag mitzugestalten. Dabei sollte sie sich jedoch ihrer Wirkungen bewusst sein und diese regelmäßig reflektieren. Nur wenn sie sich den Erfolg ihrer Arbeit bewusst macht und selber aktiv die Wirkungen steuert, wird sie die gewollten Ergebnisse erzielen können.

7.2.3. Schulsozialarbeit als Netzwerkkoordinator – Gemeinwesenarbeit

Um eine lebensweltlich orientierte Schule zu bilden, muss das Umfeld der Schülerinnen mit einbezogen werden. Das Leben und damit die Lebenswelt der SchülerInnen befindet sich selbstverständlich überwiegend außerhalb der Schule, wobei diese jedoch sehr große Auswirkungen auf alle Lebensbereiche hat. Daher kann eine Schule, die Lebenswelt sein will, dies nicht ohne diese außerschulischen Partner erreichen. Schule hat bisher jedoch weitestgehend allein gearbeitet und existiert, Jugendhilfe dagegen schon immer durch Netzwerkarbeit ihre Aufgaben erfüllt. Schulsozialarbeit ist der Ansatz, diese beiden unterschiedlichen Institutionen miteinander zu verknüpfen und Schule von ihrer Vereinzelung zu lösen.

Dass eine Kooperation in der Begleitung von einzelnen Fällen oft notwendig werden wird, ist wohl klar (ich werde darauf im Kapitel 8.2.1. näher eingehen). Doch auch und insbesondere für Projekte und themenspezifische Angebote ist es notwendig sich außerschulische Partner an Bord zu holen. Dabei handelt es sich nicht nur um Partner aus der Jugendhilfe, sondern auch aus Wirtschaft, Politik und allgemeinem sozialen Leben. Für Angebote verschiedener Art ist den Jugendlichen wichtig, dass sie sozialräumlich verankert, in der alltäglichen Lebensführung präsent und leicht zugänglich sind (Braun/Wetzel 2006, S. 203).

Um die Möglichkeiten der Kooperation mit außerschulischen Institutionen zu erläutern ist es jedoch zunächst einmal notwendig, die wichtigsten Partner zu kennen.

Zentraler Partner der außerschulischen Kooperation ist zunächst das Jugendamt (Bathke u.a. 2000, S. 121). Zum einen ergibt sich dies daraus, dass Jugendämter oft direkt mit in die Kooperation von Jugendhilfe und Schule mit eingebunden sind, z.B. in Mecklenburg-Vorpommern durch die Verankerung der Schulsozialarbeit bei frei-

en Trägern. Und zum anderen vermittelt das Jugendamt weitere Hilfsangebote und ist in den meisten Fällen in den weiterführenden Hilfeprozess mit eingebunden.

Eine andere bedeutende Möglichkeit für eine Zusammenarbeit stellen die Fachdienste dar. Sie können insbesondere bei Einzelfällen weiterhelfen und individuelle Hilfen vermitteln. Allgemeine Beratungsstellen, Psychologen oder Suchthilfestellen stellen unkomplizierte Hilfe ohne behördliche Hürden.

Für allgemeine Kooperationen bieten sich freie Träger der Jugendhilfe an (Bathke u.a. 2000, S. 122). Offene Angebote, wie z.B. Jugendclubs oder zielgruppenspezifische Projekte, eröffnen die Möglichkeit freizeitpädagogischer Arbeit. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit (erläutert in Kapitel 4.1.) können ergänzend zu Schulsozialarbeit wirken. Der Bereich der Erziehungshilfen kann dagegen bei der Arbeit mit einzelnen Fällen genutzt werden.

Wichtig, und meiner Ansicht nach oft vernachlässigt, sind in der Kooperation auch Sportvereine. Sie bieten verstärkt die Möglichkeit sportliche Angebote am Ort Schule zu machen. Dabei können dies dauerhafte, langfristige oder kurzfristige Angebote sein. Sie können der Talentförderung dienen, z.B. durch sportliche Angebote als Verbindung zwischen Schulsport und Vereinssport, als Qualifizierungsmaßnahmen etabliert werden, z.B. Schiedsrichter-/Übungsleiterausbildung, oder als freie Sportgemeinschaften mit einem breitensportorientierten Angebot konzipiert sein (Gilles 2001, S. 97).

Es geht also in der Schulsozialarbeit auch darum, die Schule nach außen fließen zu lassen, in das Gemeinwesen hinein und Netzwerke aufzubauen, d.h. das Gemeinwesen in die Schule zu holen. Netzwerke können dabei als offene Gemeinschaften verstanden werden, die sich mit ähnlichen Werten, Zielsetzungen und Interessen auf ein gemeinsames Werk(en) ausrichten (Fänderl 2008, S. 278). Gezielte, bedarfsorientierte Kooperation soll die Wirksamkeit von Projekten erhöhen und verschiedene Ressourcen nutzbar machen. Gerade das Arbeiten von Schule oder Jugendhilfe und die Zusammenarbeit beider insbesondere bedarf Kooperation mit einzelnen beteiligten Personen, aber auch externen Partnern, um erfolgreich zu sein (ebd. S. 579). Inhaltliches Know-How, methodische Kenntnisse und ergänzende, weiterfüh-

rende Kontakte müssen zusammengeführt werden, damit ein breites Spektrum an Möglichkeiten entsteht.

Gerade Schulsozialarbeit mit seiner Jugendhilfeanbindung hat Ressourcen zur Verfügung, die Schule allein nur schwer zugänglich ist. Deswegen kann und muss sie diese Möglichkeiten an den Ort Schule holen, um dem Anspruch der Lebensweltorientierung gerecht zu werden. Jugendliche nutzen außerhalb der Schule verschiedene Freizeitangebote, doch noch lange nicht alle. Mit Blick auf Ganztagschulen ist festzustellen, dass vielen SchülerInnen nach der Schule auch wenig Zeit bleibt, diese Angebote zu nutzen. Wenn also SchülerInnen die Jugendhilfeangebote, und nicht nur diese, außerhalb der Schule zu wenig nutzen, sie aber sowieso Zeit in der Schule verbringen, dann bleibt die logische Erkenntnis, dass die Angebote in die Schule kommen. Viel Zeit, die SchülerInnen in der Schule verbringen, bleibt ungenutzt. Zeiten für Freiarbeit, Freistunden, Pausen oder sonstige nicht-unterrichtliche Gelegenheiten bieten Möglichkeiten die Jugendlichen ohne Leistungsdruck zu erreichen. Schon bestehende Neigungsgruppen, Arbeitsgemeinschaften oder Projekte versuchen zwar dies zu gewährleisten, oft geraten sie aber an ihre Grenzen. Am Schulalltag beteiligte Personen bieten nur begrenzte Kompetenzen, um vielseitige Themen zu bearbeiten. Außerschulische Partner aus Jugendhilfe, Jugendarbeit und auch Wirtschaft bieten dagegen oft spezifische Kompetenzen, um alltagspraktische Kenntnisse zu vermitteln.

Neben der Arbeit, die Schulsozialarbeit an der Schule selber leistet, muss sie also äußere Ressourcen verstärkt nutzen oder nutzbar machen. Dabei hat sie diese Arbeit nicht alleine zu leisten, sondern steht in der Verpflichtung LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern so zu stärken, dass sie außerschulische Angebote auch selber in Eigeninitiative aufsuchen und nutzen.

7.3. Fazit: kann Schule Lebensort sein?

Schon in der Reformpädagogik kam man zu der Einsicht, dass in der Schule nicht nur Unterricht, sondern auch das Schulleben von Bedeutung ist (Braun/Wetzel 2000, S.92). Braun und Wetzel definieren dieses Schulleben als offene schulische Milieubildung mit stabilen, verlässlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen (ebd.). Auch Hopf räumt die Möglichkeit ein, Schule als offenen Lebens- und Erfahrungsraum in der Gemeinde zu gestalten (Hopf 1997, S. 90). Bei beiden Ansätzen geht es dabei um die Entwicklung eines Gemeinschaftssinnes durch gewohnheitsbildende Formen und Anlässe und Möglichkeiten der Kommunikation und Begegnung.

Welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, damit von Lebenswelt Schule die Rede sein kann, habe ich in den vorliegenden Kapiteln erläutert. Im Folgenden möchte ich deswegen, bevor ich auf die konkreten Grenzen von Schulsozialarbeit eingehe, noch einmal zusammenfassend überlegen, wie realistisch die Forderung nach einer lebensweltlich orientierten Schule eigentlich ist.

In der Praxis scheitern die Schulen häufig an zu geringen Stundenkontingenten, am fehlenden Engagement der LehrerInnen und an finanziell, didaktisch und administrativ zu gering ausgestatteten Schulen (Hollenstein/Tillmann 2000, S.106). Trotzdem kann keine Rede davon sein, dass der Entwicklungsansatz der lebensweltlichen Schule nicht mehr verfolgt wird. Für eine weitere Ausweitung dieses Konzeptes sprechen eine notwendige Profilbildung, um SchülerInnen und Eltern für sich zu gewinnen, der Ausbau von Ganztagsangeboten auf Grund der Bedürfnisse von Eltern und einer Tendenz zu mehr Autonomie und Selbststeuerungskompetenz von Schulen (ebd.).

Ganztagschulen verpflichten sich in ihren Konzepten teilweise zur Lebensschule. In der Umsetzung ist die jedoch immer mit Schwierigkeiten verbunden. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist heute mit einer Vielfältigkeit ausgestattet, wie sie bisher noch nicht zu finden war (Appel 2004, S. 115). In ihrer Freizeit besteht die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Beschäftigung, des Konsums und an Medien. Eine Lebensschule kann deshalb nicht ohne Freizeitpädagogik auskommen, die

Erholung, Spaß und Entspannung beinhaltet und genauso Konsum- und Medien-erziehung und Kulturarbeit (ebd.). Die Einbindung in den Alltag ist dabei zwar schwierig, aber durchaus nicht unmöglich. An Ganztagschulen bieten sich hierfür besondere Kapazitäten, um Wahlpflichtfächer, Projekte und Freizeitangebote zum Thema Medien, Kultur und Konsum zu installieren (ebd. S. 116). Dabei geht es nicht nur um Erziehung im eigentlichen Sinne, sondern auch um Anregung, Motivation und das Wecken von Interessen. Projektarbeit stellt dann oft die Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten dar. Durch eigenes Erleben, Experimentieren und am Leben orientierten Aufgabenstellungen werden Erfahrungen ermöglicht (ebd. S. 118). Gemeinsam wird ein Problem bearbeitet und so Partizipation, Selbstverantwortung und soziales Lernen ermöglicht. Doch nicht nur in diesen Formen ist eine Lebensweltorientierung möglich (und auch in der Praxis schon zu sehen), sondern gerade im Rahmen der Unterrichtsgestaltung sind Variationen möglich und auch notwendig. Um eine Überlagerung üblicher Fächer auf Grund des vergrößerten Zeitkontingents zu vermeiden, gibt es an vielen Ganztagschulen schon „Neuschöpfungen“ von Fächern (ebd. S. 125). Verschiedene Erziehungs- und Beschäftigungsfelder werden hier praxisorientiert bearbeitet und den Bedürfnissen von SchülerInnen angepasst. Fächer wie „Schülerzeitung“, „Schulgartenunterricht“ oder „Recyclinglehre“ vermitteln spezifische Kompetenzen und wecken Interessen.

Neben der konzeptionellen Verankerung der zuvor genannten Elemente gehört aber ebenso eine Strukturierung des Tages (Appel 2004, S. 140). Starr aneinandergereihte oder voneinander getrennte Elemente erzeugen keine lebensweltliche Atmosphäre. An den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert, müssen ganztägige Angebote wechseln zwischen purem Unterricht, freizeitpädagogischen Angeboten, neuen Unterrichtsfächern und Projekten. Dazu gehört die Integration von langen und kurzen Pausen genauso wie die Gewährleistung von mehreren Malzeiten am Tag. Kinder und Jugendliche wachsen in einem für sie ganzheitlichen Leben auf. Für sie gibt es keine Aufteilungen in verschiedene Tagesabschnitte. Um also eine ganzheitliche Bildung der Kinder zu erreichen muss eine Ganztagschule ihre Angebote über den ganzen Tag gleichmäßig verteilen, ohne eine Einteilung in ein Vormittags- und Nachmittagsleben (Pesch 2006, S. 59).

Lebenswelt Schule beinhaltet viele Elemente, genauso wie die Lebenswelt an sich vielseitig ist. Schule muss sich bewusst machen, wie die Lebenswelt ihrer Schützlinge außerhalb der Schulmauern aussieht. Ist dies geschehen, muss sie sich über ihre Grenzen und Möglichkeiten klar werden, diese Lebenswelt auszugestalten.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass es durchaus möglich ist, eine Schule als Lebensort zu organisieren. Gerade Ganztagschulen bieten vielfältige Möglichkeiten neue Lernformen und –kulturen zu installieren. Ausschlaggebend hierfür ist eine Bereitschaft zur Öffnung der Schule. Nur unter Einbezug der außerschulischen Welt, also der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, kann jedoch dieser Anspruch erfüllt werden. Erster Schritt hierzu ist, dass die Mehrzahl an Ganztagschulen zumindest in Mecklenburg-Vorpommern sozialpädagogische Fachkräfte vor Ort hat. Doch eine Öffnung zur Lebenswelt hin ist damit noch nicht getan. Wenn Schule sich mehrere außerschulische Partner an den Ort Schule holt, aber auch mit ihren Aktivitäten Ressourcen außerhalb des Schulgeländes nutzt, kann Schule zu einer anerkannten Lebenswelt von Jugendlichen werden.

Das Schule auch jetzt schon wichtiger Bestandteil des Lebens junger Menschen ist, kann nicht bezweifelt werden. Jedoch muss die Durchführung von Allokation und Selektion vielmehr erweitert werden auf Integration. Durch Leistungsdruck und Bewertungsverfahren gelang es bisher eher nur die „die Spreu vom Weizen zu trennen“, jedoch nicht auch diese Spreu wieder gesellschaftstauglich zu machen. Wird Schule zu einem Ort vielfältiger Erfahrungen, Erlebnisse und ganzheitlicher Bildung, mit individueller Förderung und Bedürfnisorientierung, dann kann es gelingen, dass mehr SchülerInnen ins Berufsleben integriert werden.

Ziel kann es dabei auf keinem Fall sein, dass Schule ausschließlicher Bildungsort wird oder genauso wenig, dass sie in ihren eigentlichen Funktionen verwaschen wird. Schule als offener Bildungsort, der in die Gesellschaft hineinfließt und diese in sich hinein holt, kann zu Lebensort werden. Der Weg dorthin ist indessen sicherlich nicht einfach. Keine Schule kann erwarten, dass dies von Anfang an gelingen wird, sondern muss fließende Übergänge von einer geschlossenen Schule über eine teilweise geöffneten bis hin zur lebensweltlichen Schule schaffen.

8. Grenzen und Probleme in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

8.1. Probleme in Kommunikation und Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Die häufigsten Probleme ergeben sich aus dem Bild vom Kooperationspartner. Auf Seiten der Schule oder der Jugendarbeit können Vorurteile vorhanden sein, die die Kommunikation erschweren. Wichtig hierbei ist, sich die eigenen Vorbehalte bewusst zu machen und aktiv dagegen zu wirken.

Die straffe, institutionalisierte Organisation der Schule ist zunächst etwas, das den Prinzipien der Vielseitigkeit, Partizipation und Freiwilligkeit der Schulsozialarbeit entgegenzustehen scheint. Auf der Seite der Jugendhilfe herrscht in Bezug darauf auch oft das Vorurteil, Schule wolle Jugendarbeit für sich einnehmen (Deinet/Sturzenhecker 2007, S. 166). Oftmals werden die eigenen Erfahrungen der Schulzeit unreflektiert in die Arbeit mit eingebunden (ebd.). Es entsteht das Gefühl von der Schule überwältigt zu werden. Häufig entwickelt sich durch die Einzelkämpfersituation der SchulsozialarbeiterInnen ein Hierarchiegefälle, das eine gleichberechtigte Kooperation nur schwer möglich macht (Speck 2007, S. 93). LehrerInnen erwarten z.B., dass Schulsozialarbeit als „Krisenfeuerwehr“ tätig wird, zur Funktion der Schule beiträgt oder auch unterrichtsergänzend wirkt (Speck 2006, S. 271).

Doch auch auf der Seite der LehrerInnen können Vorbehalte und Ängste vorhanden sein gerade in Bezug auf eine eventuelle Konkurrenzsituation (Speck 2007, S. 65). Beide Institutionen haben dieselbe Zielgruppe und einen übereinstimmenden pädagogischen Auftrag, wenn dann Unsicherheiten auf beiden Seiten herrschen, ist

eine Konkurrenzsituation wahrscheinlich (ebd. S. 92). Auf Seiten der Schule werden in einem festgelegten Rahmen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, wogegen Schulsozialarbeit nah an der Lebenswelt mit offenen Zielen, Methoden und Adressaten arbeiten muss (Speck 2006, S. 272). Während SchulsozialarbeiterInnen also einen breiten Handlungsspielraum haben, müssen sich LehrerInnen der starken Reglementierung unterordnen.

Wenn man die eigentlichen Motive beider Systeme betrachtet, kann man erkennen, dass sie meist keinen Partner im eigentlichen Sinne suchen, sondern vielmehr Hilfen zur Stabilisierung der eigenen Organisation (Deinet 2001, S. 15). In dieser gegenseitigen Inpflichtnahme kann keine wirkliche Kooperation gelingen, sondern es entstehen eher Ungleichheiten in der Zusammenarbeit. Jede Institution wird dabei oft mit unrealistischen und wenig hinterfragten Erwartungen konfrontiert.

In der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wirken immer verschieden Personengruppen zusammen. Die verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen erweitern zwar einerseits das Handlungsrepertoire an dieser Schnittstelle, können aber auch zu sehr unterschiedlichen oder sogar überhöhten Erwartungen seitens der einzelnen Beteiligten führen (Speck 2007, S. 65). Jede Beteiligte Profession hat ihr eigenes Verständnis von der Wirklichkeit und damit von den Problemlagen und –ursachen der Klienten. Diese berufskulturellen Unterschiede führen zu verschiedenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen (ebd. S. 92f). Während LehrerInnen in ihrer Arbeit weniger kooperations- als eigenständig arbeitend orientiert sind, wählen SozialarbeiterInnen eher kooperativ Handlungsmethoden. Hohe Scheiterns-Ängste bei LehrerInnen führen zu einer großen Bedeutung der Nichteinmischung in den Unterricht von Kollegen (Speck 2006, S. 272). Nach diesem Ansatz wird die fehlende Kooperationsbereitschaft zu einem verständlichen Abwehrmechanismus. Die Gegensätze zum kooperativen Ansatz der Schulsozialarbeit werden dadurch verstärkt, dass SchulsozialarbeiterInnen oft in einer Einzelkämpfersituation an der Schule auf Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft angewiesen sind.

Doch überzogene Erwartungen resultieren auch aus unklaren Bildern vom jeweils anderen System (Deinet 2001, S.15). Insbesondere die hierarchische Organisation

beider Institutionen ist äußerst verschieden. Oft ist nicht klar, wie die einzelne Schule mit den Schulträgern verknüpft ist und umgekehrt, wie Jugendhilfe organisiert und wo dort konkret Schulsozialarbeit verankert ist. Dabei ist Schule vielmehr über örtlicher Aufsicht unterlegen als Jugendhilfe.

Ein Thema also, das für Schule von Bedeutung ist, muss nicht auch gleichzeitig für Jugendhilfe wichtig sein (Deinet 2001, S. 15). Dabei werden oft auch Terminologien verwendet, die zwar für die eigene Berufsgruppe eindeutig, aber für den Kooperationspartner oft nicht nachvollziehbar sind (ebd.). Eine Verständigung über Ansichten, Problemlagen und Missverständnisse ist daher unerlässlich.

8.2. Problematische Rahmenbedingungen

Eine der wichtigsten Rahmenbedingungen, die in den meisten Bereichen ausreichend vorhanden sind, ist die Profilbildung. In der Schulsozialarbeit gibt es bisher noch kein klares Arbeitsprofil (Speck 2007, S. 65), sondern es bedarf meist vor Ort einer bedarfsgerechten Konzeption. Dies hat zwar den Vorteil, dass sehr gut individuell auf die Probleme eingegangen werden kann, bedeutet aber auch, dass in der Öffentlichkeit und in den Schulen nicht klar ist, was Schulsozialarbeit eigentlich leisten muss und kann. Besonders wenn an Schulen erstmalig Schulsozialarbeit eingesetzt wird, bedeutet dies zunächst eine große Unsicherheit in der Arbeit miteinander: Die Schule weiß einerseits nicht, was sie verlangen kann und worin die Arbeit des Schulsozialarbeiters liegen soll, andererseits hat sie meist aber sehr klare Vorstellungen, was von der Schulsozialarbeit erwartet wird. Schulsozialarbeit weiß in dieser Situation nicht, was von ihr erwartet wird und wie weit ein Zugestehen untypischer Aufgaben vertretbar sind. Diese Sachlage erfordert eine intensive und oft auch langwierige Kooperation und Absprache, die mit einer grundlegenden Profilbildung vereinfacht und verkürzt werden könnte.

Als besonders problematisch können zurzeit die unzureichenden rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen und fehlende Mindeststandards angesehen wer-

den. Das KJHG bietet keine hinreichende tragfähige Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit und auch finanziell herrschen eher intransparente, defizitäre und prekäre Förderungen (Speck 2007, S. 135).

Über Mindeststandards existiert zwar in der Theorie ein weitestgehender Konsens, doch in der Praxis sind auch diese meist äußerst defizitär (Speck 2007, S. 136). Die schon genannten fehlenden Konzepte, sind dabei nur ein kleiner Teil. Viel stärker wirken hier ungesicherte Arbeitsverhältnisse, schlecht ausgestattete Räumlichkeiten und zu wenige Angebote zu Supervision der Arbeit. Zum einen wird dadurch die Position von Schulsozialarbeit geschwächt und zum anderen bieten sich zu wenige Chancen die Arbeit und Wirkung zu intensivieren.

Als letzte Grenze in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe müssen letztendlich noch Datenschutzregelungen gelten. Grundlegend gilt, dass Daten nur übermittelt werden dürfen, wenn es für einen Zweck bestimmend ist, bzw. vertraglich festgehalten wurde (Krüger (a) 2008, S. 650). Insbesondere wenn eine Angelegenheit SchulsozialarbeiterInnen oder LehrerInnen vertraulich mitgeteilt wird, ist es schwierig, dies weiterzugeben. Sieht die entsprechende Person weiteren Handlungsbedarf, muss sie also genau abwägen, ob sie es an andere Fachleute weitergibt oder ob dies nicht möglich ist. Gerade innerhalb der Schule kann dies Grenzen in Kooperation miteinander bedeuten. Hat ein Schüler ein Geheimnis z.B. der Sozialarbeiterin anvertraut und möchte nicht, dass dies an eine Lehrerin weitergegeben wird, obwohl dies notwendig wäre, so muss die Sozialarbeiterin in diesem Fall genau abwägen, wie sie damit weiterverfährt. Der andere Teil, in diesem Fall die Lehrerin kann sich übergangen fühlen und Missverständnisse können entstehen, wenn sie nicht mit einbezogen wird. Es sollte also auch hier Klarheit herrschen.

8.3. Grenzen einzelner Handlungsfelder

8.3.1. Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen und die Beratung von LehrerInnen und Eltern

Beratung und Begleitung setzen dann ein, wenn jemand nicht mehr in der Lage ist, die alltäglichen Anforderungen durch die eigenen Fähigkeiten zu bewältigen (Braun, Wetzel 2000, S. 235). Ziel dieser Arbeit ist es dann, diese alltägliche Lebensführung durch die Umgestaltung und Verbesserung der Bedingungen und die Stärkung der Bewältigungsfähigkeiten zu rekonstruieren (ebd. S. 236).

Da dieses Angebot nicht direkt im Alltag greift, sondern erst in besonderen (schwierigen) Situationen, ist es also notwendig, dass der Adressat einen Zugang findet (Braun/Wetzel 2000, S. 236). Aus diesem grundlegenden Bestandteil der Beratungstätigkeit in der sozialen Arbeit ergibt sich also schon eine erste Grenze: Beratung muss so in den (Schul-) Alltag integriert werden, dass sie eine Selbstverständlichkeit wird und nicht mit stigmatisierenden Beurteilungen besetzt ist (ebd.). Schulsozialarbeit, die nur zu bestimmten Zeiten und unter bestimmten Bedingungen zugänglich ist, stellt keine allgemeine Öffentlichkeit her, sondern einen Kontext, der eine Etikettierung in sich birgt.

Wenn Beratung durch Schulsozialarbeit in alltäglichen Situationen möglich gemacht wird, ist es sinnvoll, dass der Kontakt durch die zu beratende Person hergestellt wird. Dadurch kann am ehesten bewirkt werden, dass sich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung schwieriger Lebenssituationen stärkt (Braun/Wetzel 2000, S. 237). Es kann kaum zum Erfolg führen, wenn Beratungssituationen aufgezwungen werden (ebd.). Vielmehr ist es notwendig, dass der Klient um die Möglichkeit der individuellen Hilfe weiß, aber in der Bewältigung der Probleme eine Wahl hat zwischen Beratung und Nichtberatung. Wenn der erste Grundsatz der alltäglichen Zugänglichkeit weitestgehend erfüllt ist, wird es dem Adressaten bei Problemeinsicht schon leichter möglich sein selber das Gespräch zu suchen. Ist diese jedoch nicht da, kann eine Beratungssituation kaum zum Erfolg führen.

Bevor also jemand in eine Beratung gedrängt wird, ist es zunächst notwendig auf eine Problemeinsicht auf Seiten des Adressaten hinzuwirken (ebd. S. 240) und erst wenn diese erreicht ist, kann die individuelle Hilfe geleistet werden. Dabei können schon beiläufige „Tür-und-Angel-Gespräche“ einen beratenden Ansatz haben, ohne jedoch die aufgesetzte und künstliche Atmosphäre einer üblichen Beratungssituation.

Als schwierig in der Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen wird auch oft der Kontakt zu Eltern empfunden. Durch das unklare Bild der Tätigkeit von SchulsozialarbeiterInnen (nicht nur bei Eltern), kann mitunter beobachtet werden, dass deren Angebote nicht als Hilfe und Unterstützung wahrgenommen bzw. empfunden werden sondern als Kontrolle und Eingriff (Bathke u.a. 2000, S. 121). Oftmals führt dies dazu, dass sich Eltern den Angeboten entziehen und SchulsozialarbeiterInnen an ihre Grenzen stoßen. Das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle zeigt sich hier auch in diesem eigentlich offenen Angebot der Jugendhilfe: einerseits können SchulsozialarbeiterInnen nicht immer eingreifen, da ihre Angebote freiwillig und frei zugänglich sind, andererseits besteht aber auch die Pflicht im Falle einer Kindeswohlgefährdung tätig zu werden – und gerade in diesen Fällen sind die Eltern meist nicht kooperativ.

Wurde die Unterstützung erfolgreich begonnen, wird es in vielen Fällen notwendig auf Kinder- und Jugendhilfeangebote außerhalb der Schule zurückzugreifen. Dabei besteht die Gefahr einer Abschiebung des Unterstützungsempfängers insbesondere dann, wenn keine Kooperation und Koordination mit diesen Angeboten stattfindet (Braun/Wetzel 2000, S. 246).

Im Laufe eines Einzelfalles wird fast jede/r SchulsozialarbeiterIn mal an die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten stoßen. In diesem Fall muss abgewogen werden, inwieweit eine Kooperation mit außerschulischen Partnern oder eine Vermittlung an sie notwendig und möglich ist. Wurde nicht schon im Voraus ein gewisses Netzwerk aufgebaut, kann sich so schnell ein Handlungsdruck bilden, der eventuell zu Fehlentscheidungen führt. Es ist also immer notwendig sich auch ohne speziellen Grund über die regionalen Hilfsmöglichkeiten zu informieren (Braun/Wetzel 2000, S. 250) und sich eventuell selber vorzustellen.

Gerade wenn es um „schwierige Schüler“, Einzelfälle oder Familienprobleme geht, ist Jugendarbeit meist nicht der richtige Partner für Schule (Deinet 2001, S. 12). Dann ist es erforderlich mit dem allgemeinen sozialen Dienst, den Trägern der Hilfen zur Erziehung und weiteren Partnern des Kinder- und Jugendschutzes zu kooperieren.

8.3.2. Prävention – Projekte und Programme zur Vorbeugung von Problemen

Prävention setzt vor allem dann an. Wenn es darum geht, ein gewisses Verhalten zu vermeiden (Schmitt 2008, S. 230). Sie kann konzipiert sein für den Zeitpunkt, wenn eine Problemlage abgewendet werden soll (primär), um ein abweichendes Verhalten nicht zu verfestigen (sekundär), oder als Nachsorge, damit schon aufgetretene und bearbeitete Probleme nicht wieder auftauchen und eine Sozialisation gewährleistet werden kann (tertiär).

Als recht offener und unkonkreter Arbeitsbereich von Schulsozialarbeit, unterliegt Prävention durchaus einigen Einschränkungen und Problemen. Vor dem eigentlichen Problem zu handeln, heißt es eigene Werte und Normen zur Handlungsgrundlage zu machen und den Adressaten aufzuerlegen. Es geht also immer eine gewisse Kontrolle von Prävention aus (Schmitt 2008, S. 235). Bevor ein Präventionsprojekt installiert wird, sollte man sich also bewusst machen, welche Wertigkeiten diesem Konzept zu Grunde liegen und ob sie eine allgemeine Gültigkeit haben. Dabei haben früher allgemeingültige Normen heute für Jugendliche nicht mehr dieselbe Bedeutung (ebd. S. 236). Um ein erfolgreiches Präventionsprojekt zu installieren, müssen also die soziale Wirklichkeit der Adressaten und ihre Normen mit einbezogen werden. Dies wird am besten durch ein Aushandeln gemeinsamer Normen und eine Argumentation zur Prävention gelingen.

Kritisch in der präventiven Arbeit ist auch die Grenzsetzung. Kinder und Jugendliche lernen insbesondere, indem sie eigene Erfahrungen machen. „Learning by doing“ ist ausschlaggebend, damit junge Menschen zu für das Leben notwendigen Einsichten gelangen. Gerade diese Erfahrungen werden aber durch präventive Arbeit eventuell vermieden. Deswegen ist abzuwägen, inwiefern die Prävention wirk-

lich Probleme vermeidet oder ob sie nicht eher eigenständige Erlebnisse verhindert und damit vielleicht neue Probleme produziert (Schmitt 2008, S. 236f).

Damit einhergeht auch die Etikettierung durch primäre Prävention. Sie setzt dort an, wo noch nichts geschehen ist, und produziert dadurch potenziell Süchtige, Gewalttätige oder Schuldeviante (Schmitt 2008, S. 237). Oft sind die Adressaten von Prävention aber schon vorher stigmatisiert und deswegen durch eine weitere Maßnahme nicht stärker gefährdet.

8.3.3. Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern im Spannungsfeld zwischen schulischer und familiärer Sozialisation

Dass Schule neben der Familie als Sozialisationsinstanz immer mehr an Bedeutung gewinnt, dürfte wohl hinreichend klar geworden sein. Dies ergibt sich nicht nur aus den gesellschaftlichen Bedingungen, sondern auch aus dem Bedeutungszuwachs der Schule für Familien. Insbesondere mit der Ganztagschule verbinden die Eltern eine positive Utopie, in der Schule die Kultivierung ihrer Schützlinge allein übernimmt (Fitzek/Ley 2005, S. 225). Dabei beinhaltet diese Abgabe von Sorgen und Nöten die Gefahr, dass sich die Eltern komplett aus der Erziehung herausziehen, sämtliche Erziehungsaufgaben abgegeben werden und auch eine Beteiligung durch die Eltern nicht mehr zu sehen ist (ebd. S. 226).

Die Hoffnung auf Entlastung birgt jedoch auch die Angst, dass die Kontrolle über die Kinder komplett an eine außenstehende Instanz abgegeben wird (ebd.). Hier ergibt sich auch der Zusammenhang zu den Grenzen der Kooperation mit außerschulischen Instanzen: Es kann keineswegs Ziel sein Jugendkultur, Jugendarbeit und Jugendhilfe komplett am Ort Schule abspielen zu lassen. Um eine freie Entwicklung der Jugendlichen zu gewährleisten, ist es notwendig eine reiche Kultur von Angeboten für die Freizeit im Gemeinwesen zu verankern. Schule allein kann nicht die Bildungsarbeit übernehmen – das würde zu einseitiger Bildung und zu einer Monopolstellung von Schule führen. Ein reichhaltiges Jugendleben kann sich nur entwickeln, wenn Jugendliche die Möglichkeit haben, sich Sozialräume selber anzueignen und für ihre Zwecke zu gestalten. Schulen sind nun einmal „Pflichtprogramm“ im Leben

eines jeden jungen Menschen und deswegen nur beschränkt der jugendkulturellen Aneignung unterlegen. Pausenhöfe, Freizeiträume und, im eingeschränkten Maße, auch Flure bieten zwar Möglichkeiten diese Räume für eigene Zwecke zu nutzen, da diese jedoch nur zu einem kleinen Teil der Schulzeit wirklich genutzt werden, können sie nicht ausreichen.

Auch unter der Betrachtung der Vielfalt an Trägern der Jugendarbeit kann es nicht im Sinne der Entwicklung von Jugendlichen sein, wenn Kooperation unbegrenzt in der Schule stattfindet. Die Projekte und Vereine der Jugendarbeit haben ein reichhaltiges Netzwerk an Kompetenzen, Räumlichkeiten und Ressourcen entwickelt, das zur Bildung von Jugendlichen fast unbegrenzte Möglichkeiten bietet.

Wenn wir wieder zur Familie zurückkehren, die mit der verstärkten Schule Hoffnungen und Ängste verbindet, dann ist besonders im Hinblick auf die Ängste zu beachten, dass sie eben gerade in Bezug auf Schule bestehen. Oftmals verbinden die Eltern selber negative Ereignisse mit schulischer Sozialisation, sehen dort auffälliges Verhalten ihres Kindes oder haben den Eindruck einer machtausübenden Instanz. Je mehr Leben sich in der Schule abspielt, desto mehr werden diese Ängste verstärkt. Schule ist, im Gegensatz zu Jugendarbeit, Pflicht. So empfinden auch die SchülerInnen und ihre Eltern die Angebote dort als zumindest teilweise verpflichtend – so muss das Gefühl entstehen, dass Schule die Kinder zunehmend den Familien entzieht.

Netzwerk- und Gemeinwesenorientierte Arbeit an und mit Schulen kann also immer nur in dem Rahmen stattfinden, wie sie vor allem nach außen fließt. Es wird notwendig sein Projekte, Initiativen, Vereine und Partner aus Wirtschaft und Politik an die Schule zu holen, um gerade die SchülerInnen zu erreichen, die sich außerhalb der Schule wenig engagieren. Vielmehr ist es jedoch wichtig in der Kooperation die Schule nach außen fließen zu lassen. Werden außerschulische Ressourcen zur Jugendbildung genutzt, entsteht automatisch eine Verbindung zwischen Schule und der Lebenswelt der Jugendlichen. Schule ist nicht mehr so stark getrennt von ihrem (sozialen) Umfeld und kann auch für ihre eigene Arbeit neue Erkenntnisse, Formen und Methoden entwickeln. Letztendlich kann so auch das Bild einer für sich starren

geschlossenen Unterrichtsanstalt, die ihre Schüler nur als zu bildendes und zu erziehendes Individuum wahrnimmt, aufgeweicht werden.

Doch letztendlich muss dabei immer eines im Blick bleiben: Bildung und lernen kann nur durch spezielle Methoden, Fachkräfte und Formen geleistet werden. Eine Schule kann deswegen nur mit Lehrern funktionieren und wird immer, egal wie viel Freizeit und Erziehung sie beinhaltet, vornehmlich Unterrichts- und Bildungsanstalt bleiben. Insbesondere wenn Schule nur familienergänzend und nicht familienersetzend wirken soll, wird ihr Hauptzweck das Lernen und Lehren sein (Rekus 2003, S. 96). Das Hauptaugenmerk in der Gestaltung einer lebensweltlichen Schule sollte also auf der Gestaltung des Unterrichts liegen und im Übergang zu außerunterrichtlichen Aktivitäten.

8.4. Lösungsansätze für Probleme und Bedingungen zum Gelingen von Schulsozialarbeit

Im günstigsten Falle ergibt sich vor Kooperationsbeginn, am Anfang oder während der Zusammenarbeit die Möglichkeit gemeinsamer Veranstaltungen oder Fortbildungen (Speck 2007, S. 96). Ziel sollte es dabei sein, gegenseitige Erwartungen zu klären, einen eindeutigen Kooperationsrahmen zu schaffen und über die jeweiligen Möglichkeiten zu Informieren. Aufgabe der Kooperationspartner oder zumindest der Träger von Schulsozialarbeit sollte es also sein, die Gelegenheit zu gemeinsamer Ausbildung zu schaffen. Meist ist dies jedoch nicht leicht zu organisieren, da LehrerInnen oft nur unzureichend über Fortbildungen informiert sind und kaum Möglichkeiten haben während der Arbeitszeit daran teilzunehmen (Heukeroth 2001, S. 179).

Als Ergebnis könnte sich ein reflexives Selbstverständnis der Partner entwickeln. Schulsozialarbeit sollte, ebenso wie die LehrerInnen, in der Lage sein sich die eigenen Vorbehalte bewusst zu machen. Besonders wichtig ist es sich die eigenen Erfahrungen mit Schule klar zu machen um die Arbeit und den Auftrag von Schule anzuerkennen und die Perspektive zu übernehmen (Speck 2007, S. 96). In diesem Zu-

sammenhang sollte auch den berufskulturellen Unterschieden Rechnung getragen werden. Diese unterschiedlichen Sichtweisen sollten als Besonderheiten verstanden, anerkannt und als Kooperationsbasis genutzt werden (Speck 2007, S. 97).

Nebenher können bei gemeinsamen Fortbildungen Kontakte geknüpft, Informationen ausgetauscht und die jeweils andere Institution kennengelernt werden (Heukerth 2001, S. 179)

Die Ziel- und Aufgabenüberschneidung bietet Möglichkeiten, aber auch Notwendigkeiten, um gemeinsame Anliegen zu formulieren. In Zusammenarbeit sollten Schnittpunkte und die Kooperationsansätze dort erarbeitet werden (Speck 2007, S. 97), um einer Konkurrenzsituation entgegenzuwirken. Gemeinsame Zielgruppen und Funktionen müssen als Chance gesehen und genutzt werden eine Handlungs- und Kooperationsgrundlage zu finden.

Grundlage für eine gelingende Kooperation ist jedoch immer die Schaffung einer guten tragfähigen Konzeption (Hollenstein/Tillmann 2000, S. 127f). Zunächst einmal sollte dabei der Träger klare Vorstellungen davon haben, was eigentlich die Kooperation mit der Schule beinhalten sollte. Andererseits muss aber auch in Zusammenarbeit mit der Schule festgelegt werden, wie die sozialpädagogische Arbeit dort ausgestaltet werden soll. In zwei Schritten muss also zunächst der Träger von Schulsozialarbeit eine Konzeption für sich erarbeiten, um diese dann mit den Vorstellungen der Schule abzustimmen.

Um Schulsozialarbeit gelingen zu lassen, ist es notwendig, dass grundlegende (a) strukturelle, (b) personelle, (c) organisatorische und (d) materielle Rahmenbedingungen erfüllt werden.

(a) Eindeutige Trägerschaften mit professioneller Begleitung von Schulsozialarbeit sind unerlässlich, um sie gelingen zu lassen (Bathke u.a. 2000, S. 123). Dabei ist umstritten, ob eine Anbindung an einen freien oder öffentlichen Träger der Jugendhilfe oder an einen Schulträger am sinnvollsten ist. Klar ist, dass eine Anbindung an einen freien Träger eine professionelle Begleitung gewährleisten kann, mit Unabhängigkeit von schulischen Prozessen und deren hierarchischen Einordnungen.

(b) Um den Erfolg der sozialpädagogischen Arbeit an Schule zu gewährleisten, ist es ebenfalls notwendig eine fundierte Qualifikation zu garantieren (ebd.). Neben

der sozialpädagogischen Ausbildung gehören dazu spezifische Fortbildungen und Berufserfahrungen. Erwiesen ist ebenfalls, dass Schulsozialarbeit umso erfolgreicher ist, je mehr Stunden ihr zur Verfügung stehen. Um die Abgrenzung von der Lehrerschaft und Vereinzelung im Schulalltag zu vermeiden, wären in jeder Schule mindestens zwei SchulsozialarbeiterInnen angemessen.

(c) Klare Vorstellungen durch Absprachen und Vereinbarungen sind notwendig, um ein einheitliches Arbeiten der am Schulalltag Beteiligten zu vermeiden (ebd.). Gemeinsame Fortbildungen können hier genauso hilfreich sein wie Verständigung über Erwartungen, Möglichkeiten und Missverständnisse vor, zu Beginn und während der Kooperation.

(d) Aus den Erläuterungen der Grenzen und Probleme ist schon hervorgegangen, dass für eine gelingende Schulsozialarbeit spezifische Räumlichkeiten sehr wichtig sind. Für vertrauensvolle Gespräche und Beratungen ist ein eigener Raum unverzichtbar. Neben diesem sollte noch die Möglichkeit bestehen andere Räume frei nutzen zu können für Projekte und Angebote. Ein eigener Raum ist auch notwendig, um Akten, Notizen und vertrauliche Dinge aufbewahren zu können. Dafür muss er natürlich verschließbar und mit entsprechendem Mobiliar ausgestattet sein. Gerade für vertrauliche Gespräche und Kontakte ist letztendlich ein eigener Telefonanschluss unerlässlich (auch um eine unkomplizierte, nicht stigmatisierende Kontaktaufnahme zu ermöglichen) und möglichst eine eigene Emailadresse.

Erfolgreiche Schulsozialarbeit hängt von verschiedenen Bedingungen ab. Nicht nur die eigenen Kompetenzen, Kooperationsbereitschaften und Netzwerke sind ausschlaggebend, sondern auch zu einem großen Maß äußere Einflussfaktoren.

Schulsozialarbeit als fester Bestandteil einer lebensweltlich orientierten Schule kann sich nur über einen langen Zeitraum fest verankern. Dafür muss sich ein Prozess entwickeln, indem Schule und Bildung überdacht und neue Konzepte ernsthaft und realistisch ausgearbeitet werden. In Jugend- und Bildungspolitik sowie bei Schul- und Jugendhilfeträgern sollten sich eindeutige Verständnisse von Art, Dauer und Ausgestaltung der Bildung entwickeln und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule klare Formen annehmen.

9. Zusammenfassung

Angesichts der Veränderungen in der Gesellschaft ist es nicht erst seit gestern notwendig das Bildungssystem neu zu organisieren. Nicht nur Pluralisierung und Individualisierung rufen einen Wechsel im Wertesystem hervor, sondern auch technische und mediale Entwicklungen, die virtuelle Erfahrungen möglich machen. Dabei wird es für die Schule immer schwerer ihre Aufgaben zu erfüllen. Die eigentliche Funktion der Integration rückt in den Hintergrund zugunsten der Selektion und Allokation. Eine Zuweisung in Lebensbereiche erfolgt jedoch lange nicht mehr, wie früher, nach Abschlüssen. Erfolgreicher Schulbesuch führt nicht mehr unbedingt zur Integration in die Arbeitswelt.

Diese Forderungen nach einer Neuorientierung des Schulwesens, mit der Abschaffung der Halbtagsschule forderten ja schon die Reformpädagogen, kurz nachdem der halbtägige Unterricht überhaupt gefestigt war. Nicht nur die äußere Organisation war in diesem Theorien von Bedeutung, vor allem die innere Reform mit neuen Lebens- und Unterrichtsmethoden stellten die Grundlage dar für die damaligen Konzeptideen. Bot die politische Situation damals nicht Grundlage für eine komplette Umstrukturierung, vor allem durch die zwei Weltkriege, so wäre spätestens nach 1945 die Situation dafür gegeben. In der Zeit vor der Gründung der BRD, die von Orientierungslosigkeit und totalem Wegfall bisheriger Strukturen geprägt war, hätte mit einem System neu angesetzt werden können. Machten vorher die vorhandenen Strukturen und Wertvorgaben eine Reform kaum notwendig, war in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg nicht die Zeit um zu Reformieren – schließlich war ein schneller Aufbau eines verlässlichen Systems vonnöten.

Was in der Zeit direkt nach 1945 nicht geschafft wurde, konnte bis heut nicht aufgeholt werden. Auch wenn im 21. Jahrhundert gesetzlich Grundlagen für den

Ausbau ganztägiger Angebote gelegt wurden, ist die Abdeckung damit noch sehr lückenhaft. Dabei ist nicht nur die Anzahl der Ganztagsangebote an sich zu bemängeln, sondern auch, oder vor allem, die konzeptionelle Ausgestaltung. Mehr Angebote und verstärkter Unterricht zeugen nicht von der Lebensschule, die Ganztagschule eigentlich sein wollte und sollte. Schulsozialarbeit mit ihrem Konzept der Lebensweltorientierung setzt hier zwar an, kann jedoch die Defizite nicht kompensieren, zumal sie oft von Konzept und Organisation der Schule eingenommen wird.

Es scheint so, als ob in Deutschland Schule als Lebensort noch nicht möglich ist, die Gesellschaft für derartige Reformen nicht reif. Doch zeigt die Praxis, dass die ersten Ansätze und Versuche einen guten Weg ebnen. Kann der veränderte zeitliche Rahmen einer ganztägig organisierten Schule verstärkte Kontakt, Ausgestaltungs- und Angebotsmöglichkeiten bieten, ist Schulsozialarbeit in der Lage eine lebensweltlich orientierte Methodik am Ort Schule zu verankern. Dabei kann mittlerweile schon von einem gut funktionierenden Netz aus Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule gesprochen werden. Schulsozialarbeit ist nur ein kleiner Teil dieser Angebotspalette aus Netzwerkarbeit, offenen Angeboten, Präventionsprojekten und individueller Hilfestellung. Zwar ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe auf einem guten Weg, und vielerorts auch schon fest in den Strukturen von (Jugend-) Bildung und Jugendarbeit verankert, jedoch ist es bis zu einem Selbstverständnis, in der Öffentlichkeit, noch ein weiter Weg.

Vor allem die oft nicht beachteten selbstverständlichen Probleme in der Kooperation zweier unabhängig von einander entwickelten und sehr unterschiedlichen Berufsfelder bedürfen vermehrter Berücksichtigung. Da jeder ein gewisses Verständnis von der jeweils anderen Profession hat, oder zu haben glaubt, aber vor allem auch Unklarheit herrscht über die jeweiligen Erwartungen und Möglichkeiten, ist verstärkter Klärungsbedarf vorhanden. Wird diesem nicht Rechnung getragen, sind Unstimmigkeiten vorprogrammiert. Es geht hierbei nicht nur um die Klärung im konkreten Kooperationsfall, sondern auch um die öffentliche Diskussion dieser Unterschiedlichkeiten. Nur bei offenkundiger Aufdeckung der Verschiedenheiten kann unter Fachleuten ein Bewusstsein entstehen für die Problematiken am konkreten Kooperationsfeld Schule.

Literaturverzeichnis

Jugendarbeit und Schule

Ah, Heidi von der: Von der Pädagogischen Mitarbeiterin zur Schulsozialarbeiterin. In Hollenstein, Erich/Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000, S. 182 - 214

Baerbock, Silvia: Soziale Beratung und Gruppenarbeit. In: Hollenstein, Erich/Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000, S. 154 - 158

Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger/Olk, Thomas: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim u.a. 2000

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied 2000

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: Soziale Arbeit in der Schule. München 2006

Brenner, Gerd/Nörber, Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität. Weinheim u.a. 1992

Brinkop, Ralph: Mitarbeit in schulischen Projektwochen, im Stammunterricht und einem sexualpädagogischen Projekt für Jungen. In: Hollenstein, Erich/Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000, S. 149 - 153

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001

Deinet, Ulrich/Nörber, Martin/Sturzenhecker, Benedikt: Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 693 – 713

Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim u.a. 2007

Edelstein, Wolfgang: Ganztagschule. Ein Entwicklungspädagogischer Systemwechsel? In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 83 – 93

Fänderl Wolfgang: Bildung von Netzwerke(r)n. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 577 - 589

Fülbier, Paul: Jugendsozialarbeit. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 755 – 771

Gilles, Christoph: Sport, Bewegung, Abenteuer. Traditionelles und aktuelles Feld der Kooperation. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001, S. 95 - 101

Grossmann, Wilma: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987

Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008

Heukeroth, Helga: Gemeinsame Fortbildungen zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrerinnen und Lehrern. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001, S. 179 - 189

Hollenstein, Erich/Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000

Hopf, Arnulf: Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Hilfen für den Schulalltag. München 1997

Jordan, Erwin/Sengling, Dieter: Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim 1992

Krüger, Rolf: Entwicklungen und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 152 – 164

Krüger, Rolf (a): Probleme des Datentransfers zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 648 – 652

Krüger, Rolf/Stange, Waldemar: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die Gesamtstruktur. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 13 - 22

Nörber, Martin: Jugendarbeit und Schule. Zur Geschichte eines wechselhaften Verhältnisses. Wiesbaden 2003

Prüß, Franz: Schulbezogene Jugendhilfe: Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 165 – 178

Raab, Erich/Rademacher, Hermann/Winzen, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München 1987

Schmitt, Christof: Prävention. Zauberformel oder Irrweg für die Kooperation? In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 227 - 244

Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002

Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007

Sulimann, Anne: Mitarbeit und Unterstützung im Rahmen der Schülerinnen- und Schülervvertretung. In: Hollenstein, Erich/Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000, S. 143-148

Thimm, Karlheinz: Schule. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 177 - 196

Thimm, Karlheinz: Jugendsozialarbeit an Berliner Hauptschulen. Konzepte unter der besonderen Berücksichtigung des Übergangs Schule-Beruf. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 470 - 490

Vogel, Christian: Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden 2006

(Ganztags-) Schule

Appel, Stefan/Rutz, Georg: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts 2004

Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. Leitthema Lernkultur. Schwalbach/Ts. 2008

Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006

Faulstich-Wieland, Hannelore: Sozialisation in Schule und Unterricht. Neuwied 2002

Fees, Konrad: Die öffentliche Ganztagschule in Deutschland. Daten und Konzepte. In: Ladenthin, Volker/Rekus Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 2005, S. 125 - 161

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006

Fitzek, Herbert/Ley, Michael: Psychologische Untersuchungen über das Interesse von Eltern an ganztägigen Schulformen. In: Ladenthin, Volker/Rekus Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 2005, S. 199 - 231

Gartschock, Michael/Richter, André: Auf dem Weg zu gemeinsamer Fachlichkeit. Formen kollegialer Beratung und Fortbildung als Wegebereiter eines kooperativen Berufsverständnisses in der Ganztagschule. In: Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006, S. 140 - 153

Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria: Interessenorientiertes Lernen als Aufgabe der Schule. In: In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim 2001

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim u.a. 1993

Ipfling, Heinz Jürgen: Voraussetzungen und Bedingungen der Errichtung von Ganztagschulen. In: Ladenthin, Volker/Rekus Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 2005, S. 299 - 309

Kortas, Susanne/Prüß, Franz/Schöpa, Matthias: Zur Entwicklung der Ganztagschule. Die Ganztagschule – eine neuen Schulkultur. In: Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006, S. 38 - 55

Ladenthin, Volker/Rekus Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 2005

Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der deutschen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bde., Köln 1993

Ludwig, Harald: Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland – Ein historischer Überblick in Systematischer Absicht. In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster 2003, S. 28 – 48

Ludwig, Harald: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: Ladenthin, Volker/Rekus Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 2005, S. 261 – 277

Maykus, Stephan: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Grenzen Potentiale und Herausforderungen sozialräumlicher Netzwerke der Bildung. In: Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006, S. 154 - 170

Ottweiler, Ottwilm: Aktuelle Forderungen nach Ganztagschule. Ansprüche - Gründe – Ziele. In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster 2003, S. 4 - 27

Pesch, Ludger: Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote im Primarbereich. In: Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006, S. 58 - 63

Rekus, Jürgen (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster 2003

Sandfuchs, Uwe: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktion und Aufgabe der Schule. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim 2001

Thiel, Markus: Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule. Grundlagen und Grenzen staatlicher Erziehungstätigkeit im öffentlichen Schulwesen. Berlin 2000

Vogelsaenger Thomas/Vogelsaenger Wolfgang: Lernen in der Ganztagschule. In: Durdel, Anja/Knauer, Sabine (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u.a. 2006, S. 74 - 78

Sozialforschung

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2005

Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München 2004

Zeitschriften

Delmas, Nanine/Lindner, Werner: Ganztagschule oder Ganztagsbildung. Voraussetzungen für eine Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Jugendarbeit. In: Jugendhilfe. 42 (2004), H. 6. S. 287 – 291

Holtappels, Heinz Günter: Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: Pädagogik. 56 (2004), H. 2. S. 6 – 10

Holtappels, Heinz Günter [2]: Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: Pädagogik. 56 (2004), H. 2. S. 32

Mack, Wolfgang: Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. In: Sozial Extra. 32 (2008), H. 9/10. S. 20 – 23

Tuns, Manfred: Schulsozialpädagogik. Auf das Profil kommt es an. In: Soziale Arbeit. 2008, H. 8. S. 289 - 295

Internetquellen

Ganztagsschulverband: Argumente pro Ganztagschule.

URL:

<http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/bundesverband/programmamik>

(Stand 06.04.09)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit
[1]: Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“

URL: <http://www.bmbf.de/de/3735.php> (Stand 08.05.09)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit
[2]: Deutschland braucht mehr und bessere schulische Ganztagsangebote.

URL: <http://www.ganztagsschulen.org/108.php> (Stand 08.05.09)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit
[3]: Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“.

URL:

http://www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf (Stand 08.05.09)

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“.

URL: <http://www.ganztägig-lernen.org/www/web43.aspx> (Stand 08.05.09)