
Analyse zur Erfassung von Unterstützungssystemen an Grundschulen im Einzugsgebiet Braunschweig

2

Christof Gebhardt

2.1 Bildung zwischen den Rechtskreisen Jugendhilfe und Schule

Innerhalb der gesellschaftlichen Debatte um die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Verbesserung der Bildungsergebnisse und der Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen ist es weitgehend unstrittig, dass Bildung im Rahmen des Schulsystems optimiert werden muss. Was jedoch „Bildung“ ist, wird entsprechend der jeweiligen Richtung – aus der sich dieser Frage genährt wird – uneinheitlich beantwortet. Ebenso verhält es sich bei der Frage „Wer bildet?“. In Anlehnung an den Aufsatz von Karin Böllert von der Universität Münster „Wie viel Schulsozialarbeit braucht die Schule?“ kann festgehalten werden, dass neben Schule und Eltern auch die Kinder- und Jugendhilfe eine entscheidende Bildungsinstitution darstellt (vgl. Böllert 2008, 8). Bildung findet nicht nur exklusiv in der Schule statt, Bildung hat viele unterschiedliche Orte z. B. außerschulische Kontexte. Gerade durch diese gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen der IGLU⁴ Studie geht der Verfasser davon aus, dass die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der Grundschule an enormer Bedeutung gewinnen wird. Diese beschriebene Notwendigkeit soll im Rahmen der Analyse für die Grundschulen im Einzugsgebiet der Stadt Braunschweig empirisch untersucht werden. Auf Initiative der Bürgerstiftung Braunschweig wurde in diesem Zusammenhang geprüft, welche Angebote

4 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

bzw. welche Angebotslücken im Bereich der sozialen Unterstützungssysteme für die Grundschulen bzw. deren Schülerinnen und Schüler existieren. Die Bürgerstiftung Braunschweig unterstützt maßgeblich verschiedene Projekte und Angebote (z. B. Gewaltpräventionsprojekte) an Grundschulen. Die zentralsten Aussagen zur Wirkung von Maßnahmen, zu Angebotslücken und zu Bedarfen werden im Weiteren abgebildet. Für eine verständlichere Kontextualisierung werden zuvor die rechtlichen Bedingungen zwischen Schule und Jugendhilfen beschrieben.

2.1.1 Die Entwicklung der Schulsozialarbeit und soziale Unterstützungsangebote an Schulen

Für eine bessere Verortung der Untersuchung war es notwendig, zentrale Begrifflichkeiten und rechtliche Definitionen zu erörtern. Die zu erwartenden Ergebnisse der Analyse benötigten einen deutlichen Bezugspunkt. Es wird herausgearbeitet, in wie weit sich die Bereiche Jugendhilfe und Schule erklären, welche Ziele diese beiden Bereiche beinhalten und verfolgen. Weiterhin wird verdeutlicht, wie und warum sich die beiden Bereiche voneinander abgrenzen. Blickt man auf die Schullandschaft in Bezug auf Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland, dann lässt sich konstatieren, dass viele unterschiedliche Projekte, Arbeitsansätze und institutionalisierte Sozialarbeit existieren. Eine eindeutige Begriffsbestimmung ist auf Grund der Vielfalt daher schwierig. Die Entwicklung des Gegenstandes „Schulsozialarbeit“ hat sich in der Bundesrepublik in den 70iger Jahren zunächst als Beschreibung sozialpädagogischer Angebote im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesamtschulen herausgebildet. Häufig war es hier die Landesschulbehörde, welche dann Träger der Schulsozialarbeit fungierte. (vgl. Lahn-Dill-Kreis 2002, 6f). Seinerzeit stand fest, dass Schulsozialarbeit einen ausgesprochen emanzipatorischen und eigenständigen Ansatz mit dem professionellen Methodenrepertoire der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik pflegen sollte (Lahn-Dill-Kreis 2002, 6f). Hinter dem Ruf nach Sozialpädagogen/innen verbarg sich die Hoffnung, die Sozialisation der Heranwachsenden aus den sogenannten bildungsbenachteiligten Schichten helfend zu unterstützen, um mehr „Chancengleichheit“ zu ermöglichen (Drilling 2009, 40). Hier wurde ein grundlegender Stein für die entstandenen vielfältigen Konzeptionen und Strukturen gelegt, welche sich heute in den zum Teil funktionierenden und dysfunktionalen Kooperationsstrukturen widerspiegeln. Von Beginn an gab es unterschiedlichste Anstellungsträger für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, z. B. freie Träger der Jugendhilfe, örtliche Träger der Jugendhilfe, die Landesschulbehörde, Kommunen in Form vom Schulamt etc., welche entweder mit den Schulen außerschulische Kooperationen

eingingen oder indem Fachkräfte direkt durch die Schulbehörde eingestellt wurden (vgl. Drilling 2009, 40).

Hollenstein / Tillmann merken in diesem Zusammenhang berechtigter Weise an, dass der jeweilige Trägermodus unmittelbaren Einfluss auf die Kooperationsstrukturen, die Ziele und das Personal hat (vgl. Hollenstein u. Tillmann 2002, 50). Auf Grund dieser komplexen Situation ist es nicht möglich, einen genauen Überblick über die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Schulen zu erhalten auch weil Landesprogramme und andere Förderer die Schulsozialarbeit nur im Sinne eines Projektzeitraumes in unterschiedlicher Weise fördern. Festzustellen ist jedoch, dass „Schulsozialarbeit“ in den zurückliegenden und gegenwärtigen Fachdebatten der Schwierigkeit gegenüber steht, sich als eigenständige Fachdisziplin zu begründen und zu behaupten (vgl. Schumann, Sack u. Schumann 2006, 7). Es wird deutlich, dass Prozesse der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit, die im Wesentlichen in Bundesländern gekennzeichnet sind, von einer konzeptionellen Unschärfe geprägt sind. Durch diese sehr unterschiedlichen Verständnisse und den damit verbundenen Zielsetzungen wird eine Unschärfe des Gegenstandes befördert (ebd.).

2.1.2 Schulsozialarbeit – Begründung für den gegenwärtigen Auftrag

Setzt man sich mit den wichtigen Fragen nach Begründungsmustern für Schulsozialarbeit auseinander, findet man bei Speck die Differenzierung zwischen den alltagspraktischen und den theoretischen Begründungsmustern (vgl. Speck 2009, 39f). Hinter den alltagspraktischen Begründungsmustern verbirgt sich der Handlungsdruck der überforderten Schulen, auf die symptomatischen Problemlagen der Gesellschaft, die sich in den sozialisationsrelevanten Themen wie z.B. Gewalt (psychische, physische), Mobbing, Schulverweigerung, Schwierigkeiten beim Übergang Schule-Beruf, etc. zeigt, adäquat zu reagieren. (vgl. ebd.) Theoretische Begründungsmuster ergeben sich nach Speck unter anderem im gesellschaftlichen Integrationsauftrag der Jugendhilfe, welches auch als Sozialisations- und modernisierungstheoretisches Muster zu kennzeichnen wäre. In punkto theoretisches Begründungsmuster folgt für Speck die notwendige Forderung, dass sich die Schulsozialarbeit inhaltlich stärker auf die Arbeit mit sogenannten „bildungsbenachteiligten jungen Menschen“ ausrichten hat (vgl. Speck 2009, 44).

Hier schließt sich an dieser Stelle inhaltlich wieder ein ewig diskutierter „Kreis“, welcher jedoch auf Grund der unterschiedlichen Handlungslogiken zumindest aus eigener Kraft nicht zu schließen ist, wenn nicht die gesellschaftlichen

und gesetzlichen Rahmenbedingungen geändert werden. In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass vor allem in den Jahren 2006 und 2007 das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland, auf Grund der UN-Berichterstattung als eklatante Verletzung der Chancengleichheit bezeichnet wurde und damit in internationaler Kritik stand (vgl. Speck 2009, 43). Gerade unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Einbeziehung der Bildungsdebatte stehen die Schulen und die Schulsozialarbeit der Herausforderung gegenüber, sich den ausgrenzenden Entwicklungen von jungen Menschen entgegenzustellen.

Demnach soll Schulsozialarbeit jungen Menschen bei der Bewältigung von sozialisationsrelevanten Problemen unterstützen, um dadurch eine Basis zu schaffen, welche den Raum zum Lernen zulässt. Drilling fasst dies handlungsorientierter und kompakter zusammen:

„Schule und Soziale Arbeit stehen vor sich verändernden Lebenswelten, in deren Folge eine zunehmende Zahl von Individuen aus ihren Bildungs- und Versorgungsstrukturen herausgelöst werden. Schule und soziale Arbeit erleben eine steigende Zahl von Kinder und Jugendlichen, die auf diese Belastungen mit Schulversagen und Schulverdrossenheit reagieren und deren Eltern in ihren Erziehungsanstrengungen Unterstützung brauchen.“ (Drilling 2009, 10)

Es kann konstatiert werden, dass die Erfüllung des Bildungsauftrages sowie die Aufgabe der sozialen Integration durch die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule in vieler Hinsicht in Frage gestellt werden kann. Die rechtliche Legitimation für diesen beschriebenen Auftrag und Inhalt generiert sich dabei aus den §§ 1, 13, 11 und 81 SGB VIII. Diese relevanten Paragraphen und die Ebene des Schulgesetzes werden im Folgenden entsprechend skizziert.

Wird Schulsozialarbeit rechtlich determiniert, steht man der bereits beschriebenen Problematik gegenüber, dass sich seit der Entwicklung vielfältige Konzeptionen und Strukturen mit unterschiedlichen Anstellungsträgern entwickelt haben. Hier waren es vor allem die örtlichen Träger der Jugendhilfe und die jeweiligen Landesschulbehörden, welche unter Einbeziehung der oben beschriebenen Begründungsmuster als Träger der Schulsozialarbeit auftraten. Im Gegensatz zum Bereich der Jugendhilfe, in dem der Bund über Befugnisse zur Gesetzgebung verfügt, haben die Länder aufgrund des Föderalismus die Gesetzgebungskompetenz für den Bereich des Bildungswesens. Somit sind die rechtlichen Grundlagen für den Gegenstand der Schulsozialarbeit in der Jugendhilfe (SGB VIII) und in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder zu finden.

Entsprechend des Gesetzestextes wird deutlich, dass sich der § 11 SGB VIII an alle jungen Menschen richtet und – anders als der § 13 SGB VIII – nicht auf so-

zial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche abzielt. Der § 11 SGB VIII verpflichtet die Jugendhilfe zur Bereitstellung von Angeboten der Jugendarbeit: Entsprechende Angebote sind gemäß § 11 Abs. 1 SGB VIII „zur Verfügung zu stellen“ („Muss“-Regelung) (vgl. Speck 2011).

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit zählen die außerschulische Jugendbildung (§ 11 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII) und die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit (§ 11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII). Im Kontext der Jugendarbeit wird damit unter Rückgriff auf jugendhilfespezifische Ansätze und Methoden ein Bildungsauftrag wahrgenommen und präventive, schulbezogene Angebote ermöglicht. In den Ausführungen des Frankfurter Kommentars zum § 11 SGB VIII wird ausgeführt, dass durch den Ausbau der Ganztagschulen auch die Überlegungen zu einem stärkeren strukturellen Zusammengehen von Schule und Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe vorangetrieben werden müssen (vgl. Münder et al. 2006, 221, Rz 8). Demnach spricht vieles dafür, *„denn der Ort Schule wird für die Verteilung sozialer Chancen und damit Zukunftssicherung junger Menschen immer wichtiger. Vor allem die offene Jugendarbeit hat zahlreiche Möglichkeiten des Zusammenwirkens“* (Münder et al. 2006, 221, Rz 8). Münder weist in diesem Kontext darauf hin, dass in vielen Kommunen und Bundesländern Ansätze für fachliche gemeinsame Lern- und Bildungskonzepte bestehen, allerdings fehle es an entsprechenden strukturellen Bedingungen in den Ländern und Kommunen.

„So ist es z.B. bis heute nicht gelungen, Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung als einen einheitlichen Prozess zu verstehen und umzusetzen“ (ebd.).

Gerade in der Verbindung zwischen § 11 SGB VIII und § 1 Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII kann abgeleitet werden, dass das formulierte Ziel der Kinder- und Jugendhilfe dem Leitmotiv der Partizipation entspricht und damit *„positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“* (§ 1 Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII) ist.

Der § 13 SGB VIII gehört – ebenso wie der § 11 SGB VIII – zum zweiten Kapitel (Leistungen der Jugendhilfe) des achten Sozialgesetzbuches. Auf Grund seiner Inhalte wird dieser als *„wichtigster Paragraph für die Schulsozialarbeit“* (Speck 2011) hervorgehoben. Hinsichtlich der Zielgruppenspezifizierung kann zur Auslegung des Gesetzestextes festgehalten werden, dass die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit grundsätzlich junge Menschen (also: Kinder, Jugendliche und junge Volljährige gleichermaßen⁵) bis zum 27. Lebensjahr sind (vgl. Münder et al. 2006, 245, Rz 5). Bezogen auf die Unterstützung und Hilfen nach Abs. 1 konzen-

5 vgl. § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII

triert sich die Jugendsozialarbeit auf diejenigen, die auf Grund ihrer sozialen Benachteiligung oder individuellen Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Hilfe angewiesen sind (vgl. ebd.). Auf Grund der sich vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen und wahrnehmbaren sozialen Problemlagen verschiebt sich die Zielgruppe der sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten zunehmend in Richtung der Grundschulen (vgl. Speck 2011).

„Soziale Benachteiligungen sind in der Regel solche mit defizitärer Sozialisation in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung, Berufsleben und sonstige Umwelt. Dazu zählen insbesondere Benachteiligungen, die durch ökonomische Situation, familiäre Rahmenbedingungen und defizitäre Bildung oder das Geschlecht, die ethnische oder kulturelle Herkunft bedingt sind“ (Wabnitz und Streichan, 1996, 182f).
Soziale Beteiligung liegt dann vor, wenn eine altersgemäße gesellschaftliche Integration wenigstens durchschnittlich gelingt und erkennbar ist.

Individuelle Beeinträchtigung sind alle psychischen, physischen oder sonstigen persönlichen Beeinträchtigungen individueller Art. Dazu zählen insbesondere Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen und Lernschwächen, Leistungsbeeinträchtigungen, -störungen, -schwächen sowie Entwicklungsstörungen. Sie sind häufig gegeben bei jungen Menschen in „erschwerter Lebenslage“, deren Entwicklung auf Grund der genannten Probleme, Behinderungen oder Störungen gefährdet und deren Erziehung [...] deshalb beeinträchtigt ist (vgl. Münder und Schruth 2001, 5f).

Angesichts der zunehmenden Tendenz schulmüder Jugendlicher, der hohen Bedeutung von Schulabschlüssen, der Schwierigkeiten von Jugendlichen, in einen Beruf zu gelangen und der hohen Jugendarbeitslosigkeit gewinnt die Jugendsozialarbeit auch im Bereich der vorgelagerten Schulformen (Primarstufe / Sekundarstufe 1) an Bedeutung für Schule und Jugendhilfe. Es besteht jedoch die Gefahr, dass bei einer ausschließlichen Beschränkung der Schulsozialarbeit auf den § 13 SGB VIII sich die Jugendhilfe in traditioneller Weise auf eine Fürsorgefunktion beschränkt bzw. diese als eine „Feuerwehr“ der Schule für „auffällige Schüler“ instrumentalisiert wird (vgl. Speck 2011). Auf Grund des engen Bezuges zwischen Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe in der Fachliteratur muss noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass aus dem Gesetzestext nicht hervor geht, dass die Angebote des § 13 SGB VIII in jedem Fall berufsbezogen sein müssen. Rechtlich zulässig sind demnach auch Maßnahmen, welche unmittelbar der schulischen Stabilisierung und der sozialen Integration dienen. Münder weist in seinen Ausführungen zu den §§ 11, 13 SGB VIII in immer wiederkehrenden Argumentationsmustern darauf hin, dass eine Verzahnung angesichts der beschriebenen und erkennbaren Problematiken unumkehrbar ist (vgl.

Münder et al. 2006, 221, Rz 8). Diese Verzahnung ist gerade deshalb sachgerecht, weil Schule immer einer der zentralen Lebensorte von Kindern und Jugendlichen ist und bleiben wird.

2.1.3 Bildungsauftrag der Schule – § 2 NSchG

Inhaltlich manifestiert § 2 NSchG die geltenden verfassungsrechtlichen Grundsätze und hat entsprechend den Grundprinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaats den Bildungsauftrag zu erfüllen und umzusetzen. Die Aufgabe welche sich anspruchsvollerweise daraus ergibt wird von Schippmann im Rechtskommentar wie folgt beschrieben:

„Der gesetzliche Auftrag der Schule ist rechtlich nicht als eine ganz allgemeine, im Einzelnen jedoch mehr oder weniger unverbindliche Sammlung von Programmsätzen zu verstehen, sondern vielmehr als eine rechtsverbindliche Ziel- und Wertvorstellung des Gesetzgebers, aus der konkrete Grundsätze für die Beurteilung der einzelnen Vorgänge in der Schule gewonnen werden können und müssen. §2 NSchG ist somit der „rote Faden“, der durch alles Schulgesehene hindurchgehen muss, wenn es gesetzeskonform sein soll“ (Schippmann 2011, § 2NSchG, 2). Ausgehend von diesem Verständnis, wird der Schule die Aufgabe zuteil, die eigenständige Weiterentwicklung der Schülerin und des Schülers, aufbauend auf dem jeweiligen Bildungszustand, zu übernehmen. Diese Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Schülerin und des Schülers muss mit den verfassungsrechtlichen Prinzipien und den damit verbundenen Wertvorstellungen vereinbart sein.

Dem Rechtskommentar ist in diesem Zusammenhang folgende Konkretisierung zu entnehmen: *„Mittels einer Erziehung, [...] sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlangen, in wesentlichen Bereichen des staatsbürgerlichen, religiös-kulturellen, sozialen, individuellen und nicht zuletzt beruflichen Wirkens bestimmte Einsichten zu gewinnen und nach diesen ihre Handlungsweise auszurichten“ (Schippmann 2011, § 2NSchG, 4). In punkto Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wird darüber hinaus konkretisierend betont, dass der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen nicht auf die reine Wissensvermittlung beschränkt, sondern auch die Gesamterziehung der jungen Menschen und damit die Anleitung zu einem angemessenen Sozialverhalten umfasst. Dementsprechend wird der Bildungsauftrag und der damit verbundene mittelbare Erziehungseinfluss nicht nur auf die verschiedensten Unterrichtsfächer beschränkt, sondern muss auf das gesamte Leben in der einzelnen Schule im Sinne von „Geist der Schule“ ausgerichtet sein (vgl. Schippmann 2011, § 2 NSchG, 5). Nicht nur der*

Inhalt des Unterrichts in den verschiedensten Fächern, sondern das gesamte Leben der einzelnen Schule muss auf die Erfüllung des Bildungsauftrages abgestellt sein. Hierauf weist § 2 Abs. 2 NSchG hin. Gewiss wirkt der unmittelbare Erziehungseinfluss zuvörderst in dem Verhältnis zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft. Der nicht weniger wichtige mittelbare Erziehungseinfluss geht aber vom Leben in der Schule, vom sogenannten „Geist der Schule“ auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler aus (vgl. ebd.).

2.1.4 Grundschule – § 6 NSchG

Die Grundschule ist die wesentliche Schulform des Primarbereiches. Sie fungiert für alle Kinder als verbindlicher Unterbau des gesamten Schulwesens. Anders als im Bundesland Berlin⁶ umfasst die Grundschule in Niedersachsen die Schuljahrgänge 1 bis 4. Das Gesetz betont im Absatz 1 eine eigene materielle Inhaltsbeschreibung in Form einer Lernzielbeschreibung der Grundschule.

Rechtssystematisch ist die Lernzielbeschreibung auf den Festlegungen, die sich aus dem allgemeinen Bildungsauftrag gem. § 2 NSchG ableiten, aufgebaut. In Anbetracht der besonderen Bedeutung der Grundschule für die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wird der Bildungsauftrag der Grundschule seit 2003 schulrechtlich definiert sein (vgl. Schippmann 2011, § 6 NSchG, 2). Weiterhin hat jede Grundschule gemäß § 32 Abs. 2 NSchG ein Schulprogramm „auf Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrages und unter Berücksichtigung ihrer jeweils besonderen Bedingungen Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit festzulegen“ (Schippmann 2011, § 6 Nr. 1 NSchG, 2).

Hinsichtlich des Zusammenwirkens zwischen Bildungs- und Erziehungsauftrag und der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe wird betont, dass eine Zusammenarbeit zwischen Grundschule und dem örtlichen Kindergarten sicherzustellen ist. Eine weiterführende Konkretisierung in Richtung Jugendhilfe ist zumindest dem Gesetzestext des § 6 NSchG (Grundschule) und der Rechtsauslegung nicht zu entnehmen.

In Beziehung zu den beiden grundlegenden Gesetzestexten §§ 2, 6 NSchG lässt sich konstatieren, dass die Aufgaben der Schule umfangreich, umfassend und ganzheitlich betrachtet werden müssen. Ohne eine breite (nicht auf die Jugendhilfe ausgerichtete) und kluge Aufstellung von verschiedensten Maßnahmen, die in und an Schule miteinander verknüpft und durchgeführt werden, ist in Bezug zu den

6 hier beträgt die Dauer der Grundschule den Zeitraum 1. bis 6. Klasse (Stand: Juni 2011)

beschriebenen und identifizierbaren Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, der Schule ein Scheitern vorauszusagen.

2.2 Unterstützungssysteme in der Konkurrenz zwischen Jugendhilfe und Schule

Obwohl es um ein und denselben Menschen geht, also den jungen Menschen bzw. den Schülerinnen und Schülern kann durch die rechtlichen Ausführungen festgestellt werden, dass es durch unterschiedliche Institutionslogiken von Schule und Jugendhilfe eine Kooperation und Vernetzung behindert werden kann. Den beiden Systemen liegen auf Grund von gesetzlichen Vorschriften und ihren spezifischen gesellschaftlichen Funktionen unterschiedliche Ziele und handlungsleitende Prinzipien zugrunde. Es gibt keine gemeinsame rechtliche Grundlage für Sozialarbeit an Schule. Weiterhin lässt sich aus den gesetzlichen Bestimmungen im NSchG ableiten, dass Bildung auch die Erziehung, gerade an Grundschule mit einschließt.

Wie bereits zu den alltagspraktischen Begründungsmustern (vgl. Speck 2011) ausgeführt, sehen sich die Lehrkräfte der Schulen mancherorts den pluralisierten Problemlagen nicht gewachsen. Sie fühlen sich allein gelassen und resignieren. Dennoch darf Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang nicht zu einem Allheilmittel dieser Problemlagen verklärt werden. Erstens würde dann die Schulsozialarbeit Gefahr laufen, auf der Ebene der Symptombekämpfung stehen zu bleiben und zweitens könnten sich dadurch notwendige kooperative Ansätze schwer umsetzen lassen (vgl. Drilling 2009, 10). Daher begegnet die Schulsozialarbeit den sich aus dem Bedarf ergebenden Arbeitsfeldern mit angemessenen Methoden.

Im Zusammenhang mit den aufgezeigten rechtlichen Grundlagen und den aufgeführten Begründungsmustern wird die Notwendigkeit deutlich, dass durch Schulsozialarbeit und unter Berücksichtigung der Lebenslagen der jungen Menschen, *präventive Angebote*, *lebensperspektiventwickelnde*, *orientierende Angebote* z.B. durch Beratung und *problembearbeitende-integrierende Angebote*, die sich oftmals in Kriseninterventionen ergeben, umzusetzen sind. Für die Fragestellung der Bürgerstiftung Braunschweig, in wie weit Unterstützungsangebote für Grundschulen im Stadtgebiet Braunschweig optimiert werden können, bzw. wie sich der Bedarf im Sinne einer Soll/Ist Analyse ergibt, ist diese Verortung des Gegenstands der Schulsozialarbeit und die damit verbundene Differenzierung der unterschiedlichen Angebotstypen unabdingbar. Auf Grundlage dieser Struktur und der drei Angebotsbereiche sollen handlungsorientierende Ableitungen und Empfehlungen generiert werden. Im Rahmen der durchgeführten Recherche muss jedoch auch festgestellt werden, dass die Kooperationen von Schulen mit

außerschulischen Partner/innen im letzten Jahrzehnt ein wichtiger Schwerpunkt in verschiedenen Modellprogrammen war. *„Im Zuge der Debatte um die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem rückt mit der Nachmittagsbetreuung und -förderung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund sowie sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, ein neu akzentuierter Ansatzpunkt zur Kooperation ins Zentrum der Aufmerksamkeit“* (Schnitzer 2008, 5). Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse der quantitativen Erhebung, wird das Bild bestätigt, dass in diesem Zusammenhang die Schwerpunkte der Kooperationen von Schule mit außerschulischen Akteuren im Bereich der Freizeitgestaltung bei Sport- und Bewegungsangeboten und Angeboten musisch-kultureller Bildung liegen. Aus den bisherigen Ausführungen und den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Quellen ergibt sich für den Verfasser im Rahmen der empirischen Untersuchung damit die notwendige Differenzierung der verschiedensten und verwendeten Begrifflichkeiten. Diese sind „Unterstützungsangebote an Schule für Schüler“, „Sozialarbeit an Schule“ und „Schulsozialarbeit“. Die Begrifflichkeiten werden hinsichtlich ihrer qualitativen Dimension aufsteigend erläutert.

2.2.1 Unterstützungsangebote an den Schulen für Schülerinnen und Schüler

Hierbei handelt sich im Allgemeinen um Angebote Dritter, auf die die jeweilige Schule in unterschiedlichster Weise zurückgreifen kann. Diese Unterstützungsangebote werden „in“ bzw. „an“ aber im Auftrag der Schule umgesetzt, sind aber nicht als Teil der Schule zu verstehen. Das meint, dass diese Angebote nicht jederzeit verfügbar sind, wobei eine Kontinuität im Sinne von Regelmäßigkeit bestehen kann. In diesem Zusammenhang können sich die Unterstützungsangebote durch die jeweiligen Personen im gesamten qualitativen Spektrum zwischen „weniger professionell“ bis „professionell“ bewegen. Der Grad der Qualität dieser Angebote wird jedoch maßgeblich durch die jeweiligen Rahmenbedingungen (Personal, Räumlichkeit, finanzielle und sachliche Ressourcen, Zeitstruktur (innerhalb oder außerhalb von Stundenplänen), Grad der Kooperationsgestaltung, etc.) bestimmt. Mit Hilfe dieser Unterstützungsangebote und den dahinterstehenden Partnern können Schulen ihre Angebote z. B. im Bereich der Arbeitsgemeinschaften, vor allem in thematischer Hinsicht erheblich erweitern und im Sinne des Bildungsauftrages (§ 2 NSchG) ergänzen. Dritte in diesem Kontext sind beispielsweise private Musik- oder Kunstschulen, ehrenamtliche Anbieter, es können die Eltern oder Verwandten von Schülern sein, Stadtteilbewohner/innen, aber auch Stiftungen oder

Stadtteil in der Schule

Planung eines Modellprojekts zur kindsbezogenen und
stadtteilorientierten Armutsprävention

Kolhoff, L.; Gebhardt, C. (Hrsg.)

2016, XV, 245 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10893-9