



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang: Soziale Arbeit (B.A.)

Bachelorarbeit

Zur Erreichung des akademischen Grades

(B.A.)

Schulsozialarbeit ab 1990

Vorgelegt von:

Nico Rosnau

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0459-8](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0459-8)

Vorgelegt bei:

Erstprüfer: Prof. Dr. Thomas Markert

Zweitprüferin: Prof. Dr. Jutta Helm

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Schulsozialarbeit.....	3
2.1 Definition.....	3
2.2 Aufgaben der Schulsozialarbeit.....	4
3 Schule.....	5
3.1 Definition.....	5
3.2 Schulsystem der DDR.....	6
4. Jugendhilfe.....	11
4.1 Definition.....	11
4.2 Jugendhilfe in der DDR.....	11
5 Folgen der Wiedervereinigung.....	13
5.1 Politische Folgen.....	13
5.2 Ökonomische Folgen.....	14
5.3 Soziale Folgen.....	16
6 Schulsysteme in den neuen Bundesländern.....	19
6.1 Brandenburg.....	19
6.2 Mecklenburg-Vorpommern.....	21
6.3 Sachsen.....	23
6.4 Sachsen-Anhalt.....	24
6.5 Thüringen.....	27
7 Etablierung der Schulsozialarbeit ab 1990.....	29
7.1 Bedarfe für die Schulsozialarbeit.....	29
7.2 Erste Schulsozialarbeitsprojekte.....	30
7.3 Entwicklung der Schulsozialarbeit in Sachsen.....	32
7.4 Landesprogramm in Sachsen-Anhalt.....	39
7.5 Jugendarbeit an Thüringer Schulen.....	40
8 Fazit.....	43
Literaturverzeichnis.....	45

1 Einleitung

Die Schulsozialarbeit scheint heute an deutschen Schulen ein fest etabliertes Angebot der Jugendhilfe zu sein. Auch wenn sie aufgrund des föderalen Bildungssystems unter verschiedenen Namen und mit zum Teil äußerst verschiedenen Organisations- und Finanzierungsstrukturen agiert, ist sie doch in jedem Landesteil vertreten. Und das an vielen Schulen schon seit Jahrzehnten. Doch dies war nicht immer so. Die deutsche Teilung hatte zur Folge, dass sich die Schulsozialarbeit auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erst ab den 1990er Jahren etablieren konnte und das unter zum Teil gänzlich anderen Rahmenbedingungen als in Westdeutschland.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit eben dieser Entwicklung, die die Schulsozialarbeit nach der deutschen Wiedervereinigung in den ostdeutschen Bundesländern durchlief. Dazu ist es notwendig den Begriff der Schulsozialarbeit aus rechtlicher und konzeptioneller Perspektive zu definieren, sowie über die Aufgaben zu sprechen die Schulsozialarbeit im Allgemeinen erfüllt. Darauf folgt ein Blick auf die Jugendhilfe sowie das Konzept Schule. Dabei soll ein besonderer Fokus auf das Schulsystem der DDR gelegt werden, da sich dieses erheblich von den Schulsystemen der Bundesrepublik sowohl vor als auch der politischen Wiedervereinigung unterschied.

Um die Ausgangslage für die Schulsozialarbeit in den 1990er Jahren verstehen zu können, ist es essenziell, sich mit den Folgen der deutschen Wiedervereinigung für Ostdeutschland zu befassen. Zu diesem Zweck werden folgende Teilbereiche Betrachtung finden; die politischen Folgen, also der Wechsel von einer Ein-Parteien-Diktatur hin zur Demokratie; die ökonomischen Folgen, die Umstellung des Wirtschaftssystems von einer Zentralverwaltungswirtschaft auf eine soziale Marktwirtschaft und die sozialen Folgen, wie etwa Arbeitslosigkeitserfahrungen.

Im darauffolgenden Abschnitt soll es um die ab 1990 neu etablierten Schulsysteme in den ostdeutschen Bundesländern gehen, welche Unterschiede sie jeweils zum vorherigen Schulsystem der DDR aufweisen, welchen Folgen dies mit sich brachte und welche Rolle die Schulsozialarbeit jeweils in den einzelnen Bundesländern zugeordnet bekommen hat. Betrachtet werden die Schulsysteme in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Da Berlin als einziges Bundesland, das aus der Verschmelzung eines west- und eines ostdeutschen

Landesteils entstanden ist, eine Sonderstellung einnimmt, wird es in dieser länderspezifischen Analyse außen vorgelassen werden.

Der nächste Abschnitt befasst sich dann mit der Etablierung der Schulsozialarbeit ab 1990. Dazu sollen zunächst einmal die Bedarfe für die Schulsozialarbeit geklärt werden. Danach geht es um erste Schulsozialarbeitsprojekte, die in den 1990er Jahren stattgefunden haben. Auch die Frage nach Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, die für diese Entwicklung von Bedeutung waren, soll in diesem Abschnitt thematisiert werden. Dazu wird die Entwicklung der Schulsozialarbeit in einzelnen ostdeutschen Bundesländern beispielhaft dargestellt werden.

Ziel dieser Arbeit ist es somit die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern ab 1990 zu rekonstruieren. Es soll geklärt werden, unter welchen Bedingungen Schulsozialarbeit in den Ostdeutschen Bundesländern eingeführt wurde, welche Veränderungen brachte die Wiedervereinigung, die die Etablierung der Schulsozialarbeit ermöglichten oder sogar erst notwendig machten. Wie sah dieser Prozess im Detail aus. Auf welche Bedarfe reagierte die Schulsozialarbeit? Und welche Personen maßgeblich an der Entwicklung des Arbeitsfeldes ab 1990 beteiligt. Zusammengefasst lautet die Forschungsfrage also:

Wie entwickelte sich die Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern nach der deutschen Wiedervereinigung?

2 Schulsozialarbeit

2.1 Definition

Im Bereich der Forschung besteht keine Einigkeit, wenn es darum geht den Begriff der Schulsozialarbeit zu definieren. Verschiedene Autoren haben im Laufe der Jahre verschiedene Definitionen aufgestellt, die zum Teil unterschiedliche Aspekte der Schulsozialarbeit in den Vordergrund gestellt haben. Seit 2022 gibt es, zumindest auf Bundesebene, eine einheitliche rechtliche Definition, § 13a SGB VIII, dort heißt es:

Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.

In dieser rechtlichen Definition findet sich bereits ein Verweis auf das Landesrecht. Hier erschwert der ausgeprägt föderale Charakter des deutschen Bildungssystem jedoch noch einmal die eindeutige Definition der Schulsozialarbeit. So wird die Schulsozialarbeit in einzelnen Bundesländern auch als Sozialarbeit an Schulen, Jugendsozialarbeit an Schulen oder Jugendarbeit an Schulen bezeichnet.¹ Zur Vereinfachung und um Verwirrungen vorzubeugen, wird innerhalb dieser Bachelorarbeit zur Beschreibung jedweder Form sozialarbeiterischer Tätigkeiten an Schulen ausschließlich der Begriff Schulsozialarbeit verwendet. Dieser Begriff wird auch von Dr. Karsten Speck, Professor für Forschungsmethoden an der Universität Oldenburg favorisiert. Er ist einer der bekanntesten Vertreter der Schulsozialarbeitsforschung und definiert die Schulsozialarbeit wie folgt:

„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen

¹ Vgl. Speck 2020, S. 35

*zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen*²

2.2 Aufgaben der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit stellt eine besondere Form der Jugendsozialarbeit im Sinne des SGB VIII dar. Von anderen Formen der Jugendsozialarbeit unterscheidet sich die Schulsozialarbeit durch die Tatsache, dass sie sowohl konzeptionell als auch räumlich innerhalb von Schulen agiert und somit stark von denen durch das System Schule vorgegeben Rahmenbedingungen beeinflusst und geprägt ist. So agiert die Schulsozialarbeit im permanenten Spannungsfeld zwischen ihren Klient*innen, speziell den Schüler*innen, sowie Eltern/Personensorgeberechtigten und den verschiedenen Akteur*innen des Systems Schule, wie etwa Lehrer*innen, Schulleiter*innen. Laut SGB VIII verfolgt die Jugendsozialarbeit und somit auch die Schulsozialarbeit folgende Ziele: den Ausgleich sozialer Benachteiligung, die Überwindung individueller Beeinträchtigungen, die Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung, die Eingliederung in die Arbeitswelt, die soziale Integration, das Anbieten von sozialpädagogisch begleiteten Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen sowie die Begleitung in verschiedenen Wohnformen während der schulischen oder beruflichen Ausbildung. Innerhalb der Schulsozialarbeit bildeten sich verschiedene Arbeitsbereiche heraus, um den im SGB VIII geforderten Aufgaben nachzukommen. Dazu gehören: verschiedene Beratungsangebote, die individuelle Förderung von Klient*innen, die offene Jugendarbeit, die Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigungsangebote, Schulbezogene Hilfen, Berufsorientierung und die sozialpädagogische Begleitung des Übergangs von der Schule in die Berufswelt, die Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten sowie die Mitwirkung an Schulprogrammen und -entwicklung.³ In der Praxis erfordert dies die permanente Aufrechterhaltung eines Netzwerks zwischen der Schulsozialarbeit, dem Jugendamt, der Agentur für Arbeit, dem Schulamt, Trägern beruflicher Ausbildung sowie Trägern von Freizeit- und Beschäftigungsangeboten.

² Speck 2006a, S.23
zit. n. Speck 2020, S. 44

³ Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, S. 7-9

3 Schule

3.1 Definition

„Die Schule ist die grösste gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur. Sie beansprucht die lernfähigsten und vitalsten Jahre im Leben der Menschen.“⁴ Und sie kann innerhalb Deutschlands auf eine lange Geschichte zurückblicken. Bereits zur Zeit des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, begann die feste Etablierung der Schule als staatlicher Institution und die bis heute bestehende, tiefgreifende Verflechtung zwischen diesen beiden Akteuren. So erließ beispielsweise Friedrich Wilhelm I. König in Preußen und Kurfürst von Brandenburg bereits am 28.09.1717 eine königliche Verordnung zur allgemeinen Schulpflicht für Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren. Auch wenn es dabei zu bedenken gibt, das aufgrund der geringen Effektivität staatlicher Kommunikation und der geringen Akzeptanz in der Bevölkerung, es einige Zeit dauerte, bis es für Kinder zur Norm wurde die Schule zu besuchen, wurde sie im Laufe der Jahrhunderte in Deutschland zum zentralen Bildungs- und Sozialisationsraum für die meisten Kinder und Jugendlichen.⁵

Was genau Schule ist und welche Aufgaben sie erfüllt, hängt stark von der Perspektive ab, von der aus die Institution Schule betrachtet wird. Das DWDS der berlin-brandenburgischen Akademie für Wissenschaften beschreibt Schule als:

„Lehranstalt, in der der schulpflichtigen Jugend eine planmäßige und systematische, von Lehrern geleitete Bildung und Erziehung vermittelt wird, die vom Bildungsziel der Gesellschaftsordnung abhängig ist“⁶

Blömeke und Herzig schreiben der Institution Schule zudem folgende Aufgaben zu:

„[...] allgemeine Bildung, Berufsqualifizierung, Herstellung politischer Loyalität, Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien, Vorbereitung auf öffentliche Ämter etc.“⁷

⁴ Mückan 1999, S. 3

⁵ Vgl. Clark 2006, S. 141-142

⁶ DWDS 2023

⁷ Blömeke; Herzig 2009, S. 15

In Deutschland unterstehen die Schulen der Jurisdiktion der Länder, somit ergeben sich 16 verschiedene Schulgesetze, die der Institution Schule zum Teil voneinander abweichende Aufgaben und Kompetenzen zukommen lassen. Auf diese länderspezifischen Unterschiede werde ich in Abschnitt 5 Schulsysteme in den neuen Bundesländern näher eingehen, um so die spezifischen Unterschiede zum Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik zu verdeutlichen.

3.2 Schulsystem der DDR

Das Schulsystem der DDR hatte seine Ursprünge im Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule aus dem Jahre 1946. Dieses sah eine Einheitsschule vor, von der ersten bis zur achten Klasse sollten die Schüler*innen in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) die Grundschule besuchen. Darauf aufbauend, folgte entweder der Besuch der vierjährigen Oberschule oder der dreijährigen Berufsschule. Im Schnellverfahren wurden etwa 40.000 Neulehrer ausgebildet, die die während des Entnazifizierungsprozesses ausgesonderten Lehrkräfte ersetzen sollten. Als Bedingung für die Teilnahme an diesem Ausbildungsverfahren galten die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse und eine antifaschistische Einstellung. Ziel der Einheitsschule war die Verringerung von Klassenunterschieden, sowie die besondere Förderung von Arbeiterkindern. Als Maßnahme zur Erreichung dieses Ziels kann auch die Abschaffung von Privatschulen gesehen werden, die zuvor häufig der Reproduktion einer kleinen elitären Oberschicht dienten.⁸⁹

Im Jahre 1965 wurde diese Grundstruktur per Gesetz modifiziert. Von nun an war es vorgesehen, dass alle Schüler*innen nicht nur bis zur achten, sondern bis zur zehnten Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Diese überarbeitete Form der Einheitsschule war als Polytechnische Oberschule (POS) bekannt.¹⁰ Zentrales Element dieser Schulform war der sogenannte polytechnische Unterricht, der bereits seit 1959 per Gesetz an den Schulen der DDR etabliert wurde. Diese Unterrichtsform legte großen Wert auf die Verbindung theoretischer Unterrichtsinhalte und praktischen Anwendungen.¹¹

⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (1)

⁹ Vgl. Geißler 2022, S. 103 ff.

¹⁰ Vgl. Tenorth 2022, S. 49

¹¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (2)

Konkret heißt das, dass die Unterrichtsgestaltung durch Elemente wie etwa Experimente geprägt war. Der Polytechnische Unterricht umfasste das Unterrichtsfach Einführung in die sozialistische Produktion sowie den Unterrichtstag in der Produktion. Ziel dieses Unterrichts war in erster Linie die Vorbereitung auf das Berufsleben sowie die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu qualifizierten Arbeitskräften. Dies zeigte sich auch in der starken Fokussierung auf die Bereiche; Mathematik, Technik und die Naturwissenschaften, die allesamt von großem Nutzen für Berufe in der Industrie im Handwerk und in der Landwirtschaft sind.¹²

Der Besuch der Polytechnischen Oberschule war für alle Kinder und Jugendlichen verpflichtend. Anders als heute, umfasste die Schulwoche sechs Tage, von Montag bis Samstag. Innerhalb der POS existierten zwei Stufen; die Unterstufe bis zur vierten Klasse und die darauffolgende Oberstufe.¹³ Der Schulabschluss den die Schüler*innen dort erlangten, entsprach in etwa der heutigen mittleren Reife. Die Abschlussprüfungen waren im gesamten Staatsgebiet der DDR einheitlich. „Schriftlich geprüft wurde in den Fächern Deutsch, Mathematik und Russisch und in einem der Fächer Biologie, Chemie oder Physik. Mündliche Prüfungen waren in mindestens zwei Fächern abzulegen. Hinzu kam die Sportprüfung.“¹⁴

Im Anschluss existierte für etwa 10 Prozent der Schüler*innen die Möglichkeit, die sogenannte Erweiterte Oberschule (EOS) zu besuchen. Diese ist mit der modernen gymnasialen Oberstufe zu vergleichen und führte zur Erlangung des Abiturs nach erfolgreichem Abschluss der 12. Klasse. Eine zweite Möglichkeit, um eine Hochschulzulassung zu gelangen, war die Berufsausbildung mit Abitur (BmA). Hierzu absolvierten die Schüler*innen eine dreijährige Berufsausbildung an einer Berufsschule. Diese schlossen sie dann mit einem Facharbeitertitel, entsprechend einer zweijährigen Berufsausbildung sowie dem Abitur ab.¹⁵ Etwa jeder Dritte Abiturient erlangte seine Hochschulzulassung auf diesem Wege. Die Abiturprüfung bestand aus schriftlichen Prüfungen in den Bereichen Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Sprachen, dazu kamen mündliche Prüfungen in zwei bis fünf Fächern sowie seine obligatorische Sportprüfung.¹⁶

¹² Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2)

¹³ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 158

¹⁴ Geißler 2022, S. 105

¹⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (2)

¹⁶ Geißler 2022, S. 111

Anders als in der Bundesrepublik waren gute schulische Leistungen allein nicht ausreichend, um zu höheren Bildungswegen zugelassen zu werden. Der Anteil der Schüler*innen die zum Abitur zugelassen wurden, lag fast durchgehend unterhalb des BRD-Niveaus. Dies lag unter anderem daran, dass Schüler*innen nur dann eine Chance hatten, an einer Erweiterten Oberschule angenommen zu werden, wenn sowohl sie selbst als auch ihre Eltern politisch linientreu waren. Die Mitgliedschaft in der Freien Deutschen Jugend (FDJ) war so ziemlich obligatorisch und außerschulisches Engagement war gewünscht. Des Weiteren wirkte sich die Teilnahme am erweiterten Russischunterricht oder am Unterricht für eine zweite Fremdsprache (zumeist Englisch) ab der siebten Klasse der POS vorteilhaft aus.¹⁷ Für viele war die bereits erwähnte Berufsausbildung mit Abitur die einzige Möglichkeit, eine Hochschulzulassung zu erlangen, da hier die politisch-ideologische Kontrolle weniger streng ausfiel.¹⁸

Auch nach dem Schulabschluss, bestimmte die Politik über den weiteren Bildungsweg der Jugendlichen. So wurde entsprechend des momentan gültigen Wirtschaftsplans für jeden Abschlussjahrgang nur eine kleine Auswahl an Ausbildungsberufen und Studienfächern zusammengestellt, aus denen die Absolvent*innen wählen mussten. Es bestand eine Berufsausbildungspflicht, die auch für Schüler*innen galt, die keinen Schulabschluss erreichen konnten. Insgesamt existierten etwa 250 Ausbildungsberufe, von denen für Schüler*innen ohne Abschluss, je nach Region, maximal 60 zur Verfügung standen.¹⁹

Neben der Polytechnischen Oberschule und der Erweiterten Oberschule existierten verschiedene Formen von Hilfs- und Sonderschulen. An Sonderschulen mit Berufsschulteil, Berufssonderschulen sowie Rehabilitationszentren für Berufsbildung war es für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Behinderungen und/oder Lernbehinderungen möglich eine Berufsausbildung zu absolvieren. Wenn der Schweregrad der Behinderung es zuließ, war auch der Erwerb einer Hochschulzulassung möglich. In Rehabilitationspädagogischen Tagesstätten wurden Kinder und Jugendliche mit geistigen oder allgemein schweren Behinderungen untergebracht, sie waren von der Berufsausbildungspflicht entbunden.²⁰

¹⁷ Vgl. Geißler 2022, S. 109

¹⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (2)

¹⁹ Vgl. Geißler 2022, S. 107

²⁰ Vgl. Geißler 2022, S. 108

Schule hieß in der DDR nicht nur, die Vermittlung von Allgemeinwissen, sowie die Vorbereitung auf die Berufswelt sicherzustellen. Aus Sicht der SED-Regierung stellte die Schule ein effektives Mittel zur ideologischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen dar. So war ein Großteil der an der Schulleitung beteiligten Personen Mitglied in der SED. Diese waren in Grundorganisationen zusammengeschlossen, die von einem Schulpartei sekretär geleitet wurden.²¹

Geißler gibt ein weiteres Aufschlussreiches Beispiel für die politische Durchdringung der Institution Schule:

„Alle Lehrpersonen waren verpflichtet, am „Parteijahr der SED“ teilzunehmen. Diese Form einer etwa einstündigen politisch-ideologischen Schulung, die mit dieser Ausschließlichkeit keine andere zivile Berufsgruppe erfuhr, fand im Schuljahresverlauf nach zentralen Themenvorgaben einmal im Monat im „Lehrerzimmer“ statt.“²²

Von zentraler Bedeutung für die politisch-ideologische Erziehung der Kinder und Jugendlichen war die Freie Deutsche Jugend (FDJ) sowie die Pionierorganisation Ernst Thälmann die der FDJ unterstellt war. Zeitweise waren bis zu 99 % der Kinder und Jugendlichen Mitglied in diesen Massenorganisationen. Schüler*innen der ersten bis siebten Klasse wurden meist innerhalb ihrer Klasse zu einer Pioniergruppe zusammengefasst. Die Klassenleitung übernahm häufig die Position der Gruppenpionierleiter*in. An jeder Schule existierte eine Freundschaftspionierleiter*in, die als politische Funktionär*in galt und den Gruppenpionierleiter*innen vorstand.²³ „Die Pionierorganisation hatte ihren intendierten Wirkungsbereich an den Schulen und wirkte direkt in Unterricht, Schulleben und Freizeit von Mitgliedern und Nichtmitgliedern hinein.“²⁴

In der Praxis organisierten die Pionierorganisationen für ihre Mitglieder eine Vielzahl an Freizeitaktivitäten sowie Lehr- und Informationsveranstaltungen unter anderem in Form von Arbeitsgemeinschaften (AG) die fest in den Schulalltag integriert waren, oft stark politisch geprägt. Das prägnanteste Beispiel hierfür mag der Fahnenappell sein, der nach militärischem Vorbild durchgeführt wurde und unter anderem sowohl zur Auszeichnung als auch zur Reglementierung einzelner Schüler*innen genutzt wurde. Die politische Einflussnahme war jedoch in der Praxis selten so stark wie von der SED

²¹ Vgl. Geißler 2022, S. 121

²² Geißler 2022, S. 120

²³ Vgl. Kaiser 2022, S. 190 ff.

²⁴ Kaiser 2022, S. 190-191

erhofft und schien insbesondere zum Ende des Bestehens der DDR hin, immer weiter abzunehmen.²⁵

Für viele Jugendliche war es selbstverständlich, ab dem 14. Lebensjahr von der Pionierorganisation in die FDJ überzugehen, da diese die einzige, offiziell zugelassene Jugendorganisation der DDR war. Dort konnten Jugendliche und junge Erwachsene bis zum 25. Lebensjahr Mitglied bleiben. Einen Duldungsstatus neben der FDJ genossen lediglich die Jugendarbeitsangebote der evangelischen und katholischen Kirche, die jedoch ständig damit rechnen mussten, einem vollständigen Verbot zum Opfer zu fallen.²⁶ Zur praktischen Arbeit der FDJ gehörten neben Propagandaaktionen und Massendemonstrationen jedoch auch zahlreiche kulturelle Angebote, denn:

„Die FDJ verfügte über eine große Zahl von Klubhäusern und Einrichtungen, besaß eine eigene Reiseagentur "Jugendtourist" und organisierte neben zahllosen politischen Aktivitäten auch kulturelle Veranstaltungen wie das "Pfungstreffen der FDJ" oder das von 1982 bis 1987 abgehaltene Musikfestival "Rock für den Frieden", bei dem neben sämtlichen Spitzenbands der DDR auch etliche internationale Stars auftraten, wie 1983 etwa Udo Lindenberg.“²⁷

Auch wenn die FDJ kein direkter Bestandteil des DDR-Schulsystems war, konnte die Mitgliedschaft in der FDJ für Schüler*innen entscheidend sein, wenn es darum ging, an der EOS oder einer Hochschule angenommen zu werden. „Oberschüler und Studenten waren faktisch alle in der FDJ. Nur bei der Fachrichtung Theologie duldete man Ausnahmen.“²⁸ Für Mitglieder der FDJ gehörte bis zum Ende der DDR der Besuch des Studienjahrs dazu. Dieses bestand in erster Linie aus politischen Schulungen, die dazu dienen sollten, die Jugendlichen von den politischen Standpunkten der SED-Regierung zu überzeugen. Allerdings ließ sich insbesondere ab den 80er Jahren beobachten, dass die Jugendlichen eine immer stärkere Distanz zur FDJ aufbauten und ihre Mitgliedschaft zumeist nur noch eine Form berechnend Kalküls war, das dazu diente, die eigenen Chancen bei der Bewerbung für die EOS, einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu sichern.²⁹

²⁵ Vgl. Kaiser 2022, S. 200 ff.

²⁶ Vgl. Skyba 2022, S. 205 ff.

²⁷ MDR 2022

²⁸ NDR 2021

²⁹ Vgl. Skyba 2022, S. 223 ff.

4. Jugendhilfe

4.1 Definition

Zum Begriff der Jugendhilfe findet sich im Gabler Wirtschaftslexikon folgende Definition:

„Bezeichnung für die Gesamtheit der Leistungen, die Jugendlichen zur Erziehung, Bildung und Entwicklung gewährt werden.“³⁰

In Deutschland findet die Jugendhilfe ihre rechtliche Grundlage im SGB VIII. Dort heißt es in § 1 Absatz 1: Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Weiterhin heißt es unter § 1 Absatz 3:

Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 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.

4.2 Jugendhilfe in der DDR

Die Jugendhilfe war in der DDR fast vollständig dem Staat unterstellt. Lediglich einigen konfessionelle Träger war es, unter strenger Aufsicht und mit eingeschränkten Mitteln, gestattet neben den staatlichen Einrichtungen tätig zu sein. Eines der wichtigsten Angebote der Jugendhilfe mit direkter Anbindung an das Schulsystem war der Hort. Dieser stellte in der DDR eine Notwendigkeit dar.

Der hohe Bedarf an Arbeitskräften für den Wiederaufbau des Landes nach dem 2. Weltkrieg, veranlasste die SED dazu, Frauen in genauso hohem Maße in die Erwerbstätigkeit zu führen, wie es für Männer üblich war. Dies stand im starken Kontrast zur BRD, in der es viel länger die Norm war, dass der Familienvater allein erwerbstätig

³⁰ Werding; Becker, 2023

ist und seine Familie finanziell versorgt, während seine Frau zuhause bleibt um sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern.³¹

Die Tatsache das beide Elternteile erwerbstätig waren, machte eine Ganztagsbetreuung notwendig. Ursprünglich wollte die SED dazu flächendeckend Ganztagschulen etablieren, dieses Vorhaben scheiterte jedoch aus Kostengründen. Somit entstand das Konzept der Halbtagschule mit angegliedertem Hort.³²

Der Hort war oft direkt in der Schule oder in einem nahen gelegenen Gebäude untergebracht. Zum Teil wurden die Klassenräume nach dem Ende des Unterrichts zu Horträumen umfunktioniert. Der Hort war in der DDR, im Gegensatz zum westdeutschen Pendant keine Notfalleinrichtung, sondern wurde im Laufe der DDR-Geschichte zum fest etablierten Bestandteil des Schulsystems.³³

Zu den festen Aufgaben des Horts gehörte die Hausaufgabenbetreuung, dazu kamen verschiedene Freizeitaktivitäten sowie der Pioniergruppennachmittag, dieser wurde nicht von den Horterzieher*innen, sondern den jeweiligen Freundschaftspionierleiter*innen der Schule geplant und durchgeführt. Auch hier zeigt sich somit wieder die politische Durchdringung, die in der DDR allgegenwärtig war.³⁴

³¹ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 159

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 160

³⁴ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 163 ff.

5 Folgen der Wiedervereinigung

5.1 Politische Folgen

Mit dem Inkrafttreten der Deutschen Einheit am 03.10.1990 war die Deutsche Demokratische Republik, nach etwa 40-jähriger Existenz, Geschichte. Für die Bevölkerung in Ostdeutschland bedeutete dies, dass das politische System, das viele von ihnen von Geburt an kannten, innerhalb kürzester Zeit abgeschafft und gegen das der, durch die USA unterstützen, demokratisch aufgebauten und kapitalistisch-marktwirtschaftlich orientierten Bundesrepublik Deutschland ersetzt wurde. Die SED, die Stasi, die enge und oft ambivalente Beziehung zur Sowjetunion, den Großen Bruder im Osten waren nun Vergangenheit.

Durch den Anschluss des Staatsgebiets der DDR an die Bundesrepublik verlor die Verfassung der DDR ihre Gültigkeit, an ihre Stelle trat das Grundgesetz. Ursprünglich sollte dieses Grundgesetz nur ein Provisorium darstellen. In Artikel 146 hieß es bis 1990: „Dieses Grundgesetz verliert seine Gültigkeit an dem Tage, an dem eine Verfassung in Kraft tritt, die vom deutschen Volke in freier Entscheidung beschlossen worden ist.“³⁵ Zur Ausarbeitung einer neuen gesamtdeutschen Verfassung kam es jedoch nicht, auch eine Ratifizierung durch eine Nationalversammlung blieb aus. Das Grundgesetz wurde nur geringfügig überholt, so wurden die Artikel 23 und 146 überarbeitet, um dem Grundgesetz Legitimität als Verfassung für das gesamte deutsche Bundesgebiet, inklusive der neuen Bundesländer zu verschaffen.³⁶

Auch das Prinzip der föderalen Organisation, stellte für viele DDR-Bürger*innen ein Novum dar. Seit dem 23.07.1952 war die DDR in Bezirke gegliedert, die zuvor bestehenden fünf Länder (Brandenburg, Mecklenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) wurden aufgelöst. Diese Länder wurden 1990 in ähnlicher Form neu gegründet. Es wurden einige Grenzverschiebungen vorgenommen und der Name Mecklenburgs wurde zu Mecklenburg-Vorpommern erweitert.³⁷

Die SED-geführte Zentralregierung wickelte eine neue gemeinsame Bundesregierung, und fünf neuen Landesregierungen. Der gesamte Überwachungsstaat und die politisch-

³⁵ Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (3)

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (4)

ideologische Durchdringung der gesamten Gesellschaft, die die DDR bis zuletzt geprägt hatten, wurden abgeschafft. Zum ersten Mal seit den Tagen der Weimarer Republik, war es den Menschen in Ostdeutschland möglich an freien, demokratischen Wahlen teilzunehmen. Berlin wurde wieder zur gesamtdeutschen Hauptstadt.

Außenpolitisch spielte der sogenannte Zwei-plus-Vier-Vertrag eine herausragende Rolle. Dieser legte die Grenzen des deutschen Staates endgültig fest und untersagte es der Bundesrepublik in Zukunft Gebietsansprüche an benachbarte Staaten zu stellen. Die Nationale Volksarmee der DDR wurde in die Bundeswehr eingegliedert und die gesamte Mannstärke des Militärs auf 370.000 Soldat*innen beschränkt, was einen Abbau an Stellen in allen Abteilungen der Streitkräfte zur Folge hatte. Zudem wurde festgelegt, dass alle sowjetischen Truppen das Gebiet der DDR bis zum Jahre 1994 zu verlassen hatten, außerdem wurden die neuen Bundesländer durch den Beitritt zur Bundesrepublik Teil der NATO, der die Bundesrepublik bereits 1955 beigetreten war.³⁸

Für die Bürger*innen der DDR stellte dies einen rasanten Umschwung dar, sie waren gezwungen sich innerhalb kürzester Zeit mit einem völlig neuen politischen System vertraut zu machen und sie mussten die Herausforderungen meistern, die das Zusammenwachsen zweier über Jahrzehnte getrennter und von völlig unterschiedlichen Systemen geprägten Staaten in den nächsten Jahren mit sich bringen sollten.

5.2 Ökonomische Folgen

1989 befand sich die DDR wirtschaftlich in einer äußerst prekären Situation. Die Erdölkrisen der 70er-Jahre zwangen die DDR zur Deckung des eigenen Energiebedarfs mit Braunkohle. Diese Form der Energiegewinnung war jedoch wenig effizient, kostspielig und führte zu massiven Umweltbelastungen. So erhöhten sich Kosten für die Förderung einer Tonne Braunkohle von 7,70 Mark im Jahre 1980 auf 13,20 Mark im Jahre 1988. Als die Sowjetunion Beginn der 80er-Jahre die Erdölexporte in die DDR reduzierte und den Preis erhöhte, verschärfte sich die Wirtschaftslage der DDR zusätzlich.³⁹

Die Wirtschaftspolitik Honeckers ab 1971 hatte drei Hauptziele; den Lebensstandard der Bevölkerung auf konstantem Niveau halten und idealerweise sogar zu verbessern,

³⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (5)

³⁹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (6)

Staatsschulden bei Gläubigern im Ausland abbezahlen, sowie Investitionen in die heimische Wirtschaft zu tätigen. Die Erfüllung dieser Ziele setzte eine enorme Menge an Kapital voraus, über das die DDR nicht verfügte. Doch für die Regierung Honeckers waren diese Ziele essenziell, um den Staat zusammenzuhalten. Eine Minderung des Lebensstandards hätte aus ihrer Sicht Unruhen zur Folge haben können und eine zu Große Verschuldung im Ausland, hätte die nationale Souveränität in Frage gestellt. Somit waren im Jahre 1988 fast 25 % der Kosten des Grundbedarfs der Bevölkerung durch staatliche Subventionen gedeckt.⁴⁰

Der wirtschaftliche Zusammenbruch der DDR am Ende der 80er-Jahre war somit bereits abzusehen. Mit der Wende folgte dann der Wechsel von der Zentralverwaltungs-wirtschaft zur Sozialen Marktwirtschaft. Besonders einschneidend für die Bevölkerung der DDR war die Umwandlung der Volkseigenen Betriebe (VEB) in Wirtschaftsunternehmen nach westdeutschem Verständnis. Dazu wurde 1990 die sogenannte Treuhandanstalt gegründet. Ihre Aufgabe war es, die rund 12.000 Volkseigenen Betriebe in private Wirtschaftsunternehmen umzuwandeln.⁴¹

Dies stellte eine Mammutaufgabe dar, die nicht ohne Probleme verlief. Viele VEBs waren tief verschuldet mit veralteter Technik ausgestattet, deren Modernisierung hohe Kosten zur Folge hätte. Zudem führte die Einführung der D-Mark in Ostdeutschland ab dem 01.07.1990 zu einer Verschärfung der wirtschaftlichen Situation. „Am Ende werden rund 85 Prozent der großen Betriebe an westdeutsche Unternehmen, 10 Prozent an ausländische Investoren und nur 5 Prozent an Ostdeutsche verkauft.“⁴² Gründe für den geringen Anteil an Ostdeutschen, die ihre Betriebe übernehmen konnten, waren zum einen die Tatsache, dass Ostdeutsche selten über das notwendige Kapital verfügten und die Treuhand ihnen aufgrund mangelnder Erfahrung mit der Marktwirtschaft, nicht zutraute diese Unternehmen erfolgreich zu führen. Die Folgen dieses Privatisierungsprozesses sind bis heute spürbar. „Von den 500 größten Unternehmen Deutschlands kommen nur 16 aus dem Osten und 12 davon sind Töchter westdeutscher oder ausländischer Firmen.“⁴³

⁴⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (6)

⁴¹ Vgl. NDR 2020

⁴² MDR 2023

⁴³ Ebd.

5.3 Soziale Folgen

Zahlreiche VEBs wurden entweder nach dem Kauf oder weil sich kein passender Investor fand, liquidiert. Dies hatte ein für die Bewohner der ehemaligen DDR unbekanntes Phänomen zur Folge; Massenarbeitslosigkeit. Von den etwa 4 Millionen Beschäftigten, deren VEBs der Treuhand übergeben wurden, hatten bis 1994 circa 2,5 Millionen ihren Arbeitsplatz verloren. Dies prägte das Bild, das die Treuhand hinterlassen hat, nachhaltig. Für viele Ostdeutsche war sie zum Symbol des Niedergangs geworden. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass ein Großteil der ehemaligen VEBs erst nach dem Verkauf liquidiert wurden, da sie nicht rentabel waren.⁴⁴

Diese Perspektivlosigkeit führte zu einem massiven Abzug insbesondere junger, gut ausgebildeter Menschen in die westdeutschen Bundesländer. Der Anteil an Frauen und Kindern sank in Ostdeutschland besonders stark. Insbesondere der ländliche Raum *alterte* innerhalb weniger Jahre massiv. So ist das Durchschnittsalter der ostdeutschen Bevölkerung zwischen 1990 und 2017 um 8 Jahre gestiegen, während es in Westdeutschland im selben Zeitraum nur 4 Jahre waren. Dies hatte auch einen Abbau der Infrastruktur und einen Verlust von beispielsweise Kultureinrichtungen zur Folge, was viele Regionen noch unattraktiver für Unternehmen und Familien gemacht hat.⁴⁵

Die Umwandlung der VEBs in Wirtschaftsunternehmen hatte noch weitreichendere Folgen. Im Gegensatz zu den meisten Wirtschaftsunternehmen in Westdeutschland, erfüllten die VEBs in der DDR, neben ihren Hauptaufgaben, zahlreiche soziale Funktionen. Dazu gehörten Dinge wie; Kinderbetreuung, Unterstützung bei der Wohnungssuche, betriebliche Erholungsreisen, Kantinenessen für die Mitarbeiter, Kinderferienlager, Kulturgruppen, Sportgruppen, gesundheitliche Betreuung etc. Einige Betriebe übernahmen sogar feste Patenschaften mit Hortgruppen, um den Kindern dort regelmäßig Einblick in die Berufswelt zu ermöglichen.⁴⁶ Der Umfang dieser an den Betrieb gekoppelt Sozialleistungen unterschied sich je nach VEB, war aber insgesamt bedeutend ausgeprägter als in den Wirtschaftsunternehmen Westdeutschlands.⁴⁷

Diese Sozialen Funktionen konnten nur teilweise durch Institutionen wie die Unternehmen selbst, staatliche Einrichtungen oder Vereine übernommen werden. In

⁴⁴ Vgl. MDR 2023

⁴⁵ Vgl. Ebd.

⁴⁶ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 163-164

⁴⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (7)

jedem Fall wurde das zuvor enge Verhältnis zwischen vielen Arbeitskolleg*innen im neuen kapitalistischen System weniger eng, da die bindenden Kräfte der, direkt an den Betrieb angeschlossenen gemeinsamen Einrichtungen und Aktivitäten entfielen.⁴⁸

Aden-Grossmann fasst die soziale Ambivalenz, des durch die deutsche Wiedervereinigung verloren gegangenen DDR-Systems treffend zusammen:

Trotz vieler Mängel in der Versorgung der Bevölkerung mit Konsumgütern und einer totalitären und repressiven Machtstruktur von Partei und Staat gab es für den Einzelnen einen festen Rahmen für seine Lebensgestaltung. Dazu gehörten das in der Verfassung verankerte Recht auf Arbeit und der Anspruch auf eine kostenlose Kinderbetreuung.⁴⁹

Das Einheitsschulsystem der DDR wurde aufgelöst und durch die in den neu gegründeten Bundesländern eingeführten, gegliederten Schulsysteme ersetzt. Der Hort wurde dem Sozialministerium unterstellt, was zu einer Entkopplung von Hort und Schule führte. Die FDJ und die Pionierorganisationen wurden aufgelöst, was zu einer Verkleinerung des Nachmittagsangebots für Kinder und Jugendliche führte.⁵⁰

Dazu kam die akute Massenarbeitslosigkeit, die dazu führte, dass weniger Eltern die noch bestehenden Hortangebote in Anspruch nahmen, was wiederum zu steigender Arbeitslosigkeit unter Personen mit pädagogischer Ausbildung führte, da sie nun nicht mehr im selben Maße benötigt wurden. Auch die Frage nach Anerkennung der Berufsausbildung führte im Sozial- und Bildungssektor, wie in fast allen Berufsbranchen, zu Problemen.⁵¹

Ostdeutschland litt zudem unter weiteren Gesamtdeutschen Problemen. Die soziale Bedeutung traditioneller Institutionen, wie den beiden Großkirchen, Parteien und Gewerkschaften sank spürbar. Dieser Verlust sozialer Bindungskräfte und die darauffolgende Atomisierung der Gesellschaft machte sich auch im kleineren Rahmen bemerkbar. Im Jahre 1993 stellte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter dazu fest:

„Auch kleine soziale Einheiten wie Familie und Nachbarschaft sind brüchiger geworden. Die Scheidungsraten steigen, ebenso die Zahl alleinerziehender Mütter und Väter. Berufliche Anforderungen und wechselnde persönliche Beziehungen verlangen

⁴⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023 (7)

⁴⁹ Aden-Grossmann 2016, S. 168

⁵⁰ Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 168 ff.

⁵¹ Vgl. ebd.

persönliche Neuorientierung und sind häufig auch mit örtlichen Veränderungen verbunden. Das soziale Gefüge verändert sich nachhaltig, Kinder werden verunsichert. Kinder „er-leiden“ Veränderungen, die sie sich selber nicht heraussuchen und schon gar nicht beeinflussen können.“⁵²

⁵² Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 3

6 Schulsysteme in den neuen Bundesländern

Mit der neuen Regierung kamen nach der deutschen Wiedervereinigung auch neue Schulsysteme nach Ostdeutschland. Um die durch den Systemwechsel geschaffene Ausgangslage für die Schulsozialarbeit besser verstehen zu können, werden im folgenden Abschnitt die Schulsysteme Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns, Sachsens, Sachsen-Anhalts sowie Thüringens überblicksartig dargestellt. Da Berlin einen Sonderfall darstellt und im Allgemeinen nicht als Neues Bundesland betrachtet wird, wird das Schulsystem der Stadt Berlin hier nicht betrachtet werden.

6.1 Brandenburg

Das brandenburgische Schulsystem sieht verschiedene Bildungsgänge und Stufen vor, in denen Schüler*innen zu verschiedenen Abschlüssen gelangen können. Die Primarstufe ist für alle Schüler*innen verbindlich und umfasst in der Regel die Jahrgänge eins bis sechs. Eine Ausnahme bilden die Leistungs- und Begabungsklassen der Jahrgänge fünf und sechs, die bereits der Sekundarstufe I zugerechnet werden. Die Sekundarstufe I umfasst weiterhin die Jahrgänge sieben bis zehn, aufgeteilt auf Oberschulen, Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe.⁵³

Die Oberschule bietet zwei verschiedene Abschlüsse; die erweiterte Berufsbildungsreife (EBR) und die Fachoberschulreife (FOR). Die EBR bietet die Möglichkeit des Besuchs einer Berufsschule oder Berufsfachschule oder den Wechsel an die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Die FOR bietet die Möglichkeit des dreijährigen Besuchs eines Beruflichen Gymnasiums. Dieses schließen die Schüler*innen mit der allgemeinen Hochschulreife mit beruflichem Schwerpunkt ab. Dabei haben sie die Wahl zwischen drei Schwerpunkten; Sozialwesen, Technik oder Wirtschaft. Außerdem besteht die Möglichkeit des Besuchs der Fachoberschule, dort können die Schüler*innen innerhalb von zwei Jahren die Fachhochschulreife erwerben, mit diesem Abschluss können sich Schüler*innen an Fachhochschulen im gesamten Bundesgebiet bewerben und innerhalb Brandenburgs auch an Universitäten.^{54 55 56}

⁵³ Vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2023

⁵⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (1)

⁵⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (2)

⁵⁶ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (3)

Das Gymnasium ermöglicht verschiedene Bildungsabschlüsse. Am Ende der Sekundarstufe I können die Berufsbildungsreife (BBR), die EBR oder die FOR erworben werden. Danach können die Schüler*innen die Sekundarstufe II besuchen, die die Jahrgänge elf und zwölf umfasst. Der erfolgreiche Abschluss führt zur allgemeinen Hochschulreife.⁵⁷

Die Gesamtschule kombiniert die Oberschule mit dem Gymnasium. Auch hier umfasst die Sekundarstufe I die Jahrgänge sieben bis zehn und ermöglicht dieselben Abschlüsse, wie die Oberschule. Dort werden die Schüler*innen je nach Leistungsstand innerhalb des Klassenverbandes in Grund- und Erweiterungskursen unterrichtet. Die Sekundarstufe II umfasst an der Gesamtschule im Gegensatz zum Gymnasium drei Jahre und führt zur allgemeinen Hochschulreife.⁵⁸

Neben den gymnasialen Oberstufen umfasst die Sekundarstufe II sogenannte Oberstufenzentren. Innerhalb dieser Zentren befinden sich die Beruflichen Gymnasien, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Fachschulen. Die meisten dieser Schulformen wurden bereits thematisiert, bis auf die Fachschulen. Diese bieten die Möglichkeit der vertiefenden beruflichen Weiterbildung nach abgeschlossener Berufsausbildung.^{59 60}

Sonderpädagogische Förderung findet im Land Brandenburg, im Rahmen der Möglichkeiten, innerhalb der regulären Klassen mit Unterstützung durch Sonderpädagogen statt. Es existieren jedoch zusätzlich Förderschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten, die Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf, nach Genehmigung durch das zuständige Schulamt besuchen können.⁶¹

Zusätzlich existiert die Schule des zweiten Bildungsweges, diese umfasst die Abendschule und das Kolleg. An diesen Schulen können alle Nicht-Schulpflichtigen jeden im Land Brandenburg erwerbbaaren Schulabschluss nachholen, um sich zum Beispiel Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen zu verschaffen.⁶²

⁵⁷ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (2)

⁵⁸ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (4)

⁵⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (1)

⁶⁰ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (5)

⁶¹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (6)

⁶² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (7)

Schulsozialarbeit findet an Schulen in Brandenburg in der Regel in Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe und den Schulen statt und wird von den Schulen individuell beantragt. In Ausnahmefällen werden die Schulsozialarbeiter*innen direkt vom Schulträger beschäftigt.⁶³

6.2 Mecklenburg-Vorpommern

Mecklenburg-Vorpommern verfügt, ähnlich wie Brandenburg über ein zweigliedriges Schulsystem mit drei Stufen. Am Anfang steht die Primarstufe. Diese fasst die Jahrgänge eins bis vier in der Grundschule zusammen. Darauf folgt in der Regel die Schulartunabhängige Orientierungsstufe der Jahrgänge fünf und sechs. Diese ist Teil der Sekundarstufe I. Sie dient dazu auf den Übergang in die Jahrgangsstufe sieben vorzubereiten und eine fundierte Entscheidung über die im Folgenden zu besuchende Schulform zu treffen.⁶⁴

Die Sekundarstufe I teilt sich auf drei verschiedene Schulformen auf; Regionale Schulen, Integrierte/Kooperative Gesamtschulen und Gymnasien/Fachgymnasien. Die Regionale Schule umfasste die Jahrgangsstufen bis zur 10. Klasse. Hier können Schüler*innen nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe 9 die Berufsreife erwerben. Diese ermöglicht den Besuch einer Berufsschule im Rahmen einer dualen Berufsausbildung. Mit Abschluss der Jahrgangsstufe 10 erwerben Schüler*innen die Mittlere Reife. Diese ermöglicht den Besuch einer Berufsschule, eines Fachgymnasiums oder bei entsprechender Leistung den Übergang in die Jahrgangsstufe 10 der gymnasialen Oberstufe.⁶⁵

Das Gymnasium umfasst die Sekundarstufe I bis zur zehnten Klasse, an deren Ende Schüler*innen freiwillig an den Prüfungen zur Mittleren Reife teilnehmen können. Die Klassenstufen elf und zwölf sind Teil der Sekundarstufe II und führen zur allgemeinen Hochschulreife. Zudem existieren spezielle Formen des Gymnasiums wie etwa Sport- und Musikgymnasien, die auf die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen

⁶³ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (8)

⁶⁴ Vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV 2023

⁶⁵ Vgl. ebd.

ausgelegt sind. Diese Schulen verzichten in der Regel auf die schulartunabhängige Orientierungsstufe.⁶⁶

Die Gesamtschulen fassen, wie in Brandenburg, alle zuvor genannten Schulformen zusammen. In der Praxis existieren dafür zwei Modelle; die Kooperative Gesamtschule (KGS) und die Integrierte Gesamtschule (IGS). An der Kooperativen Gesamtschule befinden sich Regionale Schule und Gymnasium unter einem Dach, werden aber getrennt unterrichtet. An der Integrierten Gesamtschule werden alle Schüler*innen grundsätzlich in gemeinsamen Klassen unterrichtet, unabhängig von der Schulform. Nur in wenigen Fächern werden die Schüler*innen in Kursen entsprechend ihres Leistungsniveaus aufgeteilt.⁶⁷

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf existieren Förderschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten, wie etwa Lesen oder Lernen. Aktuell wird die Inklusion dieser Schüler*innen in die regulären Schulklassen in Form gemeinsamen Unterrichts fokussiert. Neben den staatlichen Schulen existieren Schulen in freier Trägerschaft. Diese Träger können konfessionell, privat oder frei organisiert sein. Diese Schulen werden zum Teil vom Land finanziell gefördert, verlangen in der Regel jedoch Schulgeld zur Finanzierung ihrer Arbeit. Mit Ausnahme der Grundschulen ist es allen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern gestattet, ein Ganztagsangebot aufzustellen. Diese kann verschiedene Aktivitäten, wie etwa Hausaufgabenbetreuung, Sport oder musikalische Bildung umfassen.⁶⁸

Die Schulsozialarbeit wird in Mecklenburg-Vorpommern aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und wird in der Regel in Kooperation der Schulen mit Trägern der Jugendhilfe durchgeführt. Ein besonderer Fokus der Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern liegt auf der Berufsorientierung und den Übergang zwischen Schule und Berufswelt. Zum Erreichen dieses Ziels ist die Schulsozialarbeit in M-V dazu aufgefordert eng mit Wirtschaftsakteuren zusammen zu arbeiten.⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV 2023

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit und Sport MV 2023

6.3 Sachsen

Die Schule in Sachsen ist ebenso wie Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern grundsätzlich zweigliedrig und verfügt über drei Stufen. Die Primarstufe beinhaltet die vier Jahrgangsstufen umfassende Grundschule. Hier zeigt sich ein besonderes Erbe der DDR, durch die Vereinbarung zur Kooperation von Grundschule und Hort ist letzterer ein integraler Bestandteil des sächsischen Schulsystems und bildet die Grundlage für das Ganztagsangebot in der Primarstufe.⁷⁰

Die Sekundarstufe I umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis zehn an drei Schulformen; der Oberschule, dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule. Die Oberschule ermöglicht den Hauptschulabschluss nach Abschluss der Jahrgangsstufe neun sowie den Realschulabschluss nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe zehn. Der Hauptschulabschluss ermöglicht den Zugang zu einer dualen Berufsausbildung. Der Realschulabschluss ermöglicht dies ebenfalls. Zusätzlich steht es den Absolvent*innen offen an einer Fachoberschule oder einem Beruflichen Gymnasium die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben.^{71 72} Das Gymnasium ermöglicht den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe zwölf. Für Absolvent*innen der Mittleren Reife ist es möglich, an die Jahrgangsstufe zehn der gymnasialen Oberstufe zu wechseln. Die Gymnasien bieten besonderen Profilunterricht oder in einigen Fällen Unterricht in einer dritten Fremdsprache.⁷³

Die Gemeinschaftsschulen entsprechen konzeptionell den bereits betrachteten Integrierten Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Die Schüler*innen verbleiben bis zum Schulabschluss im Klassenverband und können jeden im sächsischen Schulsystem vorgesehenen Schulabschluss erwerben. Die gezielte Förderung der Schüler*innen findet durch Binnendifferenzierung statt.⁷⁴

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Sachsen sowohl an Förder- als auch an Regelschulen unterrichtet, dabei sind individuelle Förderpläne von zentraler Bedeutung.⁷⁵ Eine Besonderheit des sächsischen Schulsystems stellen die aktuell 15 sorbischen Schulen dar. Diese wurden zum Schutz der Sprache und Kultur der Sorben,

⁷⁰ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (1)

⁷¹ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (2)

⁷² Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (3)

⁷³ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (4)

⁷⁴ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (8)

⁷⁵ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (5)

einer westslawischen Minderheit in der Lausitzregion, errichtet. Ziel ist es, das alle Kinder und Jugendlichen diese Schulen mit aktiven Kenntnissen sowohl der deutschen als auch der sorbischen Sprache verlassen. Die Struktur und die erwerbbaeren Abschlüsse entsprechen denen der bereits betrachteten Schulformen im restlichen Bundesland.⁷⁶

Neben den staatlichen Schulen existieren in Sachsen Freie Schulen, die Form der möglichen Trägerschaft und Finanzierung ist vergleichbar mit den bereits besprochenen Schulen in freier Trägerschaft in Mecklenburg-Vorpommern. Jedoch existiert für diese Schulen ein Sonderungsverbot. Dieses besagt, dass jede*r Schüler*in das Recht hat eine Freie Schule zu besuchen und die finanzielle Situation der Eltern dies nicht verhindern darf. Somit ist es den Freien Schulen zwar gestattet Schulgeld zu erheben, jedoch in geringerem Maße, als dies in anderen Bundesländern möglich wäre.⁷⁷

Die Schulsozialarbeit in Sachsen findet seine rechtliche Verankerung im Schulgesetz des Landes und ist besonders auf die Oberschule fokussiert. Seit 2017 übernimmt der Freistaat Sachsen die finanzielle Förderung. Wie in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern wird die Schulsozialarbeit hauptsächlich in Kooperation der Schule mit freien Jugendhilfeträgern durchgeführt.⁷⁸

6.4 Sachsen-Anhalt

Das allgemeinbildende Schulsystem in Sachsen-Anhalt verfügt über folgende Schularten: die Grundschule, die Sekundarschule, die Gesamtschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium, verschiedene Formen von Förderschulen sowie Schulen des zweiten Bildungsweges.⁷⁹

Die Grundschule in Sachsen-Anhalt umfasst grundsätzlich vier Schuljahre, bietet jedoch eine flexible Eingangsphase. In der Praxis bedeutet dies, dass Schüler*innen ab dem Zeitpunkt der Einschulung ein bis drei Jahre Zeit haben bevor sie in den Schuljahrgang drei übergehen. Maßgebend ist hierbei der individuelle Lernerfolg. Nach dem Abschluss

⁷⁶ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (6)

⁷⁷ Vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (7)

⁷⁸ Vgl. Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt Sachsen 2023

⁷⁹ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (1)

der Jahrgangsstufe vier wechseln die Schüler*innen an eine der weiterführenden Schulformen.⁸⁰

Die Sekundarschule umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Die Jahrgangsstufen fünf und sechs dienen der Orientierung. Ab der Jahrgangsstufe sieben werden die Schüler*innen in zwei verschiedene Schullaufbahnen eingeteilt. Die Schüler*innen die den Hauptschulabschluss anstreben, besuchen die Schule bis zur Jahrgangsstufe neun. Danach können sie entweder eine Berufsausbildung antreten oder, bei entsprechender Leistung, mit einem qualifizierten Hauptschulabschluss innerhalb derselben Schule an den auf den Realschulabschluss abzielenden Schulzweig wechseln. Dieser Schulzweig umfasst die Jahrgangsstufen sieben bis zehn. Der Realschulabschluss berechtigt ebenfalls zum Antritt einer Berufsausbildung. Des Weiteren ist es bei entsprechenden Leistungen möglich einen erweiterten Realschulabschluss zu erwerben. Dieser ermöglicht es den Schüler*innen an der gymnasialen Oberstufe teilzunehmen und so die allgemeine Hochschulreife zu erreichen.⁸¹

Die Sekundarschule legt einen verstärkten Fokus auf die Berufsorientierung. Beispielhaft hierfür ist das „Duale Lernen in Form von Praxistagen“⁸² Hierbei werden die Schüler*innen in Unternehmen oder sozialen Einrichtungen unterrichtet, um ihnen nähere Einblicke in die Arbeitswelt zu gewähren. Hier lassen sich Parallelen zum Arbeitstag in der Produktion feststellen, der Bestandteil des polytechnischen Unterrichts in der DDR war. Zusätzlich bieten die Sekundarschulen Produktives Lernen in Schule und Betrieb an. Ziel ist es dabei die Anzahl der (Berufs)schulabbrecher*innen zu reduzieren und die Schüler*innen besser auf den Einstieg in die Berufswelt vorzubereiten.⁸³

Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt führen die Sekundarschule und das Gymnasium zusammen. Ähnlich wie die Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern bestehen hierbei die Möglichkeiten einer kooperativen oder integrativen Gesamtschule. An den Gesamtschulen können dieselben Abschlüsse wie an der Sekundarschule erworben werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit nach Abschluss entweder des zwölften oder dreizehnten Schuljahres das Abitur/die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Das

⁸⁰ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (2)

⁸¹ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (3)

⁸² Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (3)

⁸³ Vgl. ebd. (3)

Schulrecht in Sachsen-Anhalt gestattet es den Gesamtschulen ein Ganztagsangebot aufzustellen.⁸⁴

Die Gemeinschaftsschulen bieten ebenso wie die Gesamtschulen den Schüler*innen die Möglichkeit alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erlangen. Dazu lernen sie von der 5. bis zur 8. Klasse gemeinsam. In dieser Zeit stehen den Schüler*innen differenzierte Unterrichtsangebote zur Verfügung um sie ihrem schulischen Leistungsstand entsprechend zu fördern. Ab der Jahrgangsstufe neun werden die Schüler*innen dann entsprechend ihres angestrebten Schulabschlusses separiert.⁸⁵

Die Gymnasien führen Schüler*innen in den Jahrgängen fünf bis zwölf zur allgemeinen Hochschulreife. Das Gymnasium hat zum Ziel den Schüler*innen eine umfassendere Allgemeinbildung zu vermitteln, dazu ist zum Beispiel zusätzlicher Sprachunterricht, Wahlpflicht und Wahlunterricht vorhanden, auch Arbeitsgemeinschaften zählen zum Angebot der Gymnasien.⁸⁶

Für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf existiert in Sachsen-Anhalt sowohl die Möglichkeit eine Förderschule mit entsprechendem Förderschwerpunkt zu besuchen, oder am gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule teilzunehmen. Beim gemeinsamen Unterricht erhalten die Lehrkräfte der Regelschulen Unterstützung durch ausgebildete Förderschullehrer um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.⁸⁷

Für nicht-Schulpflichtige Erwachsene, die einen allgemeinbildenden Schulabschluss erwerben wollen, existieren in Sachsen-Anhalt die Schulen des zweiten Bildungsweges. Dazu gehören die Abendsekundarschule, das Abendgymnasium sowie das Kolleg. An diesen drei Schulformen ist es möglich dieselben allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erwerben, wie an den Regelschulen.⁸⁸

Die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt ist Teil des Projekts Schulerfolg sichern und wird mithilfe des Europäischen Sozialfonds finanziert. Beim Landesportal Sachsen-Anhalt heißt es dazu:

⁸⁴ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (4)

⁸⁵ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (5)

⁸⁶ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (6)

⁸⁷ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (7)

⁸⁸ Vgl. Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (8)

Bei der Schulsozialarbeit im Rahmen dieses Programms geht es insbesondere um den Ausgleich sozialer Benachteiligung und die Überwindung individueller Hindernisse. Zu den Angeboten und Unterstützungsleistungen gehören die Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler, aber auch sozialpädagogische Gruppenarbeit sowie offene Kontakt- und Freizeitangebote für alle Kinder und Jugendlichen.⁸⁹

6.5 Thüringen

Das Schulsystem des Freistaats Thüringen weist viele Parallelen zum Schulsystem Sachsen-Anhalts auf. Es existieren folgende allgemeinbildende Schularten: die Grundschule, die Regelschule, die Gesamtschule, das Gymnasium, die Gemeinschaftsschule sowie die Förderschule.⁹⁰

Die Grundschule umfasst die Jahrgangsstufen eins bis vier und bereitet auf die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I und II vor. Die Regelschule umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Dort können die Schüler*innen den Hauptschulabschluss, den qualifizierten Hauptschulabschluss sowie den Realschulabschluss erwerben. Ein Übergang an die gymnasiale Oberstufe ist nach erfolgreichem Erwerb des Realschulabschlusses möglich.⁹¹

Das Gymnasium beinhaltet die Jahrgangsstufen fünf bis zwölf und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Zusätzlich erwerben die Schüler*innen dort durch Versatz in die Jahrgangsstufe zehn automatisch den Hauptschulabschluss und durch Versatz in die Jahrgangsstufe elf den Realschulabschluss.⁹²

Die Gesamtschule führt die Regelschule und das Gymnasium zusammen und ermöglicht in den Jahrgangsstufen fünf bis dreizehn den Zugang zu allen allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Die Gemeinschaftsschulen gehen einen Schritt weiter. Hier bleiben die Schüler*innen von Jahrgangsstufe eins bis acht zusammen und werden erst danach, entsprechend dem angestrebten Schulabschluss getrennt. Dieses System ähnelt stark dem Einheitsschulmodell der POS mit optional anschließender EOS.⁹³

⁸⁹ Landesportal Sachsen-Anhalt 2023 (9)

⁹⁰ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Freistaat Thüringen (2023)

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. ebd.

Die Förderschulen in Thüringen bieten verschiedene Bildungsgänge an, die zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen führen. Der Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung beinhaltet zwölf Jahrgangsstufen, die mit einem Abschlusszeugnis enden. Der Bildungsgang zur Lernförderung endet nach neun Jahrgangsstufen mit einem Abschlusszeugnis oder nach zehn Jahrgangsstufen mit einem dem Hauptschulabschluss gleichgestelltem Förderschulabschluss. Der Bildungsgang der Regelschule bietet nach dem Besuch von neun Jahrgangsstufen den Hauptschulabschluss oder nach Bestehen entsprechender Prüfungen den qualifizierten Hauptschulabschluss. Es ist zudem möglich an den Prüfungen zum Erreichen des Realschulabschlusses teilzunehmen. Für nicht-schulpflichtige Erwachsene besteht mit dem Besuch des Kollegs die Möglichkeit das Abitur oder den schulischen teil der Fachhochschulreife zu erlangen.⁹⁴

Seit 2013 wird die Schulsozialarbeit in Thüringen direkt durch das Land gefördert. Die praktische Durchführung erfolgt durch Träger der freien Jugendhilfe. Konzeptionell orientiert sich die Schulsozialarbeit in Thüringen am Landesprogramm, welches folgende Ziele definiert hat: Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen, Abbau sozialer, individueller, sowie struktureller Benachteiligungen, sozialpädagogische Eltern- und Lehrer*innenberatung sowie der Schutz junger Menschen⁹⁵ und die Befähigung: „zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen“⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Freistaat Thüringen (2023)

⁹⁵ Vgl. Fachstelle Schulsozialarbeit Thüringen 2023

⁹⁶ Fachstelle Schulsozialarbeit in Thüringen 2023

7 Etablierung der Schulsozialarbeit ab 1990

7.1 Bedarfe für die Schulsozialarbeit

Die massiven Umwälzungen, die der Systemwechsel für die ostdeutsche Bevölkerung mit sich brachte, offenbarten einen Bedarf für die flächendeckende Etablierung von Jugendhilfeangeboten, wie der Schulsozialarbeit. Für Schüler*innen und stellte sich die Nachwendezeit in vielerlei Hinsicht als problematisch dar.

Das bekannte Einheitsschulsystem wurde abgeschafft und durch die föderal differenzierten und bedeutend komplexeren Schulsysteme der neuen Bundesländer ersetzt. Diese Aufteilung der Schüler*innen in verschiedene, jeweils in Bezug auf soziale Herkunft, schulischen Leistungen und Verhalten homogene Gruppen, zog eine Form sozialer Zersplitterung der Jugendlichen nach sich. Während Jugendliche als Altersgruppe zuvor durch die Einheitsschule und den Hort sozial als Generation gebunden wurden, führte das mehrgliedrige Schulsystem zu einer Aufspaltung entlang sozioökonomischer und Bildungsbezogener Linien. Folge dieses Gruppenbildungsprozesses in Kombination mit weiteren zum Teil bereits erläuterten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Umbrüchen waren unter anderem Gewalttätige Ausschreitungen der Jugendlichen untereinander und auch gegenüber Erwachsenen.⁹⁷

Die Schüler*innen waren zudem nun nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule in erster Linie selbst in der Pflicht eine Ausbildung oder ein Studium zu finden, taten sie das nicht griff der Staat nicht in selbem Maße ein, wie es zuvor üblich war, um sie in den Arbeitsmarkt einzugliedern. In vielen Fällen war es für Eltern schwieriger geworden ihre Kinder in der Schule und bei der Suche nach Berufsbildung oder einem Arbeitsplatz zu unterstützen, da sie selbst nicht mit dem neuen System vertraut waren. In vielen Familien verlor eines oder sogar beide Elternteile ihre Anstellung, was einen sozialen Abstieg sowie eine Bedrohung der materiellen Versorgungslage zur Folge hatte.⁹⁸

Weiterhin entfielen die Ganztagsangebote der FDJ und Pionierorganisation, die zuvor den größten Teil der Schüler*innen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung boten. Auch das

⁹⁷ Vgl. Hoyer; Váth 1994, S. 205

⁹⁸ Vgl. Mückan 1999, S. 1

an den Schulen vorhandene Lehrpersonal stand vor großen Herausforderungen. Somit war es für Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen schwieriger geworden, die Kinder und Jugendlichen im Schulalltag adäquat zu unterstützen.⁹⁹

Zur Rolle der Institution Schule in Gesamtdeutschland hielt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter 1993 folgendes fest:

„Zentrale Leitwerte der Schule, wie Bildungsauftrag und Vorbereitung auf den Beruf, werden hinterfragt oder nicht mehr als ausreichende Aufgabenstellung gesehen. Von der Schulpolitik wird an die Schule deshalb heute verstärkt die Erwartung gerichtet, sich mehr als Lebensort von Schülern zu verstehen und das soziale Lernen als wichtigen Bestandteil des schulischen Lebens zu fördern.“¹⁰⁰

Ein weiterer bedeutender Faktor, war der Verlust der politisch-ideologischen Durchdringung. Mehrere Generationen ohne Demokratieerfahrung waren nun in der Position über den politischen Kurs ihres Landes zu entscheiden. Dieser Umstand machte es notwendig, Schüler*innen umfassend politisch zu bilden und zum kritischen Denken und Handeln zu befähigen. Zudem waren die Heranwachsenden in der Nachwendezeit in Ostdeutschland, wie auch in vielen anderen Ländern mit den Herausforderungen und Chancen konfrontiert, die neue Medien mit sich brachten. Fernsehen, Filme und Videospiele gewannen als Medium stark an Bedeutung und prägten das Heranwachsen vieler Kinder und Jugendlicher nachhaltig. Somit entstand erstmals der Bedarf für gezielte Medienpädagogik.¹⁰¹

7.2 Erste Schulsozialarbeitsprojekte

Für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern grundlegend, war das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Dieses fordert unter §81 Punkt 2 explizit die Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Institution Schule sowie unter Punkt 9 mit „Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung“. Verstärkt wird diese Forderung darüber hinaus in §13 SGB VIII. Somit war auch die Grundlage für die Beratung bei der Suche nach einem

⁹⁹ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 3 ff.

¹⁰⁰ Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 4

¹⁰¹ Vgl. Mückan 1999, S. 1 ff.

Ausbildungs- oder Studienplatz als wichtigem Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit gegeben.¹⁰²

Auf Bundesebene wurde als Reaktion auf den hohen Anteil jugendlicher, die den Übergang von allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen hin zur Berufsbildung nicht erfolgreich absolvierten oder trotz erfolgreichem Übergang ihre berufliche Bildung vorzeitig beendeten, das Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Die Erfahrungen und erworbenen fachlichen Kompetenzen sollten in der Folgezeit in die verschiedenen Schulsozialarbeitsprogramme der einzelnen Länder eingehen.¹⁰³

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter formulierte 1993, wie sie sich die Zukunft der Schulsozialarbeit konzeptionell vorstellt:

„a) Schulsozialarbeit ist so zu gestalten, daß sie die Schule nicht aus ihrer erzieherischen Verantwortung entlässt. b) Schulsozialarbeit soll sich schwerpunktmäßig auf besondere jugendhilfespezifische Problemkonstellationen beziehen. c) Schulsozialarbeit ist grundsätzlich ein präventives Angebot und kann sich in verschiedenen Angebotsformen darstellen.“¹⁰⁴

Konkret schlug die Bundesarbeitsgemeinschaft folgende Angebote vor:

- *Beratung bei der Unterrichts- und Schulorganisation*
- *Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit*
- *Sozialpädagogische Angebote in der außerschulischen Zeit, z.B. Schülertreffs*
- *Hilfen beim Übergang von der Schule in den Beruf*
- *Kooperation mit Behörden und Einrichtungen*
- *Umfeldorientierte Arbeit¹⁰⁵*

Diese Angebote sollten von ein bis zwei Fachkräften pro Schule durchgeführt werden, dabei wurde betont das die besonderen Anforderungen des Arbeitsfeldes dazu führen, das diese Positionen nur mit hochqualifiziertem Personal, konkret Diplom-Sozialpädagog*innen oder Diplom-Sozialarbeiter*innen besetzt werden sollen.¹⁰⁶

Die Notwendigkeit des Ausbaus und der Etablierung von Schulsozialarbeitsstellen wurde somit auf Bundesebene spätestens 1993 erkannt. In der Folgezeit entstanden auf Ebene

¹⁰² Vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 191

¹⁰³ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 10

¹⁰⁴ Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 17

¹⁰⁵ Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 18

¹⁰⁶ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993, S. 19

der Bundesländer verschiedene Modellprojekte und Landesprogramme. Die Quellenlage zu diesen Schulsozialarbeitsprojekten erwies sich im Laufe der Recherche als äußerst lückenhaft, weshalb im folgenden zum Teil nur punktuelle Einblicke in deren gegeben werden können.

7.3 Entwicklung der Schulsozialarbeit in Sachsen

Ab dem Jahr 1993 fand in Oschatz, Leipzig, Radebeul und Nossen unter Leitung des ansässigen Kinderschutzbundes ein Versuch zur Etablierung der Schulsozialarbeit statt. In Oschatz lag dieser Versuch in den Händen von zwei Fachkräften, Christine Henschel und Irene Schmidt. Seit der Wende hatte die Schulen mit neuen Problemen zu kämpfen. Unter den Kindern und Jugendlichen kam es zu Gewalt und Mobbing auch Vandalismus wurde zum Problem. Die Lehrer*innen klagten über mangelnden Respekt der Jugendlichen ihnen gegenüber, sowie mangelnde Kommunikation und Lernbereitschaft.¹⁰⁷

Zu Beginn arbeitete der Kreisverband Oschatz aufsuchend an bis zu acht Schulen mit etwa fünf pädagogischen Fachkräften. Das zuständige Schulamt sowie die Lehrer zeigten sich zunächst skeptisch. Jedoch wurde die Arbeit des Kreisverbandes schlussendlich genehmigt, da man sie als Ausgleich für die zuvor stark eingeschränkten Freizeit- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in der Region sah.¹⁰⁸ Diese Phase wurde von den beteiligten Fachkräften als äußerst mühsam empfunden. Mit der Zurverfügungstellung des Kellerraumes in der Mittelschule Oschatz hat sich ihr Arbeitsalltag signifikant verbessern können und sie wurden im Laufe der Zeit zu beliebten Ansprechpartnerinnen unter den Schüler*innen. So leiteten sie dort eine Kummerstunde. Hier trafen sie sich mit Schüler*innen die sich über ihre Probleme in einer sicheren Atmosphäre mit anderen Schüler*innen und den Fachkräften austauschen wollten. Daneben boten sie auch Einzelfallhilfe in Form von persönlichen Gesprächen mit einzelnen Schüler*innen an.¹⁰⁹

Die Anfangsphase ihrer Tätigkeit war jedoch von einer gewissen Angspanntheit zwischen ihnen und den Lehrkräften geprägt. So führte insbesondere die Aufklärung der Kinder über die Kinderrechte zu Unstimmigkeiten zwischen den

¹⁰⁷ Vgl. Düsenberg 1999, S. 22 ff.

¹⁰⁸ Vgl. Düsenberg 1999, S. 23

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

Schulsozialarbeiter*innen und den Lehrer*innen. Diese Spannungen konnten jedoch mit der Zeit beseitigt werden. So im genannten Beispiel durch die zusätzliche Aufklärung der Kinder über ihre Pflichten. Die Eltern verhielten sich gegenüber der Schulsozialarbeit zunächst ambivalent. Während einige ihre Kinder dazu aufforderten die Schulsozialarbeit aufzusuchen, verboten es andere ihren Kindern sogar. Zu Beginn der 90er-Jahre haftete der Schulsozialarbeit ein gewisses Stigma an. Während das Vorhandensein von Schulsozialarbeit heute für eine Schule häufig als Qualitätsmerkmal betrachtet wird, war damals die Auffassung weit verbreitet, dass Schulsozialarbeit nur etwas wäre, das in *Problemschulen* gebraucht werde. Dieses unbegründete Stigma konnte die Schulsozialarbeit erst im Laufe der Jahre ablegen¹¹⁰

Parallel zum Schulsozialarbeitsprojekt des Kinderschutzbundes fand zwischen 1994 und 1997 an drei weiteren Schulen in Sachsen der *Modellversuch zu Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten* statt. Dieser Modellversuch wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus beauftragt und in Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendhilfestiftung (DKJS) durchgeführt. Austragungsorte des Modellversuchs waren drei Mittelschulen, die sich jeweils in den Städten Dresden, Leipzig und Zwickau befanden. Übergreifendes Thema dieses Modellversuchs war die Verbesserung der Schülermitbestimmung oder Partizipation.¹¹¹

Den drei teilnehmenden Schulen gemein war, das sie Verlierer des Profilbildungsprinzips innerhalb des neuen sächsischen Schulsystems waren. Während es in anderen Bundesländern üblich war, dass Schulsprengel Schüler*innen entsprechend ihrem Wohnort den Schulen zuteilten, entstand in Sachsen ein Art Marktssystem bei dem Schulen untereinander um Schüler*innen konkurrierten.¹¹² „Die durch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen definierten Profile sollen die einzelne Schule für unterschiedliche Schülerschaften attraktiv machen; Eltern und Schüler sollen die Möglichkeit haben, durch die Wahl einer entsprechenden Mittelschule in besonderer Weise ihre Interessen zur Geltung zu bringen [...]“¹¹³

Am Beispiel der Dresdener Schule lässt sich erkennen, wie dieses Konzept in der Praxis einzelne Schulen zu Brennpunktschulen werden lassen kann. Die Schule in Dresden

¹¹⁰ Vgl. Düsenberg 1999, S. 24

¹¹¹ Vgl. Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe, Vorwort

¹¹² Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 185

¹¹³ Elsner; Rademacker 1997, S. 185

hatte eine große Schülerkapazität da sie aus der Zusammenlegung zweier Polytechnischer Oberschulen entstanden ist. Dies führte dazu, dass sie zu einer Art Auffangbecken für Schüler*innen wurde, die an anderen Schulen aufgrund mangelnder Leistung oder auffälligem Verhalten abgelehnt wurden.¹¹⁴

Dies führte dazu, dass an der Dresdner Schule Gewaltdelikte und weitere kriminelle Handlungen zur Tagesordnung wurden. Auch Gewalt gegen Lehrer*innen war ein Problem. Dazu kam die Tatsache, dass überdurchschnittlich viele Schüler*innen Klassen wiederholen mussten. Diese Umstände machten die Schule äußerst unattraktiv für Schüler*innen und Erziehungsberechtigte gleichermaßen, was zusammen mit einer rigorosen Umverteilung von Schüler*innen an andere Schulen, Heimeinrichtungen oder sogar in den Strafvollzug zu einem massiven Rückgang der Schüler*innenzahlen führte.¹¹⁵

An den Modellversuch waren gewisse Erwartungen geknüpft worden. Dazu heißt es im Projektbericht:

Im Mittelpunkt des Modellversuches stehen Maßnahmen zur Prävention von Schulversagen und Aussteigerkarrieren bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer Lebensumstände, ihrer Biographie und ihrer schulischen Leistungen als gefährdet einzuschätzen sind. Ziel ist es, auf vielfältige Weise zu untersuchen, wie die Schule insbesondere für diese Kinder und Jugendlichen zu einem Lebensraum werden kann, mit dem sie sich identifizieren können, an dem sie Menschen treffen, die ihnen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen helfen.¹¹⁶

An allen drei Schulen waren, entsprechend den rechtlichen Vorgaben, Strukturen etabliert worden, die Partizipation ermöglichen sollten. Konkret heißt das, dass in jeder Klasse ein Klassensprecher und ein Stellvertreter gewählt werden sollte. Die Klassensprecher und ihre Vertreter kommen dann in einem Gremium zusammen. Dieses wählt einen Schülersprecher sowie zwei Stellvertreter. Diese drei Schüler*innen sind „stimmberechtigte Mitglieder in der Schulkonferenz“¹¹⁷. Diese Schulkonferenz besteht neben den drei Vertreter*innen der Schülerschaft aus sechs Vertreter*innen des Lehrer*innenkollegiums sowie drei Elternvertreter*innen. Innerhalb dieser Konferenz

¹¹⁴ Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 186

¹¹⁵ Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 187

¹¹⁶ Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe, S. 1

¹¹⁷ Heide 1997, S. 30

sollte dann „über zentrale Belange der Schule“¹¹⁸ entschieden werden. Das Gremium der Klassensprecher sollte sich einmal monatlich treffen, um ihre Anliegen zu beraten. Weitere Details dieser partizipatorischen Tätigkeiten wurden gesetzlich nicht geregelt und oblagen dem Verantwortungsbereich der jeweiligen Schule.¹¹⁹

In der Praxis gestaltete sich die Partizipation der Schüler*innen jedoch äußerst problematisch. Die Zusammenarbeit der Schüler*innen im Klassensprechergremium wurde durch die Altersunterschiede sowie persönliche Diskrepanzen und Rivalitäten zwischen den Schüler*innen erschwert. Des Weiteren ist die Schule als Institution mit ihrer hierarchischen Struktur nicht für wirkliche Partizipation konzipiert. Zudem fehlte es an Möglichkeiten für die Schüler*innen Feedback zu äußern. Folge dieser Situation ist desinteressiertes und destruktives Verhalten der Schüler*innen, die so ihre Frustration zum Ausdruck bringen. Die Schule reagierte darauf mit Repressionen, die die Situation nur weiter verschärften.¹²⁰

Der Ursprungsgedanke lag darin, Lehrer*innen durch gezielte Kompetenzförderung und dem zur Verfügung stellen von Abminderungsstunden zur Übernahme von Aufgaben der Schulsozialarbeit zu befähigen. Ziel war es also durch das bereits vorhandene, interne Personal zu nutzen, das in den Schulen zur Verfügung stand, anstatt externe Fachkräfte der Jugendhilfe an die Schulen zu bringen.¹²¹

In der Praxis wurden mit den Schüler*innen unter anderem in Zukunftswerkstätten die Ziele und Vorstellungen der Schüler*innen herausgearbeitet um somit eine Arbeitsgrundlage für die praktische Etablierung/Verbesserung von Partizipationsmöglichkeiten an den jeweiligen Schulen zu haben. Am Anfang dieses Prozesses der Zukunftswerkstatt stand die Kritikphase, die sich beispielsweise in der Leipziger Modellschule anfänglich recht wutgeladen und negativ zeigte. Nachdem die Schüler*innen ihre Wut und Enttäuschung ausgesprochen hatten konnte sich die Situation entspannen und ein Weiterarbeiten wurde möglich.¹²²

Auf die Kritikphase folgte die Traumphase. Die Schüler*innen konnten, frei von den Einschränkungen der Realität, ihre Vorstellung einer idealen Schule herausarbeiten. Anschließend folgte die Verwirklichungsphase. Hier reflektierten die Schüler*innen ihre

¹¹⁸ Heide 1997, S. 30

¹¹⁹ Vgl. ebd.

¹²⁰ Vgl. Heide 1997, S. 30 ff.

¹²¹ Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 189 ff.

¹²² Vgl. Heide 1997, S. 32

Wünsche und Vorstellungen. Sie hielten fest welche Bedingungen für eine Verbesserung der Situation an ihrer Schule gegeben sein müssen und auch, was sie selbst dazu beitragen müssen. An der Dresdner Schule war es ursprünglich geplant, die Ergebnisse der Zukunftswerkstätten offen in der Schule zu präsentieren, was jedoch zunächst am Widerstand der Schulleitung scheiterte.¹²³

Den am Projekt beteiligten Personen war es wichtig, die Lehrer*innen mit einzubinden. Dazu wurden die Klassensprecher ermutigt, jedes Jahr in der ersten Sitzung Lehrer*innen zu wählen, die sie bei ihrer Arbeit begleiten und unterstützen sollen. Des Weiteren wurde gemeinsam mit den Lehrer*innen ein Rahmenplan für die Klassensprecherwahlen ausgearbeitet. Mithilfe eines Fragebogens sollten in Zukunft die Standpunkte der Kandidaten für die Klassensprecherwahl im Vorfeld herausgearbeitet werden. Somit sollte die Klassensprecherwahl an Ernsthaftigkeit und Aufmerksamkeit gewinnen.¹²⁴

Im Rahmen des Modellversuches wurde festgestellt, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen insgesamt sehr schlecht über die rechtlichen Möglichkeiten zur Partizipation informiert waren. Deshalb wurde die Ausarbeitung einer Handreichung für Schüler*innen empfohlen. Es wurde insgesamt beobachtet, dass Schüler*innen zwar angehört wurden, die Pläne jedoch bereits von den Lehrkräften ausgearbeitet waren und zumeist auch in unveränderter Form durchgesetzt wurden.¹²⁵

An allen drei Schulen konnte durch das Projekt eine Verbesserung der schulischen Leistung der Schüler*innen feststellen, was sich in erster Linie durch den geringeren Anteil an Schüler*innen zeigt, die Klassen wiederholen müssen und an dem höheren Anteil an Schüler*innen die einen Realschulabschluss erreichen konnten.¹²⁶ Auch die soziale Situation konnte an den drei Schulen verbessert werden:

Das Schulklima, die Sozialbeziehungen in der Klasse, die Freizeitsituation, die Einschätzung des eigenen Leistungsstatus, die Schulfreude und die räumliche schulische Umwelt haben sich im Vergleich der Befragungsergebnisse im Schuljahr 1994/95 zum Schuljahr 1996/97 ebenso zum Positiven verändert, wie die Gewalt an den Schulen in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler abgenommen hat. Am

¹²³ Vgl. Heide 1997, S. 32 ff.

¹²⁴ Vgl. Heide 1997, S. 33 ff.

¹²⁵ Vgl. Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe, S. 22

¹²⁶ Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 198 ff.

deutlichsten sind solche Veränderungen an den Modellschulen in Dresden und Leipzig, weniger ausgeprägt an der Zwickauer Schule.¹²⁷

Im Rahmen des Modellversuches wurde darüber hinaus festgestellt, dass Schulsozialarbeiter*innen eine entscheidende Rolle bei der praktischen Umsetzung von Partizipation zukommen kann. Sie können als neutrale Vermittler zwischen Schüler- und Lehrerschaft agieren, da sie nicht direkt in die schulischen Hierarchien eingebunden sind und somit insbesondere für die Schüler*innen besser als vertraulicher Ansprechpartner geeignet sind als es zum Beispiel ein*e Vertrauenslehrer*in wäre.¹²⁸ Die am Modellprojekt beteiligten Schulen wurden jedoch nicht im direkten Anschluss als Standort zur Etablierung von Schulsozialarbeit ausgewählt, da das zuständige Jugendamt entschied, diese zunächst an anderen Schulen einzurichten.¹²⁹

Da die verschiedenen Schulsozialarbeitsprojekte oft auf kommunaler Ebene in Kooperation zwischen einzelnen Trägern und Schulen entstanden, kam es in der Anfangszeit der Schulsozialarbeit in Sachsen zu Missverständnissen über die genaue Definition der, sowie der Zuständigkeiten für die Schulsozialarbeit auf Landesebene. Somit wandte sich der Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995 mit einem Positionspapier an den damaligen Minister für Soziales, Gesundheit und Familie Dr. Geisler.¹³⁰

In diesem Positionspapier erklärten der Arbeitskreis gegenüber dem Sächsischem Ministerium für Soziales, Gesundheit und Familie, wie die Schulsozialarbeit aus ihrer Sicht rechtlich verankert ist, welche Behörden für die Schulsozialarbeit zuständig sind und welche konzeptionellen Grundlagen der Schulsozialarbeit zu eigen sind. Als wichtigste rechtliche Grundlage auf Bundesebene wurde das bereits 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KHJG) genannt. Auf Landesebene wurde die Zuständigkeit für die Schulsozialarbeit auf Grundlage von § 15 SächsAGSGB VIII beim Sächsischem Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie verortet.¹³¹

Bei der Benennung konkreter Angebote der Schulsozialarbeit, orientierten sich der Arbeitskreis an Vorschlägen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter von 1993

¹²⁷ Elsner; Rademacker 1997, S. 200

¹²⁸ Vgl. Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe, S. 24

¹²⁹ Vgl. Elsner; Rademacker 1997, S. 201 ff.

¹³⁰ Vgl. Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995, S. 1

¹³¹ Vgl. ebd.

(siehe S. 30). Für die Ermittlung des Bedarfes wurden die freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe sowie die Schulaufsichtsbehörden als zuständig betrachtet. Schulsozialarbeit sollte also aus Sicht des Arbeitskreises nicht als Regelangebot an möglichst allen sächsischen Schulen, sondern nur „In Schulen mit verstärktem Auftreten von psychosozialen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern, von ernsthaften Konflikten zwischen Schülern untereinander, von Konflikten zwischen Schülern und Lehrern und Konflikten zwischen Schülern und Eltern [...]“¹³² etabliert werden.¹³³

Zur praktischen Durchführung der Schulsozialarbeit empfahl der Arbeitskreis den Einsatz von ein bis zwei „sozialpädagogischen Fachkräften mit Hochschulausbildung“¹³⁴ pro Schule in festem Anstellungsverhältnis bei einem Träger der Jugendhilfe. Von der Unterstellung der Schulsozialarbeiter*innen unter die Schulleitung wurde eindeutig abgeraten. Abschließend wurde die Erarbeitung einer Vereinbarung zwischen dem Sächsischem Ministerium für Soziales, Gesundheit und Familie sowie dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus empfohlen. Diese sollte auf kommunaler Ebene die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe erleichtern. Zusätzlich wurde Landesförderung zum weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit in Sachsen gefordert.¹³⁵

Als Reaktion auf die verschiedenen Schulsozialarbeitsprojekte, die sich an vielen Schulen in Sachsen zu etablieren begannen, gründete sich am 19.12.1995 die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen, die bis heute in Form eines eingetragenen Vereins tätig ist. Sie wurde gegründet:

*„Um diesen einzelnen Projekten, Trägern und in ihnen engagierten Tätigen ein Forum für gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu geben, aber auch um Schulsozialarbeit in Sachsen inhaltlich und konzeptionell voranzutreiben, um die Interessen von Kindern und Jugendlichen stärker in den Mittelpunkt zu rücken und ressortübergreifend Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren und zu finden, und nicht zuletzt um mit politisch Verantwortlichen und Entscheidungsträgern darüber in den Dialog zu kommen [...]“*¹³⁶

¹³² Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995, S. 3

¹³³ Vgl. Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995, S. 2 ff.

¹³⁴ Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995, S. 3

¹³⁵ Vgl. Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens 1995, S. 4

¹³⁶ Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen 1996, S. 94

Die Landesarbeitsgemeinschaft hoffte zudem durch ihre Tätigkeit dafür zu sorgen, dass Schulsozialarbeit in Sachsen kontinuierlich fortbesteht, von den Schulen als gleichberechtigter Partner wahrgenommen wird sowie die Schulsozialarbeit sinnhaft und erfolgreich zu gestalten. So forderte sie beispielsweise konkret, dass an Schulen, an denen Schulsozialarbeit stattfindet, diese stets von zwei Fachkräften durchgeführt wird.¹³⁷

Am Ende der Neunzigerjahre sah es für die Schulsozialarbeit in Sachsen wie folgt aus; etwa 40 Fachkräfte, angestellt bei etwa 20 Trägern waren gefördert durch das Landesjugendamt an insgesamt 40 Schulen tätig, davon die Mehrheit an Mittelschulen. Zusätzlich existierten noch einzelne ABM-Projekte. Somit ist an jeder Schule mit Schulsozialarbeitsprojekt jeweils nur eine Fachkraft tätig gewesen, damit wurde der von der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen geforderte Personalschlüssel nicht erfüllt.¹³⁸

Trotzdem befand sich die Schulsozialarbeit in Sachsen im Aufschwung. Seit 1994 förderte das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie Schulsozialarbeitsprojekte und im selben Jahr fand die erste Fortbildung des Landesjugendamtes zum Thema Schulsozialarbeit statt. 1996 veröffentlichte Dr. Grit Elsner ihre Broschüre Schulsozialarbeit in Sachsen. Außerdem hielt der Landesjugendhilfeausschuss in seinem Positionspapier 1998 fest, dass Schulsozialarbeit notwendig sei, wie die Kinder- und Jugendarbeit. Jedoch existierte zu diesem Zeitpunkt noch kein Rechtsanspruch auf Schulsozialarbeit.¹³⁹

7.4 Landesprogramm in Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt dauerte es nach der deutschen Wiedervereinigung einige Zeit, bis die ersten Schulsozialarbeitsstellen etabliert wurden. Im Jahr 1998 startete dort das erste Landesübergreifende Projekt in Verantwortung des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales. Dieses Projekt war auf eine Laufzeit von fünf Jahren ausgelegt und führte zur Etablierung der Schulsozialarbeit an

¹³⁷ Vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen 1996, S. 94 ff.

¹³⁸ Vgl. Mücken 1999, S. 10

¹³⁹ Vgl. Mücken 1999, S. 10 ff.

fast 70 Schulen. Wichtigstes Anliegen war es zum damaligen Zeitpunkt, die hohe Schulabbrecher*innenquote zu senken.¹⁴⁰

7.5 Jugendarbeit an Thüringer Schulen

In Thüringen begann die institutionalisierte Schulsozialarbeit mit dem Landesprogramm *Jugendarbeit an Thüringer Schulen*. Zur Zwischenauswertung dieses Programms wurde 1996 eine Stichprobe von 678 Schüler*innen befragt, die seit mindestens eineinhalb Jahren an einer an diesem Projekt beteiligten Schule angemeldet waren. Befragt wurden Regelschüler*innen die entweder den Haupt- oder den Realschulabschluss anstrebten.¹⁴¹

Zu Beginn der Befragung wurde die Lebenslage der Schüler*innen analysiert. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kommunikation mit Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert für die Schüler*innen hatte. Allerdings gab die Hälfte der Schüler*innen an, in ihrem Wohnumfeld über keinen Treffpunkt mit Freunden zu verfügen. Der häufigste Kritikpunkt der Schüler*innen bestand im Fehlen von Kultur- und Freizeiteinrichtungen. Insgesamt fühlten sich jedoch etwa drei Viertel der Schüler*innen in ihrem Wohnumfeld wohl, was im Kontrast zu den Einschätzungen der im Rahmen des Projektes befragten Pädagog*innen stand, die den Mangel an Infrastruktur als bedeutend kritischer einschätzten.¹⁴² Bei der Befragung der Schüler*innen nach ihrer Perspektive für die eigene berufliche Zukunft ergab sich, dass ein überwiegender Teil (75%) Angst davor verspürte, nach Abschluss ihres Bildungsweges, keinen Arbeitsplatz zu finden. Gut die Hälfte der Schüler*innen (51%) verspürte zudem eine allgemeine Angst vor der Zukunft.¹⁴³

Im weiteren Verlauf der Befragung wurden die Schüler*innen nach ihrer Einstellung zur Institution Schule befragt. Die Schüler*innen waren zu 91% der Ansicht, dass Schule für ihr späteres Leben notwendig sei. Über 60% der Schüler*innen sehen Schule als Pflicht, „[...] wobei die „HauptschülerInnen“ diesen Pflichtcharakter von Schule stärker betonen“¹⁴⁴. Unabhängig vom besuchten Bildungsweg empfanden etwa 50% der

¹⁴⁰ Vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2018, S. 8

¹⁴¹ Vgl. Seithe 1996, S. 1 ff.

¹⁴² Vgl. Seithe 1996, S. 4 ff.

¹⁴³ Vgl. Seithe 1996, S. 7

¹⁴⁴ Seithe 1996, S. 8

Schüler*innen Schule als Stress. Dabei war zu vermerken, dass das Stressempfinden der Schüler*innen in den höheren Klassen über diesem Durchschnitt lag.¹⁴⁵

Lediglich 23% Prozent der Schüler*innen gaben an, dass ihnen Schule Spaß macht. Dieser Wert sinkt mit steigendem Alter der Schüler*innen und lag bei Schüler*innen, die den Hauptschulabschluss anstrebten 5% unter dem Durchschnitt. Es schien also einen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Spaß an der Schule gegeben zu haben. 71% der Schüler*innen gaben an, dass sie sich eine Verschönerung des Schulgebäudes wünschen würde und etwa die Hälfte der Schüler*innen wünschte sich weniger Gewalt an den Schulen. Vor allem die älteren Schüler*innen wünschten sich die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung, sowie die Behandlung von für sie selbst relevanten Themen.¹⁴⁶ Insgesamt schienen die Schüler*innen den Unterricht als zu monoton zu empfinden und wünschten sich dementsprechend mehr Spaß im Unterricht, sowie häufigere praktische Unterrichtseinheiten. Auch die sozialen Kompetenzen der Lehrer*innen wurden bemängelt. Die Schüler*innen wünschten sich von den Lehrer*innen eine faire Behandlung, sowie die Möglichkeit zur Ansprache persönlicher Themen.¹⁴⁷

Bei der Bewertung des sozialen Klimas innerhalb des Klassenverbandes war auffällig, dass nur etwa 40 % der Schüler*innen dieses als positiv einschätzten. Dieser Wert lag damit 20% unter dem 1994 im 9. Jugendbericht ermittelten.¹⁴⁸ Zum Zeitpunkt der Befragung nutzten fast drei viertel der Schüler*innen die Angebote des Projektes. Der Schülerclub wurde von besonders vielen Schüler*innen genutzt. Insbesondere Schüler*innen aus dem ländlichen Raum gaben an, diesen zu nutzen. Knapp die Hälfte der Schüler*innen nutzte die Angebote des Projektes zweimal pro Woche oder häufiger, während dieser Wert jedoch mit steigendem Alter der Schüler*innen sank. Die Schüler*innen schätzen insbesondere den kommunikativen Aspekt und die Möglichkeiten zur Freizeitbeschäftigung im Schulclub.¹⁴⁹

Der größte Teil der Schüler*innen gab an, die Schulsozialarbeiter*innen zu kennen. Etwas mehr als die Hälfte sah sie als Vertrauenspersonen. Etwa 20% der Schüler*innen gaben an, persönliche Probleme mit der Schulsozialarbeiter*in besprechen zu können.

¹⁴⁵ Vgl. Seithe 1996, S. 8

¹⁴⁶ Vgl. Seithe 1996, S. 9

¹⁴⁷ Vgl. Seithe 1996, S. 10 ff.

¹⁴⁸ Vgl. Seithe 1996, S. 11

¹⁴⁹ Vgl. Seithe 1996, S. 12 ff.

Interessant dabei war, dass damit doppelt so viele Schüler*innen sich eine*r Schulsozialarbeiter*in anvertrauen würden, wie eine*r Klassenlehrer*in, was das Potential der Schulsozialarbeit aufzeigte. Allerdings zeigte sich, dass Schüler*innen die über intakte Familien verfügen und/oder einer festen Gruppe von Freunden angehören, die Beratungsangebote Schulsozialarbeit wahrscheinlicher nutzen würden, als Schüler*innen die nicht über diese sozialen Netzwerke verfügten.¹⁵⁰

Insgesamt wurde festgestellt, dass die Erwartungen die die Schüler*innen an die Schulsozialarbeit stellten, sich deutlich von den zuvor aus Sicht von Schulleitungen, Trägern und Jugendämtern angenommenen Bedarfen unterschieden. Diese sahen den Bedarf der Schüler*innen am häufigsten im Bereich der Freizeitgestaltung, während die Schüler*innen selbst, die Schulsozialarbeiter*innen in erster Linie als Interessenvertretung innerhalb der Institution Schule sahen.¹⁵¹

Dreiviertel der befragten Schüler*innen gaben an, dass sich seit Etablierung der Schulsozialarbeit an ihren Schulen etwas verändert hat. Zudem sprach sich eine überwältigende Mehrheit von 92% der Schüler*innen dafür aus, das Projekt fortzuführen. Unter den Schüler*innen aus dem ländlichen Raum lag dieser Wert höher als unter Schüler*innen aus dem städtischen Raum.¹⁵² Seithe schlussfolgerte daraus:

„Das Projekt bedeutet für diese SchülerInnen [aus dem ländlichen Raum] offensichtlich den Anschluß an die Gleichaltrigengruppe und eine Freizeit- und Kommunikationssituation, die sie ansonsten aufgrund der besonderen Lebenslage vermissen müssen.“¹⁵³

¹⁵⁰ Vgl. Seithe 1996, S. 14 ff.

¹⁵¹ Vgl. Seithe 1996, S. 17

¹⁵² Vgl. Seithe 1996, S. 18 ff.

¹⁵³ Seithe, Mechthild 1996, S. 19

8 Fazit

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern ab 1990 fand unter gänzlich anderen Bedingungen statt als im Rest der Bundesrepublik. Die neuen Bundesländer litten unter massiven wirtschaftlichen und sozialen Problemen, die zum Teil bereits in der DDR ihren Ursprung hatten, wie etwa der Verfall der Infrastruktur, und zum Teil erst durch die massiven politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umbrüche, die die Deutsche Wiedervereinigung mit sich brachte, entstanden.

Diese Umbrüche sorgten zu Beginn der neunziger Jahre in Ostdeutschland für einen unübersehbaren Bedarf an verschiedenen Formen der Jugendhilfe. So zog die deutsche Wiedervereinigung ein Wegbrechen sozialer Institutionen, besonders für Kinder und Jugendliche nach sich. Die FDJ und Pionierorganisation mit ihren Ganztagsangeboten verschwanden, Hortplätze wurden abgebaut, das Schulsystem veränderte sich gänzlich. Die Eltern vieler Kinder und Jugendlicher wurden im Laufe der Privatisierung der Volkseigenen Betriebe Arbeitslos.

Der Staat, der sich trotz aller politischer Repressalien, um seine Bürger*innen kümmerte und ihnen einen klar vordefinierten Lebensweg anbot, war verschwunden. Sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche mussten lernen, sich in diesem neuen System, in dem Eigenverantwortung und Wettbewerbsgedanke maßgebend waren, zurechtzufinden. Dies zog eine Vielzahl an Problemen nach sich. An vielen Schulen wurden Gewalt und Vandalismus zum Ausdruck der Unsicherheit, Angst und Perspektivlosigkeit, die viele Schüler*innen mit dem Blick auf ihre eigene Zukunft verspürten.

Bereits 1990 wurde mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz die rechtliche Grundlage für die Etablierung der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland geschaffen. Ab 1993 entstanden somit vielerorts auf kommunaler Ebene erste Projekte. Die Entwicklung der Schulsozialarbeit war somit zu Beginn kein *von oben* geplanter Prozess, sondern war eher eine punktuelle Reaktion auf lokal wahrgenommene Bedarfe. Diese Schulsozialarbeitsprojekte wurden dann in den folgenden Jahren durch die verschiedenen Landesprojekte der Länder gebündelt und es wurden gesetzliche Rahmenbedingungen zum Beispiel für die finanzielle Förderung der Schulsozialarbeit übernommen.

In der DDR existierte keine Schulsozialarbeit und die existenten Formen der Jugendhilfe unterschieden sich von dem modernen Verständnis der Jugendhilfe zum Teil erheblich. Die Schulsozialarbeit hatte somit kaum Anknüpfungspunkte, sie *beerbte* keine bereits existierende Form der Schulsozialarbeit an ostdeutschen Schulen, sondern musste sich selbstständig etablieren und sich die Akzeptanz in der Bevölkerung erst durch jahrelange Arbeit und vorzeigbare Erfolge erarbeiten. So schlug der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland zu Beginn häufig Abneigung, vor allem von Seiten der Lehrer*innen und Eltern entgegen. Lehrer*innen sahen die Schulsozialarbeit häufig als eine Art Fremdkörper, der in das System Schule eindringt, während Eltern die Schulsozialarbeit häufig als mit einem Stigma behaftet sahen.

Doch mit der Zeit etablierte sich die Schulsozialarbeit an vielen Schulen als festes Angebot der Jugendhilfe. So konnte beispielsweise im Modellversuch der sächsischen Landesregierung festgestellt werden, dass sich sowohl das Sozialverhalten als auch die schulischen Leistungen der Schüler*innen durch gezielte Schulsozialarbeit verbessern konnte. 1995 wurde dann auch die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen gegründet. Somit befand sich die Schulsozialarbeit ab Mitte der neunziger Jahre in Ostdeutschland im Aufbau. Die Jugendämter begannen Schulungen zum Thema Schulsozialarbeit durchzuführen und Vertreter aus Praxis und Forschung begannen Empfehlungen und Positionspapiere herauszugeben. So wurden zum Beispiel Personalschlüssel und Mindestqualifikationen für das pädagogische Fachpersonal gefordert.

Auch die Adressat*innen selbst, also die Schüler*innen sprachen sich, wie in Thüringen, deutlich für die Schulsozialarbeit aus. Offensichtlich war die Schulsozialarbeit für sie zum wichtigen Ansprechpartner für viele Problemlagen geworden. Schulclubs, Arbeitsgemeinschaften, Freizeit- und Beratungsangebote wurden von den Schüler*innen, insbesondere aus dem ländlichen Raum, gerne angenommen und es zeigte sich, dass die Schulsozialarbeit eine wichtige Funktion als Schnittstelle zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern übernehmen konnte. Auch in Sachen Partizipation, stellte die Schulsozialarbeit ihren Nutzen unter Beweis.

Diese positiven Erfahrungen führten über die Jahre zu einem immer flächendeckenderen Ausbau der Schulsozialarbeit, die sich am Ende der neunziger Jahre als festes Angebot der Jugendhilfe in Ostdeutschland etablieren konnte und bis heute in allen neuen Bundesländern vertreten ist.

Literaturverzeichnisverzeichnis

Aden-Grossmann, Wilma (2016):

Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. 1. Aufl. Kronberg im Taunus

Arbeitskreis der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens (1995):

Positionspapier zur Schulsozialarbeit des Arbeitskreises der Abteilungsleiter Jugend-/Jugendsozialarbeit der Jugendämter kreisfreier Städte Sachsens. Chemnitz

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2023):

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schulformen-brb>

[29.05.2023, 15:44]

Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009):

Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien.

In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hrsg.) (2009):

Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (1993):

Empfehlungen zum Thema: „Jugendhilfe und Schule“. Münster

Bundeszentrale für politische Bildung (2023) (1):

<https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39605/demokratisierung-durch-entnazifizierung-und-erziehung/> [16.05.2023, 17:11]

Bundeszentrale für politische Bildung (2023) (2):

<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/230383/von-der-krippe-bis-zur-hochschule-das-bildungssystem-der-ddr/#node-content-title-3>

[16.05.2023, 17:50]

Bundeszentrale für politische Bildung (3):

<https://www.bpb.de/themen/nachkriegszeit/grundgesetz-und-parlamentarischer-rat/39014/warum-deutschlands-verfassung-grundgesetz-heisst/>

[21.05.2023, 15:31]

Bundeszentrale für politische Bildung (4):

<https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47200/neugruendung-der-laender-und-rueckkehr-zur-kommunalen-selbstverwaltung/> [21.05.2023, 16:27]

Bundeszentrale für politische Bildung (5):

<https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/zwei-plus-vier-vertrag/>
[21.05.2023, 19:12]

Bundeszentrale für politische Bildung (6):

<https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47076/die-wirtschaft-in-der-ddr/> [24.05.2023, 13:28]

Bundeszentrale für politische Bildung (7):

<https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47148/ddr-betriebe-im-uebergang-weniger-gesellschaftliche-funktionen-mehr-wirtschaftliche-freiheiten/> [24.05.2023, 16:25]

Clark, Christopher (2006):

Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947. 15. Aufl. München

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (2018):

Bis hierhin und wie weiter? Zur Zukunft der Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. 1. Aufl. Magdeburg

DWDS (2023):

<https://www.dwds.de/wb/Schule> [14.05.2023, 16:04]

Elsner, Grit; Rademacker, Hermann (1997):

Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen.

In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz 1997, S. 183-202. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)

Fachstelle Schulsozialarbeit Thüringen (2023):

<https://www.schuso-thueringen.de/thueringer-landesprogramm/das-landesprogramm/> [03.06.2023, 15:40]

Geißler, Gert (2022):

Schulsystemische Verhältnisse – Pflichtschule, Abiturstufe und
Bildungsverteilung in der DDR

In: Benecke, Jakob (Hrsg.) (2022):

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn

Heide, Gabriele, (1997):

Schülermitbestimmung. Chance für Partizipation und konstruktives Engagement
junger Menschen. Jugendhilfe, Ausgabe 35, S. 30-36

Hoyer, Hans-Dieter; Väth, Elmar (1994):

Schulsozialarbeit in ostdeutschen Bundesländern. Ziele, Aufgaben und
Handlungsfelder. Jugendhilfe, Ausgabe 32, S. 204-212

Kaiser, Beate (2022):

Die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ in SBZ und DDR

In: Benecke, Jakob (Hrsg.) (2022):

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007):

Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. 2. korr. Aufl. Frankfurt am Main

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen (1996):

Schulsozialarbeit in Sachsen - Modeerscheinung oder ernstzunehmende Realität und Chance? Jugendhilfe, Ausgabe 34, S. 93-95

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (1):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/page> [01.06.2023, 17:28]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (2):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/grundschule> [01.06.2023, 17:36]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (3):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/sekundarschule> [01.06.2023, 17:51]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (4):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/gesamtschule> [03.06.2023, 03.06.2023, 14:14]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (5):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/gemeinschaftsschule> [03.06.2023, 14:21]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (6):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/gymnasium> [03.06.2023, 14:29]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (7):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/foerderschule> [03.06.2023, 14:37]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (8):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schulsystem/allgemeinbildende-schulen/schule-des-zweiten-bildungsweges> [03.06.2023, 14:42]

Landesportal Sachsen-Anhalt (2023) (9):

<https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/schule-und-unterricht/schulsozialarbeit> [03.06.2023, 14:57]

MDR (2022):

<https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/fdj-freie-deutsche-jugend-massenorganisation-100.html> [18.05.2023, 21:25]

MDR (2023):

<https://www.treuhand-mythos.de/> [24.05.2023, 14:30]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2023) (1):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen/oberschule.html> [29.05.2023, 15:47]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2023) (2):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen/gymnasium.html> [29.05.2023, 15:48]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2023) (3):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/berufliche-bildung/berufliche-schulen-oberstufenzentrenosz/fachoberschule-fachhochschulreife.html> [29.05.2023, 15:56]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (4):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen/gesamtschule.html> [29.05.2023, 16:15]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (5):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/berufliche-bildung/berufliche-schulen-oberstufenzentrenosz/fachschoen.html> [29.05.2023, 16:22]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (6):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/sonderpaedagogische-foerderung.html> [29.05.2023, 16:31]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (7):

<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lebenslanges-lernen/zweiter-bildungsweg.html> [29.05.2023, 16:37]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023 (8):

<https://mbjs.brandenburg.de/kinder-und-jugend/jugendarbeit-und-jugendsozialarbeit/jugendarbeit/kooperation-jugendhilfe-schule.html>
[29.05.2023, 16:58]

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Freistaat Thüringen (2023):

<https://bildung.thueringen.de/schule/schularten> [03.06.2023, 15:06]

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV 2023:

<https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Schule/Schulorganisation/Schulsystem-im-%C3%9Cberblick/> [29.05.2023, 17:08]

Ministerium für Soziales, Gesundheit und Sport MV 2023:

<https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Familie/Kinder-und-Jugend/Jugend%E2%80%93u.-Schulsozialarbeit-sowie-Produktionsschulen/>
[29.05.2023, 17:48]

Mückan, Friedbert (1999):

Schulsozialarbeit in Sachsen. Skript zum Vortrag am 19.04.1999 in Meißen, unveröffentlicht.

NDR (2020):

<https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/wende/Die-Treuhand-und-das-Ost-Unternehmen-als-Notloesung,treuhand176.html> [24.05.2023, 14:01]

NDR (2021):

[https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/FDJ-und-Pionierorganisation-
praegen-Kindheit-und-Jugend-in-der-DDR,fdj100.html](https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/FDJ-und-Pionierorganisation-
praegen-Kindheit-und-Jugend-in-der-DDR,fdj100.html) [18.05.2023, 21:33]

Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe (o.J.):

Schülermitbestimmung an der Schule. Projektberichte. Befragungsergebnisse.
Praxiserfahrungen. Schlußfolgerungen. Dresden

Skyba, Peter (2022):

Freie Deutsche Jugend (FDJ) – SED-Jugendpolitik in der DDR

In: Benecke, Jakob (Hrsg.) (2022):

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn

Seithe, Mechthild (1996):

Wissenschaftliche Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an
Thüringer Schulen“. Befragung der SchülerInnen. Mai 1996. Darstellung der
Ergebnisse und erste Interpretation. Zwischenbericht Oktober 1996.

Speck, Karsten (2020):

Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. München

Staatsministerium für Kultus Sachsen (2023) (1):

<https://www.schule.sachsen.de/grundschule-3998.html> [29.05.2023]

Staatsministerium für Kultus Sachsen (2023) (2):

<https://www.schule.sachsen.de/saechsisches-schulsystem-3979.html>
[29.05.2023, 18:15]

Staatsministerium für Kultus Sachsen (2023) (3):

<https://www.schule.sachsen.de/wege-nach-der-oberschule-4088.html>
[29.05.2023, 18:17]

Staatsministerium für Kultus Sachsen (2023) (4):

<https://www.schule.sachsen.de/gymnasium-3994.html> [29.05.2023, 18:24]

Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (5):

<https://www.schule.sachsen.de/foerderschule-3991.html> [29.05.2023, 18:28]

Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (6):

<https://www.schule.sachsen.de/sorbische-schulen-in-sachsen-3990.html>
[29.05.2023]

Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (7):

<https://www.schule.sachsen.de/schulen-in-freier-traegerschaft-4559.html>
[29.05.2023, 18:48]

Staatsministerium für Kultus Sachsen 2023 (8):

<https://www.schule.sachsen.de/gemeinschaftsschule-7398.html>
[29.05.2023, 18:56]

Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt Sachsen (2023):

<https://www.familie.sachsen.de/schulsozialarbeit-5669.html> [29.05.2023, 19:05]

Swaantje Düsenberg (1999):

Zwischen Stigma und corporate identity. Schulsozialarbeit im Kreisverband
Oschatz. Kinderschutz Aktuell, Ausgabe [2-99], S. 22-24

Tenorth, Heinz-Elmar (2022):

Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR.

In: Benecke, Jakob (Hrsg.) (2022):

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn

Werding, Martin; Becker Joachim (2023):

Jugendhilfe. Definition: Was ist Jugendhilfe?

In: Gabler Wirtschaftslexikon. Springer Fachmedien GmbH (Hrsg.) Wiesbaden

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/jugendhilfe-39857/version-387874>
[22.06.2023, 17:09]