



Diplomarbeit

„Möglichkeiten und Hindernisse bei der  
Gestaltung der Schulsozialarbeit als integrativer  
Teil öffentlicher Schulen“

eingereicht von  
Ingmar Solmsen  
Studiengang: Soziale Arbeit

urn:nbn:de:gbv:519 - thesis 2011 – 0036 - 5

Betreuer / Erstprüfer: Prof. Dr. Phil. Joachim Burmeister  
Zweitprüfer: Prof. Dr. Johannes Boettner

07.03.2011

.....  
Unterschrift des Diplomanden

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Schulsozialarbeit.....	5
2.1 Entstehungsgeschichte.....	5
2.2 Funktionen, Ziele und Aufgaben.....	7
2.3 Methoden.....	9
2.4 Rechtliche Grundlagen.....	13
2.5 Öffentliche Träger.....	14
2.6 Freie Träger.....	16
2.7 Finanzierung.....	17
2.8 Eigenständiges Berufsfeld.....	18
3. Schule.....	20
3.1 Geschichte.....	20
3.2 Funktionen, Ziele und Aufgaben.....	22
3.3 Aufgabenwandel, Problemlagen und Chancengleichheit .....	25
3.4 Beziehungssituationen zwischen den Beteiligten .....	27
3.5 Qualität der Lehrerbildung.....	30
3.6 Ganztagschulen.....	31
4. Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule.....	34
4.1 Kooperationsverhältnisse .....	34
4.2 Probleme in der Kooperation.....	35
5. Empirische Untersuchung .....	38
5.1 Quantitative Befragungsmethode.....	38
5.2 Begründung der Untersuchung.....	39
5.3 Beschreibung des Versuchsfeldes.....	39
5.4 Auswertung der Fragebögen.....	40
6. Diskussion.....	53
7. Fazit und Perspektiven.....	62
8. Literaturverzeichnis.....	64
9. Anhang.....	68

# 1. Einleitung

Gesellschaftlicher Wandel und zunehmende Schwierigkeiten bei der Erfüllung des öffentlichen Erziehungsauftrages lassen der Schulsozialarbeit als integrativem Teil öffentlicher Schulen wachsende Bedeutung zukommen. Die Entwicklung der Schule weg von einer Institution der reinen Wissensvermittlung hin zu einem Lebensort, an dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltages verbringen, eröffnet der Schulsozialarbeit einen neuen Arbeitsraum. Immer mehr Schulen entwickeln sich zu Ganztagschulen mit steigendem Bedarf an zusätzlichem pädagogischen Fachpersonal und an Professionalisierung.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Möglichkeiten und Hindernissen bei der Gestaltung der Schulsozialarbeit am Beispiel von drei Brennpunktschulen in Baden-Württemberg. Ziel ist zu untersuchen, wie sich die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule ausgewirkt hat. Welche Erfolge wurden erzielt? An welchen Schnittstellen verläuft die Zusammenarbeit vertrauensvoll? Welche Möglichkeiten werden noch nicht ausgeschöpft? Wo zeigen sich Missverständnisse und Hindernisse?

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Die Arbeitsfelder Schulsozialarbeit und Schule werden zusammenfassend skizziert und unter dem Aspekt ihrer Kooperation beleuchtet. Im empirischen Teil wird eine Umfrage mit einem selbst entwickelten Fragebogen ausgewertet. Die Ergebnisse werden aufgezeigt, analysiert und abschließend unter Einbeziehung der Literatur und eigener Annahmen diskutiert.

In der Kleinstadt Villingen gibt es drei Ganztagschulen, die als Brennpunktschule eingestuft sind und schon seit acht bis zehn Jahren mit Schulsozialarbeitern<sup>1</sup> kooperieren. Die integrative Phase ist an diesen Schulen weitgehend abgeschlossen.

Bei der Entwicklung des Fragebogens ging ich von der Annahme aus, dass in der Anfangsphase der Kooperation mangelnder Informationsstand oder eine skeptische Haltung der Lehrer gegenüber der Schulsozialarbeit mögliche Hindernisse darstellen könnten. Zudem nahm ich an, dass die Kompetenzen der Schulsozialarbeiter nicht vollständig genutzt werden könnten, weil an Schulen die klassische Priorität auf störungsfreiem Unterrichten liegt, und bei Problemen mit Schülern längerfristige sozialpädagogische Interventionen erst zweitrangig in Betracht kommen.

---

<sup>1</sup> Im Verlauf dieser Arbeit werden SchulsozialarbeiterInnen, SchülerInnen, LehrerInnen, MitarbeiterInnen u.a., nur in der männlichen Form benannt, die weibliche Form ist stets mit gemeint. Diese Entscheidung dient dem vereinfachten Lesen und dem allgemeinen Sprachgebrauch und erfolgt keinesfalls aufgrund einer geschlechtsspezifischen Ausgrenzung.

Ich wollte untersuchen, ob das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen wird, und ob sich dadurch in der Schule Veränderungen zeigen. Führt die Schulsozialarbeit als integrativer Teil öffentlicher Schulen zu einer Entlastung der Lehrer und wird diese auch subjektiv als solche wahrgenommen?

## **2. Schulsozialarbeit**

### **2.1 Entstehungsgeschichte**

Um 1920 vertiefte sich die Abgrenzung zwischen Jugendhilfe und Schule sowohl strukturell als auch auf der Handlungsebene. Insbesondere die Jugendhilfe befürchtete durch die Institution Schule eine staatliche Bevormundung. Gleichzeitig trugen die unterschiedlichen Ausbildungen von Lehrern und Fachkräften der Jugendhilfe dazu bei, dass sich Anfang der zwanziger Jahre eine deutliche Trennung von Bildungswesen und Jugendhilfe durchsetzte (vgl. Olk u.a. 2000, S.13).

So wurde 1922 die Jugendhilfe organisatorisch wie inhaltlich von der Schule abgegrenzt bzw. ihr untergeordnet. Die Schule kümmerte sich um die „normalen“ Kinder und Jugendlichen, wohingegen die Jugendhilfe sich mit den sogenannten „mislungenen“ Kindern und Jugendlichen (vgl. Bönch, 2004, S.128) abgab. Jugendhilfe galt in der Öffentlichkeit als eine Art kleine „schmutzige Schwester“ der Schule (vgl. Bönch, 2004, S.128). Dies wurde deutlich in der geringeren Vergütung und dem niedrigeren Ansehen der Jugendhilfe in der Öffentlichkeit. Andererseits kritisierte die Jugendhilfe ihrerseits die Schule. Sie bezeichnete die Schule als einen Ort, an dem Versager produziert würden, um welche sich dann die Jugendhilfe zu kümmern hätte.

Nach dem zweiten Weltkrieg 1949 wurde die Jugendhilfe nach und nach im Sinne des Schulzwecks funktionalisiert und in eine staatlich–zentralistische Verantwortungsstruktur eingebunden. Dies hatte zur Folge, dass sich keine eigene sozialpädagogische Handlungsperspektive entwickeln konnte. (vgl. Bettmer/Prüß 2001, S. 1533)

Erst mit dem Beginn der 60er Jahre häuften sich Beiträge zur Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik. Es wurden Forderungen laut, beide Erziehungsbereiche wieder näher aufeinander zu beziehen. Diese blieben aber auf institutioneller Ebene ohne Resonanz, jedoch entwickelte sich eine stärkere sozial-erzieherische Ausrichtung des Unterrichts.

Homfeldt vertritt die Meinung, dass „Das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe [...] im Sinne einer sozialpädagogischen Ausrichtung der Schule erst jetzt an Relevanz“ (Homfeldt, 2004, S.56) gewinnt.

Es wurde deutlich, dass nicht nur Faktenwissen vermittelt werden musste, sondern dass auch die sozialen Kompetenzen der Schüler, wie z.B. Kooperationsfähigkeit, Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Leistungsfähigkeit gesteigert werden mussten.

Am Ende der 60er Jahre intensivierten sich Kooperationsüberlegungen zwischen Schule und Sozialpädagogik. Der Grund hierfür waren strukturelle Veränderungen im Erziehungs- und Gesellschaftssystem, da die Schule ihre integrativen Aufgaben nicht mehr erfüllen konnte (vgl. Homfeldt, 2004, S.57).

Im Rahmen dessen gab es Kritik gegenüber dem viergliedrigen System der Schule mit dem Prinzip der Qualifikation durch Selektion. Die Kritik richtete sich gegen die einseitige Auslegung der Schule auf das kognitive Lernen, gleichzeitig aber auch gegen die Vernachlässigung des sozialen Lernens (vgl. Homfeldt, 2004, S.57).

Deshalb war es auch nicht erstaunlich, dass „Ende der 1970er Jahre [...] der längst überfällige und für die Schaffung klarer Konturen bitter notwendige Streit um Inhalte“ zwischen Schule und Jugendhilfe entbrannte (Drilling, 2001, S.39).

Bei diesem Streit ging es um die Frage, wer sich besser mit den sozialen Problemen, die in der Schule auftreten, befassen sollte. In Frage kamen Fachkräfte der Jugendhilfe, der Schulpädagogik und die Lehrkräfte selbst ( vgl. Drilling, 2001, S.39).

In den 90er Jahren expandierte die Schulsozialarbeit aus unterschiedlichen Gründen in beiden Teilen Deutschlands. In Ostdeutschland versuchte man mehr die Ganztagsbetreuung weiterzuentwickeln, wohingegen in Westdeutschland die Qualitätsdebatte eröffnet wurde.

Die rechtlichen Grundlagen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kinder- und Jugendhilfegesetz (besonders §§ 81, 13 und 11 SGB VIII) waren ein Grund. Desweiteren wuchs der Handlungsdruck auf Jugendhilfe und Schule durch immer weiter steigende Kosten vor allem im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Zudem wurden Landesprogramme zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule ins Leben gerufen. Aber auch weitreichende empirische Analysen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule trafen Aussagen darüber, wie die Rahmenbedingungen bestenfalls gestaltet werden sollten und wie die Form und das Ergebnis sein könnte (vgl. Olk, 2004, S.69).

Speck ist der Meinung das „Schulsozialarbeit [...] in den fachlichpolitischen Stellungnahmen und Empfehlungen weitgehend übereinstimmend als ein kontinuierliches und umfassendes sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule verstanden, das abgesicherte Finanzstrukturen und Rahmenbedingungen, eine gleichberechtigte Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen sowie feste

Kommunikationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule auf unterschiedlichen Ebenen benötigt.“ (Speck, 2007, S.16) werden.

Bereits 2003 war Schulsozialarbeit an über 300 Schulen in Baden-Württemberg eingerichtet (vgl. Miehle-Fregin und Pchalek, 2004, S.616). Im Jahr 2007 waren es dann schon ca. 390 Schulen, an denen Schulsozialarbeiter eingestellt wurden, wobei einige von ihnen für mehrere Schulen gleichzeitig zuständig waren. (vgl. Speck 2007, S.19). Die Tendenz, dass Schulsozialarbeit in Schulen eingerichtet wird war stark steigend. Leider blieb die Frage über die Finanzierung ungeklärt, da das Land nur die Hälfte der Standorte förderte und somit nur etwa ein Drittel der Kosten gedeckt wurden (dazu mehr in Kapitel 1.7).

## **2.2 Funktionen, Ziele und Aufgaben**

Die wohl wichtigste Funktion der Jugendhilfe ist es, Integrationsarbeit zu leisten. Jugendhilfe hat einen gesellschaftlichen Auftrag, der auch auf die Schulsozialarbeit übertragbar ist. Dieser Auftrag ist jedoch zweideutig, da einerseits Kinder und Jugendliche unterstützt und gefördert werden sollen, andererseits aber gesellschaftliche Erwartungen im Bezug auf die Einhaltung bestehender Normen durchzusetzen sind. Somit stehen die Fachkräfte vor einem doppelten Mandat von Hilfe und Kontrolle (vgl. Speck 2007, S. 31). Drilling sagt: „Ziel von Schulsozialarbeit ist es keinesfalls, die Schüler lernfähiger zu machen oder die Schulentwicklung voran zu treiben. Ziel der Schulsozialarbeit ist es, Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen in Entwicklungsprozessen zu bieten. Diese Hilfestellungen können Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit haben, müssen dies aber nicht“ (Drilling, 2001, S.96).

Das Zitat von Drilling macht deutlich, dass die Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit sich nicht mit denen der Schule und Lehrern zu 100% decken müssen. Vielmehr versucht die Schulsozialarbeit die sozialen Kompetenzen der Schüler zu stärken und deren Selbstbewusstsein zu fördern. Es geht in der Schulsozialarbeit darum, den Kindern einen Beistand zu geben, d.h. als Schulsozialarbeiter ist man eine Art „Anwalt“ der Kinder und unterstützt diese bei z.B. bei schweren Gesprächen mit Eltern und/oder Lehrern. Schulsozialarbeit orientiert sich an den Problemen der Schüler und sie ist zeitlich bedürfnisorientiert. Je nach Problemlage und Notwendigkeit kann ein Schulsozialarbeiter

sich genug Zeit nehmen, um in Ruhe auf den betroffenen Schüler einzugehen. Er hat keinen Lehr- oder Bildungsplan an den er sich halten muss (vgl. Drilling, 2001, S.104).

Als Schulsozialarbeiter versucht man, die Jugendlichen nicht nur auf ihr Fehlverhalten hinzuweisen und sie negativ zu sanktionieren, sondern man versucht Ursachen für mögliches Fehlverhalten zu finden. Gleichzeitig ist es wichtig, das Selbstvertrauen des Jugendlichen zu fördern und ihn in seinen Stärken zu bekräftigen.

Schulsozialarbeit kann nicht nur in homogenen Altersgruppen (Peergroups) greifen, sondern auch in alters-heterogenen Gruppen stattfinden. So lassen sich soziale Gruppenarbeit und Streitschlichtung sowohl unter Schülern in der eigenen Klasse, als auch klassenübergreifend behandeln. Ziel der Schulsozialarbeit ist dabei, den Kindern zu helfen, sich mit eigenen Problemen konstruktiv auseinanderzusetzen, eigene Wege und Möglichkeiten zu entwickeln und Herausforderungen im persönlichen Bereich anfangs mit Unterstützung und später eigenständig zu lösen. Die Anwendung der Schulsozialarbeit erfolgt ohne vorgegebene Anordnung (Setting), sie ist frei und kann sowohl auf dem Pausenhof als auch in der Klasse, auf den Fluren oder im Zimmer der Schulsozialarbeiter stattfinden. Sie löst sich damit von der künstlichen Umgebung des Klassenzimmers und entfaltet ihre Wirkung realitätsgebundener.

Damit Schulsozialarbeit überhaupt funktionieren kann, ist eine Vertrauensbasis zwischen Schülern und Schulsozialarbeitern Voraussetzung. Schulsozialarbeiter sind Ansprechpartner für Schüler mit Problemen, wobei sie nicht dem allgemeinen Kollegium der Schulen angehören. So können sich die Schüler mit ihren Problemen vertraulich an die Schulsozialarbeiter wenden, ohne befürchten zu müssen, dass der eventuell betroffene Lehrer informiert wird. Dies ermöglicht eine besonders intensive Vertrauensbasis zwischen Schulsozialarbeiter und Schüler und auch die Möglichkeit intimere Fragen zu stellen, auf die Kinder aus Schamgefühl sonst oft gar nicht antworten würden. Somit können Einblicke auch in private Bereiche der Kinder und Jugendlichen gewonnen werden, die Institutionen wie Schulen oder auch dem Elternhaus meist verschlossen bleiben. In die Familien beispielsweise haben die Lehrer nur selten Einblicke. Selbst an Elternabenden gelingt es ihnen nur teilweise, intensivere Gespräche mit einzelnen Eltern zu führen. Schulsozialarbeiter können genauer in Familienstrukturen schauen und somit auf tieferer Ebene Hilfe anbieten.

Die Gemeinsamkeiten von Schulsozialarbeit und Schule sind deren Zielgruppe, ein pädagogischer Auftrag und stetig wachsende pädagogische Anforderungen (vgl. Speck 2007, S.30).



Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit zählen Elternarbeit und Beratung, Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, das Bereitstellen von Angeboten zum sozialen Lernen, Berufsorientierung und Hilfe beim Übergang von der Schule ins Berufsleben, allgemeine Verbesserung des Schulklimas, Projekte in Freistunden oder am Nachmittag, Gewaltprävention, Anti-Aggressions- und Anti-Mobbing-Training. Dazu kommen außerdem Veranstaltungen zu den Themen Suchtprävention und -intervention aber auch freizeitpädagogische Angebote wie Theaterprojekte, Arbeitsgemeinschaften und Schülerclubs sowie Elemente der Erlebnispädagogik. Auch Netzwerk- und Gemeinwesenarbeit gehören zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit. Die Ausprägungen unterscheiden sich anhand von Schultypen, Förderprogrammen, Bedarf, zeitlichen und personellen Ressourcen der Schulsozialarbeiter, aber auch in ihren Kompetenzen (vgl. Speck 2007, S. 61-62).

Was der Schulsozialarbeit nach wie vor fehlt ist eine angemessene konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm und eine eigene und gute räumliche Ausstattung im Schulhaus.

Sind tragfähige Kooperationsstrukturen mit Institutionen wie zum Beispiel Jugendämtern, Erziehungsberatungsstellen und Schulpsychologen gegeben und sind diese im Schulumfeld erreichbar, so ist eine Arbeit auch über die Schule hinaus möglich und schafft somit eine Hilfestellung, die sich nicht nur auf den Schulaufenthalt beschränkt. Durch diese Kooperationsstrukturen und einen Austausch mit dem Jugendamt und Erziehungs- oder Beratungsstellen kann umfassende Hilfe geleistet werden, die sich nicht nur auf die Institution Schule bezieht, sondern auch außerhalb der Schule greifen kann.

## **2.3 Methoden**

In der Schulsozialarbeit werden Methoden angewandt, die nicht speziell entwickelt wurden, sondern aus der ihr übergeordneten Sozialen Arbeit stammen. Diese wurden lediglich an die Anforderungen und Adressaten in einer Schule angepasst (vgl. Speck 2007, S. 63), zu der die *Elternarbeit* und *Beratung*, *Einzelfallhilfe*, *sozialpädagogischen Gruppenarbeit*, *Angebote zum sozialen Lernen*, *Berufsorientierung* und

*Berufswahlvorbereitungen, Projektarbeit, Gewaltprävention, Anti-Aggressions-Training, Anti-Mobbing-Training, Suchtprävention und -intervention* und die *Ganztagsbetreuung* zählen (siehe nächster Absatz), gibt es neuere Methoden wie die *Supervision* und die *Selbstevaluation*. Sowohl die *Supervision* als auch die *Selbstevaluation* befassen sich auch direkt mit den Klienten, beide Methoden versuchen jedoch die Primärgruppen, also die Eltern, und die Sekundärgruppen, d.h. Gruppen und soziale Netzwerke von Jugendlichen, mehr mit einzubeziehen (vgl. Speck 2007, S.64). Grund hierfür ist die Einsicht, dass klientenbezogene Interventionen nur dann Erfolg haben können, wenn ganzheitliches Arbeiten unter Einbeziehung des sozialen und kulturellen Umfeldes betrieben wird (vgl. Speck 2007 S. 65).

Wie oben bereits erwähnt, sollen die Methoden, die aus der Sozialen Arbeit abstammen, folgende Aufgaben und Ziele erfüllen:

Bei der *Elternarbeit* und *Beratung* versucht man sich mit den Eltern in Verbindung zu setzen, um mögliche Ursachen für ein Fehlverhalten des Kindes zu finden. Es werden Gespräche geführt, um sowohl die derzeitige Situation als auch Geschehnisse in der Vergangenheit aufzuarbeiten. Eltern kennen ihre Kinder sehr genau, was man ihnen wertschätzend zurückmelden sollte. Eine Wertschätzung der Eltern und Kinder ist die Grundvoraussetzung für eine produktive Zusammenarbeit. Sobald sie bemerken, dass sie herablassend behandelt werden, ist eine gute Elternarbeit fast unmöglich. Arbeitet man hingegen transparent und erklärt den Eltern die Ziele, so stehen die Chancen gut für eine erfolgreiche Kooperation.

Die *Einzelfallhilfe* ist auf den einzelnen Schüler zentriert. Meist wird dieser von Lehrern wegen Fehlverhalten an den Schulsozialarbeiter verwiesen. Hier wird der Schüler mit der Frage nach den Gründen seines Fehlverhaltens konfrontiert und es werden gemeinsam Lösungsansätze gesucht.

Diese Art Einzelfallhilfe wird immer häufiger durch die aus den USA stammende Methode des systemischen „*Case Managements*“ ersetzt. Sie gliedert sich wie folgt in:

- Die Einschätzungs- und Abklärungsphase („*Assessment*“), „[...] hier werden die Problemanalyse, die Bedarfserstellung und die Zielformulierung vorgenommen“ (Müller 2008, S. 65).
- Die Phase der Hilfeplanung („*Planning*“), hier „[...] sollten Ziele und Teilziele messbar [...]“ und „[...] terminiert sein“ (Müller 2008, S. 65).

- Die Phase der Durchführung („Intervention“), „erfolgt durch die Vernetzung und Koordination von verschiedenen sozialen Diensten“ (Müller 2008, S. 66)
- Die Phase der Kontrolle und Überwachung („Monitoring“), hier „[...] wird die Umsetzung der im Arbeitskonzept festgehaltenen Aufgabenverteilung überprüft“ (Müller 2008, S. 66).
- Die Phase der Bewertung und Auswertung („Evaluation“) (Müller, 2008, S 69 ff).

Bei der *sozialpädagogischen Gruppenarbeit* handelt es sich um ein Angebot, das aus der Jugendhilfe stammt (§ 29 SGB VIII). Die soziale Gruppenarbeit soll Kindern und Jugendlichen bei Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Vorrangig wird diese Art der Hilfestellung bei älteren Jugendlichen eingesetzt. Sie kann wöchentlich statt finden oder mit einer Klassenfahrt verknüpft werden. Hier sollen die Kinder auf engstem Raum ihr Sozialverhalten verbessern, ohne sich bei brenzligen Situationen Konfrontationen entziehen zu können. Soziale Gruppenarbeit lässt sich auch sehr gut mit Elementen der Erlebnispädagogik verknüpfen, worauf im weiteren Verlauf dieser Arbeit genauer eingegangen wird.

*Angebote zum sozialen Lernen* gehen oft von individuellen Problemlagen der Schüler aus und werden in unterschiedlichen Arbeitsformen umgesetzt. Entweder in Unterrichtseinheiten für einzelne Klassen oder in kleinen überschaubaren Schülergruppen. Zwei der wichtigsten Themen bei sozialem Lernen sind Mediation und Streitschlichtung. Die Mediation/Streitschlichtung ist eine Methode der Konfliktvermittlung oder Konfliktlösung mit Hilfe eines Mediators. Dieser soll eine Vereinbarung zwischen den Medianden aushandeln, in der die Interessen beider Parteien gewahrt werden („win-win“ Situation).

Besonders im Hauptschulbereich werden *Berufsorientierung* und *Berufswahlvorbereitungen* intensiv von Schulsozialarbeitern betrieben. Wichtige Bestandteile sind hier die gemeinsame Suche nach Praktikumsstellen und Angebote zur Berufsfindung und Bewerbungstrainings. Beim Übergang von der Schule in den Beruf oder in die Ausbildung arbeitet die Schulsozialarbeit in der Regel mit den Projektinitiatoren oder festen Institutionen wie den Arbeitsämtern und/oder der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit zusammen.

Die allgemeine *Verbesserung des Schulklimas* ist eine positive Nebenwirkung der Schulsozialarbeit. Durch die vielfältigen Bemühungen der Schulsozialarbeiter wird das Sozialverhalten der Schüler untereinander positiv beeinflusst. Alleine das Wissen um die Existenz einer Vertrauensperson kann Konflikte vermeiden oder sogar lösen.

Ein probates Mittel der Schulsozialarbeit ist die *Projektarbeit*, die an Schulen sehr kreativ gestaltet werden kann. Sie dient dazu, die Schüler in ihrer Freizeit sinnvoll zu beschäftigen, dies kann auf freiwilliger Basis geschehen. Mit der Projektarbeit versuchen Schulsozialarbeiter Gruppen einerseits zu beschäftigen, was während der Betreuung in Ganztagschulen am Nachmittag geschehen kann, andererseits die Gruppe zur gemeinsamen Bewältigung einer Aufgabe zu bewegen. Meist eignen sich erlebnispädagogische Elemente sehr gut für das Schaffen von künstlichen Problemsituation, die in den Gruppen gemeinsam gelöst werden müssen. Der Zusammenhalt in einer Klasse kann durch derartige Gruppenaufgaben gestärkt werden und Ausgrenzungen von Kindern oder Jugendlichen können verringern.

Bei der *Gewaltprävention*, dem *Anti-Aggressions-Training* und dem *Anti-Mobbing-Training* versucht der Schulsozialarbeiter Alternativen zu gewalttätigem und diskriminierendem Verhalten aufzuzeigen. Kinder und Jugendliche werden angehalten Strategien zu entwickeln sich in kritischen Situation ohne körperliche Gewalt zu wehren. Statt dessen sollen verbale Reaktionen geschult werden. Auch sollen sie für Mobbing sensibilisiert werden, nämlich was es für einen Jugendlichen oder ein Kind bedeutet, den ganzen Tag erniedrigt zu werden. Um ständige Erniedrigungen eines Mobbing-Opfers nachvollziehen zu können, wird bei dem sogenannten „heißen Stuhl“ die Täter-/Opferrolle getauscht. Ein „mobbender“ Schüler setzt sich dabei in die Mitte eines Stuhlkreises und soll von den restlichen Mitschülern so behandelt werden, wie er sich ihnen gegenüber normalerweise verhält – Solange bis dieser die Situation mit einem „Stopp“ beendet. Mit dieser Erfahrung sollte der Schüler sich nun in die Lage eines „gemobbten“ Schülers hinein versetzen können und legt im Idealfall sein Fehlverhalten ab.

Die *Suchtprävention* und *-intervention* sind zwei in der heutigen Zeit sehr stark in Anspruch nehmenden Aufgaben der Schulsozialarbeit. Aufklärung spielt dabei eine übergeordnete Rolle. Um die Risiken bei Drogenmissbrauch einschätzen zu können müssen Kinder und Jugendliche über die Substanzen selbst, die Folgen des Konsums und Suchtentstehungen informiert werden. Besonders wichtig ist neben Aufklärungsarbeit die Förderung eines gefestigten sozialen Umfelds, in dem Kinder Geborgenheit erfahren und im Gleichgewicht

sind. Ein intaktes Elternhaus mit funktionierenden sozialen Netzwerken verringert die Gefahr, dass Kinder oder Jugendliche in die Versuchung geraten Drogen zu konsumieren.

In der *Ganztagsbetreuung* gibt es die Möglichkeit, freizeitpädagogische Angebote wie Theaterprojekte, Arbeitsgemeinschaften, Schülerclubs oder Schülercafés sowie Elemente der Erlebnispädagogik anzubieten. Auf diese Weise werden die sozialen Kompetenzen und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt. Den Jugendlichen oder Kindern wird Verantwortung übertragen, die sie herausfordert und wachsen lässt. Im Bereich Erlebnispädagogik können Grenzen erfahren werden, die mit wachsendem Vertrauen in sich selbst und die Mitmenschen erweitert werden können.

Mit Hilfe der Schulsozialarbeit können die oben genannten „Methoden“ in die Institution Schule integriert werden und dabei helfen, die Schüler auf ihrem Weg zur Selbständigkeit zu unterstützen.

## **2.4 Rechtliche Grundlagen**

Die wesentlichen rechtlichen Grundlagen für die Schulsozialarbeit befinden sich im neuen Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) in den Paragraphen §1, §11, §13 und §81.

Im Paragraphen 1 des SGB VIII erfährt man die Zielrichtung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Der erste Absatz verweist auf das Recht, dass jeder Mensch einen Anspruch auf die Förderung seiner individuellen Entwicklung hat und gleichzeitig zu einem eigenverantwortlichen und gemeinschaftlich denkenden Menschen hin erzogen werden soll. Die Jugendhilfe soll nach § 1 Abs. 3 hierbei insbesondere „ 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine Kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (SGB VIII, §1).

In § 11 wird deutlich, dass den Jugendlichen die Angebote der Jugendhilfe zugänglich zu machen sind. Sie sollen von Verbänden, Gruppen, Initiativen der Jugend, Trägern der

Jugendarbeit und von den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe zur Verfügung gestellt werden. Nach § 11 Abs. 3 Nr. 3 ist unter anderem auch die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit ein Schwerpunkt (vgl. SGB VIII, § 11).

In § 13 spielt die individuelle Benachteiligung eine große Rolle. Kindern, die sozial benachteiligt sind oder in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe Angebote gemacht werden. Diese Angebote beziehen sich auf die schulische und berufliche Ausbildung, auf die Eingliederung in die Arbeitswelt und auf die soziale Integration (vgl. SGB VIII, §13).

Nach § 81 haben die Träger der Jugendhilfe im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse mit öffentlichen Einrichtungen zusammen zu arbeiten, solange sich deren Arbeit auf die Lebenssituationen junger Menschen und ihrer Familien bezieht. Insbesondere auch nach § 81 Abs. 1 mit „Schulen und Stellen der Schulverwaltung“ (vgl. SGB VIII, §.81).

## **2.5 Öffentliche Träger**

Unter welcher Trägerkonstellation die Schulsozialarbeit in der Zukunft stattfinden wird ist von großer Bedeutung. Je nach Trägerart werden gleichzeitig die Dienst- und Fachaufsicht bestimmt, meistens ebenfalls die konzeptionellen und inhaltlichen Voraussetzungen, unter denen sie arbeitet. Es gibt drei denkbare Trägerkonstellationen für die Schulsozialarbeit, welche in der Praxis in differenzierter Form möglich sind (vgl. [www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc), 03.12.2010).

Bei einem örtlichen Schulträger oder einer Einzelschule ist der Schulsozialarbeiter der Schulhierarchie unterstellt. Meistens liegen Dienst- und Fachaufsicht beim Schulträger oder der Schule selbst. Ein Vorteil dieser Trägerschaft liegt in der direkten Verknüpfung der Schulsozialarbeit mit der Schule. Es werden Konflikte vermieden, weil die Weisungsbefugnis der Schule Absprachen mit beispielsweise der Jugendhilfe unnötig macht. Nicht nur die gute Einbindung in den Schulalltag sondern auch die Aufnahme in verschiedene Gremien sind vorteilhaft (vgl. [www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc), 03.12.2010). Hinsichtlich der Finanzierung ist die langfristige Absicherung der Schulsozialarbeit durch die Einbindung in den Haushalt einer Schulbehörde gesichert (vgl. Speck 2007, S. 77).

Ein Nachteil dieser Trägerkonstellation ist jedoch, dass sich hier die Schulsozialarbeit stark den Alltagsanforderungen einer Schule unterordnen muss. Es kann fälschlicherweise zu der Erwartungshaltung im Leerkollegium kommen, dass sich Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeiter lediglich auf kurzzeitige Kriseninterventionen oder Vertretungen bei Unterrichtsausfall beziehen. Die eigentlichen sozialpädagogischen Aufgaben würden dadurch in den Hintergrund treten. Um dies zu vermeiden wäre es sinnvoller die Fachaufsicht aus der Schule zu lösen und zum Beispiel einem externen Träger wie der Jugendhilfe anzuvertrauen. (vgl. [www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc), 03.12.2010).

Bei einer Anbindung an das örtliche Jugendamt ist die Schulsozialarbeit dessen Dienst- und Fachaufsicht unterstellt. Zu den Vorteilen dieser Konstruktion „[...] können die sozialpädagogische Kompetenz, die Einbindung in die Jugendhilfestrukturen sowie die für sozialpädagogische Arbeit hilfreiche Autonomie gegenüber der Schule gezählt werden“ (Speck 2007, S. 78).

Eine gemeinsame Gesprächsrunde mit Sozialarbeitern unterschiedlicher Schulen unter Leitung eines Mitarbeiters des Jugendamtes wären besonders hilfreich für beide Seiten. In dieser könnten sie sich gegenseitig beraten und sich über Schwierigkeiten austauschen. Das würde die Qualität der Arbeit enorm steigern (vgl. [www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc), 03.12.2010).

Nachteile aus dieser Trägerkonstellation könnten sich zum einen daraus ergeben, dass einzelne Lehrer sich durch die Tätigkeit der Jugendhilfe am Ort der Schule kontrolliert bzw. indirekt kritisiert fühlen, andererseits könnten Lehrer und Eltern fälschlicherweise die Schulsozialarbeit als eine „Eingriffsbehörde“ des Jugendamtes missverstehen (vgl. Speck 2007, S. 78). Es muss an dieser Stelle geprüft werden, ob das Prinzip der Subsidiarität hier nicht greifen und die Schulsozialarbeit nicht vorrangig unter einer freien Trägerschaft stehen sollte (vgl. [www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc), 03.12.2010).

## 2.6 Freie Träger

Sollte die Schulsozialarbeit an einen freien Träger gekoppelt sein, so kommen verschiedenen Möglichkeiten in Betracht: Dies könnte,

„a) ein etablierter Wohlfahrtsverband (Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden)“,

„b) ein Jugendverband (z.B. Evangelische Jugend Deutschlands, Feuerwehrjugend, Sportjugend, Deutscher Pfadfinderbund, Gewerkschaftsbund)“ oder

„c) ein kleiner, örtlicher bzw. sogar für die Schulsozialarbeit initiiertes Träger (z.B. eingetragener Verein, Elterninitiative, Schulverein etc.)“ (www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc, 03.12.2010) sein.

Förderlich können bei großen wohlfahrts- und jugendverbandlichen Trägern deren fachliche Erfahrungen und Kompetenzen in verwandten Arbeitsfeldern sein. Aber auch ein „[...] weniger belastetes Image, eine größere Flexibilität sowie umfassende Aktivierungsmöglichkeiten von Ehrenamtlichen und zusätzlichen Fördermitteln“ (Speck 2007, S. 78).

Zudem besitzen die freien Träger eine stärkere Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und einen höheren politischen Einfluss, der bei Konflikten mit der Schule hilfreich ist. Bei kleineren Trägern ist besonders das freiwillige und hohe Engagement hervorzuheben. Sie verfügen außerdem oft über gute Beziehungen zum örtlichen Umfeld der Schule, was die Arbeit im Sinne einer wünschenswerten Vernetzung erleichtert und intensiviert. Gemeinwesen-orientierte Träger haben teilweise besondere „[...] Erfahrungen mit der Mobilisierung des sozialen Umfeldes einer beteiligten Schule [...]“ (www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc, 03.12.2010).

Gegen kleine Trägerschaften sprechen oft Personalknappheit, finanzielle Engpässe und zu wenig organisierte Vorgehensweisen hinsichtlich langfristiger Zusammenarbeit. Dies kann die Kooperation in ihrer Stabilität einschränken (vgl. www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Träger+Schulsozialarbeit.doc, 03.12.2010).



## **2.7 Finanzierung**

Die Finanzierung der Schulsozialarbeit ist seit je her ein Streitpunkt: „Jeder will sie, aber keiner will sie bezahlen“ ([www.gewbw.de/Finanzierung\\_von\\_Schulsozialarbeit.html](http://www.gewbw.de/Finanzierung_von_Schulsozialarbeit.html), 07.01.2011). Dies ist insofern problematisch, „[...] da sie eine freiwillige Leistung der Kommune ist. Dies führt an Schulen zu permanenter Unsicherheit, ob und in welchem Ausmaß die Schulsozialarbeit auch im folgenden Schuljahr noch gewährleistet ist. Die gesetzliche Absicherung der Schulsozialarbeit wäre dringend geboten, um eine konstante Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zu gewährleisten, die unabhängig von der kommunalen Haushaltslage ist“ (Behr-Heitze/Jens Lipski, 2005, S.48). Darüber hinaus geht es auch um die Nachhaltigkeit pädagogischer Maßnahmen in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrerkollegium.

Alternativ können die Stellen von Schulsozialarbeitern durch die Landkreise oder durch Fördervereine und Zuschüsse vom Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert werden. Aber auch gesetzliche Veränderungen (Gesetzesvorschläge) des SGB VIII, im Bezug auf schulbezogene sozialpädagogische Hilfen, könnten eine Alternative sein (vgl. Speck 2007, S. 57). Ebenso wären Mischfinanzierungen oder gemeinsame Budgets von Jugendhilfe und Schule langfristig gesehen eine tragfähige Lösung (vgl. Speck 2007, S.57).

Derzeit gibt es in Baden-Württemberg „[...] 775 Vollzeitstellen an 605 allgemeinbildenden und 94 beruflichen Schulen, 76 im Projekt Jugendberufshelfer. Daran ist das Land anteilig mit 760.000 Euro beteiligt. Die weiteren Kosten der Kommunen betragen 40 Mio. €“ ([www.bw.dgb.de/ueber\\_uns/presse/pmdb/pressemeldung\\_single?pmid=632](http://www.bw.dgb.de/ueber_uns/presse/pmdb/pressemeldung_single?pmid=632), 08.01.2011). Es erscheint ungewiss, ob und wie lange die Kommunen diese Last noch aufbringen wollen und können.

Während der derzeitigen Debatte über die Erhöhung von Hartz-IV fordert die SPD im Bezug auf das Bildungspaket, das für sie eher wie ein „Bildungspäckchen“ erscheint (vgl. [www.sueddeutsche.de/wirtschaft/reform](http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/reform), 08.01.2011), eine flächendeckende Schulsozialarbeit auf Bundesebene mit der daraus resultierenden Finanzierung über Bundesmittel. Bei einer Anzahl von 40.000 Schulen würden sich die Kosten hierfür auf geschätzte 2,4 Milliarden Euro belaufen (vgl. Artikel: Hessisch - Niedersächsische Allgemeine, 07.01.2011). Nach der kürzlich erfolgten Einigung im Bundesrat scheinen zumindest ein Ausbau und eine umfangreichere Finanzierung der Schulsozialarbeit gesichert.

## **2.8 Eigenständiges Berufsfeld**

Die Schulsozialarbeit steht vor vielen Herausforderungen, um sich zu einem eigenständigen und unabhängigen Arbeitsfeld entwickeln zu können. Nach Speck liegen die Herausforderungen und Perspektiven des Arbeitsfeldes in der Bewältigung oder Umsetzung in folgenden Bereichen:

Die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit zu einem lebensweltorientierten Konzept, Hinsichtlich des gesellschaftlichen Wandels und der sich verändernden Sozialisierungsbedingungen für Kinder und Jugendliche, sei ein Ansatz, sogar ein theoretisches Begründungsmuster für die zukünftige Schulsozialarbeit sein (vgl. Speck 2007, S. 134).

Der Vorteil dieses Konzeptes sei, dass Schulsozialarbeit regelmäßig an der Schule verankert wäre, dass zwischen dem Lehrer und Schulsozialarbeiter feste Kooperationen bestehen würden und das beiderseits die Bedeutung von schulischen Abschlüssen für den weiteren Lebensweg der Schüler anerkannt werden würden (vgl. Speck 2007, S. 134).

Als wichtiges Merkmal für eine Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit müsse die unzureichende rechtliche und finanzielle Seite gesichert werden. Ein Grund hierfür sei, dass das SGB VIII „[...] keine – zumindest keine hinreichende – fachlich-konzeptionell tragfähige Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit“ bieten würde (Speck 2007, S. 135).

Deshalb erscheine es sinnvoll, sowohl eine Nachbesserung im SGB VIII vorzunehmen, sich aber auch Gedanken über mögliche Mischfinanzierungen zu machen. Langfristig gesehen sollte die Förderung der Schulsozialarbeit auf eine Institutionalisierung der Schulsozialarbeit hinauslaufen (vgl. Speck 2007, S. 135).

Auch die Anerkennung und Gewährleistung in Bereichen wie „[...] personelle, trägerbezogene, finanzielle, räumliche, materiell – technische und kooperationsbezogene [...]“ Mindeststandards wären nach Speck ein wichtiger Punkt zur Selbstständigkeit der Schulsozialarbeit. Sollten diese nicht erfüllt werden können, so sollte lieber auf die Etablierung der Schulsozialarbeit verzichtet werden (Speck 2007, S. 135).

Durch die Entstehung von immer mehr Ganztagschulen (vgl. [www.sueddeutsche.de/karriere/stress-durch-ganztagschulen-unterricht-der-krank-macht-1.942372](http://www.sueddeutsche.de/karriere/stress-durch-ganztagschulen-unterricht-der-krank-macht-1.942372), 01.03.2011) bieten sich neue Möglichkeiten für die Schulsozialarbeit. Erweiterte Zeitkontingente eröffnen mehr Chancen für Bildung und Erziehung, aber auch für die Förderung von Jugendlichen und Kindern. Zudem können dadurch mehr Kinder erreicht werden. Voraussetzung hierfür ist, dass das lebensweltorientierte Konzept der

Schulsozialarbeit, und nicht ein rein additives Verhältnis, indem Schule den Unterricht am Vormittag übernimmt und Schulsozialarbeit die Nachmittagsbetreuung und die Hausaufgabenaufsicht, genutzt wird (vgl. Speck 2007, S. 136-137).

Eine weitere Voraussetzung für die Schaffung eines eigenen Berufsfeldes liegt in der Klärung des Bildungsbeitrages der Jugendhilfe, welcher im Laufe der Veröffentlichung der Ergebnisse der Pisa- Studie entstand. Es stand die Frage im Raum, was für einen Beitrag die Jugendhilfe zur Bildung leisten kann und leistet (vgl. Speck 2007, S. 137).

Dadurch entsteht für die Jugendhilfe ein dringender Handlungsbedarf, sie muss Bildungsziele formulieren um einen Bildungsbeitrag nachweisen zu können. „Entscheidend dürfte dabei sein, dass in der Schulsozialarbeit andere Bildungsziele,- inhalte,- methoden und -orte als in der Schule ermöglicht werden“ (Speck 2007, S. 138).

Zum Schluss ist noch auf die nationale und internationale Vernetzung von Schulsozialarbeit hinzuweisen, welche einen Austausch an Informationen ermöglicht und gleichzeitig einen Vergleich und eine Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit unterstützt.

## **3. Schule**

### **3.1 Geschichte**

Die Entwicklungen auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene waren im 18. und 19. Jahrhunderts sehr unterschiedlich. Neben der Zeit der Aufklärung war dies der Beginn der Industrialisierung und dem damit verbundenen Wandel der Gesellschaft. Die Lebenswelten veränderten sich und somit musste sich auch das Bildungswesen verändern. Das wirkte sich besonders auf die Schulen in den Städten aus, die im Gegensatz zu den ländlichen Schulen für Kinder eine viel modernere Ausstattung und aufgeschlossenerere Unterrichtsmethoden anbieten konnten. Vor allem im 19. Jahrhundert waren die Bemühungen der Bürger sichtbar, eine gute Bildung für ihre Kinder zu ermöglichen (vgl. [www.planet-schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html](http://www.planet-schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html), 28.02.2011).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden die ersten Gymnasien eingeführt, sie wurden als „[...] Frucht der staatlicher Regulierung höherer Bildung [...]“ angesehen (Fend, 2006, S.187). Als Folge dessen entstand auch ein neuer Bildungsstand, das „Bildungsbürgertum“, was sich auszeichnete durch die „[...] Pflege eines besonderen Bildungskanons und eines besonderen Tugendenkanons [...]“ (Fend, 2006, S.187). In dieser Zeit entwickelten sich auch nach und nach die Schulformen Humanistisches Gymnasium, Realschule, Realgymnasium, Bürgerschule, Oberrealschule und Rektoratsschule.

In den 60 und 70er Jahren gab es einen Wendepunkt in der Schulentwicklung, der sich bereits mit einer großen Expansion der weiterführenden Bildung in den 1950er Jahren angedeutet hatte. Die höhere Bildung, einst nur privilegierten zugänglich, vereinigte sich nun mit den Interessen des Bürgertums. Zunehmend mehr junge Menschen wollten durch eine gute Bildung ihr zukünftiges Leben aktiver planen und gestalten, ihre beruflichen Chancen erhöhen und mehr Verantwortung für sich selbst und für die Gesellschaft übernehmen (vgl. Leonardt, [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf), 01.02.11).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich dann das dreigliedrige Schulsystem aus Gymnasium, Real- und Hauptschule wie wir es noch heute kennen (vgl. [www.planet-](http://www.planet-)

[schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html](http://schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html), 28.02.2011).

Mit den Ergebnissen der Studien des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) wurden 2001 Leistungsschwächen deutscher Schüler aufgedeckt. Besonders „[...] die Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schwächsten Lesern sind nirgendwo größer als in Deutschland“ (vgl. Leonardt, [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf), 01.02.11). Dies beunruhigte die Entscheidungsträger des deutschen Bildungswesens und verschaffte den Schulen große Aufmerksamkeit (vgl. Leonardt, [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf), 01.02.11). Im Zuge dessen rückten die „[...] qualifikatorischen Funktionen [...]“ des Bildungswesens im internationalen Vergleich in den Fokus (Fend 2006, S.199).

Weiter zeigen die PISA-Studien, dass an deutschen Schulen ein Modernisierungsrückstand herrscht, der sich unter anderem auf die beschränkten Lernmöglichkeiten sozial- und finanziell benachteiligter Kinder auswirkt. Ihnen eine gute Bildung zu vermitteln galt lange Zeit als aussichtslos und wirtschaftlich uninteressant (vgl. Leonardt, [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf), 01.02.11).

Als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studien wurden interne und externe Evaluationen zur Qualitätssicherung an Schulen und eine neue Architektur der Bildungsinhalte eingeführt. Sie sollten nun stärker auf die Kompetenzen der Schüler ausgerichtet sein, damit diese sich in einer modernen Gesellschaft behaupten können (vgl. Fend, 2006, S. 226).

Schulen orientieren sich heute immer mehr an gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, um möglichst schnell auf Veränderungen reagieren zu können. So erklärt sich auch die Tendenz, dass sich immer mehr Schulen zu Ganztagschulen entwickeln (dazu mehr in Kapitel 2.6).

Für die Institution Schule gilt bis heute, dass sie Chancen zur gesellschaftlichen Beteiligung Eröffnen aber auch verschließen kann. Nach wie vor ist die Wahrscheinlichkeit, die Schule erfolgreich zu durchlaufen, in hohem Maß abhängig von den sozialen Verhältnissen, aus denen Kinder stammen. Und wie schon früher wird durch die Schule eine Qualifikation mittels Selektion vorgenommen, die zu sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft führt (vgl. Homfeldt, 2004, S.61).

### **3.2 Funktionen, Ziele und Aufgaben**

Deutschlandweit unterrichten an einem Tag ungefähr 600.000 Lehrer geschätzte zwölf Millionen Schüler. Die Kosten für einen Schüler pro Jahr belaufen sich auf ca. 5.000 Euro (vgl. Fend 2008, S.13). Mit welchen Funktionen, welchem Auftrag, welchen Zielen und in welchen Beziehungsgeflechten wird dieser extreme Aufwand betrieben?

Helmut Fend spricht von verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens. Eine Funktion sei die „kulturelle Reproduktion“. In dieser gehe es darum, grundlegende Symbolsysteme wie Sprache und Schrift, aber auch Wertorientierungen, wie Vernunftfähigkeit und moralische Verantwortlichkeit jedes Einzelnen an die Gesellschaft weiterzugeben (vgl. Fend, 2008, S.49). Diese sind für ihn elementare Notwendigkeiten für jedes Individuum, um in der Gesellschaft einen Platz finden zu können.

Eine weitere Funktion der Schule sei die „Qualifikationsfunktion“. Das Vermitteln von Fertigkeiten und Kenntnissen sei die Grundlage für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit junger Menschen in ihrem späteren Leben. Im Mittelpunkt stehe hier nach Fend „[...] der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten in einer Kultur und ihrer Überlieferung und Einübung in Bildungseinrichtungen“ (Fend, 2008, S.50).

Die dritte gesellschaftliche Funktion der Schule sei laut Fend „Die Allokationsfunktion des Bildungswesens“. Sie beziehe sich auf die Sozialstrukturen einer Gesellschaft. Diese Sozialstrukturen würden sich nach „[...] Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend, 2008, S.50) jedes Einzelnen gliedern. Das Bildungswesen nutze das Prüfungswesen um die Laufbahnen von Schülern anhand ihrer Leistungen festlegen zu können. Gleichermäßen spiele hier aber auch die soziale Lage des Elternhauses eine Rolle. Hier würden Erfahrungen und soziale Strukturen von älteren Generationen mit in den Werdegang des Schülers einfließen (vgl. Fend, 2008, S.50).

Die Hauptaufgabe der Schule bezieht sich nach ihrem eigenen Selbstverständnis nach wie vor auf die Vermittlung von Wissen an die Schüler. Dies kann sowohl mit Frontalunterricht als auch in Projektarbeit, Gruppenarbeit oder Stationsarbeit geschehen (vgl. Drilling, 2001, S.103). Der Unterricht ist sachorientiert und die Bewertung der Schüler erfolgt nach deren Äußerungen und schriftlichen Arbeiten. Es gibt klare zeitliche Strukturen, an die sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler zu halten haben. Die Gruppenstruktur ist altershomogen, das heißt der Unterricht findet in Klassen mit gleichaltrigen Schüler statt.

Durch die Schulpflicht in Deutschland ist die Teilnahme am Unterricht für jedes Kind obligatorisch.

Die Pflichten der Lehrer hingegen bestehen darin, gewisse Lerninhalte, Sachkompetenzen, Problemlösungs-, und Lerntechniken zu vermitteln. Das Befassen mit dem Erwerb von Sozialkompetenzen oder die Beschäftigung mit persönlichen Problemen der Schüler ist eher nebensächlich. Im Allgemeinen ist somit die Ausrichtung der Schule eher kognitiv und sachlich. Bei der Beurteilung der Schüler wird zwar im besten Falle die persönliche Familiensituation mit berücksichtigt, sollten die erbrachten Leistungen aber nicht den Erwartungen genügen, so wird selektiert indem Schüler gute oder schlechte Noten bekommen, mit Hilfe derer sie eine Versetzungsempfehlung erhalten oder nicht.

Die Schule ist ergebnisorientiert, die Lernbereitschaft der Schüler ist zweitrangig und es gilt bestimmte Ziele in einer festgelegten Zeit zu erreichen. Die Erwartungen sind hoch und die Schüler merken schnell, wie wichtig Versetzungsempfehlungen sind. Desweiteren findet das Lernen an einem künstlichen Lernort, dem Klassenzimmer, statt. Der Transfer von Gelerntem in die Wirklichkeit, den Alltag, wird den Schülern erschwert. Es werden zwar immer wieder „Tagesausflüge in die Realität“ unternommen, das heißt man geht mit den Kindern in den Zoo oder ins Schwimmbad, jedoch werden die Erlebnisse dort oft erst im Nachhinein in der Klasse besprochen und aufgearbeitet. Diese Vorgehensweise verhindert, dass sich das vor Ort unmittelbar situationsbezogene Interesse der Kinder weiterentwickeln kann.

Durch den hohen Stellenwert der Bildung in unserer heutigen Gesellschaft, die junge Menschen auf das Berufsleben vorbereiten soll, ist die Funktion der Lehrkraft traditionell auf einen klaren Lehrauftrag festgelegt. Im Unterricht selbst müssen persönliche Anliegen einzelner Schüler immer wieder dem Bildungsauftrag für die gesamte Schulklasse weichen und somit von den Kindern zwangsläufig verdrängt werden.

Die Schule wird erst durch eine enge Vernetzung von vielen kleinen und unterschiedlichen Einzelaktivitäten zu einem funktionierenden Ganzen. Dies ist das wesentliche Merkmal einer Institution. Jede Institution hat eine Wissensgrundlage, auf welche sie sich stützen kann, so auch die Schule.

Im Unterschied zu anderen Institutionen ist das Ziel der Schulen, „kulturelle Grundüberzeugungen [...]“ und „[...] Wissen und Fertigkeiten“ (Fend, 2008, S.29) an junge Menschen weiterzugeben. Es geht aber auch um die „[...] Vergesellschaftung von Lehren und Lernen, die spontane und unterste Erziehung [...]“ (Fend, 2008, S.28) von jungen Menschen.

Die Schule soll „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2002/2002\_07\_01-Schule-in-Deutschland.pdf, S.33, 22.02.11)

Nach Fend bestehe das „Institutionsziel“ der Schule darin, „dass Menschen etwas glauben, dass Menschen etwas wissen, dass Menschen etwas können, dass Menschen ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln“ (Fend, 2008, S.30).

Lernziele und Lerninhalte werden von externen Instanzen anhand eines Bildungsplanes festgelegt. Die dort zusammengetragenen Lernziele und Erwartungen ergeben sich aus gesellschaftlichen Normen und Anforderungen, denen junge Menschen nach dem Beenden der Schule gewachsen sein sollen.

Eine weitere Aufgabe der Schule ist es, ein harmonisches Schulklima zu schaffen. Dies beginnt im Klassenzimmer bei den persönlichen Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern unter Würdigung des Gegenüber und in Respekt zu jedem einzelnen Individuum. Durch gemeinsames Arbeiten auch außerhalb des Unterrichts, z. B. bei Projektarbeit, Wandertagen und Klassenfahrten, kann eine Grundlage für ein respektvolles Miteinander geschaffen werden.



### **3.3 Aufgabenwandel, Problemlagen und Chancengleichheit**

„Das deutsche Schulsystem gleicht einer Großbaustelle: Die auf acht Jahre verkürzte Gymnasialzeit setzt Schüler unter Stress. Die Hauptschule scheint ein Auslaufmodell zu sein. Die Länder suchen nach Werkzeugen, um international besser abzuschneiden. Wo liegen die Probleme, wo die Chancen?“ ([www.ard.de/wissen/schule/-/id=937052/uc9cen/index.html](http://www.ard.de/wissen/schule/-/id=937052/uc9cen/index.html), 22.01.2011)

Die Schule wird nicht nur als Ort des Lernens gesehen, gleichzeitig ist sie ein Ort, an dem sich Kinder aus unterschiedlichen familiären Situation begegnen. Sie wird zunehmend ein Lebensraum für Schüler, der nicht mehr nur Wissen vermittelt, sondern eine immer größere Bedeutung für das gesamte Leben der Jugendlichen hat. Es wird deutlich, dass die Aufgabe der Lehrkräfte nicht mehr nur die reine Vermittlung von Wissen ist, sondern dass sich die Lehrer immer mehr auch mit den sozialen Problemen der Schüler beschäftigen müssen. Fend sagt: „Somit liegt es nahe, neben den Inhalten den personalen Begegnungen in der Schule als kontextuellen Erfahrungsbereichen einen hohen, wenn nicht den höchsten Stellenwert zuzuschreiben“ (Fend, 2008, S.63).

Die Probleme der Schüler haben ihren Ursprung oftmals nicht in der Schule, sondern sind häufiger eine Folge von ungeordneten und finanziell schwachen Familienverhältnissen. Eltern verbringen immer weniger Zeit damit, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen. Die Kinder verbringen oft sehr viel Zeit vor ihrem Computer und werden in virtuelle Welten entführt. Sie verlernen dadurch, soziale Kontakte mit Gleichaltrigen zu knüpfen. Auch die Ernährung ist in vielen Familien sehr ungesund. Kinder bekommen zu viel „Fast Food“ und zu wenig Obst oder Gemüse und gemeinsame Mahlzeiten sind eher die Ausnahmen. Der hohe Zuckerkonsum der Kinder macht sie sehr unruhig und sich in der Schule zu konzentrieren fällt ihnen zunehmend schwerer. Oft sind Eltern über Fragen der Ernährung schlecht aufgeklärt, aus Mangel an Zeit und Geld überfordert oder gegenüber dieser Problematik gleichgültig, wodurch eine gesunde Ernährung ihrer Kinder nicht gewährleistet ist.

In der Schule können Kinder positive wie negative Erfahrungen sammeln, an die sie sich ihr Leben lang erinnern und die sie prägen. Die positiven Erfahrungen sind oftmals verbunden mit Freundeskreisen, in denen man sich geschützt und wohl gefühlt hat und an die man sich später gerne zurück erinnert. Negative Erfahrungen sind eher verbunden mit Situationen, in denen man ausgegrenzt wurde oder sich ausgeschlossen gefühlt hat, aber

auch mit Situationen, in denen man von Mitschülern ausgelacht wurde. Leider passiert es nicht selten, dass Jugendliche durch ständige Ausgrenzung oder Mobbing für ihr Leben geschädigt werden.

Bei den Lehrkräften ist es ähnlich, sie werden häufig auch noch im späteren Leben als Vorbilder gesehen. Es kann aber auch sein, dass Beziehungsverhältnisse zwischen Schülern und Lehrkräften negativ erinnert werden. Es gibt immer mehr Eltern, die ihre Kinder in die Schule schicken, um ihre Erziehungsverantwortung dort mit abzugeben. Sie sehen die Schule als Dienstleistungsbetrieb, der ihre Kinder zu brauchbaren Schulabschlüssen zu führen hat. Gleichzeitig mischen Eltern sich zunehmend in die Arbeit und Methoden von Lehrer ein. Statt Konflikte in einem klärenden Gespräch zu lösen, werden Beschwerden beim Schulleiter oder der zuständigen Schulbehörde vorgetragen. Eltern scheuen sich auch nicht, bei Uneinigkeit über Noten und/oder Erziehungsmethoden zur Verfolgung ihrer ganz persönlichen Ziele juristischen Beistand zu bemühen. Sie klagen auch gegen Zuweisung ihres Kindes in die Förderschule bzw. gegen Schulformempfehlungen des Kollegiums.

Mit diesen Problemen und dem Wandel der Schule von einer Institution der Wissensvermittlung hin zu einem Ort, an dem sich das Leben der Schüler zu großen Teilen abspielt, müssen die Lehrkräfte lernen sich zu arrangieren. Alleine die Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen ist in der heutigen Zeit nicht mehr genug, weshalb es sich lohnt, die personalen Begegnungen und verschiedenen Beziehungssituationen zwischen allen Beteiligten in der Schule einer genaueren Betrachtung zu unterziehen (mehr dazu in Kapitel 2.3.).

In den letzten Jahren hatten Schulen damit zu kämpfen, dass Inventar und Lehrmittel nicht mehr den Anforderungen der heutigen Zeit entsprachen. Dadurch wurde die Lernsituation zusätzlich belastet. Räumliche Enge verhindert im wahrsten Sinne des Wortes eine Fortentwicklung und Ausbreitung der schulischen Lernfelder. Meist fehlen Kreativräume, die offen sind für künstlerische, handwerkliche und musische Betätigung.

Kleine Pausenhöfe, zu wenig und zu kleine Sportstätten auf dem Schulgelände, hohe Kosten der Kommunen beim Betrieb von Schwimmbädern und dadurch bedingte Schließungen tragen allesamt dazu bei, dass der normalerweise vorhandene kindliche Erkundungs- und Bewegungsdrang nicht ausgelebt werden kann. Die Folgen, und nicht nur die gesundheitlichen, sind hinreichend bekannt. Auch heute noch oder gerade heute wieder fordern Pädagogen die tägliche Bewegungszeit oder besser noch tägliche Sportstunde in der Schule, auch als Ventil für angestaute Aggressionen.

Die Chancengleichheit der Schüler aus verschiedenen Schichten ist nach wie vor nicht gegeben. Im Umkreis der PISA-Studien wurde 2003 festgestellt, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten, z.B. Facharbeiter-Kinder, bei gleicher Begabung eine vier mal geringere Chance hatten ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus Bildungsschichten (vgl. Baumert, Artelt et al., 2003, in „Neue Theorien der Schule“ Fend, 2008, S.41).

Nach Fend gebe es verschiedene Erklärungsmodelle, um die „soziale Selektivität“ des deutschsprachigen Bildungssystems zu erklären. (vgl. Fend, 2008, S.42). Dem Bildungssystem selbst könne man die Schuld zuweisen, sollte es gezielt Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Verhältnissen den Zugang zu Bildung bei gleichen Voraussetzungen verwehren. Dies sei nach Fend heute aber nicht mehr der Fall (vgl. Fend, 2008, S.42-43). Eine weitere Erklärung könne sein, dass Menschen aus bildungsfernen Schichten eher mit dem Scheitern ihrer Kinder rechnen und sie deshalb nicht auf das Gymnasium schicken würden. Hierbei würden die elterlichen Ressourcen, aber auch die finanziellen Möglichkeiten eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Fend, 2008, S.43).

Ein weiteres Problem bei der Chancengleichheit von sozial schwachen Kindern sind die Erwartungen von Lehrkräften an diese. Erste Studien geben Hinweise darauf, dass „[...] mit sinkender schulischer Ausbildung der Eltern die Punktzahl in Tests steigt, die erforderlich ist, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen“ (Allmendinger und Aisenbrey, 2002, S.48 in „Neue Theorie der Schule“, Fend, 2008, S.44). Hier wird sichtbar, dass Objektivität bei Lehrkräften eine schier unmögliche Anforderung darstellt und nach wie vor die nicht vorhandene Chancengleichheit an Schulen ein großes Problem ist.

### ***3.4 Beziehungssituationen zwischen den Beteiligten***

In jeder Schule sollte es Freiräume und auch Gremien geben, in die sich Eltern mit ihren Vorstellungen und Kompetenzen kreativ einbringen können. Beispielsweise ist eine in vielen Fällen auch schon so gehandhabte Einbindung der Eltern in Aktivitäten wie nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften oder bei Wandertagen und Klassenfahrten wünschenswert. Dies sind sicherlich vertrauensbildende Maßnahmen im Beziehungsverhältnis von Lehrern und Eltern. Nicht alle Lehrer verhalten sich im Umgang

mit den Eltern geschickt, es fehlt manchmal an rechtzeitiger Information, frühzeitiger Einbeziehung in Entscheidungen und der Einsicht, dass auch Eltern eine eigene Meinung vertreten. Dialogfähigkeit in der Elternarbeit sollte deshalb zu den Kernkompetenzen in der Lehrerbildung gehören.

Zwar kommt ein Großteil der Eltern der gesellschaftlichen Aufforderung des Erziehungsauftrages nach und arbeitet mit der Schule kooperativ zusammen, doch angesichts der meist selbst verschuldeten elektronischen Aufrüstung mit Fernseher und Computerspielen in den Kinderzimmern ist ein Teil von ihnen überfordert oder machtlos. Die Folgen für die Kinder sind teils Müdigkeit aus Schlafmangel, teils Unkonzentriertheit wegen Reizüberflutung und die daraus resultierende Unfähigkeit ihrer Kinder, Unterrichtsinhalte aufzunehmen. So kann die Schule in diesen Fällen nur unzureichend ihrem Lehrauftrag nachkommen. Eine frühzeitige Thematisierung dieser Problematik könnte bereits bei Elternabenden in der Grundschule stattfinden.

Die harmlos aussehende Gewalt, mit der junge Schüler in der Grundschule auf dem Schulhof andere Schüler traktieren, oder gegen sie handgreiflich werden, wird erst auf den weiterführenden Schulen zu einem Problem. Da können Lehrer den pubertierenden Jugendlichen nur noch mit Mühe Einhalt gebieten. Das mit der Fortentwicklung unserer Gesellschaft wachsende Bedürfnis nach Individualismus und der damit verbundene Egoismus scheinen Ursachen zu sein, weshalb Eltern den Lehrern mit immer weniger Respekt begegnen.

Regeln und Rituale im Schulalltag sind wichtig, sie sollten aber demokratischen Kriterien genügen und zeitgemäß sein. Wenn heute Kinder selbstbewusster, offener, individueller und in vieler Hinsicht kompetenter sind als früher, dann müssen Lehrer darauf reagieren, einerseits durch Individualisierung ihres Unterrichts und andererseits durch das einfühlsame Setzen von Grenzen. Wie die Unterrichtsgestaltung allerdings auf die Schüler wirkt ist sehr unterschiedlich. Dies schwankt von begeisterter Zustimmung über nüchternes Abwägen bis hin zu Widerstand. (vgl. Fend, 2008, S.63)

Das Arbeiten mit den immer schwierigeren Schülern fällt vor allem der älteren Generation der Lehrer schwer, weil sie in der eigenen Ausbildung überhaupt nicht auf die aktuellen Problemlagen vorbereitet worden sind.

Damit Schüler Grenzen nicht überschreiten und Regeln einhalten bedarf es einer konsequenten, gleichzeitig aber zugewandten Strenge, was von der Lehrerschaft allerdings sehr unterschiedlich bewertet und auch gehandhabt wird. Gleichzeitig verlangen „belastete Klassen andere Umgangsformen als leicht zu führende Klassen“ (Fend, 2008,

S.68). Dazu kommen an Schulen, die von vielen Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, sprachliche Schwierigkeiten im Miteinander als auch beim Erfassen des Lernstoffs. Das führt oft zu Missverständnissen bis hin zur Missachtung von an der jeweiligen Schule geltenden Regeln.

Der Umgang der Schüler miteinander ist heute geprägt von einem vorwiegend lockeren Umgangston. „Coolness“ ist eine erstrebenswerte Eigenschaft, die Autorität vorspielen soll, oft aber nur die Gefühle der Betroffenen überdeckt. Abzulesen ist dies oftmals an einem Sprachgebrauch, bei dem Schüler wie mit einem Code kommunizieren, der von vielen benutzt und von allen verstanden wird. So fällt man nicht aus der Rolle und damit auch nicht aus der Gruppe der Gleichaltrigen (Peergroup), was zunehmend auch bei jüngeren Schülern an Bedeutung gewinnt. Der Beliebtheitsgrad der Schüler steigt heute nicht wie früher durch gute Leistungen und gute Noten, sondern durch gute sportliche Fähigkeiten und der ständigen Präsenz in möglichst vielen verschiedenen Peergroups (vgl. Fend, 2008, S.69).

Außer Frage steht die Wichtigkeit der Peergroups für das soziale Lernen untereinander. Fend sagt: „Während die Familie gewissermaßen das emotionale „Urvertrauen“ und die emotionale Stabilität schafft, die Schule Tugenden der Selbstständigkeit, der Leistungsorientierung und des Belohnungsaufschubs ausbildet, ermöglicht die Altersgruppe das Training in Kollegialität und sozialer Beziehungsfähigkeit.“ (Fend, 2008, S.72).

Freundschaftliche Beziehungen zu einzelnen Mitschülern gibt es nach wie vor, doch es ist auch ein Trend zur Individualisierung bis hin zur Vereinsamung festzustellen.

Dazu trägt auch der zunehmende Leistungsdruck bei, Noten und Abschlüsse werden in einer von hoher Arbeitslosigkeit, Leiharbeit und Billiglöhnen geprägten Zeit immer wichtiger. So nimmt das Konkurrenzverhalten unter der Schülerschaft zu, wobei es darum geht, sich selbst in ein besseres Licht zu rücken als die Mitschüler. Das wird deutlich in abfälligen Äußerungen, mit denen das Gegenüber konfrontiert oder sogar niedergemacht wird.

Das Verhältnis zwischen Schülern untereinander kann sehr unterschiedlich sein, sie können sich gegenseitig unterstützen oder bekämpfen. Die Beziehungen können teilweise sehr grausam sein. „So wurde man in den letzten Jahren auf gewaltsame Prozesse aufmerksam, auf „Mobbing“ und Ausgrenzung“ (Fend, 2008, S.71). Im schlimmsten Falle eskalieren verbale Auseinandersetzungen in körperlicher Gewalt gegen Mitschüler.

Damit sich Kinder und Jugendliche in unserer heutigen Gesellschaft wohl fühlen können

ist es wichtig, dass sie in allen Erfahrungsbereichen gut aufgehoben sind (vgl. Fend, 2008, S.72-73). Das betrifft sowohl die sozialen Kompetenzen als auch das Wissen, welches sie von Lehrern in der Schule vermittelt bekommen.

### **3.5 Qualität der Lehrerausbildung**

Durch den zunehmenden gesellschaftlichen Wandel treten immer komplexere soziale Probleme in Familien auf. Diese weiten sich nach und nach auch auf die Institution Schule aus. Die Lehrkräfte haben Probleme, den Unterricht planmäßig, sachgerecht und effektiv abzuhalten, da die Schüler immer unruhiger werden und die Störungen in den Klassen zunehmen. Gleichzeitig verringert sich der Respekt gegenüber den Lehrkräften kontinuierlich.

Die Ursache hierfür sei aber nicht allein in dem Verhalten der Schülerschaft zu suchen. Eine Langzeitstudie von Prof. Jürgen Baumert vom Max Planck Institut in Berlin beschäftigt sich mit den Fähigkeiten, die ein moderner Lehrer mitbringen müsse, um als guter Pädagoge zu gelten. Seiner Meinung nach sei es essentiell für jede Klasse, eine Lehrkraft mit gewissen Kernkompetenzen zu haben (vgl. Anhang, Geo- Artikel, S.34, 02.02.2011).

Zunächst benötige jede Lehrkraft ein hervorragendes Fachwissen, das durch ein gutes didaktisches Konzept ergänzt werden müsse. Es gehe nach Baumert nicht um das „fachliche Abspecken“ der Grund- oder Hauptschulen, vielmehr müssten die Lehrkräfte verstehen, was Schüler brauchen und warum sie bestimmte Fehler machen und dementsprechend ihre Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen. Eine weitere wichtige Anforderung bestehe in einer kompetenten Beratung und Gesprächsführung mit Eltern und deren Kindern (vgl. Anhang Geo- Artikel, S.34, 02.02.2011). Beziehungsarbeit und Interaktion mit jedem einzelnen Schüler sei für die Lehrkräfte überlebensnotwendig, wie auch das Entwickeln von Strategien um aufkommenden Stress abzubauen oder zumindest unterdrücken zu können. Darüber hinaus zeichne es eine gute Lehrkraft aus, Begeisterungsfähigkeit auf die Kinder übertragen zu können und gleichzeitig professionelle und ausbalancierte Gewohnheiten entwickeln zu können. Sollte eine dieser Kompetenzen komplett fehlen, so könne nach

Baumert der Unterricht nicht mehr interessant gestaltet werden (vgl. Anhang Geo- Artikel, S. 35, 02.02.2011).

Die Folge für Lehrkräfte, denen es an Kernkompetenzen mangle, sei gravierend. Rund 20% von ihnen leide unter dem „Burn-Out-Syndrom“ und rund 75% der Lehrkräfte würden frühzeitig in Pension gehen.

In Brennpunktschulen sind die Lehrkräfte überdurchschnittlich stark mit dem Sanktionieren und Ermahnen von Schülern beschäftigt, um Ordnung und Strukturen aufrecht zu erhalten. Sie sind zum Teil überfordert und ratlos, da sie in ihrer Ausbildung unzureichend gelernt haben, mit verhaltensauffälligen Schülern umzugehen. Gleichzeitig fehlen den Lehrern die zeitlichen Ressourcen, um auf verhaltensauffällige Schüler situationsadäquat einzugehen. Für solche Kinder wären gezielter Einzelunterricht und eine besonders zeitintensive individuelle Betreuung und Förderung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule dringend notwendig.

### **3.6 Ganztagsschulen**

Die Ergebnisse der deutschen Kinder bei Schulleistungsstudien im internationalen Vergleich wie PISA 2000 und 2003 haben enormen Handlungsdruck auf das Bildungswesen ausgeübt. Im Zuge dessen ist ein zentraler Ansatzpunkt zur Leistungsverbesserung, die schulischen Angebote im Ganztagsschulbereich auszubauen (vgl. Radisch, 2009, S.5). Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland hat 2002 „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderer Begabung“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2002, S.7, 14.01.2011) als ein zentrales Handlungsfeld benannt.

Immer mehr Schulen folgten diesem Ruf nach Veränderung und einer zeit intensiveren und breiter gefächerten Betreuung. Mittlerweile ist in Deutschland jede zweite Schule eine Ganztagsschule (vgl. [www.kmk.org/no\\_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ganztags-schulen-sind-im-kommen.html?cHash=b904fa120a&sword\\_list\[0\]=ganztagsschule](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ganztags-schulen-sind-im-kommen.html?cHash=b904fa120a&sword_list[0]=ganztagsschule), 14.01.2011).

Der Wandel von einer Halbtags- zu einer Ganztagschule bringt aber nicht nur einen Zuwachs an Angeboten mit sich. Gleichmaßen bedeutet die Ganztagsbetreuung auch einen höheren Aufwand an Zeit, Geld und Bildungsinhalten für die Beteiligten. Dabei ist die thematische Verknüpfung von Vor- und Nachmittagsschule zu beachten. Es müssen Projekte und Konzepte entwickelt werden, an denen ganztägig gearbeitet werden kann (vgl. Durdel 2009, S. 124 in „Lokale Bildungslandschaften“). Diese Umstellung kann zu Überforderungen von Lehrern führen, da sie im Freizeitbereich auf einen ihnen eher unbekanntem Aufgabenbereich stoßen können (vgl. Durdel 2009, S. 124 in „Lokale Bildungslandschaften“).

Immer häufiger wird Kritik gegenüber der Ganztagsbetreuung laut. Dem Konzept wird familienschädigende Wirkung unterstellt, weil Kinder längere Zeiten aus dem Familienverband entfernt seien.

Die Studie „SteG“ (Studie zur Untersuchung von Ganztagschulen) belegt dagegen allerdings die Tendenz, dass immer mehr Eltern die Chance der Ganztagsbetreuung an den Schulen gutheißen (vgl. [www.ganztagschulen.org/\\_downloads/StEG\\_Broschuere.pdf](http://www.ganztagschulen.org/_downloads/StEG_Broschuere.pdf), 13.02.2011).

Eltern schätzen die Möglichkeit, dass ihre Kinder mittags in der Schule eine warme Mahlzeit bekommen können. Andererseits scheint mir der Gesichtspunkt wichtig, dass Eltern ihre Kinder in den frühen Nachmittagsstunden gut aufgehoben wissen, wenn sie selbst noch nicht zu Hause sein können oder wollen. Wenn Hausaufgaben größtenteils bereits in den Nachmittagsstunden an den Schulen erledigt werden, kann dadurch in den Familien Stress vermieden werden, der bei der Erledigung bzw. Nichterledigung von Hausaufgaben häufig anfällt. Auch scheinen einige Eltern in dem Bemühen, ihren Kindern bei Hausaufgaben helfen zu wollen, überfordert, sind sie doch größtenteils nicht mehr vertraut mit moderner Didaktik und Methodik (z.B. Mengenlehre, Rechtschreibreform). All das schafft Entlastung, verbessert die Vereinbarkeit von Schule und Berufsleben der Eltern und ist somit der Harmonie in den Familien prinzipiell eher förderlich als schädlich.

Ganztagschule verfolgt nicht nur das Ziel der Steigerung von Lernleistungen. Schule soll sich wandeln von einem Ort der reinen Wissensvermittlung hin zu einem Ort, an dem Bildung, Erziehung und Betreuung gleichmaßen ausgestaltet werden können. Die Schule soll zu einem Lern- und Lebensort werden (vgl. Coelen, 2009, S.89 in „Lokale Bildungslandschaften“). Kindern soll die Möglichkeit geboten werden, auch im sozialen Bereich zu lernen, möglichst auf freiwilliger Basis (vgl. Stolz, 2009, S.106 in „Lokale Bildungslandschaften“).



Um diesem Anspruch zu genügen, benötigen die Schulen pädagogisch geschultes Personal für die Nachmittagsbetreuung. Dieses besteht selten aus qualifizierten Fachkräften wie Erziehern oder Sozialpädagogen, sondern meistens aus fachfremdem Personal, zum Teil ohne jegliche pädagogische Ausbildung (vgl. Coelen, 2009, S.92 in „Lokale Bildungslandschaften“). Um aber alle Probleme und Aufgabenbereiche, die auch während der Nachmittagsbetreuung entstehen können, abdecken zu können, muss sich die Schule anderen Kooperationspartnern öffnen. Nur so können Schwächen und Lücken der Schule im „[...] Austausch von Ressourcen (Räume, Zeit, Personen, Wissen) [...]“ (Coelen, 2009, S.101) mit Partnern beseitigt oder gefüllt werden.

## **4. Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule**

### ***4.1 Kooperationsverhältnisse***

Gegenwärtig begrüßen sowohl die Jugendhilfe als auch die Schulen im Land Baden-Württemberg die fachliche Unterstützung durch die Schulsozialarbeit. Leider stellt die finanzielle Situation des Landes den Ausbau der Schulsozialarbeit aber eher in Frage, teilweise wird sogar schon über einen Stellenabbau geredet.

Die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitern und Lehrern in Schulen ist geprägt von einem sehr schlechten Informationsstand über die jeweils andere Profession. Dazu kommt, dass oft auch das Selbstvertrauen der eigenen Profession in dem jeweils anderen Aufgabenfeld als unzureichend empfunden wird.

Bei einer Untersuchung von Olk und Speck im Jahre 1999 zeigten sich, vier verschiedene Kooperationsverhältnisse, in denen die Meinungen hinsichtlich der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit sehr weit auseinander liegen.

Das sogenannte „additive Verhältnis“ ist geprägt von einem Desinteresse der Lehrer an der Schulsozialarbeit. Schule und Schulsozialarbeit laufen parallel, ohne dass sich die jeweiligen Vertreter in ihrer Arbeit gegenseitige Beachtung schenken.

Ein anderes Kooperationsverhältnis, die „ablehnende Distanz“, beschreibt eine ablehnende Haltung der Lehrer gegenüber der Schulsozialarbeit. Die Lehrer fürchten, dass Schulsozialarbeit ihre Arbeitsplätze gefährden könnte. Hinzu kommt die Sorge, dass die Lehrer einen Teil ihrer pädagogischen Spielräume abgeben müssen und dass die Schulsozialarbeiter als Anwälte der Kinder und Jugendlichen gegen sie fungieren könnten.

Ein weiteres Kooperationsverhältnis beschreibt den Zustand der „Subordination“. Dabei erhofft sich die Lehrerschaft, dass die Schulsozialarbeit die Unterrichtsfähigkeit der Schüler wieder herstellt. Sie sehen in den Schulsozialarbeitern Fachpersonal, welches als „Krisenfeuerwehr“, „Aufsichtspersonal“ oder als „Reparaturdienst“ agiert.

Der Wunsch von Lehrern, dass Schulsozialarbeiter in ihren Klassen hospitieren und mit ihnen gemeinsame Ziele anstreben, kommt im vierten Verhältnis, der „Kooperation“ zum Tragen. Gemeinsam werden Projekte und Arbeiten geplant. Die Lehrer sehen in der Schulsozialarbeit eine sinnvolle fachliche Ergänzung zu der Institution Schule, die für

beide Seiten von Vorteil sein kann (vgl. <http://www.schulsozialarbeit.net/9.html> --> Texte zur Schulsozialarbeit, 02.02.2011).

Generell ist zu sagen, dass eine Kooperation nur dann erfolgreich sein kann, wenn beide Professionen die gleichen Ziele anstreben, dabei aber ihre spezifischen Aufgaben, die teilweise voneinander abweichen können, nicht aus den Augen verlieren.

## **4.2 Probleme in der Kooperation**

Bei all der Notwendigkeit an Hilfestellungen in der Schule ist es schwer zu glauben, dass nicht schon längst eine flächendeckende Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Schulsozialarbeit besteht, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Vorteile, die sich aus einer gelungenen Kooperation für die Schule ergeben könnten.

Die Schulsozialarbeit findet an der Schnittstelle zweier unterschiedlicher Systeme statt, dem System der Schule und dem der Jugendhilfe. Diese Brückenfunktion führt zu zahlreichen Problemen, die in der Praxis nicht nur im Bereich der Schulsozialarbeit, sondern in den Anderen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auftreten.

Nach Speck gibt es kein „bis ins Detail festlegbares, schulformübergreifendes Arbeitsprofil von Schulsozialarbeit, so dass die Schulsozialarbeiter an den Einzelschulen vor Ort bedarfsgerechte Konzepte entwickeln müssen“ (Speck 2007, S. 65). Hinzu kommen aus der Not geborene zu hohe Erwartungen an die Schulsozialarbeiter, denen diese kaum nachkommen können. Neben überzogenen Erwartungen werden Schulsozialarbeiter häufig mit Konkurrenzängsten von Lehrkräften konfrontiert. Denn nicht immer wird die Schulsozialarbeit nur als Hilfestellung angesehen. Einige Lehrer fürchten, dass Kompetenzen der Schulsozialarbeiter zum tragen kommen könnten, die sie selbst nicht besitzen. Gleichmaßen muss die Frustrationstoleranzgrenze der Schulsozialarbeiter teilweise sehr hoch sein, da die Rahmenbedingungen mancherorts aufgrund von ungünstigen personellen und strukturellen Bedingungen erfolgshinderlich sind (vgl. Speck 2007, S. 65-66).

Wird ein Schulsozialarbeiter an einer Schule eingestellt herrscht oft eine ungenaue Vorstellung darüber, welche konkreten Aufgaben dieser mit welchen fachlichen Mitteln bewältigen kann. Klar ist allerdings die Palette an Problemen, deren Lösung gewünscht

ist. Meist wird Schulsozialarbeit für die Integration von besonders schwierigen Schülern genutzt oder sie wird als Unterstützung bei schwierigen Elterngesprächen eingesetzt. Auch bei sogenannte Frei- oder Hohlstunden kommen Schulsozialarbeiter vermehrt zum Einsatz, um eine Entlastung der Lehrer auf dieser Ebene zu gewährleisten. Dass sich Schulsozialarbeiter darüber beschweren, in solchen Bereichen quasi fachfremd eingesetzt zu werden, ist nachvollziehbar. Aber anstatt sich als Sozialarbeiter gegen diese im Notfall entstandenen Aufgaben zu wehren, könnte das gemeinsame Entwickeln von neuen Strategien von viel größerem Nutzen sein und beiden Seiten helfen.

Die allgemein tief sitzende Kritik der Schulsozialarbeit an der Schule bezieht sich auf die einseitige Ausrichtung der Schule auf die Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schüler. Im Vordergrund stehen unterrichts- und leistungsbezogene Kriterien.

Die Lehrer dagegen werfen den Fachkräften der Jugendhilfe teilweise vor, dass diese eine Vorstellung von der Schule haben, die mit der Realität wenig zu tun habe. Sie sind der Meinung, dass die Arbeit der Sozialarbeiter wenig zielführend und eher Zeitverschwendung sei.

Ursache für diese Vorurteile ist ein Mangel an Kommunikation unter den beiden Berufsgruppen (vgl. Olk, 2004, S.76).

Darüber hinaus sind die Zuständigkeiten nicht klar definiert oder nicht genau bestimmt. Es fehlt an einer konkreten fachlichen Definition des Berufsfeldes der Schulsozialarbeit und die unklare fachliche Rolle der Schulsozialarbeit behindert die Kooperation beider Fachrichtungen untereinander. Drilling sagt: „Es wird oft argumentiert, dass bestimmte Strukturunterschiede zwischen Schule und sozialer Arbeit eine Zusammenarbeit unmöglich machen, oder für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit verantwortlich sind. Dieser Annahme soll an dieser Stelle widersprochen werden. Nicht die Strukturunterschiede machen die Zusammenarbeit schwer, sondern das Unvermögen oder der Unwille, sich die Strukturunterschiede gegenseitig zu erklären und daraus die notwendigen Konsequenzen für die Zusammenarbeit zu ziehen.“ (Drilling, 2001, S.101). Aber nicht nur der Unwille, sondern auch die fehlende Aufklärung während der Ausbildung zum Lehrer oder Sozialarbeiter macht die Kooperation schwierig und Konflikte vorhersehbar. Die Erwartungen an die Sozialarbeiter werden teilweise als zu kurzfristig gesehen oder sind schlichtweg falsch. Sie werden immer noch als „Krisenfeuerwehr“, nicht aber als langfristige Schulbegleitung betrachtet.

Für Schulsozialarbeiter ist eine Vernetzung und eine Kooperation mit den Lehrern selbstverständlich, zumal sie meist alleine in einer Schule tätig sind. Sie sind daher selbst

eher auf eine Kooperation angewiesen und suchen den Kontakt zu Lehrern. Von den Lehrern wird die Kooperation mit Fachkräften der Jugendhilfe oftmals nicht angemessen honoriert. Für die Lehrer stellt die Kooperation vermutlich eher eine Zusatzbelastung dar. Es ist daher wichtig, dass die Sozialarbeiter in ihrem Wunsch nach Zusammenarbeit behutsam sind und dass für die Lehrer ein positiver Nutzen in der Kooperation sichtbar wird (vgl. Olk, 2004, S.76). Allerdings wird uns erst die Auswertung der Fragebögen über die Möglichkeiten und Hindernisse mehr Klarheit geben.

## **5. Empirische Untersuchung**

### ***5.1 Quantitative Befragungsmethode***

Bereits im Vorfeld meiner Arbeit habe ich eine Genehmigung für eine quantitative Umfrage anhand eines Fragebogens vom Geschäftsführenden Schulleiter von Villingen - Schwenningen eingeholt (siehe Anhang).

Ich habe mich für den „Königsweg empirischer Sozialforschung“ (Wellenreuther, 2000, S.307) entschieden, was die Häufigkeit und Beliebtheit der Umfragen anhand von Fragebögen angeht. Auch weil für meine Befragung nur drei Ganztagschulen in der Region zur Verfügung standen und ich einen möglichst hohen Rücklauf gewährleisten wollte, habe ich mich für die quantitative Befragungsmethode entschieden. Gleichzeitig ist dies eine sehr kostengünstige Methode, bei der eine große Menge von Daten erhoben werden kann.

Die Umfrageforschung kann hinsichtlich der strengen Prüfung von Hypothesen ungeeignet sein. Als Gründe hierfür kommen Sprachverwirrungen und Operationalisierungsproblemen in Frage (vgl. Wellenreuther, 2000, S.310). Deshalb habe ich mich entschieden, keine Hypothesen zu formulieren um sie im nächsten Schritt zu verifizieren oder zu falsifizieren. Stattdessen werde ich die Umfrageforschung zur Beschreibung von Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrkräfte nutzen, da sie hierfür besser geeignet ist (vgl. Wellenreuther, 2000, S.310).

Aufgrund der Weihnachtsferien in den Baden-Württembergischen Schulen und der knapp bemessenen Zeit zur Anfertigung der Arbeit konnte keine Erprobung des Fragebogens stattfinden. Eine vorherige Prüfung „a) ob die Fragen eindeutig und verständlich formuliert sind“ und „b) ob die Fragen ausbalanciert gestellt sind, dass mehrere Antworten gegeben werden“ können, wäre wünschenswert gewesen (Wellenreuther, 2000, S.347).

## **5.2 Begründung der Untersuchung**

Die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule ist ein vieldiskutiertes Thema. Auch in der momentanen Debatte um Hartz IV ist es eine aktuelle Forderung der Opposition (SPD), dass flächendeckende Schulsozialarbeit ein Bestandteil der Bildungspaketes sein sollte (vgl. Kapitel 1.7). Oftmals wird von schwierigen Kooperationsverhältnissen und Problemen in der Zusammenarbeit gesprochen (vgl. Kapitel 4.1 – 4.3). Gleichermäßen gibt es für dieses noch junge Berufsfeld Möglichkeiten und Chancen in der Weiterentwicklung zu einem unabhängigem Arbeitsfeld (vgl. Kapitel 6.). Um den „Status quo“ an drei Brennpunktschulen im Südwesten Baden-Württembergs, in denen Schulsozialarbeit schon seit acht bis zehn Jahren integriert ist, herauszufinden, haben ich den vorliegenden Fragebogen entwickelt. Er soll Aufgabenbereiche und Schwerpunkte, wie auch die Funktion der Schulsozialarbeit an den untersuchten Schulen aufzeigen (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3). In der gängigen Literatur wird oftmals von zu hohen Erwartungen an die Schulsozialarbeit und mangelndem Informationsstand über das Berufsfeld gesprochen (vgl. Kapitel 4.1). Auch diese Themen sollen im Zuge dieser Arbeit untersucht werden. Es geht mir jedoch nicht nur um einen Einblick in die gegenwärtige Situation. Darüber hinaus ist es interessant zu erfahren, welche konkreten Erfahrungen Lehrer bereits in der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern gemacht haben und welche Hoffnungen sie auf eine zukünftig verbesserte Kooperation der beiden Institutionen setzen.

## **5.3 Beschreibung des Versuchsfeldes**

Die drei befragten Brennpunktschulen liegen in Villingen – Schwenningen im Südwesten Baden-Württembergs, einer Kleinstadt mit rund 81.000 Einwohnern. Die Untersuchung erfolgte anhand eines selbst entwickelten Fragebogens mit 16 Fragen zum Ankreuzen und drei offenen Fragen, insgesamt also 19 Fragen.

Die Werkrealschule am Deuteberg wurde 2003/2004 zur Ganztagschule umgebaut. Inzwischen gibt es dort 14 Ganztagsklassen in den Jahrgangsstufen fünf bis neun. Die

Schüler und Schüler sind täglich von 7:30 Uhr bis 16:00 Uhr in der Schule. Das Kollegium besteht aus 33 staatlichen und zwei kirchlichen beamteten Lehrer. Die Nachmittagsbetreuung wird von zehn ehrenamtlichen Mitarbeitern gewährleistet. Die Werkrealschule am Deuteberg verfügt über einen Schulsozialarbeiter. Seine Aufgaben sind Beratung, präventive Klassenprojekte, offene Angebote, Netzwerkarbeit und die Führung und Einsatzplanung der ehrenamtlichen pädagogischen Mitarbeiter.

Die zweite untersuchte Schule ist die Golden - Bühl – Schule, eine Grund- und Werkrealschule, ebenfalls vom Typ Ganztagschule. Sie ist zweizügig mit den Klassenstufen eins bis neun. Darüber hinaus umfasst ihr Angebot eine Grundschulförderklasse und eine Werkrealschulklasse zehn. Das Kollegium besteht aus 35 Lehrkräften und fünf pädagogischen Mitarbeitern, zwei Zivildienstleistenden und zwei jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ). Insgesamt hat die Schule 385 Schüler.

Die dritte von mir ausgewählte Schule ist die Bickebergschule. Auch sie ist eine Grund- und Werkrealschule als Ganztagschule. In der Grundschule ist sie zwei-, in der Werkrealschule dreizügig. Insgesamt gibt es dort 26 Klassen mit 550 Schüler. Das Lehrerkollegium besteht aus 45 Lehrer und 22 pädagogischen Mitarbeitern, worunter auch Praktikanten und Zivildienstleistende fallen.

#### **5.4 Auswertung der Fragebögen**

An den drei oben näher beschriebenen Brennpunktschulen wurden insgesamt 80 Fragebögen verteilt. Die Fragebögen wurden ausschließlich von Lehrern bearbeitet und nicht von Eltern, Schülern oder Schulsozialarbeitern. Eine Befragung der anderen Personengruppen wäre sinnvoll gewesen, lies sich aber zeitlich nicht realisieren.

Die Rücklaufquote liegt bei 100%.

Der Fragebogen (blanko) befindet sich im Anhang.

Fragen, die im thematischen Zusammenhang stehen, wurden in einem Diagramm zusammengefasst. Die Fragen aus dem Fragebogen werden im Folgenden den Ergebnissen vorangestellt.

Die Prozent zahlen wurden auf bzw. abgerundet.



## 1. Wie empfinden Sie die Angebote der Schulsozialarbeit?

Maßgeblich für die erste Frage war das Ziel, einen allgemeine Eindruck der Meinung der Lehrkräfte zu der Schulsozialarbeit zu erlangen. Die Antworten wurde in fünf Teile von „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“ gestaffelt (s. Abb. 1)

Von den 80 befragten Lehrkräften antworteten 61% mit „sehr hilfreich“, 26% der Lehrkräfte mit „hilfreich“ und 8% mit „mäßig hilfreich“ und 1% antwortete mit „wenig hilfreich“. Von allen Befragten enthielten sich 4%.

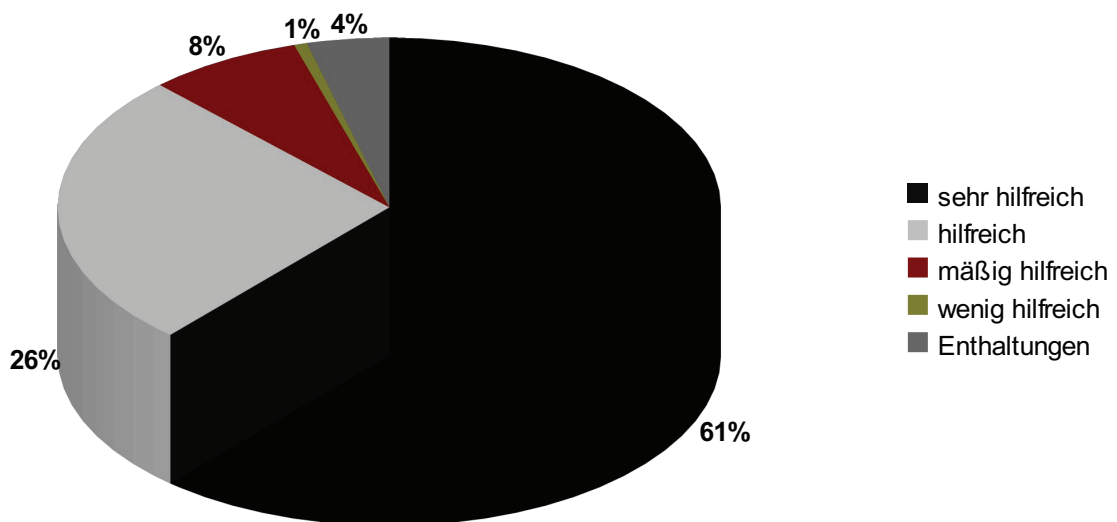


Abbildung 1: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

2. *Fühlen Sie sich von Schulsozialarbeiter unter Druck gesetzt?*

3. *Sehen Sie eine Konkurrenz in der Schulsozialarbeit?*

Um herauszufinden, ob sich Lehrkräfte von der Schulsozialarbeit unter Druck gesetzt fühlen und ob sie in der Schulsozialarbeit eine Konkurrenz sehen, sollte mithilfe der Fragen 2. und 3. festgestellt werden.

Alle Befragten (s. Abb.2 zu Frage 2 und zu Frage 3) beantworteten die Frage mit Nein.

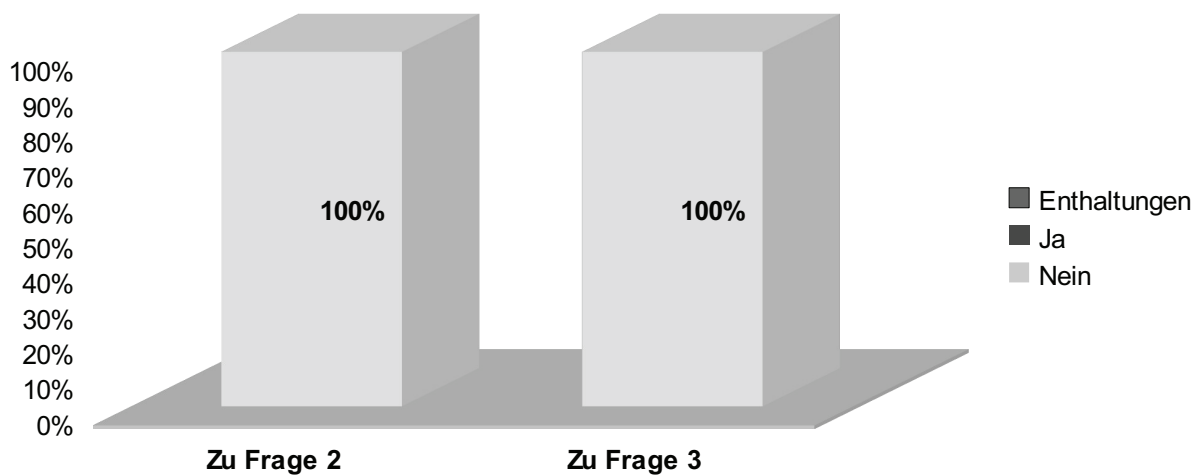


Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

4. Werden die Lehrer über die Möglichkeiten und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeiter aufgeklärt?

5. Ist Ihnen als Lehrkraft das Berufsfeld der Schulsozialarbeit bekannt?

6. Kennen Sie die Aufgabenbereiche und Kompetenzen der Schulsozialarbeit?

Bei der 4. Frage zur Aufklärung der Lehrer über Möglichkeiten und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit, antworteten zu 89% der Befragten mit „Ja“ und 11% enthielten sich (s. Abb. 3 zu Frage 4).

Hinsichtlich des Berufsfeldes und seiner Bedeutung antworteten zu Frage 5 89% mit „Ja“, und 6% mit „Nein“, wobei sich 5% enthielten (s. Abb. 3 zu Frage 5).

Zu Frage 6 antworteten 75% der Lehrkräfte mit „Ja“, 13% der Lehrkräfte mit „Nein“ und 13% enthielten sich (s. Abb. 3 zu Frage 6).

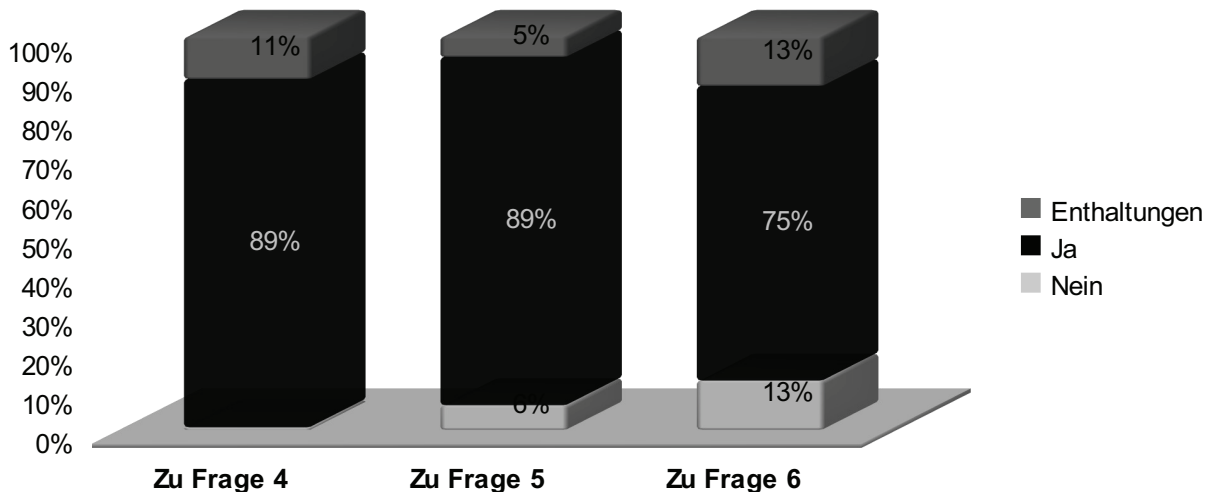


Abbildung 3: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

7. Hat die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule eine „Feuerwehrfunktion“?  
 (Schüler werden in Notfällen einzeln von Schulsozialarbeiter betreut)
11. Wird die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule in Anspruch genommen?

80% der Befragten beantworteten Frage 7 nach der Feuerwehrfunktion der Schulsozialarbeit mit „Ja“, 10% mit „Nein“ und 10% enthielten sich (s. Abb. 4 zu Frage 7). Bei Frage 11 antworteten 98% mit „Ja“ und 2% enthielten sich (s. Abb. 4 zu Frage 11).

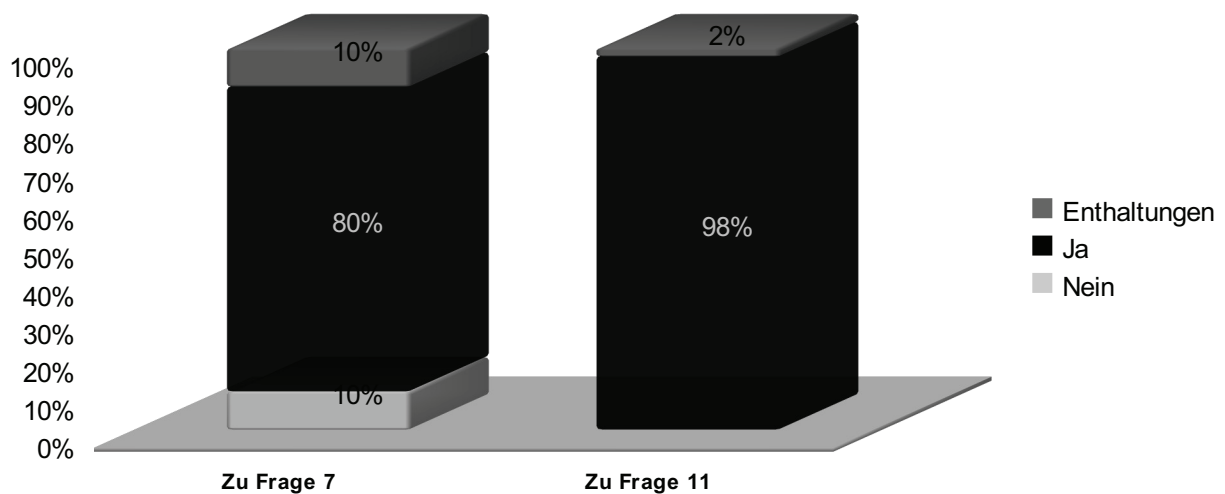


Abbildung 4: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

#### 14. Beurteilen Sie die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule als erfolgreich?

Wie erfolgreich Schulsozialarbeit ist, wurde mit Frage 14. untersucht.

Die Antwortmöglichkeiten zu Frage 14 waren in fünf Teile gestaffelt von „sehr erfolgreich“ bis „gar nicht“ erfolgreich.

53% antworteten mit „sehr erfolgreich“, 36% mit „erfolgreich“, 10% mit „mäßig erfolgreich“ und 1% enthielt sich (s. Abb.5).

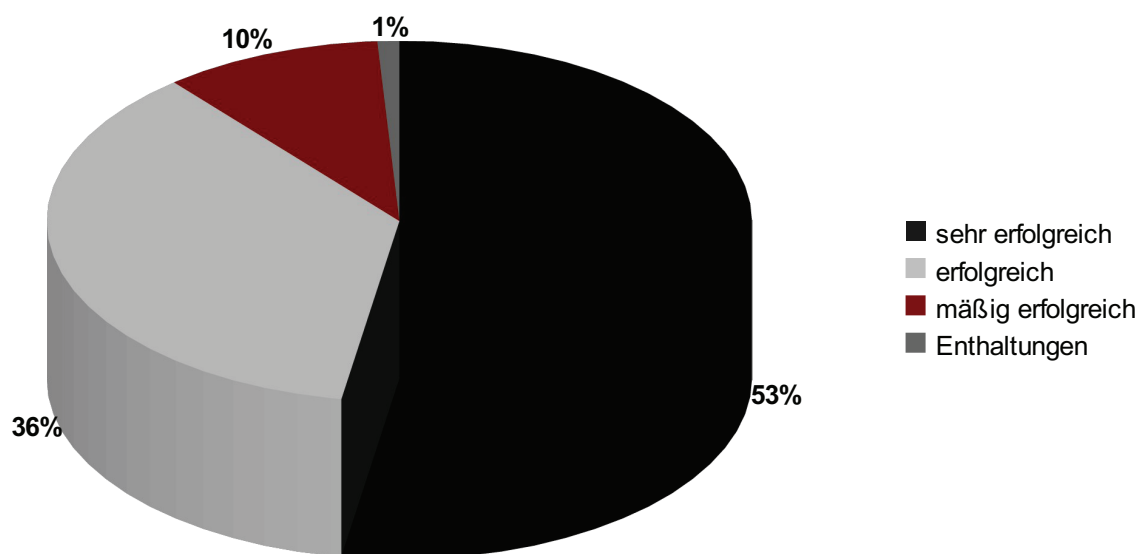


Abbildung 5: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

12. Stellen Sie Veränderungen durch Schulsozialarbeit fest?

13. Werden die Schulsozialarbeiter Ihren Erwartungen gerecht?

15. Entsteht für Sie zusätzliche Arbeit durch Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?

16. Entlastet Sie die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?

Inwiefern sich Veränderungen durch Schulsozialarbeit fest stellen lassen, wurde mit Frage 12 untersucht. 84% antworteten mit „Ja“, 4% mit „Nein“ und 12% enthielten sich (s. Abb. 6 zu Frage 12).

Ob die Schulsozialarbeit den Erwartungen der Befragten gerecht wird, wurde in Frage 13 untersucht.

88% antworteten mit „Ja“, 3% mit „Nein“ und 9% enthielten sich (s. Abb. 6 zu Frage 13).

Ob zusätzliche Arbeit durch die Schulsozialarbeit entsteht, untersucht Frage 15.

79% antworteten mit „Nein“, 19% mit „Ja“ und 2% enthielten sich (s. Abb. 6 zu Frage 15)

Ob Schulsozialarbeit eine Entlastung für die Lehrer darstellt untersucht Frage 16.

91% antworteten mit „Ja“, 6% mit „Nein“ und 3% enthielten sich (s. Abb. 6 zu Frage 16)

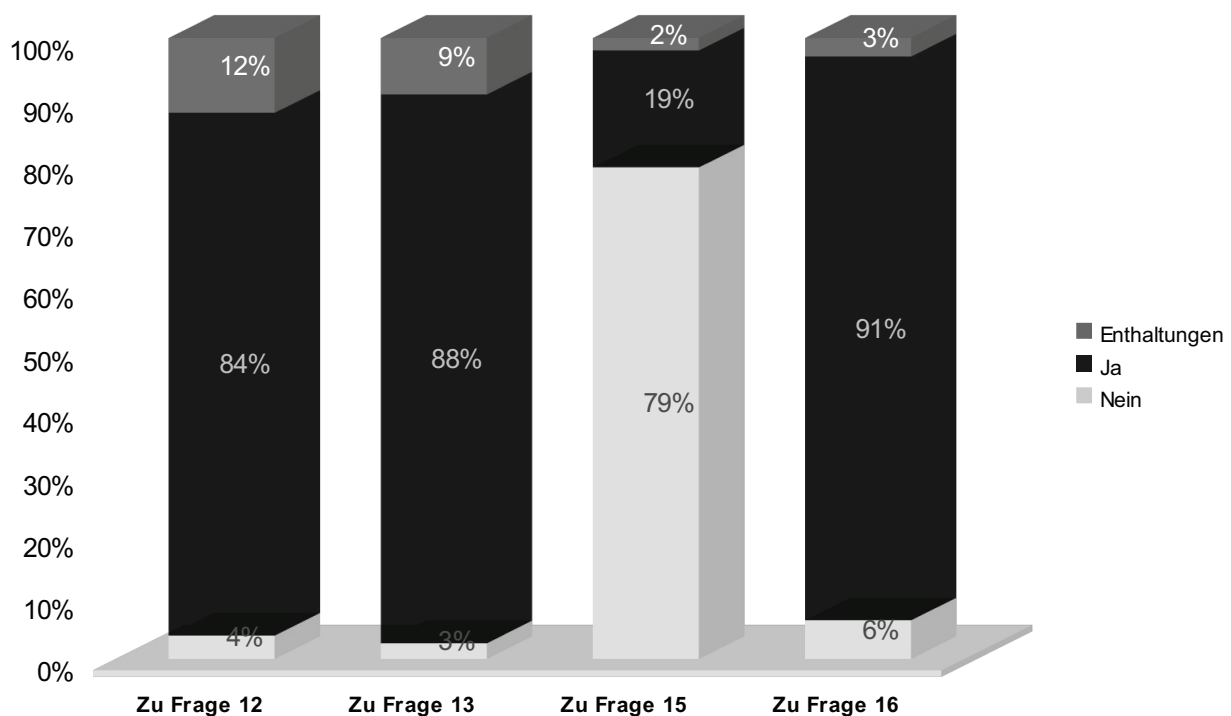


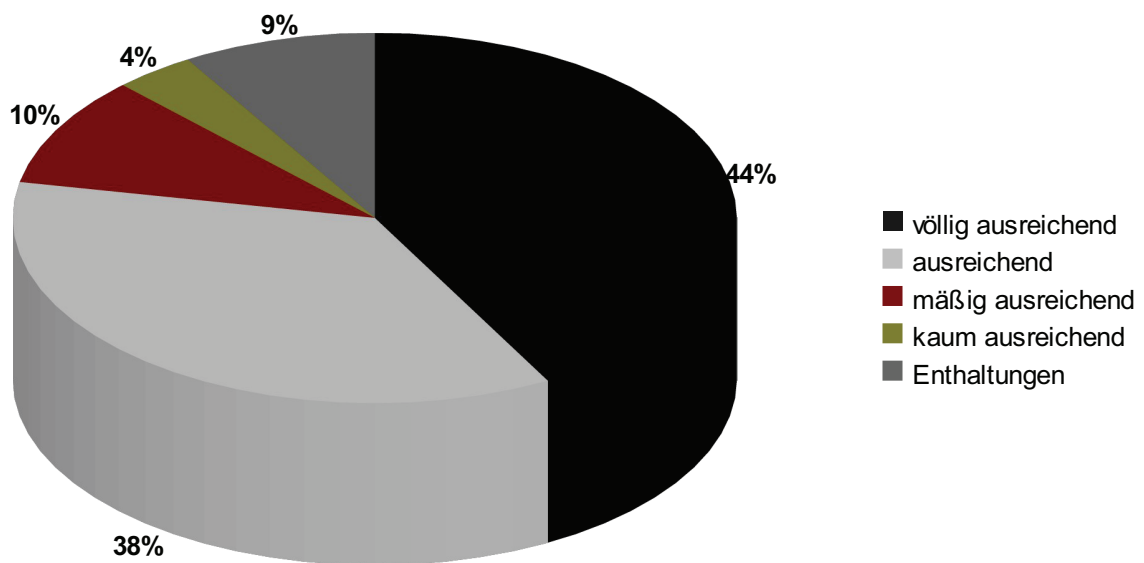
Abbildung 6: Ergebnisse der Befragung in Prozent.

*17. Ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und SozialarbeiterInnen an Ihrer Schule ausreichend?*

Wie die Lehrer die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule bewerten, soll die Auswertung von Frage 17 zeigen.

Die Antwortmöglichkeiten der Frage 17 sind in fünf Teile gestaffelt von „völlig ausreichend“ bis „gar nicht ausreichend“

44% antworteten mit „völlig ausreichend“, 38% mit „ausreichend“, 10% mit „mäßig ausreichend“, 4% mit „kaum ausreichend“ und 9% enthielten sich.



*Abbildung 7: Ergebnisse der Befragung in Prozent*

10. Kreuzen Sie bitte die **drei** Ihrer Meinung nach wichtigsten Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit an.

Bei Frage 10 sollte jede Lehrkraft drei Nennungen vornehmen, welche Aufgabenbereiche sie am wichtigsten finden. Somit ist die Einzelfallhilfe mit 69 von 240 (s. Abb. 8) möglichen Nennungen der wichtigste, Anti-Aggressions-Training mit 34 Nennungen der zweitwichtigste und Streitschlichtung mit 32 Nennungen der drittwichtigste Aufgabenbereich. Dicht gefolgt von Elternarbeit mit 31 Nennungen, Anti-Mobbing-Training mit 28 Nennungen und allg. Verbesserung des Schulklimas mit 27 Nennungen. Etwas weiter hinten liegen Netzwerkarbeit mit 10 Nennungen, Erlebnispädagogik mit 6 Nennungen und Pausenaufsicht mit nur 1 Nennung. Vertretungsstunden hat niemand angekreuzt. Drei Nennungen wurden nicht vorgenommen

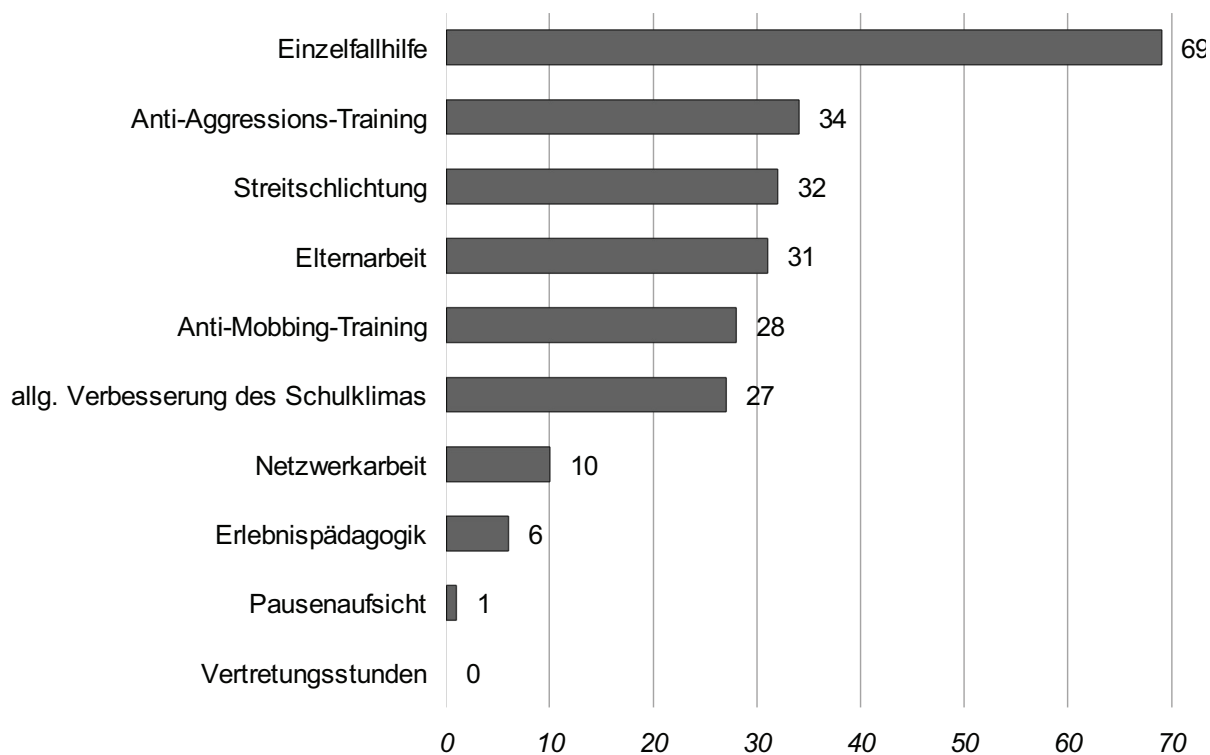


Abbildung 8: Ergebnisse der Auswertung der Frage 10 in Anzahl der Befragten



## 8. In welchen Bereichen werden Schulsozialarbeiter an Ihrer Schule eingesetzt?

Bei der Frage 8 sollten die Lehrer die Aufgabenbereiche nennen, in denen an ihrer Schule die Schulsozialarbeit eingesetzt wird. Maximal konnte jede Lehrkraft 10 Nennungen vornehmen. Der am meisten frequentiert Aufgabenbereich ist die Einzelfallhilfe mit 74 Nennungen. Dicht gefolgt von Streitschlichtung mit 64 Nennungen und Elternarbeit mit 60 Nennungen. Auch oft genutzt wird sie zur allgemeinen Verbesserung des Schulklimas mit 55 Nennungen, des Anti-Mobbing-Training mit 52 Nennungen und dem Anti-Aggressions-Training mit 51 Nennungen. Mäßig oft wird sie im Bereich der Erlebnispädagogik mit 43 Nennungen eingesetzt und eher selten im Bereich der Netzwerkarbeit mit 28 Nennungen. Als Pausenaufsicht wird sie mit 12 Nennungen nur sehr selten und in Vertretungsstunden mit 9 Nennungen fast nie eingesetzt.

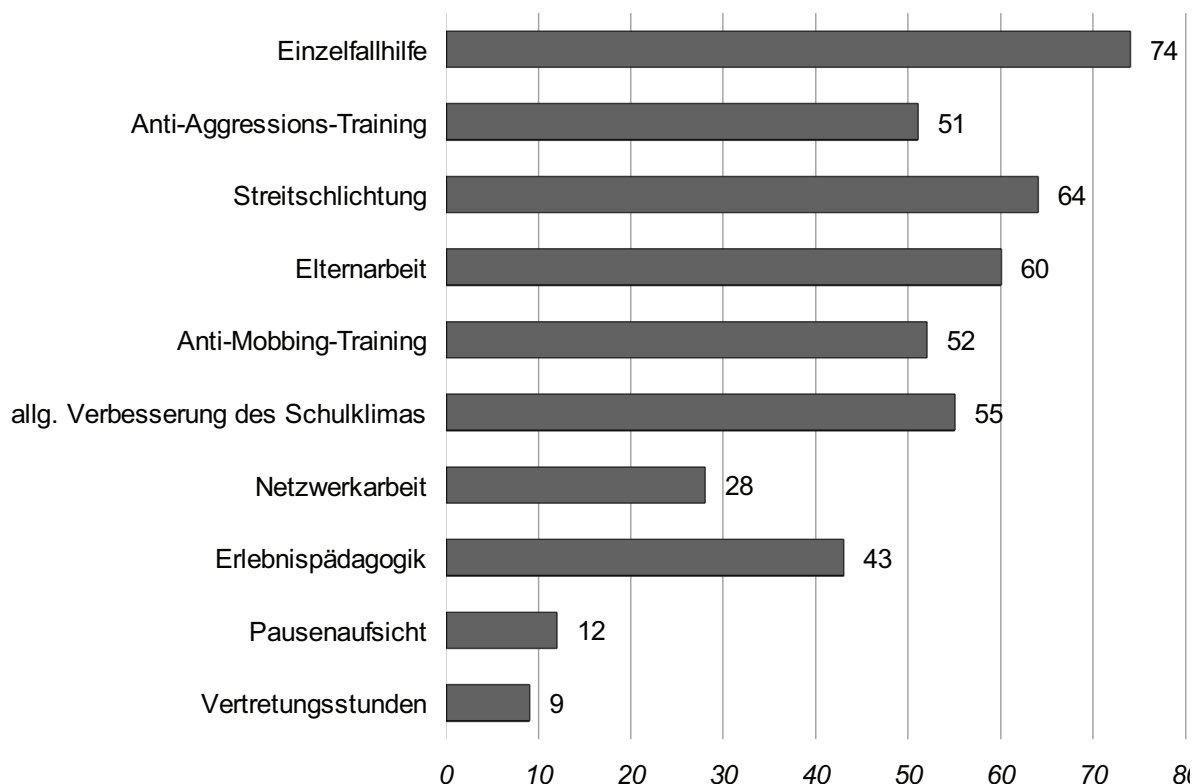


Abbildung 9: Ergebnisse der Auswertung anhand von Häufigkeiten

## Auswertung der offenen Fragen

*Frage 9: „Was waren die drei häufigsten Problemlagen, mit denen Sie sich an die Schulsozialarbeit gewandt haben?“*

Antworten der Lehrer (von oben nach unten in der Häufigkeit abnehmend):

- Private Probleme in den Familien
  - Vernachlässigung
  - Gewalt
  - Verschiedene andere Probleme mit dem Elternhaus
- Streit oder Gewalt unter Schülern in den Pausen (vorwiegend zwischen Haupt- und Grundschulern)
- Psychische Probleme
  - Aggression
  - Verweigerungshaltung
  - Trennungsangst
  - Depression
- Unterstützung bei der Verbindung zu sozialen Einrichtungen außerhalb der Schule
- Probleme im Miteinander von Lehrer und Schüler
  - Störverhalten in der Klasse
  - Ablehnung von Lehrer durch ganze Klassen
- Wünsche des Lehrkörpers
  - „Soziales Training“
  - Erlebnispädagogische Unternehmungen
  - Unterstützung bei Ausflügen oder zu besonderen Anlässen

*Frage 18: „Welche konkreten Unterstützungsformen erhoffen Sie sich von der Schulsozialarbeit?“*

Antworten der Lehrer (von oben nach unten in der Häufigkeit abnehmend):

- Unterstützung und Hilfe bei Streitschlichtung
- Entlastung bei Konfliktlösungen und Unterrichtsstörungen
- Aufarbeitung von individuellen und sozialen Problemen der Schülerschaft
- Kontaktherstellung zu anderen sozialen Institutionen, z.B. Jugendamt (Netzwerkarbeit)
- Unterstützung bei als schwierig empfundenen Elterngesprächen
- Beratungen von Seiten der Schulsozialarbeit bis hin zu internen Schulungen, wobei Wert gelegt wird auf den außerschulischen Blickwinkel der Schulsozialarbeit
- individuelle Fallbesprechungen über schwierige oder verhaltensauffällige Kinder / Jugendliche

*Frage 19: „Was wünschen Sie sich in der Zukunft von der Schulsozialarbeit?“*

Antworten der Lehrer (von oben nach unten in der Häufigkeit abnehmend):

- Eine klaren und strukturierten Konzeption der Schulsozialarbeit
- Beginn bereits in der Grundschule
- Verbesserung der Transparenz
- Größere Nachhaltigkeit
- Engere Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schulsozialarbeiter („Tandem“)
- Veranstaltungen zu Themenbereichen
  - Mobbing
  - Aggression und Gewalt

Es gab Forderungen grundsätzlicher Art, dass Schulsozialarbeit im Schulalltag fest verankert und ihr Personal einem Lehrer - Team zugeteilt ist, wodurch sich ein regerer Austausch über Aktivitäten und Auffälligkeiten vereinfachen würde.

Jedoch sind auch viele Lehrkräfte mit der momentanen Situation zufrieden. Sie wünschen sich die Zusammenarbeit „weiter wie bisher“, wobei sie entlastet werden und sich mit Problemen nicht allein gelassen fühlen. Einige Lehrer beschreiben ihre derzeitige Situation sogar mit „wunschlos glücklich“.

## **6. Diskussion**

In der Kooperation von Schulsozialarbeiter und Lehrkräften kommt es in der Anfangsphase der Zusammenarbeit oft zu Schwierigkeiten. Die Ursache für diese Probleme liegt meist in einer Unwissenheit über Möglichkeiten der Kooperation oder einem Mangel an Informationen über das jeweilig andere Berufsfeld. Infolgedessen kann es schnell zu falschen Erwartungen oder Missverständnissen zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern kommen, wie z.B. die Erwartung, dass alle Probleme von verhaltensauffälligen Schülern durch die Schulsozialarbeiter gelöst werden können.

Die anfängliche Skepsis vieler Lehrer gegenüber Schulsozialarbeit begründet sich vermutlich in der Angst, sozusagen „von außen“ kontrolliert zu werden. Viele Lehrer könnten sich durch eine Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern in ihrer pädagogischen Freiheit eingeschränkt, unter Druck gesetzt oder in einen Konkurrenzkampf versetzt fühlen. Ein weiterer Grund könnte die Annahme sein, dass Lehrkräfte zuerst einmal selbst die sozialen Probleme der Schüler bewältigen wollen. Denn der Einsatz von Schulsozialarbeitern kann auch als ein Misstrauen bezüglich der Kompetenz in der eigenen Arbeit von Lehrern empfunden werden. Die Frage ist, ob all diese Ängste begründet sind, oder ob nicht viel mehr der mangelnde Informationsstand und fehlende Kommunikation zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule dafür verantwortlich gemacht werden müssen.

Meine Studie zeigt unter anderem, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (61%), die Schulsozialarbeit als „sehr hilfreich“ und ca. ein Viertel der Lehrkräfte (26%) als „hilfreich“ empfinden. An allen drei Schulen ist das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit offensichtlich bekannt und wird auch eingesetzt. Die eindeutigen und wertenden Antworten der Lehrkräfte weisen daraufhin, dass sogar bereits positive Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit gemacht worden sind. Es scheint also zumindest an den drei untersuchten Ganztagschulen eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Schulsozialarbeitern zu bestehen. An allen drei Schulen wurde die Schulsozialarbeit als eine Entlastung der Lehrkräfte angesehen, was sich besonders während dem Unterrichten in den Klassen zeigte.

Mögliche Gründe für die positive Bewertung der Schulsozialarbeit von 87% der befragten Lehrer könnten in den Antworten der Fragen, ob sich die Lehrer von der Schulsozialarbeit unter Druck gesetzt fühlen oder sogar eine Konkurrenz in der Schulsozialarbeit sehen,

liegen. Alle Lehrer verneinten ein Aufkommen von Druck- oder Konkurrenzsituationen. Die positive Haltung der Schulsozialarbeit gegenüber muss also nicht unbedingt auf erfolgte produktive Zusammenarbeit zurückzuführen sein, sondern kann Ausdruck eines lediglich nicht störenden Verhältnisses der beiden Arbeitsfelder sein. Es stellt sich natürlich die Frage nach der Repräsentativität von 80 Befragten, allerdings wird die Auffassung, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit stattfinden kann, von allen drei ausgewählten Schulen eindeutig gestützt. Meines Erachtens stärkt dieses Ergebnis die Auffassung, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit stattfinden kann und auch schon stattfindet. Lehrer können sich nur dann hilfesuchend an Schulsozialarbeiter wenden und es kann nur dann zu einem fruchtbaren Informationsaustausch zwischen beiden kommen, wenn eine beidseitige Vertrauensbasis vorhanden ist. Diese kann nur geschaffen werden, wenn sich die Lehrer von den Schulsozialarbeitern weder kontrolliert fühlen noch in Konkurrenz zu ihnen stehen.

Für eine funktionierende Kooperation zweier Berufsfelder, die sich beide mit der Erziehung von Jugendlichen und Kindern beschäftigen, sollte nicht nur ein Informationsaustausch über aktuelle Problemstellungen und Entwicklungen von Bedeutung sein sondern auch Möglichkeiten und Aufgabenbereiche des jeweils anderen Berufsfeldes bekannt sein. Die Schulsozialarbeit hat in der Vergangenheit häufig als Retter in zugespitzten Situationen gedient, was aber keinesfalls das Potential der Schulsozialarbeit ausschöpft. Wie gut die Lehrkräfte über Möglichkeiten und Aufgabenbereiche aufgeklärt (vgl. Frage 4), wie gut ihnen das Berufsfeld bekannt ist (vgl. Frage 5) und ob sie die Kompetenzen kennen (vgl. Frage 6) zeigte die Auswertung der Fragen 4, 5 und 6. Es zeigte sich zwar, dass der allgemeine Informationsstand gut ist aber auch, dass 13% der Lehrkräfte die Kompetenzen und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit nicht einschätzen können. An einer Schule, an der Schulsozialarbeit seit 8-10 Jahren eingegliedert ist, ist sogar diese relativ geringe Anzahl erwähnenswert. Es gibt also selbst an diesen Schulen noch Aufklärungsbedarf.

Um Schulsozialarbeit effizient und über deren „Feuerwehrfunktion“ in Notlagen (vgl. Drilling, 2009, S.41) hinaus einsetzen zu können ist eine klare Definition und Abgrenzung von Aufgaben unabdinglich. Wie die Aufgabengebiete der Schulsozialarbeiter im Lehrerkollegium tatsächlich gesehen werden und ob sie eine Feuerwehrfunktion haben, wollte ich mit der Frage 7 überprüfen. Tatsächlich bestätigten 80% der Lehrkräfte, dass die Funktion der Schulsozialarbeit an ihrer Schule hauptsächlich einem der Feuerwehr ähnlichem Notfalleinsatz gleicht. Lediglich 10% sahen die Schulsozialarbeit an ihrer

Schule nicht als Feuerwehr.

Die zentrale Funktion der Schulsozialarbeit sollte aber nicht nur aus akutem Krisenmanagement bestehen, sondern auch und vor allem „als ein untergeordnetes System der Sozialen Arbeit [...] Integrationsarbeit in die Gesellschaft leisten“ (Speck, 2007, S.31). Zu vermuten ist, dass die verschiedenen Methoden (vgl. Kapitel 1.7) nicht voll ausgeschöpft werden. Es scheint wichtiger zu sein, den Lehrkräften das Unterrichten zu erleichtern, indem störende oder schwierige Kinder aus der Klasse genommen und in die Obhut der Schulsozialarbeiter gegeben werden. Das Ergebnis der Frage 7, wird durch die Frage nach den Einsatzbereichen (vgl. Frage 8) der Schulsozialarbeit bestärkt. 93% der Lehrer stimmten zu, dass die Schulsozialarbeit hauptsächlich in der Einzelfallhilfe eingesetzt wird. Andererseits deuten die Ergebnisse 75% „Elternarbeit“, 80% „Streitschlichtung“, 64% „Anti- Aggressions- Training“ (AAT), 65% „Anti- Mobbing- Training“ (AMT), 69% „allgemeine Verbesserung des Schulklimas“, 54% „Erlebnispädagogik“, 35% „Netzwerkarbeit“, 15% „Pausenaufsicht“ und 11% „Vertretungsstunden“ aber auch darauf hin, dass die Schulsozialarbeit keinesfalls nur im Bereich der Einzelhilfe zur Anwendung kommt, sondern sehr wohl auch Lebensräume außerhalb der Schule mit einschließt.

Es ist davon auszugehen, dass die Einzelfallhilfe in Zukunft weiterhin die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit bleiben wird, da die individuellen Probleme einzelner Jugendlicher in der Zukunft eher zu- als abnehmen werden. Gerade deshalb wird es vielleicht die größte Herausforderung sowohl für die Institution Schule aber vor allem für die Schulsozialarbeit sein, die Bereiche außerhalb der Schule mehr in den Mittelpunkt zu rücken.

So ist z.B. die Einbindung der Eltern in unterstützende Prozesse ein prioritäres Anliegen der Schulsozialarbeit. Alleine können Lehrkräfte die Elternarbeit nicht leisten, da sie nur unzureichend für diese Art von Arbeit ausgebildet wurden und ihnen die zeitlichen Ressourcen fehlen. Ebenso wichtig sind die Bereiche der Streitschlichtung, aber auch das AAT-Training und das AMT-Training. Kinder müssen lernen, ihre Aggressionen in den Griff zu bekommen, auch ohne Hilfe von Erwachsenen. Denn das Mobben von Mitschülern ist ein traumatisierendes Erlebnis, das für die Opfer negative Auswirkungen bis weit ins Erwachsenenalter haben kann.

Was die „allgemeine Verbesserung des Schulklimas“ angeht, so ist diese nicht ein Erfolg einer einzelnen Maßnahme, vielmehr verändert sich das Schulklima positiv, wenn mit den Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichster Art und Weise gearbeitet wird. Hier ist beispielsweise die Erlebnispädagogik ein fruchtbarer Bereich, der noch stärker in den

Mittelpunkt rücken könnte. Dies gilt nicht nur für den einzelnen Schüler in seiner Freizeit, erlebnispädagogische Elemente eignen sich ebenso gut für komplette Klassenverbände, um dort gruppenspezifische Prozesse anzustoßen, gegenseitiges Vertrauen zu entwickeln und Ängste abzubauen.

An dieser Stelle sollte aber auch erwähnt werden, dass weder Pausenaufsichten noch Vertretungsstunden zum Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit gehören. Der Einsatz eines Schulsozialarbeiters bei gelegentlichen Engpässen im Unterrichtsplan ist tolerabel, sollte aber nicht zum Regelfall werden und entspricht auch nicht seiner Kompetenz.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schulsozialarbeit an den drei untersuchten Schulen in verschiedensten Bereichen eingesetzt wird, was für alle Beteiligten wichtig und richtig ist. Hier werden Schulsozialarbeiter nicht nur als Notfalllösung angesehen, sondern sie werden in den Schulalltag integriert und haben klare Aufgaben. Mit den Erfahrungen in verschiedenen Bereichen und der guten Integration in den Schulalltag entwickelt sich Schulsozialarbeit stetig weiter und kann möglicherweise in Zukunft ein eigenständiges Berufsfeld werden. Gleichzeitig stehen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit jedoch vor einem doppelten Mandat, auf der einen Seite sollen sie gesellschaftlichen Erwartungen gerecht werden, auf der anderen Seite sollen sie jungen Menschen helfen und sie fördern (vgl. Speck, 2007, S.31). Dieser Spannungsbogen erzeugt einen hohen Erwartungsdruck, der außergewöhnliche Belastbarkeit fordert

Eine Aussage darüber, ob Schulsozialarbeit erfolgreich ist und auch in Zukunft sein kann, hängt von vielen Faktoren ab. Die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte ist nur eine davon. Die Intensität und Häufigkeit ist ein weiterer erfolgsweisender Punkt. Diese Arbeit konnte eine Idee darüber vermitteln, wie erfolgreich die Schulsozialarbeit in der Praxis angewandt wird. Um eine eindeutige Aussage über die Bewertung von Schulsozialarbeit zu treffen sind zeitaufwändige Langzeitstudien notwendig, die im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar waren. Ich konfrontiere die Lehrkräfte direkt mit Fragen, die eine Momentansituation oder Momentaneinschätzung widerspiegeln. Dabei war es den Lehrern möglich, zwischen fünf Stufen (vgl. Frage 14) von „sehr erfolgreich“ bis „gar nicht erfolgreich“ zu wählen. Die Auswertung zeigte, dass weder „wenig erfolgreich“ noch „gar nicht erfolgreich“, angekreuzt wurden. Insgesamt waren 53% der Meinung, dass die Schulsozialarbeit an ihrer Schule „sehr erfolgreich“ und noch 36% waren der Meinung, dass sie „erfolgreich“ sei. Gerade einmal 10% hielten sie nur für „mäßig erfolgreich“. Es ist zwar schwer den Erfolg von Schulsozialarbeit faktisch zu messen, jedoch könnte eine



Verringerung der Störungen während des Unterrichts als solcher verzeichnet werden. Möglicherweise bewerten die Lehrkräfte den Einfluss der Schulsozialarbeit an der Tatsache, dass ihr Unterricht weitgehend störungsfrei verläuft. Ob es sich dabei um einen Effekt der Schulsozialarbeit handelt ist an dieser Stelle nicht belegbar, es kann aber durchaus sein, dass das Unterrichten ohne die Schulsozialarbeit an den untersuchten Schulen deutlich anstrengender und ungeordneter sein würde.

Da die Lehrkräfte an den drei befragten „Brennpunktschulen“ schon zwischen 8-10 Jahren mit Schulsozialarbeiter zusammenarbeiten, vermutete ich bei der Entwicklung der Fragen, dass die Lehrkräfte durchaus in der Lage sein müssten, positive oder negative Veränderungen durch die Schulsozialarbeit festzustellen. Insgesamt vertraten 84% die Meinung, dass es Veränderungen gibt und beantworteten die Frage mit „Ja“ (s. Abb. 6 zu Frage 12). Ein kleiner Teil der Lehrerschaft, insgesamt (4%) vertrat die Meinung, dass sich keine sichtbaren Veränderungen durch die Mitarbeit der Schulsozialarbeiter ergeben. Wie wir aus der theoretischen Einführung wissen, sind die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 1.2.) sehr weiträumig, daher gilt das gleiche auch für möglichen Veränderungen. Sie können sich auf einzelne Schüler beziehen, aber auch auf Gruppen, Klassen, oder das gesamte Schulklima.

Die Etablierung von Schulsozialarbeit an einer Schule, ist natürlich auch mit Erwartungshaltungen verknüpft. Das Kollegium hat oftmals falsche Vorstellungen oder zu hohe Erwartungen. Es erhofft sich, dass die Schulsozialarbeiter verhaltensauffällige Kinder oder Jugendliche aus problematischen Familienkonstellationen unverzüglich in das soziale Netz der Schulklassen eingliedern. Meine Vermutung vor der Befragung war, dass die Schulsozialarbeiter diesen Erwartungen nicht gerecht werden können, da die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, je nach Problemlage, mehrere Jahre in Anspruch nehmen kann, um dauerhaft Veränderung zu bewirken. Die Auswertung der Fragebögen (Frage 13) zeigte aber ein anderes Bild: 88% der Lehrkräfte sahen ihre Erwartungen an die Schulsozialarbeit als erfüllt an (s. Abb.6 zu Frage 13). Nur 3% waren nicht der Meinung, dass die Mitarbeiter der Schulsozialarbeit ihren Erwartungen gerecht werden würden. Aufgaben, die sich auf Krisenintervention beschränken, können schnell gelöst werden. Das geschieht meist dadurch, dass einzelne Kinder aus den Klassen genommen werden und damit vorerst der Lehrkraft geholfen ist. Dies ist allerdings nicht die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit: Gleichzeitig „[...] öffnet die Schulsozialarbeit Zugänge zum Leistungsangebot der Jugendhilfe und erweitert deren präventive und integrative Handlungsmöglichkeiten“ (Rademacker in „Profession Schulsozialarbeit“, 2009, S.34-35).

Da ein Vergleich mit der Situation ohne Einwirkung der Schulsozialarbeit an den beispielhaften Schulen nicht möglich ist, kann der Erfolg von Schulsozialarbeit nur als subjektive Empfindung der Lehrkräfte gedeutet werden.

In der Praxis lässt sich meiner Meinung nach ein gesteigerter Aufwand seitens der Lehrer besonders in der Anfangsphase der Kooperation nicht vermeiden. Ist die Schulsozialarbeit aber einmal in den Schulalltag integriert sollte der Nutzen der Zusammenarbeit überwiegen und mit der Zeit immer mehr zunehmen. Entgegen meiner Erwartung bewertete die Mehrheit (79%) der Lehrkräfte die Schulsozialarbeit nicht als Zusatzbelastung. Lediglich 19% (s. Abb. 6) waren der Meinung, dass zusätzliche Arbeit für sie entstünde. Die Zeitspanne der integrativen Phase ist nicht definierbar, möglicherweise ist sie an den drei Schulen bereits abgeschlossen. Eine andere Erklärung wäre ein Gewohnheitseffekt, der sich über die Jahre eingestellt hat und den Mehraufwand für viele Lehrer nicht mehr realisierbar macht. Das Empfinden von Mehrarbeit ist außerdem sehr subjektiv und abhängig von der persönlichen Einstellung gegenüber der Schulsozialarbeit. Inwieweit Schulsozialarbeit entlastend auf die Lehrkräfte wirkt, soll mit der Frage 16 geklärt werden. Die Auswertung war sehr deutlich. Für 91% der Befragten stellt die Schulsozialarbeit eine Entlastung dar. Die kleine Anzahl von 6% war der Meinung, dass sie durch die Schulsozialarbeit keine Entlastung erfahren. Dieses Ergebnis bekräftigt den positiven Gesamteindruck der Schulsozialarbeit an den drei untersuchten Schulen. Lehrkräfte fühlen sich entlastet, was eine zusätzliche Motivation für sie bedeuten kann, da sie wieder mehr Zeit für ihre eigentliche Profession Wissensvermittlung haben und sich nicht mehr so häufig mit rein pädagogischen Maßnahmen beschäftigen müssen. Somit könnte die Gefahr eines „burn-out“ vermieden werden. Um eventuelle Spannung zwischen den Lehrern und den Sozialarbeitern abzuwenden, sollte die Arbeitsübertragung auf die Schulsozialarbeiter in ihrem Maße der Kapazität der Schulsozialarbeiter angepasst sein, die teilweise an mehreren Schulen gleichzeitig tätig sein müssen (vgl. Speck 2007, S.19).

Wegen der problematischen Frage nach der Finanzierung von Schulsozialarbeit, da nur wenig finanzielle Mittel für die Schulsozialarbeit existieren, ist es den meisten Schulen nicht möglich, mehr als eine Fachkraft einzustellen. Folglich mangelt es vermutlich nicht an der Qualität der Schulsozialarbeit an sich, sondern an der zeitlichen Intensität der Einsätze. Je nach Schulgröße und Schultyp ist die Schulsozialarbeit damit zum Scheitern verurteilt. Es wird unmöglich, sich mit allen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen

zu befassen und deren Probleme angemessen anzugehen. Zusätzlich gibt es immer wieder Notfälle, in denen schnelles Handeln geboten ist, wodurch sich Zeitpläne verzögern. Die Auswertung der Frage, ob die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitern und Lehrern als ausreichend empfunden wird (s. Frage 17) ergab, dass knapp die Hälfte der Lehrkräfte (44%, s. Abb. 7) die Zusammenarbeit als „völlig ausreichend“ bewertet haben, 38% als „ausreichend“, 10% als „mäßig ausreichend“ und 4% als „kaum ausreichend“. Zwar entschied sich niemand für „gar nicht ausreichend“ aber es scheint Verbesserungspotenzial gesehen zu werden.

Unterstützungsformen, die sich die befragten Lehrkräfte von der Schulsozialarbeit wünschen, fallen sehr unterschiedlich aus (vgl. Auswertung Frage 18.).

Häufig haben die Lehrer Probleme mit dem Schlichten von Streitigkeiten zwischen den Schülern. Offenbar gibt es auch im Klassenverband immer wieder Konflikte, die das Unterrichten für die Lehrer erschweren. Da es den Lehrern aber an Zeit fehlt, sich mit den Ursachen der Probleme auseinander zu setzen, intervenieren sie nur situativ mit dem Ziel, ihren Unterricht ordnungsgemäß abzuwickeln. Dieses Verhalten ist verständlich, da sie ein sehr straffes Arbeitspensum zu bewältigen haben, um den Forderungen des Bildungsplanes nachzukommen. Mit dem Anspruch auf Nachhaltigkeit sollte die Schulsozialarbeit pädagogische Defizite ausgleichen.

Immer mehr Lehrkräfte suchen den Kontakt zu anderen Institutionen, da sie die Probleme der Jugendlichen nicht mehr abfangen können. Es ist festzustellen, dass Netzwerkarbeit ein an Relevanz gewinnender Bestandteil in der Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulsozialarbeit und anderen pädagogischen Einrichtungen wird. Die Schule öffnet sich notgedrungen anderen sozialen Einrichtungen, weil sie die zunehmenden sozialen Probleme der Jugendlichen kaum bewältigen kann.

Auch in der Elternarbeit müssen neue Wege beschritten werden. Mehrere Lehrkräfte äußerten den Wunsch nach Unterstützung bei den Gesprächen mit den Eltern. Belastende Situationen innerhalb der Familien macht es den Lehrkräften schwer, sich über die schulischen Leistungen mit den Eltern zu unterhalten. Um ein Klima von gegenseitigen Schuldzuweisungen zu vermeiden, ist die Anwesenheit eines Schulsozialarbeiters als neutraler Mediator, vielversprechend. Schulsozialarbeit ist nach Ansicht der Lehrer diesbezüglich besser qualifiziert. Gemeinsam Konflikte zu lösen und Gespräche zu führen, wäre ein erstrebenswerter Schritt um fachübergreifend zu arbeiten.

Die Wünsche der Lehrkräfte für die Zukunft sind teilweise hoch interessant (vgl. Auswertung Frage 19). Ausgehend von einer klaren und genau strukturierten Konzeption

als Grundlage der Schulsozialarbeit sind die geäußerten Ideen sehr kreativ. Einige Lehrer schlugen eine Art „Tandem“ - Zusammenarbeit vor, bei der jeweils ein Schulsozialarbeiter einem Team aus Lehrern zugeteilt wird. In diesen Teams würden dann alle anfallenden Fragen und Probleme in Gruppendiskussionen behandelt. Somit sei gewährleistet, dass neben den Problemen bei der Vermittlung von Wissen auch die Schwierigkeiten in sozialen Bereichen genügend qualifizierte Aufmerksamkeit fänden. Diese Idee ist bestechend, doch nach wie vor stellt sich hier die Frage, ob sie auch realisierbar ist. Durch die Grenzen, die die fehlende Finanzierung setzt, ist diese Idee leider zunächst nicht realisierbar. Weil der Bedarf an speziell pädagogisch ausgebildeten Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit in gleichem Maße zunehmen wird, wie sich Familienstrukturen auflösen, vermute ich, dass diese oder ähnliche Ansätze in der Zukunft auch politisch gewollt sein werden.

Einige Lehrkräfte forderten ein Angebot der Schulsozialarbeit bereits an den Grundschulen. Ihrer Meinung nach seien die Probleme schon in frühem Alter sichtbar und auf Grund noch geringer Ausprägung leichter zu beheben. Ob Schulsozialarbeit an Grundschulen generell sinnvoller ist als an Haupt- und Realschulen, wenn die Finanzierung nicht für alle Schultypen ausreicht. Früher zu intervenieren ist kostengünstiger und erfolgversprechender.

Ein weiterer Wunsch seitens der Lehrer war, dass Schulsozialarbeiter Veranstaltungen zu verschiedenen die Schule betreffenden Themen anbieten sollten, beispielsweise Mobbing und Aggression oder Gewalt unter Schülern. Vermutlich muss an Schulen mehr Aufklärungsarbeit von Seiten der Schulsozialarbeit unternommen werden, damit die Lehrer Strategien oder Verhaltensweisen erlernen, um in diesen Bereichen selbstbewusster agieren zu können. Vorstellbar wären ein bis zwei Veranstaltungen zu Themenbereichen pro Schuljahr, an denen Lehrkräfte freiwillig teilnehmen und sich untereinander oder mit dem Schulsozialarbeiter austauschen könnten. Darüber hinaus bleibt Lehrern selbstverständlich jederzeit die Möglichkeit, sich an die Schulsozialarbeit zu wenden, sollten sie aktuelle Fragen zu einem bestimmten Thema haben. Natürlich haben Schulsozialarbeiter nicht für jedes Problem eine Standardlösung, jedoch könnten sie zu verschiedenen Themen recherchieren und die Ergebnisse mit den Lehrern diskutieren. Es stellt sich auch hier wieder die Frage nach den zeitlichen Ressourcen aller Beteiligten, zumal sie in Ganztagschulen tätig und teilweise auch in der Nachmittagsbetreuung beschäftigt sind.

Grundsätzlich waren sich die Lehrkräfte darüber einig, dass Schulsozialarbeiter feste

Anstellungen bekommen sollten. Befristete Verträge für Schulsozialarbeiter verunsichern diese unnötig und verhindern eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Sinne einer Verbesserung des Schulklimas. Es braucht Zeit, bis der Schulsozialarbeiter eine feste Bezugsperson für die Schüler wird, nur so kann eine Vertrauensbasis entstehen, auf der nachhaltig gearbeitet werden kann. Dies gilt in gleichem Maße für das Verhältnis zur Lehrerschaft.

Es gab aber auch Lehrkräfte an den befragten Schulen, die mit der momentanen Situation zufrieden waren. Sie fühlten sich nicht alleine gelassen und bedankten sich für die Unterstützung, die sie von der Schulsozialarbeit bekommen. Einige seien sogar „wunschlos glücklich“.

## **7. Fazit und Perspektiven**

In der vorliegenden Arbeit sollten Möglichkeiten und Hindernisse in der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit betrachtet und diskutiert werden. Ziel war es festzustellen, inwiefern die bestehende Kooperation tragfähig ist und gut funktioniert, und wo Schwierigkeiten auftreten. Aber auch neue Aufgabenbereiche und Wünsche der Lehrkräfte sollten erörtert werden.

Hierzu wurden zunächst die theoretischen Grundlagen von Schule und Schulsozialarbeit herausgearbeitet und dargestellt. Zudem wurde eine Umfrage anhand eines selbst entwickelten Fragebogens durchgeführt. Diese sollte sowohl praktische Erfahrungen als auch Wünsche von Lehrern hinsichtlich einer Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit widerspiegeln.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Kooperation an den drei untersuchten Brennpunktschulen in der baden-württembergischen Kleinstadt Villingen bereits gut funktioniert. Die Lehrkräfte fühlen sich entgegen meiner Erwartungen überwiegend gut informiert und bewerten die Schulsozialarbeit als erfolgreich und entlastend. Die Veränderungen wirken sich positiv auf das Schulklima aus und machen das Unterrichten einfacher. Gleichzeitig ist der Wunsch nach Schulsozialarbeit bereits in den Grundschulklassen von einigen Lehrkräften genannt worden. Eine Vergleichsstudie über Schulsozialarbeit an Grundschulen oder Haupt/Realschulen, gemessen an ihrem Erfolg, würde bei dieser Beurteilung sicher weiter helfen. Gleichermaßen wäre eine Gegenüberstellung der Kosten für Schulsozialarbeit an Grundschulen und für möglicherweise später notwendige Maßnahmen der Jugendhilfe interessant.

Die Möglichkeiten der präventiven Schulsozialarbeit am Anfang jeder Schullaufbahn werden als sehr gut eingeschätzt. Frühzeitige Hilfe für Kinder ist einfacher und erfolgreicher, da Kinder umso leichter zu beeinflussen und zu lenken sind, je geringer ihr Lebensalter ist. Bei einem Erfolg durch frühzeitigen Einsatz von Schulsozialarbeit können spätere kostenintensive Maßnahmen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche überflüssig werden.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass das Potential der Schulsozialarbeit nicht ausgeschöpft wird. Sie wird zwar in unterschiedlichen Aufgabenbereichen eingesetzt, doch ist zumindest an den drei untersuchten Schulen – wie vermutet - die Krisenintervention ihre Hauptaufgabe. Eine wünschenswerte Ausweitung darüber hinaus wird durch das knappe

zeitliche Kontingent verhindert. So hat meist ein einzelner Schulsozialarbeiter eine ganze oder sogar zwei Schulen zu betreuen, was schier unmöglich ist. Dadurch ist die Betreuung einzelner Schüler und Klassen nicht gewährleistet oder nicht intensiv genug.

Dass Schulsozialarbeit sinnvoll und wichtig ist, steht außer Frage. Ob diese allerdings flächendeckend und sogar bereits in Grundschulen eingeführt wird, hängt vom politischen Willen und der finanziellen Lage des Bundeslandes ab. Jedoch ist Schulsozialarbeit, die präventiv arbeitet und früh ansetzt meiner Meinung nach sinnvoller und letztendlich finanziell günstiger als jene, die erst in der Haupt- oder Realschule beginnt.

## **8. Literaturverzeichnis**

Behr-Heintze, Andrea und Lipski, Jens (2005) Schulkooperationen, Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bleckman, Peter und Durdel, Anja, (2009) Lokale Bildungslandschaften, Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Deinet, Ulrich und Icking, Maria (2006) Jugendhilfe und schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Drilling, Mathias (2001) Schulsozialarbeit, Antworten auf veränderte Lebenswelten, Paul Haupt Berne.

Fend Helmut, (2008) Neue Theorie der Schule, Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2., durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Fend Helmut, (2006) Geschichte des Bildungswesens, Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Hartnuß, Birger und Maykus, Stephan (2004) Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, Fuldaer Verlagsagentur, Fulda.

Henschel, Angelika und Krüger, Rolf und Schmitt, Christof und Stange, Waldemar (2008) Jugendhilfe und Schule, Handbuch für eine gelingende Kooperation, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.



Kleve, Heiko und Haye, Britta und Hampe-Grosser, Andreas und Müller, Mathias (2008) Systemisches Case Management, Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit, Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg.

Pötter, Nicole und Segel, Gerhard (2009) Profession Schulsozialarbeit, Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Radisch, Falk (2009) Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation, Theoretische und empirische Befunde, Juventa Verlag Weinheim und München.

Speck, Karsten (2007) Schulsozialarbeit, Eine Einführung, Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München.

Stascheit, Ulrich (2007) Gesetze für Sozialberufe, 14. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden - Baden

## **Internetquellen:**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Die zweite Chance als Teil der Initiative Jugend stärken,

[www.zweite-chance.eu](http://www.zweite-chance.eu)

[Stand 25.02.2011]

Buscher Monika: „Bildung im 18. und 19. Jahrhundert“

[www.planet-schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html](http://www.planet-schule.de/wissenspool/alltagsgeschichten/inhalt/wissen/lieber-vogelnester-suchen-gehen-nachrichten-aus-der-schule/18u19jh.html)

[Stand 28.02.2011]

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Baden – Württemberg: Jugendlich im Übergang zwischen Schule und Beruf

[www.jugend-bw.dgb.de/Schule/allgemeine\\_News/Weniger\\_ist\\_Mehr/](http://www.jugend-bw.dgb.de/Schule/allgemeine_News/Weniger_ist_Mehr/)

[Stand 14.12.2010]

Ganztagsschule: Entwicklungen und Wirkungen

Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

2005 – 2010

[www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/StEG\\_Broschuere.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/StEG_Broschuere.pdf)

[Stand 13.02.2011]

Gero Lenhardt: „Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule“,

[www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf)

[Stand 01.02.11]

Kultusministerkonferenz: „Ganztagsschulen sind im kommen „

[www.kmk.org/no\\_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagsschulen-sind-im-kommen.html?cHash=b904fa120a&sword\\_list\[0\]=ganztagsschule](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagsschulen-sind-im-kommen.html?cHash=b904fa120a&sword_list[0]=ganztagsschule)

[Stand 14.01.2011]

[www.schulsozialarbeit.eu](http://www.schulsozialarbeit.eu): Speck, Karsten: Schulsozialarbeit, Texte zur Schulsozialarbeit

[www.linkhitlist.com/cgi/LHL\\_D.exe?G2L&LinkNo=1698742&ListNo=36169](http://www.linkhitlist.com/cgi/LHL_D.exe?G2L&LinkNo=1698742&ListNo=36169)

[Stand 02.02.2011]

Schulsozialarbeit.net:

[www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Tr\\$C3\\$A4ger+Schulsozialarbeit.doc](http://www.schulsozialarbeit.net/.../2.5+Tr$C3$A4ger+Schulsozialarbeit.doc),

[Stand 03.12.2010]

Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz: Nr. 162, 2002

[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_07\\_01-Schule-in-Deutschland.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_07_01-Schule-in-Deutschland.pdf)

[Stand 22.02.2011]

Süddeutsche Zeitung:

-„Unterricht der krank macht“

[www.sueddeutsche.de/karriere/stress-durch-ganztagschulen-unterricht-der-krank-macht-1.942372](http://www.sueddeutsche.de/karriere/stress-durch-ganztagschulen-unterricht-der-krank-macht-1.942372)

- [www.sueddeutsche.de/wirtschaft/reform](http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/reform)

[Stand 08.01.2011]

wissen.ARD.de: Bildung in Deutschland, Schule im Wandel

[www.ard.de/wissen/schule/-/id=937052/uc9cen/index.html](http://www.ard.de/wissen/schule/-/id=937052/uc9cen/index.html)

[Stand 22.01.2011]

## **9. Anhang**

1. Genehmigung für eine Umfrage
2. Fragebogen
3. Artikel in der "Hessischen Allgemeinen Zeitung" zum Thema "Hartz IV Reform und Bildungspaket"
4. Artikel in der Zeitschrift „GEO“ zum Thema „Was ist ein guter Lehrer?“
5. Eidesstattliche Erklärung

**Genehmigung für eine Umfrage:**

05.11.10

An die betreffenden Schulleitungen

Fragebogen Herr Ingmar Solmsen - Diplomarbeit

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen in den Schulleitungen  
der Schulen in Trägerschaft der Stadt Villingen-Schwenningen,

Herr Solmsen möchte im Zusammenhang mit seiner Diplomarbeit eine Umfrage durchführen.

Der Fragebogen wurde mir zwecks Genehmigung vorab vorgelegt.  
Die Erlaubnis zur Durchführung dieser Umfrage an Schulen im Gebiet des Schulträgers Villingen-Schwenningen habe ich erteilt.

Mit freundlichen Grüßen

gez. Rainer Beha

Cc: SBS, Herr R. Besch



8. In welchen Bereichen werden Schulsozialarbeiter an Ihrer Schule eingesetzt?

- Streitschlichtung
- Einzelfallhilfe
- Netzwerkarbeit
- Pausenaufsicht
- Vertretungsstunden
- Elternarbeit
- Anti-Aggressions-Training
- Anti-Mobbing-Training
- Erlebnispädagogik
- allgemeine Verbesserung des Schulklimas

9. Was waren die **drei** häufigsten Problemlagen, mit denen Sie sich an die Schulsozialarbeiter gewandt haben? (Stichwortartig)

---

---

---

10. Kreuzen Sie bitte die **drei** Ihrer Meinung nach wichtigsten Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit an.

- Streitschlichtung
- Einzelfallhilfe
- Netzwerkarbeit
- Pausenaufsicht
- Vertretungsstunden
- Elternarbeit
- Anti-Aggressions-Training
- Anti-Mobbing-Training
- Erlebnispädagogik
- allgemeine Verbesserung des Schulklimas

11. Wird die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule in Anspruch genommen?

- Ja                       Nein

12. Stellen Sie Veränderungen durch Schulsozialarbeit fest?

- Ja                        Nein

13. *Werden die Schulsozialarbeiter Ihren Erwartungen gerecht?*

Ja

Nein

14. *Beurteilen Sie die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule als erfolgreich?*

5  
sehr erfolgreich

4

3

2

1  
gar nicht erfolgreich

15. *Entsteht für Sie zusätzliche Arbeit durch Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?*

Ja

Nein

16. *Entlastet Sie die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?*

Ja

Nein

17. *Ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und SozialarbeiterInnen an Ihrer Schule ausreichend?*

5  
völlig ausreichend

4

3

2

1  
gar nicht ausreichend

18. *Welche konkreten Unterstützungsformen erhoffen Sie sich von der Schulsozialarbeit?*

---

---

---

---

19. *Was wünschen Sie sich in der Zukunft von der Schulsozialarbeit?*

---

---

---

---



# Der Pfad der kleinen Kompromisse

Hartz-IV-Streit: Zugeständnisse der Ministerin von der Leyen (CDU) reichen Sozialdemokraten nicht aus

VON HANNES KOCH  
BERLIN. Kleine Kompromisse beim Bildungspaket für bedürftige Kinder und beim Mindestlohn hat die rot-grüne Opposition der Bundesregierung im Rahmen der Hartz-IV-Verhandlungen abgerufen. So stellt Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen (CDU) eine Lohnuntergrenze für Lehrarbeiter in Aussicht, die die FDP bislang ablehnte. Der Opposition aus SPD, Grünen und Linken reichen solche Zugeständnisse aber nicht. SPD-Fraktionsvize Hubertus Heil sagte gegenüber dieser Zeitung: „Arbeitsministerin von der Leyen hat sich bisher in der Substanz nicht bewegt.“ Heil forderte deutliche Verbesserungen beim Bildungspaket und beim Regelsatz für Hartz-IV-Empfänger.

Erstmals seit der Bundestagswahl 2009 haben SPD und Grüne die schwarz-gelbe Koalition im Schwitzkasten. Weil die neuerliche Hartz-IV-Reform der Zustimmung des Bundesrates bedarf, in dem Union und FDP aber keine Mehrheit mehr haben, können Landesregierungen mit sozialdemokratischer und grüner Beteiligung einige Gesetze der Bundesregierung blockieren. Ab Freitag tagt deshalb erneut der Vermittlungsausschuss zwischen Bundestag und Bundesrat.

Das wichtigste Anliegen der Opposition betrifft das Bildungspaket. Die Regierung hat beschlossen, Kindern, deren Eltern Hartz IV bekommen, Geld für Schulausflüge, Schulessen und Unterrichtsmaterial zusätzlich zur Verfügung zu stellen.

Damit diese Leistungen die richtigen Kinder erreichen und nicht verpuffen, fordert die SPD nun, in möglichst vielen Schulen neue Sozialarbeiter einzustellen. Bei rund 40 000 Schulen würde das rund 2,4 Milliarden Euro pro



So groß ist der Spielraum: Ministerin Ursula von der Leyen will die Hartz-IV-Regelsätze weiterhin nur um fünf Euro erhöhen. Foto: dpa

Jahr kosten, heißt es in einem Schreiben des Arbeitsministeriums an die SPD-Länder: Von der Leyens Urteil: zu teuer. Allerdings wäre die SPD auch mit einem Einstieg zu plan, um flächendeckend

Schulsozialarbeit zu organisieren.“ In von der Leyens Ministerium sieht man hier Verhandlungsspielraum.

Bei einem anderen Punkt des Bildungspakets ist die Ministerin der Opposition etwas entgegengekommen: Nicht nur Kinder aus Hartz-IV-Familien, sondern auch Haushalte mit geringen Einkommen können in den Genuss der neuen Leistungen kommen.

Im Kern der schwarz-gelben Hartz-IV-Reform gibt es dagegen keine Bewegung. Von der Leyen will den monatlichen Hartz-IV-Satz um fünf Euro auf 364 Euro aufstocken. SPD und Grüne zweifeln am Berechnungsverfahren, sagen aber nicht, um wie viel höher die Zahlung ausfallen soll. Heil: „Wir fordern einen fairen Regelsatz. Es geht nicht darum, Zahlen zu wütheln, sondern die Leistungen transparent zu berechnen, wie es das Verfassungsgericht verlangt.“

HNA  
07.01.11

# KLASSENTEST

**ALS STAVROS LOUCA** die Treppe der Johannes-Schule im schwedischen Malmö zum ersten Mal emporsteigt, knetet seine rechte Hand ein Taschentuch, als wolle sie es auspressen. Ein Verkehrsstau hat ihn aufgehalten, das hätte nicht passieren dürfen am ersten Tag der schwierigsten Aufgabe seines Lebens.

Louca zwingt sich zu einem Lächeln, während er den Klassenraum der 9a betritt: „Typisch griechisch, denkt ihr vermutlich, immer zu spät“, sagt er den 20 Schülern, die nicht ahnen können, was mit ihnen in den nächsten Monaten geschehen wird. „Aber glaubt mir: Ich verlange Besseres von mir, als unpünktlich zu sein. Und ich verlange Besseres von euch. Denn ich bin sehr, sehr, sehr nett – aber auch sehr fordernd.“

Dies ist der Erstkontakt in einem Experiment. Lehrgewerkschaften haben es bekämpft, Fachleute es als vermessen bespöttelt. Vielleicht, weil es so einfach ist: Die 9a der Johannes-Schule ist, nach landesweiten Vergleichstests, eine der schlechtesten Klassen Schwedens. Nun werden alle Lehrer ausgetauscht gegen acht „Superlehrer“ – Pädagogen, deren Schüler regelmäßig weit überdurchschnittliche Leistung bringen.

Der Auftrag an die Lehrerstars lautet, die 9a zu einer der drei besten Klassen des Landes zu machen. Innerhalb von fünf Monaten. Und mit nichts als pädagogischem Geschick. Die Lehrer erhalten keinen Cent zusätzlich, keine besseren Arbeitsbedingungen. Im Gegenteil: Ein Fernsichteam dokumentiert ihren Erfolg. Oder ihr Scheitern.

„Das kann nicht klappen“, sagt einer der Schüler. Man hat ihn und die anderen 15- und 16-Jährigen eigentlich längst aufgegeben. Zu schlecht, zu faul, zu dumm. Eine der neuen Lehrerinnen eröffnet ihre

erste Stunde mit der Bitte: „Erzählt mal, worin ihr gut seid.“ Schweigen. Eine Schülerin fragt: „Darf ich auch sagen, was ich nicht kann?“ Eine quälende Endlosigkeit verstreicht, bis alle Schüler zumindest eine Fähigkeit in sich entdecken.

Stavros Louca aber, der aus Zypern stammende Mathematiklehrer, sagt: „Gewinn ihre Herzen, und du kannst mit ihnen tanzen.“

Doch zunächst tanzen die Lehrer. Der Chemielehrer auf einem Pult, mit zwei Strickleitern die Helixform der DNS erläuternd. Louca auf dem Schulhof, wo er immer wieder mit den Schülern spricht, feixt, sie kennenlernt wie kein Lehrer zuvor. Der Musiklehrer zu einem Rockmusical, das die Klasse komponiert.

Aber bald gelingt kein Schritt mehr. Eltern begehren auf, die Anforderungen

## LEHRER SIND NIE ALLE GLEICH GUT. ABER DAS SYSTEM TUT SO, ALS OB

seien zu hart; Schüler schluchzen – und die Lehrer blicken in Abgründe des Nichtwissens, der Mutlosigkeit. Wochenlang kämpfen die Superlehrer gegen die Überzeugung, dass die Schüler der 9a niemals etwas anderes sein können als Verlierer.

Und dann, allmählich und als käme eine tiefere Wahrheit ans Licht: erstaunte Blicke der Schüler, weil sie die Binomischen Formeln doch begreifen; ein Freudentanz über ein fehlerloses Englischreferat; die erste Probe der Rockoper, wenn auch noch weitgehend harmoniefrei. Bei der Rückgabe einer Klausur ballt eine Schülerin die Faust wie nach einem gewonnenen Spiel. Ihre Lippen formen das Wort „cool“. Vor Weihnachten schließlich die großen landesweiten Tests, die Entscheidung über das Experiment. Es

herrscht Fassungslosigkeit: Die 9a hat sich tatsächlich zur drittbesten Klasse des Landes emporgekämpft. Stavros Louca hat sie gar mit Abstand zur besten Mathematik-Truppe ganz Schwedens gemacht.

Die Schüler liegen sich in den Armen, sie heulen, sie tanzen. Fast alle dürfen nun die Oberstufe besuchen. „Es ist wie eine Geburt“, sagt eine der Lehrerinnen. Ein neues Leben für 20 Jugendliche.

**NOCH NIE** hat ein Experiment so anschaulich belegt, was Wissenschaftler inzwischen auch in Zahlen ausdrücken können: An welche Lehrer ein Kind gerät, beeinflusst dessen gesamtes Leben. Gute Lehrer erhöhen das Lernpensum innerhalb eines Schuljahres so sehr, dass nach vier Jahren zwischen der Klasse eines Lehrer-Asses und der einer Niete manchmal zwei Jahre Lernstoff liegen. Das kann alle sozialen Unterschiede wegschleifen, haben die Bildungsökonominnen Hendrik Jürges und Kerstin Schneider ermittelt: „Hat ein Kind aus einkommensschwachen Verhältnissen für fünf Jahre einen sehr guten Lehrer, so gleichen sich seine Bildungschancen im Vergleich zu einem Kind aus einer wohlhabenden Familie mit nur mittelmäßigem Lehrer aus.“

Das Qualitätsgefälle in der Lehrerschaft verläuft nicht nur zwischen unterschiedlichen Schulformen, sondern vor allem innerhalb der Schulen, wie der US-Forscher Eric Hanushek von der Stanford-Universität gezeigt hat. Schülern ist das bestens vertraut: Sie wechseln täglich von einer Stunde zur anderen die Lehrniveaus, von einem exzellenten Motivator zum überforderten Junglehrer, der die Schüler in die Nachhilfe treibt, von einer engagierten Didaktik-Virtuosin zur versteinerten Kollegin, die seit 20 Jahren dieselben Folien auflegt.

# EIN WIRKLICH GUTER LEHRER TRIFFT AUF EINE HOFFNUNGSLOSE KLASSE. ERGEBNIS: HÖCHSTLEISTUNGEN UND ZUKUNFTSCHANCEN



Und doch ignoriert das deutsche Schulsystem diese gewaltigen Unterschiede. Es bezahlt exzellente Lehrer nicht besser als mäßige, es bietet den Leistungsträgern der Lernstoffvermittlung keine verlockende Karriere, ja, es bemüht sich nur zögerlich, die Qualitätsdifferenzen überhaupt zu erfassen, etwa mit vergleichenden Tests. Was Schüler und Eltern täglich als Ungerechtigkeit erfahren, im System verdünnt es sich zur Illusion gleichmäßiger Lehrqualität.

Dabei gelten Lehrer inzwischen wieder als die wichtigsten Faktoren im Schulsystem. Das war nicht immer so. Lange glaubte man, mehr Geld für Schulen oder kleinere Klassen oder längeres gemeinsames Lernen der Schüler seien die entscheidenden Stellschrauben; das

## **Gunar Wolf, 41, Naumburg/Saale**

Schule hat Gunar Wolf schon als Schüler Spaß gemacht, und er glaubt daran, dass auch im Schulalltag von heute nicht die Unlust dominiert. Selbst wenn das Niveau gefallen ist, wie er findet, nicht nur das sprachliche, das ihm besonders am Herzen liegt. Wo es früher sieben richtig gute Schüler in einer Klasse gab, kritisch, impulsgebend, solche, an denen man sich als Lehrer messen konnte, seien es heute vielleicht fünf. Wolf versucht, seinen Schülern am **Domgymnasium** die Wortfetzen der MTV-Moderatoren abzugewöhnen, und sagt über den Erfolg dabei: „mühsam“. Seinen Unterrichtsstil beschreibt er als antiautoritär. „Ich nehme mir Zeit“, sagt er, für Schüler, die mit Sorgen kommen:

Mobbing, Beziehungen, Berufswahl, „da will ich präsent sein“. Wolf will nicht nur als Figur wahrgenommen werden, die Noten erteilt. Er will etwas preisgeben von sich, damit sich die Schüler den Menschen hinter dem Lehrer vorstellen können. Es sei so viel geschrieben worden über Modelle und Methoden, aber letztlich entscheide sich alles an der Persönlichkeit. Nichts findet Wolf frustrierender, als sich ständig für seinen Beruf rechtfertigen zu müssen. „Wenn ich ein guter Lehrer sein will, will ich auch gerecht sein“, sagt er. Man müsse dem Lehrer wie dem Arzt zugestehen, dass er aus reinem Gewissen handelt: „Er hat sich seinem Beruf schließlich verschrieben.“

02|2011 GEO 33

# FACHWISSEN

hat sich inzwischen als fragwürdig erwiesen (siehe Kasten Seite 35). „Auf den Lehrer kommt es an“, heißt die neue Devise, denn, wie die Unternehmensberatung McKinsey nach einer internationalen Erhebung schrieb: „Ein Schulsystem kann nicht besser sein als seine Lehrer.“

In Schweden gilt das seit der Fernsehserie als Gemeinplatz. Die Sendung, ein großer Quotenerfolg, hat die dortige Bildungsdebatte grundlegend verändert. „Wir haben nun keine Entschuldigung mehr“, sagt eine Schuldirektorin. Lehrer könnten sich nicht mehr darauf hinausreden, dass schlechte Schüler halt aus bildungsfernen Elternhäusern kämen oder unterbegabt seien. „Das Experiment hat gezeigt: Wir Lehrer können den familiären Hintergrund jedes Kindes ausgleichen. Wir müssen nur gut genug sein.“

Und Stavros Louca erzeugt pädagogische Wunder im Jahrestakt. Seine Heimatschule, ein schmuckloses Geviert aus Holz und Stahlblech, liegt in Stockholms größtem „Problemgebiet“, in Rinkeby. Rund 90 Prozent der 15 000 Einwohner wurden nicht in Schweden geboren oder sind Kinder im Ausland geborener Eltern. An der Bushaltestelle, nicht weit vom „Afro Frisör“, warten verschleierte Somalierinnen, das einzige Reisebüro hat sich auf Flüge in den Irak spezialisiert.

Die Schüler der Rinkebyskolan stammen sogar zu 99 Prozent nicht aus Schweden, und über das fehlende Prozent ist sich der Direktor nicht sicher – könnte sein, dass das letzte einheimische Kind gerade die Schule verlassen hat. Es kann ihm gleichgültig sein.

Denn die Schule entlässt seit Jahren die besten Schwedisch-Schüler des Landes. Viermal in Folge waren auch Loucas multikulturelle Mathematik-Schüler mit Abstand die besten Schwedens.

Die Schwedische Akademie der Wissenschaften hat Louca ausgezeichnet. Aber macht seine Leistung den 57-Jährigen zum Vorbild? Oder eher zum Vorwurf an eine Lehrerschaft, die mehrheitlich pädagogische Kunststücke weder versucht noch für möglich hält?

Doch selbst wenn sie mit aller Kraft danach streben würden: Könnten wirklich alle Lehrer lernen, auf dem Niveau von Stavros Louca zu unterrichten? Ließen sich Wunder wie in Rinkeby in Serie produzieren, wenn nur die Lehrerausbildung besser wäre? Oder sind Schwedens Superlehrer schlicht Naturtalente – einmalig und nicht kopierbar?

**PROFESSOR JÜRGEN BAUMERT**, einer der Vordenker der deutschen Lehrerforschung, mokiert sich über die Unterstellung, ein guter Lehrer sei ein geborener Lehrer, eine Ausnahmetalent, dem man nur Fachwissen einträufeln müsse. Altes Denken sei das, die traditionelle Sicht.

Ein Patient verließ sich beim Chirurgen doch auch nicht auf dessen Begabung, sondern auf klare Kompetenzen und eine professionelle Ausbildung – warum sollten sich Schüler beim Lehrer

## »WIR WISSEN HEUTE GENAU, WAS EIN GUTER LEHRER KÖNNEN MUSS«

mit weniger begnügen, fragt Baumert ebenso amüsiert wie nachdenklich.

Der kürzlich emeritierte Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin hat ein halbes Forscherleben damit verbracht, die Zutaten eines guten Lehrers herauszudestillieren. Sein Ziel: dem Lehrberuf – endlich – jene Würde der Professionalität zu verleihen, die auch Anwälte, Ingenieure oder Piloten

auszeichnet, also ein möglichst präzises Set an Fähigkeiten, die jeder Lehrer beherrschen muss. Und erlernen kann. Die Forschungen sind weit vorangeschritten: „Wir wissen sehr genau, was ein guter Lehrer ist und können muss.“

Mit seinem Team hat Baumert ein Modell entwickelt, das vier Bündel von Kernkompetenzen beschreibt, hinter denen sich wiederum etliche Einzelfähigkeiten verstecken.

Der gute Lehrer benötigt zunächst herausragendes Fachwissen, das durch gute Didaktik ergänzt werden muss. Klingt selbstverständlich, ist es aber nicht. Wie schon ein Blick auf den langen Pädagogenstreit zeigt, ob man nicht bei Haupt- und Grundschulen fachlich abspecken solle. Nein, sagt Baumert, denn nur Lehrer, die fachlich so bewandert sind, dass sie verstehen, warum Schüler bestimmte Fehler machen, können ihre Unterrichtsdidaktik entsprechend anpassen.

Die Forscher stießen zudem auf eine oft übersehene Anforderung: das Wissen darüber, wie Schüler und Eltern zu beraten sind. In Studium und Referendariat wird dieses Thema fast nie behandelt. Dabei scheitern viele Lehrer nicht in der Klasse, sondern draußen, beim Umgang mit den Familien und ihren Problemen.

Was auch bedeutet: Nur wer sich für Schüler begeistern kann und mit un-nachgiebigem Vergnügen täglich Beziehungsarbeit verrichtet, kann als Lehrer überleben. Der Job fordert stets den ganzen Menschen. Das ist sein Reiz. Und sein Schrecken. Daher kommen nur jene langfristig im Berufsleben zurecht, die über ausgefeilte „Selbstregulation“ verfügen, also über die Fähigkeiten, sich nicht zu sehr stressen zu lassen. Auch das kann man lernen. Wird Lehrern aber kaum beigebracht.

# ... IST NICHT ALLES. LEHRER MÜSSEN IHRE SCHÜLER AUCH DAFÜR BEGEISTERN. WIE DAS GEHT, WIRD IHNEN ABER KAUM BEIGEBRACHT

Die beiden letzten Kompetenzbündel schließlich sehen vor, dass ein guter Lehrer nicht nur selbst begeistert ist von Fächern und Schülern, sondern dass er dieses Feuer auch zu schüren versteht. Dazu bedarf es wiederum einer geklärten Wertbindung, die hilft, sich nicht als Kumpel der Schüler misszuverstehen, sondern ein ausbalanciertes professionelles Ethos zu entwickeln.

Nicht jede dieser Anforderungen ist überraschend, der besondere Wert von Baumerts Studien liegt im Nachweis, dass es tatsächlich auf alle Bereiche ankommt. Sie können mal stärker, mal schwächer ausgeprägt sein, aber wenn einer ganz fehlt, haben es Lehrer schwer, einen auch nur maßvoll interessanten Unterricht zu führen oder im Alltag zu bestehen.

Lehrer müssen, das ist ihre Kunst und ihre Last, Multiköner und Multitasker sein. Und zwar alle Lehrer. Das unterscheidet sie von anderen Berufen, in denen Einzelne sich auch mal in Nischen einrichten können: der scheue Architekt, der als Statiker den Kundenkontakt meidet, der motorisch begabte Arzt, der Handchirurg wird. Für Lehrer sind solche Anpassungsräume rar: Vor der Klasse kann man sich nicht verstecken. Die hohe Burn-out-Quote unter Lehrern – noch vor Kurzem gingen bis zu 75 Prozent der Lehrer vorzeitig in Pension – hängt auch damit zusammen.

Lehrer, die viele der Ansprüche erfüllen, sind dennoch in Deutschland keine Seltenheit. Allerdings gelten auch rund ein Fünftel aller Lehrer als Totalausfälle, die großen Schaden anrichten: 20 Prozent „Schwachleister“ unter den 800 000 deutschen Lehrern, multipliziert mit der Anzahl ihrer Schüler über 30 Berufsjahre – das ist eine breite Schneise, die in die Zukunft des Landes geschlagen wird.

## Was verbessert das Bildungssystem?

Wissenschaftliche Studien lassen die Luft aus vielen populären Forderungen

Kaum eine Frage ist öfter untersucht worden. Es zeigt sich vor allem, dass die Forderungen von Eltern, Lehrern und Politikern nach mehr Geld, kleineren Klassen und längerem gemeinsamen Lernen weitgehend irrelevant sind für die Leistung der Schüler.

**Geld:** Zwischen Ausgaben und Schülerleistung besteht kaum ein Zusammenhang. Singapur etwa hat exzellente Schüler, gibt aber weniger als andere OECD-Staaten aus.

**Kleinere Klassen:** Eine Veränderung der Klassengröße in der Bandbreite zwischen 14 und 30 Kindern wirkt sich nicht automatisch auf die Qualität des Unterrichts aus, erzeugt aber enorme Kosten für zusätzliche Lehrer und Klassenräume.

**Lehrer besser bezahlen:** Deutschland leistet sich bereits einen der teuersten Lehrkörper der Welt.

**Schulform, das heikelste Thema:** Wie lange sollen Schüler gemeinsam lernen, wann also soll die Selektion erfolgen – nach vier, sechs oder neun Jahren? Kaum zu ermitteln, was besser ist. Gesamtschulsysteme sind nicht zwingend vorteilhaft, mehrzügige Systeme (wie in Deutschland) auch nicht. Zumal vieles davon abhängt, wie sich die Bildungskarriere nach der Schule fortspinnt. Das viel gelobte Finnland etwa ist ein Egalitätsweltmeister bis zur 9. Klasse, nur um danach um so härter auszuordern: Nirgendwo in Europa ist der Anteil von Akademikersprosslingen an der Universität größer, wird es also Arbeiterkindern schwerer gemacht, zu studieren.

Am anderen Ende der Skala würde vermutlich nicht einmal Stavros Louca den Idealwert des perfekten Lehrers erreichen. Doch Studien über Superlehrer existieren nicht; was sie besser machen als andere, wie sie die Kompetenzen so kombinieren, dass Schüler davon deutlicher profitieren als selbst bei guten Lehrern – diese Fragen sind erstaunlicherweise noch nicht untersucht worden.

**SO BLEIBT NUR DER AUGENSCHIN,** der schon an der Klassentür auf eine erste Besonderheit trifft: Bei Louca stürzen die Jugendlichen nicht im kaum zu bändigenden Pulk ins Zimmer. Sie stellen sich bei Louca an, der im Türrahmen kurz mit jedem Schüler spricht: „Bitte, nimm deine Mütze ab!“, „Hast du an den Taschenrechner gedacht?“, aber auch: „Ist dein Vater aus dem Krankenhaus zurück?“

Größten Wert legt Louca darauf, jeden kurz am Arm, an der Schulter zu berühren: „Danach fühlt sich jeder im wahrensten Sinne und als Individuum berührt.“

Schüler und Lehrer haben die Regeln im Klassenraum gemeinsam festgelegt: keine Handys, keine Zwischenrufe, sich melden vor jedem Einwurf. Louca setzt sie konsequent durch: „Der Lehrer muss volle Kontrolle über die Klasse haben.“

Jeder gute Lehrer betont diese Reihenfolge: erst die Regeln – dann die Freiheit, die Individualität. Beim derzeitigen Trend zum „individualisierten Unterricht“ wird das oft vergessen, daher landen viele Lehrer nicht beim Individuum, sondern im Chaos. Loucas Ordnung hingegen ist so gefestigt, dass in ihr ständig Schüler aufstehen können, um Mitschülern zu helfen. Es ist viel Bewegung in der Klasse, und doch herrscht gelassene Ruhe.

Aber zum guten Unterricht in Rinkeby gehört mehr. Nie, „nie!“, sagt Louca

# LERNERFOLG

einem Schüler, eine Antwort sei falsch. Er fragt: „Bist du sicher? Kannst du es besser? Wissen die anderen weiter?“ Jede Lerneinheit formuliert er als Herausforderung – na, knackt ihr auch diese Aufgabe? Nicht beschulen, sondern anstacheln, nicht abarbeiten, sondern aufwühlen ist seine Devise. Der Stoff für diese 9. Klasse stammt aus der Oberstufe.

Auch das notorische „Passt bitte auf!“ kommt Louca nicht über die Lippen. Wie unnötig auch. Wenn ein Schüler stört oder wegzuträumen droht, baut sich der Lehrer vor ihm auf und stellt eine schlichte Frage, die der Schüler mit einem einfachen „Ja“ beantworten kann. Dann sei er wieder an Bord. Bloß nicht beschämen, sagt Louca, bloß nicht demütigen, erst recht nicht diese Jugendlichen aus Bangladesch, aus Venezuela, aus dem Kosovo.

Mit unerschütterlicher Hingabe ist Louca von der Kraft des Respekts, der positiven Verstärkung überzeugt – und davon, dass jeder, „jeder!“ Schüler Spitzenleistungen vollbringen kann. Er weigert sich, auch nur einen einzigen Schüler als Problem zu sehen. Er nennt seine Methode, in kalkuliertem Pathos: „Liebe“.

So gerät die Klasse in einen erstaunlichen Rhythmus, in einen zügigen Wechsel aus Lerneinheiten, Meditationsübungen („Bitte jetzt 30 Sekunden lang den Kopf aufs Pult, und absolute Ruhe“), Scherzen, Gruppenarbeiten, Frontalunterricht, Erklärungen für Einzelne, persönlichen Anekdoten und Show-Einlagen: Einmal springt Louca aufs Pult, um einem kniffligen Mathe-Problem volle Aufmerksamkeit zu sichern.

Ein Tanz ist dieser Unterricht, ein sanfter Sog, dem sich niemand entziehen kann – und der nicht darauf angewiesen ist, dass Eltern brave, disziplinierte Schüler abliefern. Denn davon kann keine

Schule ausgehen: Die Zeiten, in denen sie eine homogene Kinderschar verwalten durfte, sind vorbei. Loucas Stunden erzeugen ihre Spannung aus sich heraus, sie entwickeln eine eigene Dramaturgie aus Herausforderung und Belohnung, und sie sind so vielfältig, dass jeder Schüler einen Anknüpfungspunkt findet.

So löst Louca die Aufgabe, 20 Schüler aus 20 Kulturen, mit einer Handvoll Muttersprachen, mit Lebensgeschichten aus

## LEHRER HALTEN LANGE REDEN, UND SCHÜLER SPULEN STICHWÖRTER AB

sechs Kontinenten, mit analphabetischen Eltern, mit drogenabhängigen Geschwistern, mit Narben von der Flucht und mit allen Sehnsüchten von 15-Jährigen – so löst er die Aufgabe, diese an Vielfalt kaum zu überbietende Weltgesellschaft in eine Leistungsgesellschaft zu verwandeln: indem er sie in ein Abenteuer namens Unterricht stürzt.

**LEHRSTUNDEN**, die so komplex und fordernd sind, bleiben rar im schulischen Normalbetrieb. Tina Seidel und Manfred Prenzel, Professoren an der neu gegründeten School of Education der Technischen Universität München, haben den Physikunterricht an 70 Schulen analysiert und vor allem eines gefunden: Monotonie. Der Lehrer spricht bis zu 70 Prozent der Zeit, die Schüler liefern Stichworte, spulen vorgefertigte Antworten ab. Experimente? Gibt es, aber selten werden sie so gestaltet, dass Schüler eigenständig forschen; meist werden die einzelnen Schritte genau vorgegeben.

Noch trauriger ist der Befund, dass Lehrer meist nur einen einzigen Lehrstil anwenden, den sie wahllos durchziehen.

Gruppenarbeit ist kaum zu finden, dass Schüler sich untereinander etwas erklären, ein seltenes Juwel. Stattdessen: Jede Stunde ein Abziehbild der vorherigen. Das Klischee vom Lehrer, der ein Berufsleben mit einer einzigen geistigen Folie absolviert, ist viel zutreffender, als man zu fürchten gewillt war. „Es gibt ein kulturelles Skript“, sagt Tina Seidel, „wie wir bisher unterrichtet haben, und dieser Tradition der Lehrerzentrierung folgen noch immer die allermeisten.“

Seidels Videoanalysen zeigen aber auch, wie verteuftelt vielschichtig eine Unterrichtsstunde ist, wie viel passiert, wie hellwach und strukturiert ein Lehrer sein muss, um 25 Schüler nicht nur zu bändigen, sondern voranzubringen.

Populäre Ratgeber über „die gute Schule“ oder „den richtigen Unterricht“ verbreiten derzeit das Credo, wonach vor allem die persönliche Beziehung des Lehrers zu den Schülern und das Verständnis für individuelle Befindlichkeiten entscheidend seien für den Lernerfolg. Wenn es so einfach wäre! Seidels Studien zeigen vielmehr, dass es durchaus Lehrer mit dem allerbesten Draht zu ihren Schülern gibt – bei denen diese trotzdem nichts lernen. Umgekehrt finden sich unterkühlte Pädagogen, die ihre Schüler zumindest kognitiv auf Trab bringen – zuweilen aber um den Preis gründlicher Demotivierung: eine Eins in Physik, nur keine Lust mehr aufs Fach.

Wenn es überhaupt ein Rezept gibt, dann dieses: Die Kunst der guten Lehrer besteht im großen UND. Sie haben besonders hohe Ansprüche UND besonders viel Verständnis, sie sind äußerst fachorientiert UND persönlich zugewandt, überaus konsequent UND unterstützend. Meister in der Steigerung vieler Dimensionen. Und blitzschnell im Erkennen,

## ... STELLT SICH EIN, WENN LEHRER EIN GUTES VERHÄLTNIS ZU IHREN SCHÜLERN AUFBAUEN? WENN ES BLOSS SO EINFACH WÄRE!



welches Verhalten jeweils sinnvoll ist. „Es ist“, sagt Tina Seidel, „der anspruchsvollste Beruf, den man wählen kann.“

**MÜSSTE LEHRERN** dann nicht auch die anspruchsvollste Ausbildung zuteilwerden? Müsste nicht, wenn sie tatsächlich als Zentralgestirne des Schulsystems strahlen sollen, das ganze System sie unterstützen? Orientiert an der professionellen Grundausstattung, ohne die kein Lehrer vor eine Klasse treten sollte. Klingt selbstverständlich.

Und doch haben die deutschen Kultusminister erst im Zuge des PISA-Schocks vor zehn Jahren eine „konsequente Orientierung der Lehramtsausbildung am Berufsfeld Schule“ verkündet – Bürokratendeutsch für: Wie wär's, wenn

### **Markus Schulte, 34, Hamburg**

Der Spruch hängt in seinem Arbeitszimmer: Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei. Außerdem, findet Markus Schulte, haben sie einen schweren Stand. „Warum tust du dir das an?“, wird er häufig gefragt, schließlich werde die Jugend doch immer schlimmer.

Schulte unterrichtet am Niels-Stensen-Gymnasium in Hamburg. Eine junge Schule, gerade bereitet sich der erste Jahrgang aufs Abitur vor. Es reizt Schulte, mit aufzubauen, bei null zu beginnen. Sein Referendariat hat er auf dem Land verbracht, intakte Familien, behütetes Kleinstadt-Flair. Dann die erste Stelle in Hamburg-Harburg, mit vielen Migranten, hohem Arbeitslosenanteil: ein Fingerzeig für das, was

fehle in seiner Ausbildung: Wie funktioniert ein Elterngespräch? Wie geht man mit problematischen Schülern um? Schulte, selbst Sohn eines Lehrerehepaars, dachte lange, Pädagogik sei nicht sein Metier. Bis er die 11. Klasse wiederholte, die Schule wechselte und im Biologie-Leistungskurs einem begegnete, der ihm Vorbild ist bis heute: „Fachlich top, menschlich fair, ein Lehrer, mit dem man Spaß haben konnte, vor dem man aber auch Respekt hatte, weil er einen bei Regelverstößen ganz schön rund machen konnte“, sagt Schulte. Einer, der jede Unterrichtsstunde mit einer Anekdote einleitete und trotzdem Autorität ausstrahlte. Der war, wie Schulte sein will, ein Lehrerleben lang.

02|2011 GEO 39

# MUSTERLAND

wir Lehrer mal auf die Schwierigkeiten ihres Berufs vorbereiten würden? Und nicht nur mit Fachwissen vollstopfen?

Selbst wenn die neuesten PISA-Ergebnisse von 2010 deutschen Schülern schon deutlich verbesserte Leistungen attestieren – an der Umsetzung dieser Neuorientierung in der Lehrerbildung hapert es noch überall.

Das befindet jedenfalls der Züricher Bildungsforscher Jürgen Oelkers. Rund 100 verschiedene Ausbildungswege zum Lehrer haben Wissenschaftler in Deutschland gezählt. Doch nicht die Vielfalt ist das Problem, sondern der Mangel an Koordination. Die Universitäten unterrichten meist nur die Lehrfächer, nicht die Lehrkompetenz. Die wird im Referendariat nachgereicht, wenn die angehenden Lehrer bereits an die fünf Jahre Studium hinter sich haben – aber oft noch keine einzige Klasse vor sich hatten.

Stellen die Referendariatsausbilder dann Lücken fest, die nur die Universität beheben kann, ist es ins Belieben der Professoren gestellt, ob sie darauf bei künftigen Studentenjahrgängen eingehen oder weitermachen wie bisher. Zwingen kann sie niemand. Ob ihre Lehre die Studenten tatsächlich auf die spätere Praxis vorbereitet, erfahren sie ohnehin nicht – ein Feedback von den Schulen ist nicht vorgesehen.

Wer ist in diesem System für den Ausbildungserfolg der Lehrer verantwortlich? Niemand. Jede Ausbildungsstufe kann der anderen Versäumnisse vorwerfen, ohne die eigenen zu beheben. Mit welcher übergreifender Zielsetzung auch? Dem System fehlen klare Vorgaben, was Lehrer überhaupt lernen sollen, vor allem aber fehlen Rückmeldungen. „Von einer solchen Feedback-Kultur ... ist die Lehrerbildung weit entfernt“, klagt Oelkers.

Dieses zerhackte System ist besonders peinlich für Lehrerbildner. Denn sie müssten eigentlich aus unzähligen Studien wissen, dass der Lernerfolg am größten ist, wenn Theorie und Praxis verzahnt werden. Also wenn die Lehramtsstudenten bereits während der Universitätszeit Unterricht abhielten. Erst das würde eine Lern-Spirale zwischen Vorlesungswissen und Realität in Gang setzen.

**WER NUN RAT SUCHT**, schaut bevorzugt nach Finnland, um sich zu einer besseren Lehrerbildung inspirieren zu lassen. Weil der nordische Musterschüler seit Jahren PISA-Bestnoten einheimst. Doch inzwischen mehren sich die Zweifel –

## SOLL EIN SCHULLEITER SCHLECHTE LEHRER SOGAR FEUERN DÜRFEN?

nicht daran, dass die Finnen gute Arbeit leisten. Sondern, dass ihre Bedingungen Rückschlüsse auf Deutschland zulassen.

Nur drei Prozent aller finnischen Schulen haben mehr als 500 Schüler, es leben im Land nur 2,5 Prozent Ausländer, es gibt eine Bildungs-, aber keine Schulpflicht, und nur eine kleine Ministerialbürokratie. Die Vorgaben für Schulen sind gering, jede einzelne entscheidet so gut wie alles selbst. Auch, ob und welche Lehrer sie feuert – denn das ist erlaubt im Norden. Wie aussagekräftig sind solche Umstände für eine Stadt wie Berlin?

Die finnischen Lehrer können sich zudem ganz aufs Unterrichten konzentrieren, weil ihnen ein Stab von Gesundheitsfürsorgern, Psychologen, Sozialarbeitern, Laufbahnberatern und Krankenschwestern zur Hand geht. Und da die Finnen ihre Lehrer so sehr verehren und mit sozialer Anerkennung belohnen, dass sie

ihnen deutlich schlechtere Gehälter bezahlen können als in Deutschland, kostet das System pro Schüler nicht mehr als das deutsche.

Wie viel Anteil am finnischen Erfolg hat dann noch die Lehrerbildung? Schwer zu sagen, sie unterscheidet sich jedenfalls nicht wesentlich von der vieler anderer Länder: Praxis und Theorie wechseln einander ab, ein Referendariat ist unbekannt, wichtiger als detailliertes Fachwissen ist die Kunst, die Inhalte zu vermitteln.

Worin sich die Finnen hingegen energisch unterscheiden, ist die Härte der Auswahl: Von mehr als 6000 Bewerbern jährlich werden nach strenger Prüfung meist nur etwa zehn Prozent zum Lehramtsstudium zugelassen. Anders als in Deutschland, wo jeder mit hinreichender Abiturnote loslegen darf, starten in Finnland nur pädagogisch Höherbegabte in die Lehrerkarriere.

Diese scharfe Selektion trifft alle finnischen Studienfächer, mit dem Nebeneffekt, dass Finnland das ungerechteste Universitätssystem Europas hat: Nirgendwo sonst ist der Anteil der Akademikersprösslinge unter den Studierenden so hoch wie in Finnland, werden Arbeiterkinder akademisch derart benachteiligt. An der Universität, also auch bei den Lehrern, endet Finnlands Egalität.

**DIE STRENGE LEHRERAUSWAHL** aber – die sollte man dennoch kopieren, findet Professor Norbert Seibert. Er versucht ein bisschen Finnland in Passau. Seine Universität gehört zu jenen Orten in Deutschland, an denen die Lehrerbildung bereits renoviert wird; das geschieht nicht flächendeckend, aber doch immer häufiger, in Kassel etwa, an der Technischen Universität München oder



# ... BEI DER WERTSCHÄTZUNG SEINER LEHRER IST FINNLAND. ABER DIE STUDENTEN WERDEN ZUVOR AUCH EXTREM HART AUSGESIEBT

in Bochum. Das Passauer Team um Pädagogik-Professor Seibert bietet Erstsemestern einen aufwendigen – freiwilligen – Eignungstest an, um herauszufinden, ob sie für den Lehrerberuf taugen.

Nur wenige Hochschulen unterziehen sich solcher Mühe, obwohl vieles darauf hindeutet, dass sich zu viele Studenten einschreiben, die als Lehrer nicht geeignet sind. Ihr Anteil wird mal auf zehn, mal auf 20 Prozent geschätzt – die Problemlehrer, hier beginnen sie ihre unheimlichen Karrieren.

Um das zu verhindern, präsentiert sich in Passau zwei Wochen lang rund die Hälfte aller 500 neuen Lehramtskandidaten jeweils einen Tag lang vor einer Gruppe von Experten, bei Rollenspiel, Selbstpräsentation, Gruppendiskussion. Mit diesen Techniken suchen auch Großkonzerne ihre Nachwuchskräfte aus.

Wer das Verfahren beobachtet, erfasst den Sinn sofort. Ein Beispiel aus dem jüngsten Test: Am vorletzten Tag des Verfahrens ist eine Topkandidatin ebenso schnell ausgemacht wie ein Problemfall. Die junge Frau verströmt offensichtliche Freude, vor einer Klasse zu stehen; im Rollenspiel mit einem bockigen Kind beweist sie im Eiltempo, wie gut sie sich in dessen Lage versetzen kann.

Wie anders dieser sympathische junge Mann mit Lockenhaar, der im Rollenspiel stumm dasitzt und seine Selbstpräsentation in einer Minute hinschludert; die Gründe, warum er Lehrer werden will, zerbröseln in Gestammel. Er will es ja auch gar nicht. Er träumt von der Kunst, vom Ausland, davon, aususchwärmen in die Welt. Und traut sich nicht. Jedem Beobachter springt die Qual dieses jungen Mannes entgegen, der Lehrer wird aus vermeintlicher Vernunft oder weil die Eltern es wollen.

An Deutschlands Universitäten studieren viele solcher Kandidaten drauflos, meist nicht sehr munter, aber ohne Hindernisse bis zum Staatsexamen (das man in Bayern auch mit einer Fünf in Pädagogik bestehen kann). Zwar liegt die Abbrecherquote unter Lehramtsstudenten bei rund 50 Prozent, doch halten nicht unbedingt die besseren durch, sondern oft die alternativlosen oder verunsicherten.

Sie schwimmen in die Referendariate und am Ende meist in die Haupt- oder Realschulen, weil dort Lehrermangel herrscht und fast jeder eine Chance erhält. So sammeln sich, wo man die besten Lehrer benötigte, nicht selten die schlechtesten. Gegen deren Hilflosigkeit und ihren Effekt auf die Schüler können dann auch die Engagierten im Kollegium nicht anlehren.

Dies ist vielleicht das größte Drama des deutschen Bildungssystems: Statt wie in Rinkeby Starlehrer zu beschäftigen, sortiert das System die schwächeren Lehrer zu den schwächeren Schülern.

**GÄBE ES DENN KRITERIEN**, die schon am Studienbeginn den späteren Erfolg eines Kandidaten als Lehrer klar voraussagen lassen? Das ist umstritten. Viele Experten hegen Zweifel, auch in Passau gibt es heftige Debatten. Aber die Zuversicht, zumindest die offensichtlichen Problemkandidaten zu identifizieren, steigt, so Seibert, mit jedem Semester. Sie vom Studium notfalls auch gegen ihren Willen abzuhalten, ist aber ausgeschlossen: Anders als in Österreich oder der Schweiz dürfen deutsche Universitäten Lehramtsbewerber mit entsprechendem Numerus clausus nicht ablehnen.

Am Ende der Passauer Eignungstests erhalten die Kandidaten ein Feedback, auch der junge Lockenkopf stellt sich. Ein

## Drei Fragen zum Thema Lehrer ...

... und drei Antworten, die nicht immer das Klischee bestätigen

### Verdienen deutsche Lehrer zu wenig?

Lehrer mit etwa 20 Jahren Berufserfahrung verdienen an einer Hauptschule rund 3530, an einem Gymnasium rund 3935 Euro brutto pro Monat, ohne Zuschläge. Damit gehören sie zu den bestbezahlten der Welt, nur in Luxemburg, der Schweiz und Korea verdienen Lehrer mehr. Rund 85 Prozent der Ausgaben im Schulsystem entfallen in Deutschland auf Lehrergehälter, der Durchschnitt in der OECD liegt bei 64 Prozent.

### Ist die Lehrerschaft überaltert?

Rund 50 Prozent aller Lehrer sind älter als 50 Jahre, bei den sonstigen Beschäftigten mit Hochschulabschluss sind es 30 Prozent. Innerhalb der nächsten 15 Jahre geht mehr als die Hälfte der Lehrer in den Ruhestand. Experten befürchten Lehrermangel bzw. sinkende Lehrerqualität, weil Schulen gezwungen sind, auch ungeeignete Kandidaten anzustellen.

### Haben Lehrer einen Ansehensverlust erlitten?

Sie haben vor allem ihren Bildungsvorsprung verloren. Nach einer Studie aus den USA waren Lehrer um 1900 mit Abstand die bestausgebildeten Bürger und hatten eine um sechs bis sieben Jahre längere Erziehung als Nichtlehrer. Heute haben die Bestgebildeten einen Vorsprung von 1,5 Jahren vor den Lehrern. Das wirkt sich auf deren Renommee aus: Als Bildungselite gelten sie nicht mehr.

# FEEDBACK

heikler Moment, aber Norbert Seibert weiß, dass in neun von zehn Fällen die Empfehlung, das Berufsziel Lehrer zu überdenken, nicht Empörung, sondern Dankbarkeit auslöst. Weil die Lebenslüge beendet wird, bevor das verlogene Leben beginnt. Es ist ein schonungsloses Feedback. Und dem jungen Künstler rollen nach wenigen Minuten Tränen über die Wangen, Tränen der Erleichterung. Er wusste es ja selbst, sagt er, aber was sollte er denn sonst studieren? Umgehend erhält er ein paar Vorschläge und die Adressen von Beratungsstellen.

Ein Leben gerettet. Unzählige Schüler vor schauerlichem Unterricht bewahrt. Und den Staat vor erheblichen Kosten: Jeder frühpensionierte Lehrer schlägt mit durchschnittlich 375 000 Euro zu Buche. Das ungeeignete Zehntel der Passauer Studenten vom Lehrerberuf abzubringen kann am Ende Millionen sparen.

Ob aber die 150 Euro, die der Eignungstest pro Kandidat kostet, weiterhin finanziert werden, ist unsicher. Denn die Kosten trägt die Universität. Die Ersparnis aber hat irgendwann das Ministerium zerhacktes Lehrerland.

**ABER ES TUT SICH ETWAS**, auch in Hamburg. Dort ist man immerhin so weit, ein ausführliches Praktikum im Umfang eines Semesters einzuführen. Das ist viel für deutsche Verhältnisse. Das Besondere daran: Universität, Studienseminar und Schulen verantworten, nach langen Verhandlungen, dieses Kernpraktikum gemeinsam.

Hamburg hat auch als erstes Bundesland eine Fortbildungspflicht für Lehrer verfügt. Anderswo können Lehrer ihr Berufsleben ohne eine einzige Auffrischung absolvieren, ohne eine neue Methode kennenzulernen. Hamburger Lehrkräfte

müssen nun mindestens 30 Stunden pro Jahr selbst auf die Schulbank, in welchen Themenfeldern, entscheiden die Schulen. Sie sind schließlich nach der Ausbildung die wichtigste Kraft, um für bessere Lehrerqualität zu sorgen. „Unser Kapital ist das Personal“, sagt Landesschulrat Peter Daschner, „deshalb muss dessen Förderung absoluten Vorrang haben.“

## EINE SCHULE, DIE SICH SYSTEMATISCH SELBST VERBESSERT: UNERHÖRT

Und auch bei den Schulen tut sich einiges, dokumentiert vom Deutschen Schulpreis, mit dem seit fünf Jahren besonders innovative Kollegien ausgezeichnet werden. Prämiiert wurde zum Beispiel die Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim, unter anderem, weil es dort nicht dem Zufall überlassen wird, ob die Lehrer ihren Unterricht optimieren.

**HILDESHEIM-NORD**, eine kantige Arbeitersiedlung mit Windfängen aus bunten Glasbausteinen. Mittendrin die Robert-Bosch-Gesamtschule, erbaut für 1400 Schüler in den 1970er Jahren, als man solche Lernfabriken noch für die Zukunft der Pädagogik hielt.

Es ist ein Dienstag im Oktober, ausgerechnet Weltlehrrtag, und spät für eine Schulveranstaltung: Erst nach 19 Uhr beginnt der Gastredner, ein Schulleiter vom Bodensee, seine Rede über „Selbstständiges Lernen“. 110 Lehrer hören die leisen Worte, die sich in der Aula verlieren. Dies könnte eine ganz normale Veranstaltung sein, ist aber an deutschen Schulen unerhört: der Auftakt zur systematischen Selbstverbesserung einer Lehranstalt.

Jedes Jahr wählt das Kollegium der Gesamtschule ein pädagogisches Thema

aus, um neue Erkenntnisse in den Unterricht zu integrieren. Im Jahr zuvor war es um „Kooperatives Lernen“ gegangen. Jetzt lautet die Fragestellung: Wie können wir den Schülern effizientere Methoden des selbstständigen Lernens beibringen? „Darin sind wir noch verbesserungsbedürftig“, sagt Schuldirektor Wilfried Kretschmer in jener Offenheit, die Grundlage aller Entwicklung ist.

Es ist ein minutiös geplanter Prozess, in einer vierfarbigen Zeitleiste auf die Leinwand projiziert: an diesem Abend der Impulsvortrag, demnächst Workshops, in denen die Lehrer gemeinsam Methoden erarbeiten; danach besuchen sie sich in sogenannten Hospitationsringen gegenseitig im Unterricht, geben einander Anregungen, lassen sich inspirieren, kritisieren. Auch das ist unerhört: Es gibt nach wie vor Hunderttausende Lehrer in Deutschland, die nach dem Referendariat nie wieder ein Kollege im Unterricht beobachtet hat, die nie ein professionelles Feedback erhalten.

Doch auch die Schüler in Hildesheim dürfen auf Feedback-Bögen ihre Lehrer beurteilen: „Sind die Ziele und Inhalte des Unterrichts klar erkennbar?“, oder bemüht sich der Lehrer „um individuelle Förderung“? Unerhört auch das, denn Feedback der Schüler sehen die Verordnungen nicht vor.

Aber als sich die Robert-Bosch-Gesamtschule vor 15 Jahren aufmachte, aus eigener Kraft besser zu werden, war schnell klar, dass dies nur über Teamarbeit der Lehrer gelingen würde, über eine „Kultur des Miteinanders“. Die haben die Kollegen inzwischen derart verinnerlicht, dass ohne Teams nichts mehr geht. Die Schule ist sehr dezentral organisiert, es gibt nicht einmal ein gemeinsames Lehrzimmer, sondern Jahrgangsteams mit

---

## ... VON KOLLEGEN HABEN HUNDERTTAUSENDE LEHRER IN DEUTSCHLAND NIE BEKOMMEN. DABEI KÖNNTEN DAVON ALLE PROFITIEREN

---



jeweils zwölf Lehrern, die nahe an den Klassenzimmern ihrer Schüler sitzen. Eine Art Schulen in der Schule.

Die Jahrgangsteams, die sich wöchentlich treffen, entscheiden über fachübergreifende Projekte, sie tauschen sich auf kurzem Wege bei Problemen einzelner Schüler aus, planen bereits im ablaufenden Schuljahr das nächste, damit alle weit im Voraus wissen, was auf sie zukommt, und sie entwerfen gemeinsam mit Eltern und Schülern den sogenannten Pädagogischen Konsens, der die Ziele des Unterrichts und die Regeln des Umgangs festlegt. Es ist fast wie in Finnland: Hier wird kaum noch etwas zentral verordnet, fast alles entsteht im Dialog – vor allem der Lehrer untereinander. Was jeden Einzelnen stützt, sagen sie. Und die

### Stavros Louca, 57, Örebro/Schweden

Zum Aufräumen ist er nicht an die **Mikaelskolan** ins schwedische Örebro gekommen. Aber ein bisschen Ordnung schaffen soll er schon. Der aus Zypern stammende Mathematiklehrer Stavros Louca (Mitte) ist für die Lehrer dort wie eine Art Coach. Einer, von dem sie sich etwas abschauen können, und der ihnen zu ihren Unterrichtsmethoden professionelles Feedback geben kann.

Louca war einer der Stars des in Schweden landesweit beachteten und heiß diskutierten Experiments: Dokumentiert von Fernsehteams und begleitet von der schwedischen Öffentlichkeit, haben hervorragende Pädagogen fünf Monate lang eine 9. Klasse unterrichtet, die in den lan-

desweiten Leistungstests weit unten gelandet war. Kaum jemand glaubte, dass die Superpädagogen den bereits aufgegebenen Schülern würden helfen können. Doch am Ende brachte die Problemklasse Höchstleistungen. In Mathematik katapultierte Louca sie gar an die Spitze der Rangliste.

Jetzt wird das Experiment in abgewandelter Form wiederholt. Die Frage ist nun nicht mehr: Was kann ein hervorragender Lehrer bei Schülern bewirken? Sondern: Inwieweit kann er seine Fähigkeiten an Kollegen weitergeben? Die Lehrer der Mikaelskolan halten das nicht für eine Zumutung. Sie sehen es, ganz professionell, als Chance – für sich und für ihre Schüler.

02|2011 GEO 45



## Rainer Gerasch, 61, Hannover

In jeden Sommerferien gibt es ein, zwei Nächte, in denen Rainer Gerasch schlecht schläft. Dann treibt ihn die Frage um: „Kannste das eigentlich noch?“ Geht schnell vorbei nach der ersten Stunde in der neuen Klasse, sagt Gerasch, aber das Gefühl ist ihm wichtig: um sich treu zu bleiben. Man darf sich nie verstellen als Lehrer, sagt er, man kann Schüler nur für Dinge begeistern, von denen man selbst begeistert ist. Er findet, dass sei leicht mit Biologie und Chemie. Mit Fächern, in denen man zeigen kann, dass die Welt voller Wunder ist. Erlebnisfächer. Auch für Mädchen? „Da kann ich doch mal eine Unterrichtsreihe Kosmetika einziehen!“, ruft Gerasch. Beim Thema Druck lässt er Brausetablettenröhrchen explodieren, behandelt er Gärung, braut er mit Oberstufenkursen Obstwein. Das hat er als Waldorfschüler gelernt: von Phänomenen ausgehen. Als „Trio Bio“ singt er mit zwei Fachkollegen bei jeder Abiturfeier. Gerasch ist ein grundgut-gelaunter Mensch, aber mehr noch als sein Bestreben, „wenig rumzumuffeln“, schätzen Schüler seine Berechenbarkeit, glaubt er: „Schüler sollen wissen, woran sie bei mir sind.“ Zweimal im Halbjahr bekommt jeder eine schriftliche Bewertung. Böse Überraschungen oder Schachereien über Noten gibt es bei ihm nicht. Transparenz ist ihm Verpflichtung. Es würde helfen, wenn in Schulen offener geredet würde über Lehrerverhalten, findet Gerasch. An der **Tellkampfschule** teilen viele Kollegen seit ein paar Jahren Fragebögen aus, in denen die Schüler bewerten und kritisieren dürfen. Da muss sich dann sogar der Schulleiter sagen lassen, er rede bisweilen zu viel.

## Steffi Kruschel, 49, Leipzig

Jeden Freitagmorgen um sieben Uhr frühstückt sie mit den Teilnehmern des Planspiel-Projekts „Europaparlament“. Am Mittwochnachmittag steht sie mit der Koch-AG am Herd. Sie ist Vertrauenslehrerin, Personalratschefin, Beauftragte für Berufsorientierung, und wenn man sie fragt, wie viele Wochenstunden da zusammenkommen, kann sie das so genau nicht beantworten.

Seit 1984 ist Steffi Kruschel Lehrerin, nie wollte sie etwas anderes werden. Weil es am **Anton-Philipp-Reclam-Gymnasium** für ihre Fächer Deutsch und Geschichte keinen Bedarf gab, sattelte sie um auf GRW, Gemeinschaftskunde-Recht-Wirtschaft, noch einmal Studium, berufsbegleitend, „da musste ich durch“. Heute ist sie überzeugt, das „genialste Fach“ überhaupt zu unterrichten. Jede 9. Klasse lässt sie eine Partei gründen, jede 10. ein Unternehmen. Sie lässt Wahlkampf betreiben, Umsätze kalkulieren und Kredite beantragen bei der Kruschelbank. In jeder Stunde steht ihr MacBook auf dem Pult, sie erwischt jeden, der Hausaufgaben aus dem Internet kopiert. Sie predigt dann über Diebstahl geistigen Eigentums, „eigentlich sollte ich dich eine Runde übers Knie legen!“ Neue Technik, neue Medien, dafür kann sich Steffi Kruschel endlos begeistern, sie pflegt Facebook-Freundschaften mit Ehemaligen, schwärmt von „wunderbaren iPhone-Apps“ und stundenlangen Gameboy-Schlachten auf vergangenen Klassenfahrten. Ein Kumpeltyp sei sie trotzdem nicht, sagt sie, die Schüler wüssten, dass es eine Grenze gebe. Was sie an ihr schätzen: Vielleicht, dass ich diesen Job liebe, sagt Kruschel.

## Michael Moje, 58, Hattersheim

Er muss etwas richtig gemacht haben: Als Michael Moje nach dem Referendariat der Einstellungsstopp traf, schrieb 1200 Schüler an den damaligen hessischen Ministerpräsidenten Börner einen Brief, der bis heute in Mojes Personalakte liegt: Man möge ihm bitte eine Stelle geben, an ihrer **Heinrich-Böll-Schule** in Hattersheim. Und Börner half. Moje, als arbeitsloser Lehrer in den Ferien in die Bretagne gereist, erfuhr verspätet von seiner Einstellung, fuhr die Nacht hindurch nach Hause und leistete in einem Hawaiihemd seinen Amtseid.

Lehrer – das war für den Schüler Moje, einst wegen Unbotmäßigkeiten als Schülerzeitungsredakteur von der Schule geflogen, lange ein Hassberuf. Einer, der ihm angetragen wurde, als er sich auf Drängen der Eltern bei der Berufsberatung einfand und unumwunden erklärte: Ich möchte die Welt verändern. Werden Sie doch Lehrer, gab der Berater zurück. „Ich wollt’s anders machen“, sagt Moje. Er nimmt sich Zeit für uns, sagen seine Schüler, er nimmt uns ernst. Und die, die im Deutschunterricht gerade noch mit Teenagerverachtung Gedichte eklig fanden, schwärmen: Immer kommt er organisiert in den Unterricht. Moje ist Rockmusiker mit eigener Band und sagt, er sei ein alter Hippie: „Liebe, Frieden, meinewegen auch Naivität.“ Er gibt allen Schülern seine Handynummer, schafft ein Gleichgewicht aus ironischer Distanz und großer Nähe, kann Störungen mit Gleichmut begegnen. Verkündet noch, wenn die Unruhe in der Klasse am größten ist, man müsse sie lieben. „Ich unterrichte seit 1977“, sagt er, „mich stört gar nichts mehr.“ Nur das frühe Aufstehen.



## Beate Gorges-Woll, 51, Lebach

An ihrem Geburtstag steht ihr Oberstufenkurs im Kunstsaal, überreicht Sekt und singt. Beate Gorges-Woll ist 51 Jahre alt geworden an diesem Tag, und dass Lehrer jung sein müssen, um Schüler zu erreichen, hält sie für Irrglauben: „Jugendliche Attraktivität ist ein Pluspunkt, aber wenn keine Substanz dahintersteckt, ist der Bonus schnell verbraucht.“ Die Lehrerin hütet noch eine Erinnerung aus Referendariatszeiten, als ihr Ausbilder nach einer Lehrprobe sein Urteil in einen knappen Satz kleidete: „Sie können das.“ Wer gut sein will, sagt Gorges-Woll, bei dem müssen sich Fach- und Sozialkompetenz die Waage halten, genau wie Nähe und Distanz zu Schülern. Seit 1987 unterrichtet sie am **Geschwister-Scholl-Gymnasium** in Lebach. Sie findet, es sei ein Vorteil, nicht auch noch im Ort zu wohnen, nicht alle Eltern zu kennen, etwas Abstand zu haben. Aber wenn der Kunstkurs Architektur bespricht, dann lädt sie daheim zur Hausbegehung ein. Und wenn sie jungen Kollegen einen Rat geben sollte, dann wäre es dieser: Nicht dem Ehrgeiz erliegen, alles 200-prozentig machen zu wollen. Nur wer lernt, mit seinen Kräften hauszuhalten, hält aus bis zur Pension. Was sie allein nicht lösen kann, dafür holt sie sich Hilfe: „Wir sind keine Psychologen.“ Und wenn sie wissen will, wie Mädchen mit 13 so ticken, dann tauscht sie, die Kinderlose, sich mit gestandenen Müttern aus. Von Kindern, findet sie, verlangt Schule oft zu viel. Was man anders machen müsste: Die Schüler nicht schon wie Studenten behandeln, die auf den Arbeitsmarkt fixiert sind und auf Zusatzqualifikationen. Ihnen Zeit lassen, Zeit und Muße zum Lernen.

## Uwe Bauch, 49, Cottbus

Beliebtester Lehrer Brandenburgs zu sein: Das war ihm maßlos peinlich am Anfang. Ausgerechnet bei einer Konferenz erfuhr Uwe Bauch von der Wahl. Freuen konnte er sich erst, nachdem er alles überschlafen hatte. Es gibt so viele, die diesen Titel ebenso verdient hätten, sagt Bauch. An jeder Schule sind Leute, die mehr als ihr Bestes geben. Manchmal sagt er seinen Kollegen, wie viel Glück sie haben, am Gymnasium zu unterrichten. Bauch hat ein anderes Lehrersein kennengelernt. 1989 begann er an der Polytechnischen Oberschule Juri Gagarin in der Niederlausitz und blieb dort durchaus gern, bis die Schule 2005 schließen musste. 16 Jahre lang die ganze Bandbreite: Mobbing, Alkoholmissbrauch, Schüler, die im Unterricht schliefen, und solche, die dicke Akten bei der Polizei hatten. Bauch mittendrin. Gemeinsam mit Eltern und Kollegen mehr zu sein als nur Stoffvermittler, dafür sei er angetreten, sagt Bauch. Der typische Gymnasiallehrer, sagte ein Kollege einmal, sei er damit nicht. Das **Max-Steenbeck-Gymnasium** hat sich der Begabtenförderung verschrieben, in Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Spitzenleistungen bei Wettbewerben inklusive. Bauch liegt aber mehr an den kleinen Erfolgserlebnissen. Nicht nur bei solchen Schülern, die im Sport „was auf der Kirsche haben“, sondern gerade bei denen, die sich mit ein paar koordinativen Schwierigkeiten plagen und dann doch einmal einen Volleyball übers Netz bekommen. Die in Geschichte nie die Note Eins schaffen, sich aber über eine Zwei richtig freuen können. Wie Bauch über seine Spickmich-Note. Diese Eins, sagt Bauch, die liege ihm schon sehr am Herzen.

## Jens Lange, 47, Lübeck

Schüler, glaubt Jens Lange, unterscheiden sehr bewusst zwischen beliebten Lehrern und kompetenten; solchen, über die es später heißt, man habe etwas gelernt bei ihnen. Im Gedächtnis bleiben jene, die an ihre Schüler glauben. Er selbst war kein sehr guter Schüler, und hätte es nicht zwei besondere Lehrer gegeben, er hätte es wohl nicht geschafft, sagt er heute. Der eine unterrichtete Deutsch, der andere Physik, sie standen hinter ihm, sie ließen ihn, den manchmal Schulmüden, nicht fallen. Irgendwann, sagt Lange, habe er eingesehen, dass die Schuld bei ihm zu suchen war. Heute predigt er seinen Schülern an der **Ernestinenschule**: Macht Hausaufgaben, lern zusammen! Er hat seine Schüler ge-fragt, wie ein guter Lehrer sein müsse: fair, gerecht, authentisch, antworteten sie; einer, der nicht starr seinen Unterricht durchziehe. Hilfsbereit, aber kein Kumpeltyp. Einer, der Grenzen setzen kann, Autorität ausstrahlt, aber keine Angst verbreitet. Lange findet viel von dem, was ihm wichtig ist, in dieser Wunschliste. Die Fairness, sich selbst immer neu zur Objektivität aufzurufen. Den Willen, sich nicht zu verbiegen. Ich bin kein Kumpeltyp, sagt Jens Lange. Keiner, der mit guten Noten um sich wirft. Eher einer, der mal auf den Tisch hauen kann. Einer, der sich seinen Idealismus bewahrt hat, aber jeden Anflug von Pathos sofort mit einem „Verflucht!“ punktiert. „Ich bin nicht der große Schülerretter, ich werde nie alle erreichen können“, sagt er. Aber wenn er es schaffe, dass die Schüler gerne kommen, dass sie mit einem Lächeln über den Schulhof gehen, dann, sagt er, sei das schon viel. Und verflucht wichtig.

*Lehrerporträts: Constanze Kindel*

# IN SCHWEDEN KOMMT JETZT DAS NÄCHSTE SCHULEXPERIMENT INS STAATSFERNSEHEN. DIESMAL COACHEN LEHRER IHRE KOLLEGEN

Voraussetzung ist für lebenslanges Lernen – die letzte und am meisten missachtete Stufe der Lehrerverbesserung.

**OB SICH EINE SCHULE** und ihre Lehrer allerdings bewegen, hängt nach wie vor vom Engagement einzelner Schulleiter ab, vom Mut einzelner Kollegien. Und das ist zu beliebig, befindet Ludger Wößmann. Wer verharren will, hat in Deutschland nichts zu befürchten, klagt der Ökonom am Ifo-Institut in München. Kaum ein Bundesland setzte den Schulen Anreize, ihre Unterrichtsqualität systematisch zu verbessern.

Dabei haben Wößmann und andere Bildungsökonomien weltweit anhand unterschiedlicher Schulsysteme ermittelt, unter welchen Bedingungen Lehrer und Schüler **Höchstleistung bringen**. Was sie gefunden haben, entspricht einmal mehr den drei Prinzipien jedes Lernens: **Autonomie, Feedback, Wettbewerb**.

**Autonomie:** Überall dort, wo Schulen möglichst autonom sind, also Entscheidungen ohne Bevormundung durch Ministerien treffen, steigen die Schülerleistungen. In den Niederlanden und in Kanada etwa verfügen die Schulleiter frei über das Budget der Schule, sie stellen auch die Lehrer ein; andernorts, neben Finnland etwa auch in Schweden, können Direktoren ihre schwächsten Lehrer feuern – undenkbar in Deutschland.

**Feedback:** Mehr Selbstbestimmung macht nur Sinn, wenn Eltern und Schüler vergleichen können, wie die Schulen ihren Spielraum nutzen und welche Ergebnisse sie damit erzielen. Dazu sind, so Wößmann, standardisierte Vergleichstests notwendig – die zudem veröffentlicht werden müssen. In Schweden ist das selbstverständlich: Schüler und Eltern können die Leistung jeder Klasse ein-

sehen und Lehrer daraus erfahren, ob und wo sie sich verbessern müssen. Eine Schuldirektorin dort wundert sich über Vorbehalte gegen solche Veröffentlichungen: „Ohne dieses Feedback wüssten wir doch gar nicht, wo wir stehen, wie gut wir sind.“

**Wettbewerb:** Der dritte Anlass zur Selbstverbesserung der Schulen ist schlicht: Konkurrenz. Also sich dem Urteil von Eltern und Schülern stellen, weil sie andere Schulen bevorzugen könnten. Nur so wird der Anreiz zur Daueroptimierung im Schulsystem verankert. Lernende Lehrer an lernenden Schulen – das ist die Vision, die hinter Wößmanns Vorschlägen steckt.

## MÜSSEN LEHRPLÄNE WIRKLICH ZENTRAL VORGEZEIGT WERDEN?

Sie würde auf einen einheitlichen Rahmen für Schulen hinauslaufen, nur damit diese darin möglichst unterschiedlich werden, nämlich angepasst an die Bedingungen und Wünsche vor Ort. Damit die Rütli-Schule in Neukölln die besten Lehrer anwerben kann (und entsprechend bezahlen), um tatsächlich bundesweite Spitze zu werden. Damit jede Schule ein eigenes, den Umständen angepasstes Profil erhält – und sei es ein breites, etwa auf dem Land, wo es nur wenige Schulen und geringe Konkurrenz gibt.

Sogar einheitliche, für alle zentral vorgeschriebene Curricula stünden dann zur Disposition; soll doch jede Schule, wie in Finnland, selbst entscheiden und sich regelmäßig dem Vergleich mit anderen stellen, in zentralen Abschlussprüfungen. Auch für Lehrer würde sich dadurch gewaltig viel ändern: DEN guten Lehrer

müsste es nicht mehr geben. Nur noch den jeweils richtigen.

**AN DER MICHAEL-SCHULE** in Örebro dreht das schwedische Fernsehen mit Stavros Louca eine neue Schulserie. Diesmal unterrichten die Superlehrer nicht die Schüler, sondern die Lehrer. Als die neuen Folgen angekündigt wurden, haben sich viele Schulen im Land um die Hilfe der Starpädagogen beworben. Nun stehen diese im Flur und überlegen, welche Tipps sie jenen Lehrern geben können, die oft 20 Minuten jeder Stunde allein dafür benötigen, ihre Klasse ruhig zu bekommen. „Ein Drittel der Lehrzeit“, rechnet Louca vor, „das verschwendet in drei Jahren ein Jahr Unterricht!“ Und doch sind die Lehrer der Mikaelsskolan die mutigsten des Landes: Ihre Hilfslosigkeit entblößen sie vor einem Millionenpublikum. Eine 60-jährige Lehrerin, seit 30 Jahren im Schuldienst, sagt: „Ich kann nur besser werden, wir können alle nur profitieren.“ Es klingt, als müsse sie sich das immer wieder in Erinnerung rufen.

„Wir haben nichts zu verbergen“, fügt die Direktorin hinzu. Die erste TV-Serie mit Louca und den anderen Lehrerstars hat sie aufgerüttelt. „Jetzt soll das Volk sehen: So ist die Realität an unseren Schulen. Wenn wir wirklich ernst nehmen, dass nicht die Schüler das größte Problem sind, sondern wir Lehrer uns verändern müssen – dann müssen wir uns jeder Kritik stellen.“

Es ist noch nicht klar, ob die Serie auch in Deutschland ausgestrahlt wird. □

GEO-Autor CHRISTOPH KUCKLICK, 47, liebt es, sich bei seinen Recherchen durch meterweise Wissenschaftsliteratur und Studien zu fressen. Für GEO hat er aber auch schon große Länderreportagen geschrieben, etwa aus Südamerika oder von den Philippinen. Die Schweizer Fotografen URSULA SPRECHER und ANDI CORTELLINI werden auf Seite 136 genauer vorgestellt.

**Eidesstattliche Erklärung:**

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Villingen, den 07.03.2011

---

Ingmar Solmsen