LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren

Paulus, Peter; Nieskens, Birgit

Published in:
Reader Schulsozialarbeit

Publication date:
2013

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

Citation for pulished version (APA):
Paulus, P., & Nieskens, B. (2013). Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren. in P. Ziethen, F. Schmidt, & T. Alicke (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit: Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes* (1 Aufl., Band 1, S. 102-106). DRK-Service GmbH.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 19. Apr.. 2024

Deutsches Rotes Kreuz

Reader

2013

Schulsozialarbeit

Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

Band 1

Impressum

Reader Schulsozialarbeit – Band 1
Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

Herausgeberschaft
Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Inhaltliche und konzeptionelle Gesamtverantwortung
Peggy Ziethen, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Redaktion
Peggy Ziethen, Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Franziska Schmidt, Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Tina Alicke, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Titelbild
Kzenon/Fotolia

Grafik/Layout/Satz
Blackgrafx designoffice Daniel Hubert, www.blackgrafx.com

Druck/Vertrieb
DRK-Service GmbH, Berlin
www.rotkreuzshop.de

Art.-Nr. 882 764
ISBN 978-3-00-041262-2

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Die Broschüre ist durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Tätigkeiten innerhalb des Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt worden. Das Deutsche Rote Kreuz ist innerhalb des Kooperationsverbundes federführend für den Bereich „Jugendsozialarbeit und Schule“.
Soweit in dieser Broschüre Begriffe vorkommen, für die sowohl die weibliche als auch die männliche Form verwendet werden kann, beinhaltet der verwendete Begriff keine Festlegung auf die weibliche oder männliche Person.

© 2013 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

ISS Gemeinnütziger e.V.

Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon 069 / 95789-0
Telefax 069 / 95789-190
info@iss-ffm.de
www.iss-ffm.de

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln der Glücksspirale.

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

GlücksSpirale

Reader Schulsozialarbeit – Band 1

Aktuelle Beiträge und Reflexionen
eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

Die Grundsätze des Roten Kreuzes

Menschlichkeit
Die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung, entstanden aus dem Willen, den Verwundeten der Schlachtfelder unterschiedslos Hilfe zu leisten, bemüht sich in ihrer internationalen und nationalen Tätigkeit, menschliches Leiden überall und jederzeit zu verhüten und zu lindern. Sie ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen und der Würde des Menschen Achtung zu verschaffen. Sie fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft, Zusammenarbeit und einen dauerhaften Frieden unter allen Völkern.

Unparteilichkeit
Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung unterscheidet nicht nach Nationalität, Rasse, Religion, sozialer Stellung oder politischer Überzeugung. Sie ist einzig bemüht, den Menschen nach dem Maß ihrer Not zu helfen und dabei den dringendsten Fällen den Vorrang zu geben.

Neutralität
Um sich das Vertrauen aller zu bewahren, enthält sich die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung der Teilnahme an Feindseligkeiten wie auch, zu jeder Zeit, an politischen, rassistischen, religiösen oder ideologischen Auseinandersetzungen.

Unabhängigkeit
Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist unabhängig. Wenn auch die Nationalen Gesellschaften den Behörden bei ihrer humanitären Tätigkeit als Hilfsgesellschaften zur Seite stehen und den jeweiligen Landesgesetzen unterworfen sind, müssen sie dennoch eine Eigenständigkeit bewahren, die ihnen gestattet, jederzeit nach den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung zu handeln.

Freiwilligkeit
Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung verkörpert freiwillige und uneigennützige Hilfe ohne jedes Gewinnstreben.

Einheit
In jedem Land kann es nur eine einzige Nationale Rotkreuz- oder Rothalbmond-Gesellschaft geben. Sie muss allen offen stehen und ihre humanitäre Tätigkeit im ganzen Gebiet ausüben.

Universalität
Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist weltumfassend. In ihr haben alle Nationalen Gesellschaften gleiche Rechte und die Pflicht, einander zu helfen.

Donata Freifrau Schenck zu Schweinsberg
Vizepräsidentin des Deutschen Roten Kreuzes

Grußwort

Foto: Tom Maelsa/DRK

Kinder und Jugendliche in Deutschland wachsen derzeit meist unter Bedingungen auf, die ihrer persönlichen Entwicklung und ihrem Wohlbefinden förderlich sind. Doch immer mehr junge Menschen machen heute leider auch die Erfahrung, in Armut aufzuwachsen. Nach Angaben des Deutschen Kinderschutzbundes leben inzwischen über 2,5 Millionen Kinder in Deutschland in Einkommensarmut.

Wenn junge Menschen schon früh in ihrem Leben viele Barrieren zu überwinden haben und gleichzeitig nur wenig soziale und emotionale Unterstützung erfahren, hat das bedeutende Auswirkungen auf ihren weiteren Lebens- und Bildungsweg. Für sie gewinnt der Bildungsort der Schule an Bedeutung, denn hier können sie kostenfreie Angebote erhalten, die ihre Persönlichkeit bilden und mit denen sie die Folgen ihrer sozialen Benachteiligung ausgleichen können. Das DRK fördert und unterstützt Kinder, Jugendliche und ihre Familien durch eine Vielzahl von Angeboten, die alltagsnah ausgerichtet sind und unmittelbar an ihren Interessen, Bedürfnissen und Lebenswelten ansetzen. Schulsozialarbeit leistet dabei einen wichtigen Beitrag.

Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe am Ort der Schule und als ein fester Bestandteil der sozialen Arbeit des DRK den sieben Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung verpflichtet. Das Deutsche Rote Kreuz hält bundesweit Schulsozialarbeit an allen Schulformen für alle Altersgruppen vor - von der Grundschule bis hin zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf. Verschiedene Leistungen der Jugendhilfe werden dabei miteinander verbunden, so u.a. die Jugendarbeit (§11 SGB VIII), die Jugendsozialarbeit (§13 SGB VIII) und der erzieherische Kinder- und Jugendschutz (§14 SGB VIII).

Ziel der DRK-Schulsozialarbeit ist es, junge Menschen in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern und zu bilden. Grundlage dafür ist eine verbindliche und partnerschaftliche Kooperation des DRK mit den Schulen. Die Angebote der Schulsozialarbeit sind vielfältig, niedrigschwellig erreichbar und dauerhaft und fest im Schulalltag verankert. Schulsozialarbeit vernetzt die Bildungsinstitution Schule mit den sozialen Akteuren des Gemeinwesens und mit der Angebotsvielfalt des Deutschen Roten Kreuzes, beispielsweise mit dem Jugendrotkreuz, der Migrationsarbeit und der Familienbildung.

In seiner fachpolitischen Arbeit engagiert sich das Deutsche Rote Kreuz innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Hier ist das DRK federführend für den Bereich „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“. Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit haben sich die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Paritätische Gesamtverband (Der Paritätische), die Bundesarbeitsgemeinschaften der Katholischen und Evangelischen Jugendsozialarbeit (BAG KJS, BAG EJSA), der Internationale Bund (IB), die Bundesarbeitsgemeinschaft der örtlich freien Träger (BAG Ört) und das Deutsche Rote Kreuz e.V. zusammengeschlossen. Gemeinsam bilden sie ein Sprachrohr für die Belange von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Unter Federführung des DRK wurden in den vergangenen Jahren eine Reihe von bundespolitischen Tagungen und Fachgesprächen durchgeführt und zahlreiche Fachpublikationen und Expertisen im Themenfeld Schulsozialarbeit veröffentlicht.

Der vorliegende Reader Schulsozialarbeit, Band 1 fasst die wichtigsten inhaltlichen Debatten der vergangenen Jahre zusammen und ist damit ein Meilenstein in der fachpolitischen Arbeit des DRK im Themenfeld Schulsozialarbeit. Wichtigste Erkenntnis ist dabei: Schulsozialarbeit stellt einen bedeutenden Baustein in der kommunalen Armutsprävention dar und sollte rechtlich und finanziell abgesichert sowie flächendeckend ausgebaut werden. Denn: Schulsozialarbeit gehört an jede Schule, damit alle Kinder und Jugendlichen gleiche Chancen auf ein gesundes und sicheres Aufwachsen haben.

Ich wünsche Ihnen interessante Einblicke und viel Freude beim Lesen.

Ihre

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Schulsozialarbeit ist ein vergleichsweise noch junges und sich aktuell sehr heterogen gestaltendes Theorie- und Praxisfeld der Sozialpädagogik. Als intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist die Schulsozialarbeit dabei in unterschiedliche Rechtskontexte und länderspezifische Verordnungen und Zuständigkeitshoheiten eingebettet. Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII stellt dabei einen wichtigen Bereich der Angebote der Jugendhilfe an Schule dar. Gerade weil die Schulsozialarbeit immer auch die Lebenslagen benachteiligter Kinder und Jugendlichen im Blick hat, gilt sie als Wegbereiterin eines gesunden und sicheren Aufwachsens und eröffnet chancengerechte Lebensverläufe und Bildungswege. Insbesondere für junge Menschen, die in ihrem Aufwachsen Begleitung und tief greifende Hilfe und Unterstützung benötigen, stellen die sozialpädagogischen Angebote an Schule eine wichtige Ressource für ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden dar. Ein ganzheitliches und inklusiv ausgerichtetes Bildungsverständnis, wie das der DRK- Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, ist dafür maßgeblich.

Das Deutsche Rote Kreuz setzt sich für einen bundesweiten, finanziell und rechtlich abgesicherten Ausbau der Schulsozialarbeit ein. Innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit ist das DRK federführend für das Themenfeld „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ und begleitet dabei sowohl die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der Kooperation zwischen den Akteuren Jugendsozialarbeit und Schule als auch die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der sozialpädagogischen Angebote am Bildungsort der Schule.

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene, für den Themenbereich aktuelle und relevante Querschnittsthemen der Schulsozialarbeit fachpolitisch bearbeitet. Die Umsetzung erfolgte im Rahmen unterschiedlicher Formate, wie Tagungen, Workshops, Fachgespräche, Expertisen und Handreichungen sowie der Herausgabe von Positions- und Hintergrundpapieren. So begleitete das Deutsche Rote Kreuz auf Bundesebene fachpolitisch den Ausbau der Schulsozialarbeit durch die im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets frei gewordenen Mittel und setzt sich aktuell für deren Fortführung über das Jahr 2013 hinaus ein.

Der vorliegende Reader der Schulsozialarbeit, Band 1 bündelt nun die wichtigsten Ergebnisse unter Bezugnahme auf die im Vorfeld dazu veröffentlichten Tagungsbeiträge, Expertisen und Handreichungen. Folgende, ausgewählte Schwerpunkte sind dabei maßgeblich: Grundlagen der Schulsozialarbeit (Kapitel A), Bildungspolitik, Vielfalt und Inklusion (Kapitel B), Armutsprävention, Partizipation und Teilhabe (Kapitel C), Prävention und Gesundheitsförderung (Kapitel D), Abbau von Jugendarmut durch Stärkung beruflicher Übergänge (Kapitel E) und Aspekte der Qualitätsentwicklung (Kapitel F).

Die Beiträge in diesem Band bilden dabei aktuelle Diskurslinien ab, die die Vielschichtigkeit des Theorie- und Praxisfeldes der Schulsozialarbeit exemplarisch verdeutlichen. Das Feld der Schulsozialarbeit wird aus rechtlicher, fachpolitischer, erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive konturiert. Ziel des vorliegenden Readers des DRK ist es, unseren interessierten Leser_innen der Fachpraxis und Fachöffentlichkeit, aus Schule, Jugendhilfe, Wissenschaft, Politik und Verwaltung (Denk)Räume zu eröffnen und neue Impulse zu setzen, sich eingehend mit den kreativen Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendhilfe (Jugendsozialarbeit) und Schule zu beschäftigen und den Ausbau der Schulsozialarbeit bundesweit auf allen Ebenen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule voranzubringen.

Wir möchten uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihr Engagement und für ihre produktiven Beiträge bedanken. Ganz besonders danken wir Tina Alicke vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) für die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge. Unseren interessierten Leser_innen wünschen wir viel Freude beim Lesen und vielfältige Anregungen, die sozialpädagogische Praxis am Ort der Schule so zu gestalten, dass alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen die Begleitung, Förderung und Unterstützung in Anspruch nehmen können, derer sie bedürfen, um gesund und sicher aufzuwachsen und sich wohl zu fühlen.

Es grüßt Sie herzlich

Inhalt

A Schulsozialarbeit – Begriffserklärungen eines vielgestaltigen Theorie- und Praxisfeldes.

Vorwort 17

A 1: Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule....18

Prof. Dr. Christian Bernzen
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

A 2: Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld....20

Stephanie Haupt
Fachhochschule Münster

A 3: Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention....27

Dr. Nicole Ermel
Landschaftsverband Rheinland (LVR)

A 4: Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg – Fazit aus zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung....33

Vanessa Jantzer, Dr. Johann Haffner, Peter Parzer, Prof. Dr. med. Franz Resch
Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Zentrum für Psychosoziale Medizin
des Universitätsklinikums Heidelberg

Fußnotenverzeichnis....38

Literaturverzeichnis....40

Über die Autor_innen....42

B Der Beitrag der Jugendsozialarbeit zu einer Bildung der Vielfalt – Schule inklusiv und vielfältig gestalten.

Vorwort 45

B 1: Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität 46

Michael Komorek
AWO Bundesverband e.V.

B 2: Bildung für alle?! Ein Plädoyer für eine reflexive (Sozial)Pädagogik....49

Uta Franziska Schmidt
Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

B 3: Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich....53

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

Inhalt

B 4: Bildung ist ein Lebensmittel! Die Vision einer guten Schule....60

Gisela Würfel und Claudia Seibold
Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)

Fußnotenverzeichnis....66

Literaturverzeichnis....67

Über die Autor_innen....69

C Schulsozialarbeit ist Armutsprävention, schafft Bildungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe.

Vorwort 71

C 1: Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe....72

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld
Evangelische Hochschule Dresden

C 2: Armut bei Kindern und Jugendlichen – Grundlagen für präventives Handeln 74

Gerda Holz
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

C 3: Beteiligung statt Benachteiligung! Partizipation im Kontext von Schule und die Perspektive der Jugendsozialarbeit 82

Dr. Andreas Oehme
Universität Hildesheim

C 4: Die Initiative Jugend(ar)mut der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit....87

Michael Rölver
Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS)

Fußnotenverzeichnis....92

Literaturverzeichnis....92

Über die Autor_innen....94

D Schulsozialarbeit fördert ein gesundes und sicheres Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen.

Vorwort 97

D 1: Gesundheitsförderung als Thema der Jugendsozialarbeit....98

Dr. Hanna Permien
(ehem.) Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Inhalt

D 2: Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren 102

Prof. Dr. Peter Paulus, Dr. Birgit Nieskens
Leuphana Universität Lüneburg

D 3: Gesundheit als Thema der Jugendsozialarbeit – Gesundheitsförderliche Perspektiven in der sozialpädagogischen Praxis 107

Peggy Ziethen
Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

D 4: BodyGuard – das Gesundheitsprogramm für Jugendliche 113

Wolfgang Zach
Internationaler Bund e.V., Bildungszentrum Mannheim

Fußnotenverzeichnis 119

Literaturverzeichnis 119

Über die Autor_innen 121

E Schulsozialarbeit verhindert Jugendarmut und fördert den Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben.

Vorwort 123

E 1: Berufliche Übergänge 124

Prof. Dr. Marc Thielen
Universität Bremen

E 2: Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem? 127

Prof. Dr. Ronald Lutz
Fachhochschule Erfurt

E 3: Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen 132

Dr. Tilly Lex, Boris Geier
Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

E 4: Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule 138

Dr. Sandra Heisig
(ehem.) Landeshauptstadt Stuttgart

Fußnotenverzeichnis 143

Literaturverzeichnis 144

Über die Autor_innen 146

Inhalt

F Aspekte der Qualitätsentwicklung einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.

Vorwort 149

F 1: Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit 150

Prof. Dr. Stephan Maykus
Hochschule Osnabrück

F 2: Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule 154

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

F 3: Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler 161

Roman Riedt
Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe Brandenburg - kobra.net

F 4: Zur Entstehung der Freiburger Qualitätsstandards 168

Sigrid Leder-Zuther
Deutsches Rotes Kreuz - Kreisverband Freiburg e.V.

Fußnotenverzeichnis 182

Literaturverzeichnis 182

Über die Autor_innen 183

G Anhang

Die fachpolitische Arbeit des des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2012) 185

Positionspapiere, Expertisen und Fachtagungen

Reader Schulsozialarbeit – Band 1

Aktuelle Beiträge und Reflexionen
eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

A

Schulsozialarbeit – Begriffserklärungen eines vielgestaltigen Theorie- und Praxisfeldes.

Inhalt

A1: Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule 18
Prof. Dr. Christian Bernzen, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

A2: Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld 20
Stephanie Haupt, Fachhochschule Münster

A3: Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention 27
Dr. Nicole Ermel, Landschaftsverband Rheinland (LVR)

A4: Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg – Fazit aus zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung 33
Vanessa Jantzer, Dr. Johann Haffner, Peter Parzer, Prof. Dr. med. Franz Resch, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Zentrum für Psychosoziale Medizin des Universitätsklinikums Heidelberg

Fußnotenverzeichnis 38

Literaturverzeichnis 40

Über die Autor_innen 42

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Das Deutsche Rote Kreuz setzt sich im Rahmen seiner Federführung für das Thema der schulbezogenen Jugendsozialarbeit innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit für eine nachhaltige Konsolidierung und eine langfristige finanzielle Absicherung der Angebote von Schulsozialarbeit ein. Unterstützt durch eine koordinierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sowie die regelhafte Absicherung von Schulsozialarbeit können soziale und pädagogische Angebote kommunal verstetigt und jedem jungen Menschen zur Verfügung gestellt werden.

Dabei bietet Schulsozialarbeit eine Antwort auf die dringliche Frage, wie der Zusammenhang von sozialer Herkunft, sozioökonomischem Status und (einer erfolgreichen) Bildungsbiografie dauerhaft zu entkoppeln ist: Sie schafft die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit und Teilhabe durch den Abbau von Zugangsbarrieren zu Bildungsangeboten für alle Kinder und Jugendlichen, insbesondere jedoch für junge Menschen in sozial benachteiligten Lebenslagen.

Besonders vor dem Hintergrund der Diskussion einer inklusiven Bildung als einer „Bildung für alle“ muss Schulsozialarbeit eine Konstante in einem Netz an Prävention und Unterstützung für junge Menschen sein, um die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt einer ganzheitlichen Bildung und einem lebenslangen Lernen zu stellen. In der Praxis hat die Schulsozialarbeit ihre Angebote längst diversifiziert. So gibt es neben der Jugendsozialarbeit und deren rechtlicher Verankerung im § 13 SGB VIII eine Vielzahl anderer Aufgabenbereiche, Rechtsformen und Zuständigkeiten. **Prof. Dr. Christian Bernzen** stellt einführend in dieses Kapitel in seinem Beitrag „Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ die unterschiedlichen Aufträge von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Angebote der Jugendsozialarbeit dar und markiert die Abgrenzungen der Jugendsozialarbeit gegenüber anderen Bereichen und Elementen der Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit hat sich aber nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen Felder der Jugendhilfe diversifiziert, sondern auch im Rahmen ihrer Angebote, die sie an Schule vorhält. Mittels vielfältiger Methoden und differenzierter Settings bietet sie neben Beratung und Einzelfallhilfe sozialpädagogische Gruppenarbeit und Projekte zu jugendspezifischen Themen, trägt durch die Vernetzung und Gemeinwesenarbeit zur Gestaltung von Bildungslandschaften bei, verändert und entwickelt Schule und ist professionelle Begleitung am Übergang Schule-Beruf. Nicht zuletzt spiegelt sich die Vielfältigkeit der Schulsozialarbeit auch in der bundeslandspezifischen Begriffsvielfalt wieder, unter der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schule definiert werden. **Stephanie Haupt** klärt in ihrem Beitrag die Begriffsvielfalt, die Rahmenbedingungen, Angebote und Methoden von Schulsozialarbeit daher grundlegend.

Schulsozialarbeit öffnet und verändert den Bildungsraum Schule und erweitert ihn um Gelegenheiten und Orte des non-formalen und informellen Lernens. Schulsozialarbeit zielt dabei auch auf die Gestaltung der Rahmen- und strukturellen Bedingungen der Institution und des Lernorts Schule. In ihrem gemeinwesenbezogenen Charakter vernetzt Schulsozialarbeit den Bildungsort der Schule mit anderen sozialen Akteuren und schafft dabei Kooperationsformen auf unterschiedlichsten Ebenen. Damit wird die Schulsozialarbeit selbst zu einem wichtigen Bildungsakteur im Sozialraum. Vor diesem Hintergrund geht **Dr. Nicole Ermel** in ihrem Beitrag „Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtkonzeptes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention“ der Annahme nach, dass Schulsozialarbeit nur dann ihre Wirkungen besonders weitreichend entfalten kann, wenn sie eingebettet ist in einen armutspräventiven integrierten Gesamtansatz.

Auch wenn die Wirkung von Schulsozialarbeit erst seit einigen Jahren systematisch erfasst wird, so zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse: Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Schulsozialarbeit sind unbestritten[1]. Dass Schulsozialarbeit erfolgreich die formale Bildung an Schule ergänzt, zeigen **Vanessa Jantzer, Dr. Johann Hafner, Peter Parzer und Prof. Dr. med. Franz Resch** in ihrem Beitrag „Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg – Fazit aus zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung“. Anhand der Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung und des Ausbaus der Schulsozialarbeit in Heidelberg zeigen die Autor_innen Erfolge und Wirkungen von Schulsozialarbeit auf und formulieren die positiven Auswirkungen wissenschaftlicher Begleitforschung im Hinblick auf eine Optimierung der Angebote.

A1

Prof. Dr. Christian Bernzen
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

Der Auftrag der Systeme

Jugendsozialarbeit und Schule sind zwar zwei im rechtlichen Sinn vollständig unterschiedlichen Handlungsbereichen zugeordnet. Sie sind aber dadurch verbunden, dass beiden aufgetragen ist, sich um junge Menschen zu kümmern.

Dabei tritt die Schule den Kindern und Jugendlichen als ein im Kern der Schulpflicht umfasstes, also alternativloses Bildungs- und Erziehungsgeschehen entgegen, während die Jugendsozialarbeit ein als Leistungsangebot verfasster Anspruch junger Menschen ist. Erstere hat im öffentlichen Auftrag junge Menschen mit den in den Lehr- und Bildungsplänen vorgesehenen Inhalten zu befähigen, letztere soll im Auftrag der jungen Menschen einen Beitrag zur „Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit“ (s. § 1 Abs. 1 Satz 1 SGB I) leisten.

Im Folgenden soll dieser Auftragsstruktur der Jugendsozialarbeit, die im schulischen Kontext regelmäßig als fremd empfunden wird, nachgegangen werden. Damit wird zugleich der rechtliche Rahmen für die Kooperation von Schule und Schulsoziarbeit als Teil der Jugendsozialarbeit kenntlich gemacht.

Der Rechtsbegriff der Jugendsozialarbeit und der Schulsozialarbeit

Mit der in § 13 SGB VIII genannten Jugendsozialarbeit wird ein traditionelles Feld der Tätigkeit der Jugendhilfe angesprochen. Seit es Jugend als eigenständige Lebensphase gibt und sich private und öffentliche Stellen um die Jugend gekümmert haben, galt deren besondere Aufmerksamkeit dem Übergang von schulischer Bildung in Berufsausbildung und Berufstätigkeit. Als Beispiel mögen die „Lehrlingsheime“ dienen, die auf Initiative des katholischen Priesters Adolph Kolping entstanden sind.

Der Rechtsbegriff der Jugendsozialarbeit nimmt auf dieses traditionelle Tätigkeitsfeld Bezug: Jugendsozialarbeit dient als Jugendberufshilfe der Verbesserung der Möglichkeiten, einen Einstieg in das Berufsleben zu finden. Als Schulsozialarbeit dient sie dazu, auf diesen Einstieg zielgerichtet vorzubereiten. Regelungen zur Jugendsozialarbeit finden sich kaum im Landesausführungsrecht zum SGB VIII. Teilweise sind jedoch noch aus der ersten Nachkriegszeit stammende Jugendaufbauwerke aufgrund von altem Landesrecht in der Jugendsozialarbeit tätig.

Foto: Superstars_for_You/Fotolia

Abgrenzungen

Jugendsozialarbeit unterscheidet sich von der Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII dadurch, dass sie zum einen ein wesentlich engeres Tätigkeitsfeld und zum anderen einen eingeschränkten Adressatenkreis hat. Sie ist ein Angebot für junge Menschen mit besonderen Schwierigkeiten.[1]

Von den Hilfen zur Erziehung und deren Fortsetzung als Hilfe für junge Volljährige unterscheidet sich die Jugendsozialarbeit vor allem dadurch, dass sie nicht auf Erziehungsschwierigkeiten der Eltern reagiert. Sie ist vielmehr ein Anspruch, der jungen Menschen selbst zusteht[2]. Die Übergänge bei den anspruchsbegründenden Lebenslagen sind allerdings fließend[3].

Adressat_innen und Anspruchsvoraussetzungen

Als Adressatinnen und Adressaten der Hilfe werden entsprechend in Abs. 1 die jungen Menschen selbst genannt. Sie sind anders als bei den Hilfen zur Erziehung selbst Anspruchsinhaber_innen und damit antragsberechtigt. Dies bedeutet zudem, dass sie auch in den Fällen, in denen Schulsozialarbeit sinnvoll und notwendig ist, die Leistung dadurch verhindern können, dass sie keinen Antrag auf schulsozialarbeiterische Leistungen stellen, einen bereits gestellten Antrag zurücknehmen oder einfach ihre Mitwirkung verweigern können. Auftrag der Schulsozialarbeit dürfte es dann sein, zunächst die Mitwirkungsbereitschaft der jungen Menschen herzustellen, damit sie überhaupt gute Koproduzent_innen gelingender Sozialer Arbeit sein können.

In Abs. 1 werden zudem die Anspruchsvoraussetzungen angegeben: Diese sind entweder die Notwendigkeit des Ausgleichs von sozialer Benachteiligung oder die Erforderlichkeit von Hilfe zum Überwinden von individuellen Beeinträchtigungen. Mit diesen Anspruchsvoraussetzungen werden die Gruppen junger Menschen angesprochen, die erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten bei dem Übergang von der Schule zur Ausbildung und vor dort ins Berufsleben haben.[4]

Als sozial benachteiligt gelten derzeit vor allem junge Menschen mit Migrationshintergrund – jedenfalls dann, wenn dieser noch präsent und einflussreich ist – sowie junge Menschen aus armen Familien. Als individuell beeinträchtigt gelten junge Menschen, deren Problemlagen auffällig sind, ohne jedoch das Gewicht einer Behinderung zu haben. Wird von Mädchen(jugend)sozialarbeit gesprochen, kann diese sich nur an Mädchen aus diesen Gruppen wenden; Mädchen und junge Frauen sind nicht generell als benachteiligt oder beeinträchtigt im Sinne des § 13 SGB VIII anzusehen.

Ziel und Inhalt

Als Ziel und Inhalt der Hilfe und Förderung nach § 13 SGB VIII gibt Abs. 1 die Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung und der Eingliederung in die Arbeitswelt[5] und die soziale Integration an.

Während der Teilnahme an einer schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahme kann den jungen Menschen die Unterkunft in einer sozialpädagogisch begleiteten Wohnform angeboten werden. Dabei handelt es sich um mehr als eine Hotelleistung. Zu einer Jugendhilfemaßnahme wird diese Unterkunft erst durch ihre sozialpädagogische Begleitung, genauso wie eine Ausbildungs- oder Beschäftigungsmaßnahme erst durch die sozialpädagogische Begleitung zu einer Jugendhilfemaßnahme wird. Die sozialpädagogische Begleitung soll die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der jungen Menschen berücksichtigen und an diesen Merkmalen ansetzen.

Die notwendigen Inhalte der Schulsozialarbeit werden im SGB VIII nicht näher beschrieben, denkbar sind freizeitpädagogische Ansätze, Beratungsansätze, schulunterstützende Ansätze oder auch gemeinwesenorientierte Ansätze.[6] Offen und im Gesetz nicht angesprochen ist die Frage der Organisation der Schulsozialarbeit. Diese kann – genau wie andere Angebote der Jugendhilfe – vollständig in den organisatorischen Kontext der Schule integriert werden oder aber in größerer Distanz[7] zu ihr stehen[8].

Abstimmungsgebot

Die Angebote der Jugendsozialarbeit sollen mit

- Maßnahmen der Schulverwaltung,
- Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit,
- Maßnahmen von Trägern betrieblicher Ausbildung und
- Maßnahmen von Trägern außerbetrieblicher Ausbildung

abgestimmt werden. Die Verpflichtung zur Abstimmung ist allerdings nur einseitig, sie trifft ausschließlich die Jugendhilfeträger. Schwierigkeiten bereitet die Abstimmung vielfach mit den Trägern der Schulverwaltung und den ausbildenden Betrieben. Beide Gruppen sind in das System der Sozialleistungserbringung nicht eingebunden[9]. Ungekehrt fehlt es auch im Recht der Jugendhilfe an effektiven Verschränkungen mit anderen für junge Menschen relevanten Systemen, die schwachen Formulierungen zur Abstimmungsverpflichtung in § 13 Abs. 4 SGB VIII (und auch in § 81 SGB VIII) sind dafür ein Beleg.

Finanzierungsbeitrag

Nur dann, wenn eine stationäre Hilfe nach § 13 SGB VIII in Anspruch genommen wird, müssen die Minderjährigen, deren Eltern und auch junge Volljährige nach ihren finanziellen Möglichkeiten zu deren Finanzierung beitragen. Hierzu werden sie gem. §§ 91 ff. SGB VIII zu den Kosten herangezogen. In allen anderen Fällen wird die Sozialleistung der Jugendsozialarbeit und damit der Schulsozialarbeit kostenfrei gewährt.

Eine konsistente rechtliche Rahmung für eine verstetigte Verschränkung der Systeme Jugendsozialarbeit und Schule bleibt (weiter) zu entwickeln.

A2

Stephanie Haupt
Fachhochschule Münster

Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld

Schulsozialarbeit ist ein höchst heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule. Das ist mit verursacht durch die zum Teil unklare Rechtsgrundlage und spiegelt sich in den unterschiedlichen Trägermodellen und den verwendeten Begrifflichkeiten. Der Begriff „Schulsozialarbeit" intendiert, dass es sich bei den Leistungen, Aufgaben und Methoden dieses Handlungsfeldes ausschließlich um „Sozialarbeit" im Sinne einer helfenden Ausrichtung handelt. Um den pädagogischen Kern eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses deutlich zu machen, wird in der neueren Praxis auch der Begriff „Schulsozialpädagogik" verwendet.

Parallel zu den Begriffen „Schulsozialarbeit" und „Schulsozialpädagogik" werden je nach Bundesland, Kommune und Institution auch die Bezeichnungen „schulbezogene Jugendarbeit", „Jugendsozialarbeit an Schulen" sowie „Soziale Arbeit in/an Schulen" synonym verwendet. Hinter den Begriffen verbergen sich häufig auch unterschiedliche Leistungen, Rechtbezüge und somit auch Angebote.

Das gemeinsame und entscheidende Merkmal von Schulsozialarbeit ist, dass sozialpädagogische Fachkräfte dauerhaft, auf einer konzeptionell abgestimmten Basis im (weiteren) Rahmen von Schule agieren. Die unterschiedliche Verwendung von Bezeichnungen ist strategisch bedingt. Sie resultiert u.a. aus dem Versuch:

- inhaltliche Schwerpunkte festzulegen,
- das Selbstverständnis und das Profil des Arbeitsbereichs zu klären,
- Implementierungsanlässe zu berücksichtigen,
- unterschiedliche Handlungsrationalitäten zu verankern,
- den Grad der Verantwortung eher auf der Schul- oder der Jugendhilfeseite festzuschreiben,
- Finanzierungen zu sichern etc.

Beispiel: Der Begriff „Schulsozialarbeit" unterstreicht die Verortung des Arbeitsplatzes der sozialen Fachkräfte an einer Einzelschule und die Zuständigkeit für potenziell alle Schüler/innen einer Schule[1]. Um die Verortung der Schulsozialarbeit in der Jugendhilfe und ausschließlich auf die Zielgruppe „benachteiligte Jugendliche" zu betonen (Benachteiligungsperspektive nach §13 KJHG), bietet sich die Begrifflichkeit „schulbezogene Jugendsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen" an.

Konzeptionelle Grundlagen[2]

Die Voraussetzung für wirksames Handeln von Fachkräften für Schulsozialarbeit liegt im Wissen um Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit auf der Grundlage eines tragfähigen, qualitativ hochwertigen, von Jugendhilfe und Schule gemeinsam entwickelten Konzepts.

Schulsozialarbeit ist das Produkt einer intensiven, verbindlich vereinbarten, partnerschaftlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule (zu im Rahmen von Schulsozialarbeit installierter Schulsozialarbeit s.u.). Gleichzeitig ist Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe, das eigenständig und dauerhaft im Schulalltag verankert ist. Als solches verbindet sie verschiedene Leistungen der Jugendhilfe miteinander (**Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz**) und bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeiten, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein[3]:

- Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche, indem über die **Öffnung zum Gemeinwesen** zusätzliche Ressourcen aus dem Sozialraum nutzbar werden, die fachliche Expertise der Jugendhilfe in die Schule hineingetragen und damit die Schulentwicklung unterstützt wird.

- Schulsozialarbeit trägt dazu bei, **positive Lern- und Lebensbedingungen zu erhalten bzw. zu schaffen**, indem sie daran mitwirkt, Schule als Lebensraum so zu gestalten, dass alle Heranwachsenden an Schule teilhaben. „Schulsozialarbeit dient den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe nach §1 (SGB VIII) und setzt sie unter spezifischen Bedingungen und Anforderungen des schulischen Lebensraums um: Schulsozialarbeiter/innen fördern gemeinsam mit den Akteuren in der Schule die individuelle und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, indem sie an der Schule Aktivitäten anbieten, durch die Schüler/innen über das schulische Angebot hinaus ihre Fähigkeiten entfalten, Anerkennung erfahren und soziale Prozesse gestalten können. Dabei berücksichtigen sie die unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler/innen.[4]"

- Schulsozialarbeit dient dem **Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl**, indem sie Unterstützung bei der Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme und Risiken leistet, zur Selbsthilfe befähigt und in spezielle Hilfeangebote vermittelt. Durch Schulsozialarbeit erhält die Jugendhilfe eine Chance, potentiell alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Angeboten zu erreichen. Umgekehrt können alle Kinder und Jugendlichen Erfahrungen mit dem sozialpädagogischen Leistungsangebot machen.

- Schulsozialarbeit ist im (Schul)Alltag von Kindern und Jugendlichen **präsent und niedrigschwellig erreichbar**. Darüber eröffnet sie jungen Menschen und deren Eltern Zugänge zum Leistungsangebot der Jugendhilfe und erweitert deren präventive und intervenierende Handlungsmöglichkeiten. Der schulische Rahmen eignet sich zur Umsetzung von Präventionsanliegen und niedrigschwelligen Angeboten von frühzeitigen Hilfen für Heranwachsende und ihre Eltern. Gleichzeitig macht der Schulkontext es möglich, Problemlagen von Kinder und Jugendlichen erkennen und frühzeitig (präventiv und intervenierend) handeln zu können.

- Schulsozialarbeit ist als **interinstitutionelle Vermittlungsinstanz** zu verstehen. Sie dient der Sicherstellung und Unterstützung von Anschlussfähigkeit zwischen der Lebenswelt und dem Erziehungs- und Bildungssystem von Heranwachsenden mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen.

- Schulsozialarbeit zielt auf die **Verbesserung von Lebenschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher**, deren soziale Integration in die Gesellschaft sie über Angebote zur Beeinflussung von Schullaufbahnen/Verbesserung von Schulerfolgschancen langfristig zu verbessern sucht.[5] Sie unterstützt schulisch weniger Erfolgreiche, indem sie deren Bildungsbedingungen verbessert. Dies realisiert sie, indem sie mit sozialpädagogischer Expertise dazu beiträgt, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, die individuelle und soziale Entwicklung zu fördern und „empowerment"-Strategien zu vermitteln. Schulsozialarbeit unterstützt Schülerinnen und Schüler darin, ihre Ressourcen zu erschließen und zu nutzen sowie ihre Lebensperspektiven zu entwickeln. Ausgrenzungen und dem Risiko des Scheiterns in der Schule wird damit entgegen gewirkt.

- **„Bildung ist mehr als Schule!"**[6]. Schulsozialarbeit ergänzt die formellen Erziehungs- und Bildungsangebote der Schule durch nicht-formelle Gelegenheiten und Orte des Lernens und ist sich des Potenzials informellen Lernens im Kontext Schule bewusst.[7]

Begründungen für Schulsozialarbeit

Die Entwicklung von Schulsozialarbeit wird immer auch von übergeordneten bildungs- und sozialpolitischen Strategien und Programmen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene beeinflusst.

Deshalb wird sie nicht immer an der Stelle und auf die Weise gefördert, wo und wie es aus fachlicher Sicht notwendig wäre, sondern auch dort eingerichtet, wo es aufgrund aktuellem Problemdrucks einer Regierung / gesellschaftlichen Entwicklung, einer bestimmten Region oder einer Einzelschule politisch-strategisch angezeigt ist. Entsprechend wird Schulsozialarbeit ggf. im Einzelfall inhaltlich verkürzt auf konkrete, auf den Ausgleich von Defiziten ausgerichtete Ziel- und Lösungsvorstellungen formuliert (z. B. Verringerung von Gewalt an Schulen, weniger Schulabstinenz).[8] Solche alltagspraktischen Begründungen für die Einführung von Schulsozialarbeit lassen sich z. B. im Zusammenhang mit der Absicherung von Ganztagsbetreuung zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zur Armutsintervention (nicht nur) im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets und beim Abbau von Verhaltensauffälligkeiten / schuldeviantem Verhalten finden. Schulsozialarbeit läuft durch eine solche Ausrichtung Gefahr, dadurch für überhöhte Ziele zur Lösung gesamtgesellschaftlicher bzw. schulischer Probleme instrumentalisiert zu werden. Dies hat zur Folge, dass das Arbeitsfeld und somit insbesondere auch die Fachkräfte strukturell überfordert werden. Die Wirkungen für die Kinder und Jugendlichen können durch diese konzeptionelle Engführung somit in ihren Effekten begrenzt sein.

Wie sich Schulsozialarbeit, die im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets entstanden ist, auf das Handlungsfeld auswirkt, bleibt derzeit noch ergebnisoffen, da aktuell noch keine Forschungsergebnisse dazu vorliegen. Der politische Kompromiss zum Bildungs- und Teilhabepaket hat verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit ein positives Image genießt. Zwar hat die enorme Ausweitung der Stellenanzahl (in manchen Städten hat sich der Stellenanteil an Schulsozialarbeit sogar verdoppelt) die Wirkungsmöglichkeiten für junge Menschen erweitert. Da jedoch jeweilige Aufträge, Strukturen und Wirkungen äußerst unklar und vielfältig sind, ist aktuell lediglich festzustellen, dass es eine weitere Ausdifferenzierung von Schulsozialarbeit gibt. Fachlich besonders kritisch ist die Entwicklung, unter dem Label Schulsozialarbeit reine Verwaltungsstellen

zu schaffen, bei denen die Fachkräfte den Auftrag haben, Anträge im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets mit den Anspruchsberechtigten auf den Weg zu bringen. Neben den alltagspraktischen existieren wissenschaftlich fundierte, theoretische Begründungen für Schulsozialarbeit, die sich grob in eine Schulsicht (schulfunktional) und eine Sicht aus dem Blickwinkel der Jugendhilfe (sozialisations- und modernisierungstheoretisch) einteilen lassen[9].

Schulformen

Mittlerweise existiert Schulsozialarbeit bundesweit betrachtet an nahezu allen Schulformen. Während sie an Gesamtschulen bereits eine bis zu 35jährige Tradition hat und sich in den letzten 10 Jahren an immer mehr Haupt- und Förderschulen etablieren konnte, wird sie zunehmend auch an Grundschulen, Berufskollegs sowie – wenn auch (noch) vereinzelt – Realschulen und Gymnasien installiert. Dennoch ist Schulsozialarbeit noch lange kein Regelangebot an allen Schulen (z. B. in NRW laut Schätzung des Landesjugendamts 30-40 % aller Schulen mit Schulsozialarbeit ausgestattet).

Träger

Die Heterogenität des Handlungsfelds Schulsozialarbeit zeigt sich in der Trägervielfalt. Neben öffentlichen (örtliches Jugendamt, Kreisjugendamt) und freien Trägern der Jugendhilfe (z. B. DRK, AWO, Diakonie und Caritas) existieren schulische Träger (Bezirksregierung, Schulverwaltungsamt, selbständige Schulen). Schulsozialarbeit ist – insbesondere im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Teilhabepaket – teilweise auch bei den öffentlichen Sozialhilfeträgern, Jobcentern sowie bei Vereinen (Elterninitiativen, Förderverein der Schule) angesiedelt. Welcher Träger die gewinnbringendste Wirkung für Kinder und Jugendliche erzielen kann, wird in Fachkreisen kontrovers diskutiert[10]. Die Frage, welches der „richtige“ Träger für Schulsozialarbeit ist, ist eine sehr strittige und zugleich äußerst relevante, denn: Der Anstellungsträger prägt entscheidend die Sichtweise auf und die Erwartungen an Schulsozialarbeit (Jugendhilfe- oder Schulperspektive mit entsprechendem Wahrnehmungs- und Deutungsfilter)!

Zielgruppen

Gemeinsam ist allen Formen von Schulsozialarbeit die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler. Konzeptionelle Unterschiede bestehen darin, ob über Schulsozialarbeit potenziell alle Schüler/innen einer Schule oder ausdrücklich nur benachteiligte, beeinträchtigte bzw. diejenigen, die Probleme haben/machen erreicht werden sollen.

Neben den Schülerinnen und Schülern sind häufig auch Eltern und Lehrkräfte Zielgruppen schulsozialpädagogischen Handelns. Neuere fachliche Ausführungen betonen allerdings eher deren kollegialen Stellenwert als Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner von Schulsozialarbeit[11].

Ziele

Die fachlichen Ziele von Schulsozialarbeit bilden die Basis jeglichen Handelns in der Schulsozialarbeit. Damit die Wirkung von Schulsozialarbeit erfasst werden kann, werden die Ziele für die jeweilige Schule in einem Handlungskonzept festgeschrieben.

Die Ziele leiten sich aus den jeweiligen Begründungen ab, sind schulform- und schulstandortspezifisch und werden durch die Träger von Schulsozialarbeit entscheidend (mit) geprägt. Einerseits ähneln sich die Ziele, andererseits unterschieden sie sich bundesland-, projekt- und einzelschulspezifisch aufgrund politischer, strategischer und fachlicher Einflussnahmen[12].

Es gilt die Formel: Je abstrakter formuliert, desto größer der Konsens der beteiligten Professionen und Ebenen. Als **Konsensziele** von Jugendhilfe und Schule für Schulsozialarbeit werden genannt[13]:

- der Abbau von Benachteiligung, Aufbau von Chancengerechtigkeit,
- das Ermöglichen des bestmöglichen Schulabschlusses durch den Abbau von Lernbarrieren,
- das Verbessern von Bildungschancen über Bildungsangebote in Ergänzung zu Schule sowie
- die Hilfe zur schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung.

Arbeitsschwerpunkte/Kernaufgaben

Bei der Realisierung ihrer Aufgaben wird Schulsozialarbeit in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern tätig. Zur zielgerichteten, passgenauen und in den Schulalltag realistisch zu integrierenden Unterstützung hält sie unterschiedliche Angebote bereit. Ihre spezifischen Schwerpunkte werden abhängig von der jeweiligen Situation in der Einzelschule und ihrem Umfeld, den vorhandenen Bedingungen und Ressourcen sowie den Zielen und Erwartungen der jeweiligen Kooperationspartner vereinbart. Es entsteht ein jeweils schulstandortspezifisches passgenaues Angebot der Schulsozialarbeit.

Entsprechend eines lebensweltorientierten Ansatzes von Schulsozialarbeit gemäß den in SGB VIII festgelegten Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe sowie den praktischen Erfahrungen haben sich die folgenden Kernleistungen herausgebildet, wobei fließende Übergänge zwischen Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit vorhanden sein können und müssen. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Kernaufgaben ist zwingend notwendig, da eine Versäulung von Schulsozialarbeit mit Wirkungsverlusten einhergeht[14].

Kernaufgaben der Schulsozialpädagogik

- Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemlagen
- sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und Arbeit mit Schulklassen
- innerschulische und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit
- offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler

Welche Rahmenbedingungen braucht Schulsozialarbeit?

Es gibt viele Übereinstimmungen über erforderliche Rahmenbedingungen in Form von fachpolitischen Stellungnahmen[15], Empfehlungen von Fachorganisationen und wissenschaftlichen Fachpublikationen. Allerdings existieren oftmals massive Unterschiede zwischen den Forderungen und der Praxis. Zwar garantieren gute Rahmenbedingungen keine effektive Schulsozialarbeit, sie sind allerdings eine wichtige Voraussetzung.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Da Schulsozialarbeit in keiner deutschen Rechtsgrundlage namentlich erwähnt wird, werden für eine Legitimation die rechtlichen Grundlagen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule herangezogen. Diese sind neben dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) und seinen Ausführungsgesetzen die landesspezifischen Schulgesetze, Richtlinien, Erlasse und anderen Regelungen für die Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte an Schulen[16].

SGB VIII: Je nach Auslegung des SGB VIII werden für Schulsozialarbeitskonzepte entweder nur der § 13 oder ergänzend auch die §§ 1,11,14 und 81 als Gesetzesgrundlage akzeptiert. Dies wirkt sich entsprechend auf die Kernaufgaben von Schulsozialarbeit an der jeweiligen Einzelschule aus.

Ein grundständiger Gesetzestext ist **§ 1** SGB VIII. Er formuliert den Auftrag, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und sie zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu erziehen. Dem folgend leitet sich aus **Abs. 3 § 1** der Einmischungsauftrag der Jugendhilfe in die Schule ab: Die Kinder- und Jugendhilfe mischt sich in andere Ressorts ein, um die räumlichen, sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse mit zu gestalten, wenn sich diese auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auswirken. Dies ist bei Schule maßgeblich der Fall. Diesem Auftrag, der die Anschlussfähigkeit Heranwachsender – gefasst unter dem Stichwort Lebenswelt-Schule – sichern und unterstützen will, wird die Schulsozialarbeit gerecht, um „Blockaden zu verhindern und Ressourcen zu nutzen und aufzubauen“[17]. Dies setzt Schulsozialarbeit um, indem sie Elemente aus drei verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe integriert: „Jugendarbeit“ (**§ 11**), „Jugendsozialarbeit“ (**§ 13**) und „erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“ (**§ 14**).

Daneben lässt sich Schulsozialarbeit durch **§ 81** „Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“ SBG VIII rechtlich begründen, der er die Verpflichtung der Jugendhilfe zur Kooperation mit der Schule festschreibt.

Schweigepflicht: Die Schweigepflicht schulsozialpädagogischer Fachkräfte (Verschwiegenheit helfender Berufe gem. **§ 203 StGB**) gilt auch gegenüber den Eltern, Arbeitskolleginnen und -kollegen und Vorgesetzten. Sie gilt nicht für allgemein bekannte Tatsachen oder Inhalte. Es darf bzw. muss dennoch Auskunft erteilt werden, wenn die ausdrückliche, stillschweigende oder mutmaßliche Einwilligung des Betroffenen oder die gesetzliche Auskunftspflicht (z. B. ggf. Sozialleistungsträgern, gemäß Infektionsschutzgesetz), vor Gericht besteht.

Zwingend erforderlich ist eine Weitergabe der Informationen dann, wenn eine drohende Gefahr abzuwenden oder eine Straftat geplant ist, die nach **§ 138 StGB** anzeigepflichtig ist (z. B. Raub oder Mord) und durch sozialpädagogische Methoden (z. B. Gespräch) nicht abgewendet werden kann. In jedem Einzelfall besteht ein Informationsanspruch des Schulleiters dann, wenn eine Gefährdung weiterer Schüler zu befürchten ist.[18]

§ 8a SGB VIII: Schweigepflicht und Datenschutz[19] werden dann außer Kraft gesetzt, wenn gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegen. „Im Interventionskontext fungiert Schulsozialarbeit als Schnittstelle zur öffentlichen Jugendhilfe, deren Zugangsschwellen gesenkt werden und deren Sicherungsauftrag es ist, eine förderliche Entwicklung zu gewährleisten.“[20] Wie Schulsozialarbeit bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

agiert, ist kommunal- und einzelschulspezifisch zu regeln. Inzwischen existieren für diese Situation vielerorts Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und den örtlichen Jugendämtern sowie Schlüsselbeschreibungen schulinternen Handelns.[21]

Trägerbezogene Rahmenbedingungen

Die unterschiedliche Trägerschaft von Schulsozialarbeit prägt nicht nur entscheidend die Sichtweise auf und die Erwartungen an Schulsozialarbeit (Jugendhilfe- oder Schulbrille mit entsprechendem Wahrnehmungs- und Deutungsfilter). Die Trägerkompetenz hat auch Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit von schulsozialpädagogischen Fachkräften.[22] Jeder Träger von Schulsozialarbeit muss fachkompetent in der Lage sein:

- ein fundiertes und tragfähiges Konzept zu entwickeln, (z. B. sozialpädagogische Ausrichtung und Ziele, Abstimmung mit allen beteiligten Akteuren), um die Schulsozialarbeit erfolgreich in den Einzelschulen zu implementieren. (z. B. offensives Zugehen auf die Schulen; Gewährleistung von Qualitätsstandards, Einstellung qualifizierter Fachkräfte, langfristig abgesicherte Finanzierung),

- eine sozialpädagogische Umsetzung und fachliche Begleitung der Fachkräfte sicherzustellen (Fachaufsicht) (z. B. sozialpädagogische Angebote, Methoden und Prinzipien; aktive Unterstützung der Fachkräfte bei Fragen und Konflikten in der Schule; Einführung, Begleitung, Fortbildung und Vernetzung)

- sowie eine gewinnbringende Auswertung vorzunehmen (z. B. gemeinsame Auswertungsgespräche, Qualitätsentwicklung).

Finanzielle Rahmenbedingungen

Schulsozialarbeit braucht verlässliche, langfristig eingesetzte finanzielle Mittel – zusätzliche zur Vergütung, Versicherung und den Overheadkosten (Leitung, fachliche Beratung, Verwaltung) – für die **Grundausstattung der Räumlichkeiten** sowie einen **eigenen Sachmitteletat** für Arbeits-, Förder-, Spiel- und Verbrauchsmaterialien und die Durchführung kurzfristiger Maßnahmen/Angebote/Projekte.

Darüber hinaus fallen Kosten für die **Supervision** und **Fortbildungen** sowie **Reisekosten** an (Fahrten zu Arbeitskreisen Fortbildungen, Einkäufen, Hausbesuchen, Treffen mit Kooperationspartnerinnen und -partnern).

Personelle Rahmenbedingungen

Ergänzend zu einer **grundständigen Ausbildung an einer Universität/Fachhochschule** bedürfen Fachkräfte für Schulsozialarbeit für ihre Handlungsfähigkeit einer **kontinuierlichen Reflexion**[23] sowie kontinuierliche **Fort- und Weiterbildung**.

Voraussetzung hierfür sind zeitliche und finanzielle Ressourcen, die der Träger zur Verfügung stellt.

Sozialpädagogische Fachkräfte benötigen für eine Tätigkeit im schulischen Kontext spezifische Kompetenzen, insbesondere eine gefestigte berufliche Identität und ein breites Methodenrepertoire[24]. Gelingende Schulsozialarbeit setzt zudem die **Kenntnis des Systems Schule** voraus (innere Struktur, Verwaltung und Steuerung, Einbettung in das Bildungssystem, aktuelle Entwicklung des Bildungswesens), **psychologischer und pädagogische Zusammenhänge** (Basiswissen in Verhaltens-, Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie Schul- und Sonderpädagogik) sowie das **Studium einschlägiger Fachliteratur, Positionen und Standards der Schulsozialarbeit**.

Kriterien einer **persönlichen Eignung** sind die Bereitschaft und Fähigkeit zur inner- und außerschulischen Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren und Kooperationsmanagement, Teamfähigkeit bei interdisziplinärer Zusammenarbeit, Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Ausbalancierung unterschiedlicher Interessenlagen sowie ein sensibel-selbstbewusstes Auftreten.

Erforderlich ist außerdem **Kontinuität bei der personellen Besetzung** (Ziel: unbefristete Anstellung), um eine tragfähige Basis für die Kooperation mit den Lehrkräften aufzubauen und Beziehungsabbrüche zu vermeiden. Fachverbände fordern die Stellensituation an der Einzelschule entsprechend den vielfältigen Anforderungen, niedrigschwelligem Zugang und Bedarf (Orientierung an Schülerzahl und -klientel) auszurichten, Vollzeitstellen, maximal eine Schule pro Fachkraft für Schulsozialarbeit sowie ein Team von mindestens zwei sozialpädagogischen Fachkräften pro Schule[25].

Räumliche Rahmenbedingungen

Um effektive und effiziente Schulsozialarbeit leisten zu können, bedarf es angemessener räumlicher Bedingungen mit der entsprechend funktionalen Ausstattung.

Unerlässlich ist ein **eigenes, abschließbares Büro**. Das Vorhandensein weiterer Räumlichkeiten erweitert die konzeptionellen Möglichkeiten und damit Wirkungen von Schulsozialarbeit. Um die Kernaufgaben leisten zu können, ist – neben dem eignen Büro – ein **störungsfreier Raum für vertrauliche Gespräche** sowie ein **Gruppenraum** für offene Angebote und sozialpädagogische Gruppen- und Projektarbeit vonnöten. Weitere Räume sollten nach Absprache mit der Schulleitung für die Schulsozialarbeit (mit) nutzbar sei: z. B. Klassenräume, Sporthalle, Fachräume.

Schulsozialpädagogische Fachkräfte brauchen die entsprechenden Zugangsmöglichkeiten (z. B. Schlüssel), um auch in der unterrichtsfreien Zeit (vor und nach dem Unterricht, ggf. in den Ferien) arbeitsfähig zu sein. Die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit sollen möglichst zentral in der Schule gelegen sein, um niedrigschwellige Zugänge zu gewährleisten[26].

Materiell-technische Rahmenbedingungen

Das **Büro** muss die für administrative und konzeptionelle Tätigkeiten notwendige Standardausrüstung (Möbel, Telefon, PC, Internetanschluss, Drucker), einen abschließbarem Schrank, Arbeits- und Verbrauchmaterialien sowie umfassende Fachliteratur beinhalten.

Der **Beratungsraum** muss ein Setting ermöglichen, dass eine entspannte, störungsfreie Atmosphäre für vertrauliche Gespräche mit den Zielgruppen fördert.

Der **Gruppenraum** sollte Platz für 20 - 30 Schülerinnen und Schüler bieten sowie die Grundausstattung an methodischen Arbeitsmaterialien und eine angemessene medientechnische Ausstattung aufweisen[27].

Die vier Ebenen der Kooperation[29]

überörtliche Ebene (Bundes-/ Landesebene):	Jugend- und Bildungspolitik
örtliche Ebene:	Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung
organisationsbezogene Kooperationsebene:	Einzelschule und Träger
individuelle Kooperationsebene:	Fachkraft der Schulsozialarbeit und Lehrkräfte

Kooperationsbezogene Rahmenbedingungen

Für eine funktionierende, ertragreiche und nachhaltige Kooperation im Rahmen von Schulsozialarbeit ist ein **systematisches Vorgehen bei Kooperationsaufbau, -pflege und -weiterentwicklung** auf den verschiedenen Ebenen grundlegend[28].

Die Intensität der Zusammenarbeit von Lehrkräften und schulsozialpädagogischen Fachkräften ist in der Praxis sehr unterschiedlich:

- Eine additive Kooperation (Nebeneinander) ist durch unterschiedliche Zuständigkeiten ohne große Berührungspunkte gekennzeichnet (z. B. in einigen offenen Ganztagsschulen).

- Bei der hierarchischen Kooperation (Nacheinander) überweist Schule problembelastete oder problematische Schüler_innen an die Schulsozialarbeit, die sich schulischen Erwartungen unterordnet (z. B. beim Trainingsraummodell).

- Eine partnerschaftliche Kooperation (Miteinander) zeichnet sich durch die integrativ-kooperative Struktur (symmetrische Kooperation auf Augenhöhe) aus (z. B. durch intensive, gleichberechtigte Kontakte und Aktivitäten und gemeinsam abgestimmtem, lösungsorientiertem Handeln).

Begründungen für charakteristische **Stolpersteine** in der interprofessionellen Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sind häufig[30]:

- Informationsdefizite über die jeweils andere Institution und Profession im Hinblick auf Strukturen, rechtliche Grundlagen und Aufgaben.

- mangelnde fachliche Qualifikation oder Erfahrung von Fachkräften der Schulsozialarbeit.

- Der Blick durch die berufskulturelle Brille führt häufig in der Praxis zu Missverständnissen auf Grund differenter Wahrnehmungsweisen, Deutungsmuster, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen. Beispiel: Charakteristisch für die Kommunikation und Kooperation von Lehrkräften ist, dass der Bereich nicht zu den Kernaufgaben der Lehrtätigkeit gehört, i.d.R. wenig anerkannt und daher als zusätzliche Aufgabe wahrgenommen wird. Demgegenüber sind Kooperationsleistungen fester Bestandteil des professionellen Handelns von sozialpädagogischen Fachkräften. Sie sind auf Kooperation angewiesen.

- Die Intransparenz des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit und die große Gestaltungsmöglichkeit führen oft dazu, dass Lehrkräfte die Zuständigkeiten und Kompetenzen

der sozialpädagogischen Fachkraft nicht einschätzen können. Daraus folgen häufig falsche oder überzogenen Erwartungen seitens der Lehrkräfte resp. Schulleitung (Krisenfeuerwehr und Reparaturdienst).

- Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidung: Fehlt auf beiden Seiten eine berufliche Handlungssicherheit, Selbstsicherheit und Kooperationsbereitschaft, ist eine Konkurrenzsituation zu erwarten.

- Das Selbstverständnis einer prinzipiellen „Anwaltschaft" für junge Menschen trifft bei Lehrkräften auf starke Skepsis.

- Verzerrte Wahrnehmungen, Interpretationen und gegenseitige Vorurteile über „Schwächen" der jeweils anderen Profession. Beispiel: Seitens der Lehrkräfte bestehen oft die Vorurteile, Schulsozialpädagog_innen hätten immer eine grundsätzlich schulkritische Haltung bis hin zu zur Annahme, die Kommunikationskultur sozialpädagogischer Fachkräfte sei wenig zielführend und daher tendenziell „Zeitverschwendung".

- Die Aktualisierung eigener negativer Schulerfahrungen der schulsozialpädagogischen Fachkräfte, die aktualisiert implizit in die Interaktion mit Lehrkräften eingebracht werden. Supervision ist daher ein maßgebliches Erfolgskriterium für die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit.

- Das hierarchische, machtbesetzte Kooperationsverhältnis erschwert eine Kooperation auf Augenhöhe (z. B. Einzelkämpfersituation der Fachkräfte für Schulsozialarbeit auf professionsfremdem Terrain, Gehaltsunterschied).

Anbahnung, Aufbau und Pflege der Kooperation mit den Lehrkräften ist lediglich eine Aufgabe unter vielen im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. Allerdings hat dieser Baustein der Fachlichkeit einen maßgeblichen Einfluss, da er die Zugangsmöglichkeiten der Fachkraft für Schulsozialarbeit zu den Schülerinnen und Schüler über die Lehrkräfte und die Effektivität der sozialpädagogischen Maßnahmen erweitern kann.

Orientierungsrahmen zur Qualitätssicherung in der Kooperation

Eine gelingende Kooperation ist außerdem von bestimmten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen abhängig, um nachhaltig und zielgerichtet wirken zu können. Diese sind von Seiten des Trägers und der Schulleitung sicherzustellen:

- erkennbarer Nutzen aus der Kooperation für alle Beteiligten

- gegenseitiger (Erfahrungs-)Austausch und persönlicher Kontakt, eine kritische Verständigung über gegenseitige Erwartungen und mögliche Kooperationsbereiche

- ausreichend Zeit und Raum für Kooperationsarbeit

- erforderliche finanzielle, räumliche und sächliche Ressourcen

- über den eigenen professionellen Deutungshorizont hinausdenken lernen

- Durchführung gemeinsamer Projekte und Fortbildungen

Die Zusammenarbeit ist ein Lernprozess, der **vom Nebeneinander zum Miteinander** führt und mit entsprechendem Zeiteinsatz für beide Seiten gewinnbringend und lohnend sein kann. Die enge Kooperation zielt darauf im Bewusstsein um die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Institution und Profession seine Aufgabe selbständig wahrzunehmen und anzuerkennen, dass das eigene Angebot der Ergänzung um die andere Seite bedarf[31].

Schulsozialarbeit ist aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen, des institutionellen Auswärtsspiels in Unterzahl und der Zusammenarbeit mit den verschiedensten Kooperationspartnern ein äußerst anspruchsvolles Handlungsfeld. Was gute Qualität von Schulsozialarbeit an der Einzelschule ausmacht, muss systematisch erarbeitet, ausgehandelt und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Die Qualitätsentwicklung vor Ort orientiert sich dabei zum einen an übergeordneten fachlichen Orientierungen (Qualitätsstandards)[32] und Vorgaben von Landes- oder kommunalen Ebenen, zum anderen ist sie von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten geprägt (vgl. Ermel 2012, Alicke 2011, Speck 2007).

Daneben verlangt Schulsozialarbeit aufgrund ihrer umfassenden Tätigkeit zur Qualitätssicherung nicht nur eine tiefgehende fachliche Qualifikation (z. B. Berufsanfänger, arbeiten nur an Schulen, in denen es schon etablierte Schulsozialarbeit und somit erfahrene Fachkräfte an der Schule gibt, kontinuierliche Fortbildung der Fachkräfte), sondern auch eine breite Unterstützung, konzeptionelle Verankerung und Bereitstellung von Ressourcen auf der Leitungsebene von Trägern und Schulleitungen, die Vernetzung in Gremien und die Förderung einer „Kultur der Vernetzung"[33].

A3

Dr. Nicole Ermel
Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention[1]

Armut im Kindes- und Jugendalter kann als ein wesentlicher Faktor sozialer Benachteiligung identifiziert werden (vgl. DRK 2010 a). Eine Antwort auf die gesellschaftliche Herausforderung zunehmender Armut von Kindern und Jugendlichen lautet, jedes Kind bestmöglich zu stützen, zu stärken und zu fördern. Schulsozialarbeit besitzt ein großes Potenzial, junge Menschen und ihre Familien in ihrer Entwicklung ganzheitlich zu fördern[2]. Junge Menschen als auch die Schule als Lebensort profitieren von den sozialpädagogischen Beiträgen der Schulsozialarbeit (vgl. Drilling 2004, S. 50 f; Chassé/Wensierski 1999, S. 76 ff).

Armutsfolgen für Kinder, Jugendliche und Familien kann durch Einbeziehung von Schulsozialarbeit in Präventionsketten sozial gegengesteuert werden. Schulsozialarbeit besitzt durch die Verankerung in Schulen und durch die Vernetzung in Schule hinein und aus ihr heraus eine Schlüsselposition für die Gestaltung von Präventionsnetzwerken und Präventionsketten.

Die jeweiligen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit definieren die fachlichen Möglichkeiten und Grenzen, sich in diesem Arbeitsfeld für die nachwachsende Generation einsetzen zu können. Im Rahmen der kind- und jugendzentrierten Armutsprävention ist Schulsozialarbeit nur ein Angebot von vielen. Schulsozialarbeit kann daher nur dann ihre Wirkungen besonders weitereichend entfalten, wenn sie eingebettet ist in einen armutspräventiven integrierten Gesamtansatz bzw. in einen komplexen Teilansatz.

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind sehr versierte Fachkräfte, die über eine große Kompetenz- und Methodenvielfalt verfügen. Darüber hinaus bringen sie weitreichende Dialogfähigkeiten mit, die sie in ihrem Arbeitsalltag ständig schulen. Sie haben einen ergänzenden Blick auf die jungen Menschen und ihre Lebenswelt, der Kinder und Jugendliche in ihrer personalen Entwicklung stärkt. Komplementäre Wirkungen von Schule und Schulsozialarbeit zeigen sich bspw. beim sozialen Lernen und dem Konzept der Resilienzförderung. Die Förderung und Stärkung junger Menschen geht hierbei durch eine Abstimmung von Schule und Jugendhilfe Hand in Hand. Jedoch bergen die hohen Erwartungen an dieses Arbeitsfeld das Risiko, dass Schulsozialarbeitsfachkräfte damit konfrontiert werden, für die schulischen Herausforderungen passende Lösungen zu bieten. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe geht es jedoch vorrangig darum, die Entwicklung der jungen Generation zu stärken. Von daher sind leistbare jugendhilfekonforme Aufträge ein wichtiges fachliches Fundament der Schulsozialarbeit.

Der Grundsatz des SGB VIII in § 1 Abs. 1: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" dient als sozialrechtliche Basis, ein Aufwachsen im Wohlergehen für alle und insbesondere für arme junge Menschen und ihre Familien zu verwirklichen. Diese Leitidee wird im integrierten Handlungsansatz kind- und jugendzentrierter Armutsprävention konkretisiert. Um den vielfältigen Armutsfolgen für Kinder, Jugendliche und Familien entgegenwirken zu können, bedarf es eines multimodalen Maßnahmenpakets. Die Leitidee beinhaltet das Aktivwerden auf unterschiedlichen Handlungsebenen und vereint in sich politische, soziale, pädagogische und planerische Elemente. Sie umfasst eine Gegensteuerung durch Gestaltung von Rahmenbedingungen, aber auch über die Bereitstellung sozialer Ressourcen und die Förderung integrativer Prozesse. Akteure sind sowohl die politisch Verantwortlichen auf kommunaler, Landes-, Bundes- und EU-Ebene, als auch Organisationen, Institutionen und die dort tätigen Fachkräfte sowie die Bürgerinnen und Bürger selbst (vgl. Holz 2011).

Die Kinder- und Jugendhilfe bietet auch über die Anstellungsträgerschaft der Fachkräfte hinaus einen fachlichen Ankerpunkt für Schulsozialarbeit und vermag durch die Angebote der Schulsozialarbeit ihr Leistungsspektrum zu erweitern. Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jungendzentrierter Armutsprävention bedeutet auf der Planungs- und Koordinierungsebene, dass die Ressourcen der Schulsozialarbeit abgestimmt und gesamtzielgerichtet für die jungen Menschen eingesetzt werden. Weiter geht es darum, das Wissen im Feld der Schulsozialarbeit und die erprobten Modelle und Projekte systematisch zur Verfügung zu stellen. Einerseits steht so die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitskräfte in den Kommunen und

Kreisen zur Verfügung. Andererseits können die Fachleute im Feld anstellungsträgerübergreifend von den Erfahrungen und Gelingensmodellen der anderen profitieren. Schulsozialarbeit aus einer armutspräventiven Sicht zu betrachten, bedeutet die geleistete Arbeit der Fachkräfte aus dieser Perspektive wertzuschätzen. Es wird bereits jetzt sehr viel für eine positive Entwicklung junger Menschen geleistet.

Partizipative Qualitäts- und Konzeptentwicklung

Für die Planung und Koordinierung von Schulsozialarbeit als Baustein von kind- und jugendzentrierter Armutsprävention müssen in einem gemeinsamen Prozess die Beteiligten die jeweiligen örtlichen Besonderheiten berücksichtigen und vor Ort unterschiedliche passende Wege finden. Die Zugkraft solcher Entwicklungsbestrebungen hängt maßgeblich von der Mitwirkung der kommunalen Politik- und Verwaltungskreise ab (vgl. Schubert/Kleint 2011, S. 7; Kegelmann 2007).

Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention zu verankern, ist ein komplexer Prozess. Die Überschaubarkeit und Transparenz kann gewährleistet werden, indem

- eine plausible Methodik – ein mögliches Modell ist das der partizipativen Qualitätsentwicklung – für das Gesamtvorhaben und dessen Teilprozesse gewählt wird,

- das Gesamtvorhaben in Teilvorhaben und Teilprojekte untergliedert wird. Mögliche Grundlagen hierfür finden sich im Change- und Projektmanagement.

    1. **Planung**: Grundlage des Konzepts, z. B. Bedarfsanalyse, Zielgruppenbestimmung, Zielformulierung (abgeleitet aus der Konzeption).

    2. **Strukturen**: Rahmenbedingungen, z. B. Räume, nötige Kompetenzen, Finanzen (auch für Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätsmanagement selbst).

    3. **Prozesse**: Art der Tätigkeiten, z. B. Umgang mit Konflikten, Partizipation der Zielgruppe, vernetzte Arbeitsweise, niedrigschwellige Arbeitsweise.

    4. **Ergebnisse**: Wirkungen, insbesondere in Bezug auf formulierte Ziele (Dokumentation und Evaluation), z. B. Verhaltensänderungen der Zielgruppe, Steigerung der Zufriedenheit mit dem Angebot, strukturelle Verankerung von gesundheitsförderlichen Strukturen.

Grundsätzlich sind folgende Ebenen im kind- und jugendzentrierten Armutspräventionsprozess aus dem Blickwinkel der Schulsozialarbeit beteiligt:

- Adressat_innenkreis von Schulsozialarbeit,

- Fachkräfte für Schulsozialarbeit,

- Führung und Leitung bei den einzelnen Trägern für Schulsozialarbeit,

- Führung und Leitung im Bereich der Schule,

- Koordinations- und Planungskräfte in den Kommunen und Kreisen,

- kommunale Politik (gegebenenfalls sind auch Landes-, Bundes- und EU-Politik relevant).

Steuerung und Koordinierung des Gesamtprozesses

Der Gesamtprozess benötigt ein Gesamtkonzept. Die Klärung und Vergabe von Aufträgen sowohl auf Koordinierungs- als auch auf der Handlungsebene der Schulsozialarbeit hat für den Gesamtprozess einen zentralen Stellenwert. Die Ressourcen für die Bearbeitung der Aufträge sind weitere elementare Stellschrauben im Veränderungsprozess. Die Planung von Aufträgen im Kontext der Ressourcen sollte grundsätzlich von einer wertschätzenden Haltung getragen sein. Insgesamt wirkt es sich positiv auf die Motivation der Beteiligten aus, wenn die Anforderungen leistbar sind und Erfolge honoriert werden. Schulsozialarbeit als Baustein von Präventionsketten erfolgreich zu verankern kann nur gelingen, wenn die damit zusammenhängenden Anforderungen nicht „on top“ ohne entsprechende Ressourcen vergeben werden. Aufgaben müssen hierfür priorisiert und zeitlich nach einander gestaltet werden. Das kann bedeuten, dass andere Aufgaben nicht mehr in gleichem Maße bearbeitet werden können und ggf. sogar ganz wegfallen. Hierfür brauchen die Fachkräfte die Unterstützung aller politischen und institutionellen Entscheidungstragenden vor Ort.

Solange alles wie geplant läuft, sind die Arbeitsaufträge der Gesamt- und Teilprozesse für die Verantwortlichen vorhersehbar. Hierbei sind die dafür befugten Stellen, z. B. die Projektgruppe angehalten, die erwarteten Ergebnisse zusammenzutragen und entsprechend zu kommunizieren. Insbesondere die politischen Gremien, die Leitungs- und Führungskräfte und die Fachkräfte für Schulsozialarbeit benötigen ausreichend und angemessene (nicht zu viele) Informationen über den aktuellen Stand. Es macht Sinn, auch weiterhin mögliche Risiken und Stolpersteine des Prozesses im Blick zu halten und transparent zu machen. Zusätzliche Arbeit entsteht, wenn die Instanzen, die den Prozess überwachen, wesentliche Abweichungen von der Planung melden. Der bestehende Plan benötigt dann eine kritische Reflexion und muss entsprechend angepasst werden.

Der komplexe Veränderungsprozess kann aus der Perspektive des Multi-Stakeholder-Managements kanalisiert werden (vgl. Osner 2011; 2006, S. 2 ff). Gemeint ist damit, dass kommunalpolitisch Verantwortliche nach internen oder externen Partnern von Schulsozialarbeit (Stakeholder) suchen und diese systematisch in den Prozess einbeziehen. Interne Partner sind u. a. verwaltungsangehörige Mitarbeiter, Führungskräfte oder Mitglieder des Gemeinderates. Externe Partner können all diejenigen Akteure sein, die nicht originär im Rathaus angesiedelt sind.

Akteure, die am Auf- und Ausbau von Schulsozialarbeit und an dessen Erfolg interessiert sind

Hiermit sind diejenigen Akteure gemeint, die irgendeinen Nutzen aus dem geplanten Projekt ziehen. „Irgendein“ soll betonen, dass es ganz unterschiedliche, oft unerwartete Arten von Benefit sind, die für Menschen Relevanz haben: politisches Kapital, Status, soziale Anerkennung, Abwendung eines Missstandes, Kontakt, Helfen können, Lernen und persönliches Wachstum, Gemeinschaft oder einfach Freude. In den seltensten Fällen ist es Geld.

Akteure, die auf eine positive Entwicklung von Schulsozialarbeit als Baustein von Präventionsnetzen und -ketten Einfluss nehmen

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Ressourcen, die ein interessierter Akteur einbringen kann, um das Vorhaben (mit)anzuschieben. Dies fängt an mit zeitlicher Verfügbarkeit und geht über finanzielle Mittel bis zur persönlichen Reputation, die als Bürgschaft und Türöffner dienen kann.

Relevante Akteure, die aus unterschiedlichen Motiven an einem gemeinwohlorientierten Prozess mitwirken möchten, bilden eine Art Verantwortungsgemeinschaft. „Gemeinschaft“ an sich bedeutet allerdings noch nicht, dass die verschiedenen Akteure sich bereits kooperativ und koordiniert verhalten. Ob sie die Verantwortung auch wahrnehmen und wie professionell dies geschieht, zeigt sich erst im Prozess. Ziel der politischen Entscheiderinnen und Entscheider muss folglich sein, aus bestehenden Verantwortungsgemeinschaften handlungsfähige Verantwortungspartnerschaften zu schmieden, die sich um den Erhalt gefährdeter öffentlicher Leistungen oder um den Ausbau dringend benötigter Infrastruktur kümmern (vgl. Osner ebd.).

Verbindlichkeiten der Zusammenarbeit und Abstimmung von Schulsozialarbeit und angrenzenden Angeboten können durch Kooperationsvereinbarungen gesichert werden. Die Zusammenarbeit erhält im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung ein juristisches Fundament. Eckpunkte hierbei sind:

- Kooperationsbeteiligte festlegen (gegebenenfalls gilt es, noch weitere Organisationen und Institutionen in den Bereich zu integrieren),

- gemeinsame Ziele-Kultur festschreiben,

- zeitliche Abfolge von Maßnahmen festlegen,

- investierte Ressourcen festlegen
    - Personal
    - Budget(s),

- Laufzeit, Anfang und Endpunkt definieren,

- Intensität der Kooperation definieren (Möglichkeiten und Grenzen),

- das Management der Kooperation festgelegen bezüglich:
    - Entscheidungsbefugnisse und -verfahren,
    - Ansprechpartner_innen,
    - Verfahren für Konfliktmanagement (ggf. Einbeziehung von unabhängigen Dritten),
    - rechtsgültiger Nutzungsrechte von Logos etc. und Rechte an Projektergebnissen,
    - Rückkopplungsprozesse und Informationspolitik,
    - Vorgehensweisen bei Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit,
    - Abwägen und Klären von Autonomie, Distanz vs. Chancen, Risiken, Aufwand,
    - Überprüfungszeiträume und gegebenenfalls Endpunkte der Kooperation.

Für die Veränderungsprozesse in der Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention ist wichtig, auch emotionale Aspekte zu bedenken. Veränderung ist auch emotional kein linearer Prozess. Plant man Hochs und Tiefs des Prozesses mit ein, kann dies das Stresserleben der Beteiligten deutlich senken.[3]

Lebenslauforientierte Qualitätszirkel für die Schulsozialarbeit

Qualitätszirkel (QZ) zu schaffen, stellt einen langfristigen Ansatz dar, um strukturelle Änderungen innerhalb eines Arbeitsfeldes bzw. einer Organisation zu systematisieren. Sie bieten ein Strukturierungsmodell für strategische

Netzwerke[4] in der Schulsozialarbeit im Sinne der kind- und jugendzentrierten Armutsprävention. Die Auswahl wer konkret an den Qualitätszirkeln beteiligt werden soll, muss sich an den Gegebenheiten vor Ort ausrichten. Einflussfaktoren hierbei sind u.a. die Anzahl der Träger und Fachkräfte im Feld. Grundsätzlich ist eine schul- und trägerübergreifende regelmäßige Zusammenarbeit unter der Überschrift Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule zielführend.[5] Neben der fachlichen Weiterentwicklung kann auch die Veranstaltung von Fachtagen zu Schulsozialarbeit ein Auftrag für die Qualitätszirkel sein.[6] Die Perspektive der kind- und jugendzentrierten Armutsprävention legt nahe, die Qualitätszirkel in der Struktur oder beim inhaltlichen Vorgehen am Lebenslauf der jungen Menschen zu orientieren. Möglich sind bspw. mehrere Qualitätszirkel entsprechend den Lebensabschnitten. Die positive Bewältigung von Übergängen für junge Menschen ist hierbei besonders im Blick zu behalten. Diese können schulformbezogen und -übergreifend strukturiert werden.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (vgl. Schnoor et al. 2006)

- Unterstützung der Entscheidungstragenden im Feld der Schulsozialarbeit ist notwendig, da es sich um einen Eingriff in die Organisationsstruktur handelt.
- Die Lösungsvorschläge sollten durch die Entscheidungsbefugten koordiniert und bearbeitet werden.
- Die Gruppengröße des Qualitätszirkels sollte zwischen 5 bis 10 Mitgliedern (aus Praxis und unterer Hierarchieebene) liegen; bei größerer oder kleinerer Gruppe werden Diskussion und Ideenfindung weniger effektiv und zeitaufwendiger.
- Die Sitzungsdauer sollte 3 Stunden nicht überschreiten.
- Gruppenmitglieder sollten einen ähnlichen Arbeitskontext haben, denn durch Problemnähe aller Mitglieder wird das Interesse an der Problemlösung gebündelt. (In der Schulsozialarbeit bietet sich eine Orientierung an Schulformen bzw. am Lebenslauf der jungen Menschen an der Unterscheidung von Primar-, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II an.)
- Die Freiwilligkeit der Teilnahme muss sichergestellt sein. Diese sorgt für eine hohe Motivation innerhalb der QZ.
- Ein Qualitätszirkel ist eine freiwillige, formale Arbeitsgruppe, die langfristig, in regelmäßigen Abständen zusammenkommt. Verlässliche Rahmenbedingungen der Qualitätszirkelsitzungen erleichtern die kontinuierliche zielorientierte Arbeit.

Vorgehen

- In diesem Rahmen werden arbeitsbezogene Probleme besprochen und möglichst eigenverantwortlich zu lösen versucht.
- Durch Erfahrungsaustausch und Ideenproduktion kann die technische, soziale oder Verfahrensqualität der Gütererstellung an den Arbeitsplätzen verbessert werden.
- Die Verbesserungsvorschläge werden innerhalb der Gruppe ausgearbeitet und Entscheidungstragenden präsentiert.
- Die QZ sorgen für einen Good Practice[7] Transfer bei Trägern und in Organisationseinheiten.

Hauptziele/Nutzen

- Kontinuierlicher Prozess der Qualitäts- und Produktivitätsoptimierung durch Nutzung der Expertise und des Knowhows der Fachkräfte im Feld,
- Verbesserung der Motivation der Fachleute für Schulsozialarbeit durch erweiterte Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten,
- kontinuierlicher Prozess der Qualitätsweiterentwicklung durch die gezielte Nutzung des Mitarbeitendenwissens,
- praktisches und eigenaktives Lernen, sowie Förderung persönlicher Erfahrungen,
- Steigerung der Ergebnisorientierung,
- Förderung eines angenehmen Arbeitsklimas,
- stetige Verbesserung der Prozesse, die dazu führen kann, dass die jungen Menschen und ihre Familien systematischer durch die vorhandenen Angebote erreicht werden (vgl. bspw. Kassenärztliche Bundesvereinigung 2009).

Vorgehensphasen von Qualitätszirkeln

Planungs- und Konzeptentwicklungsphase

Die Qualitätszirkel benötigen ein von den Entscheidungsverantwortlichen mitgetragenes Konzept. Hierin werden Vereinbarungen über Ziele, spezifische Arbeitsweise, Anzahl der Qualitätszirkel, Koordination und Betreuung, Informationswege und Rahmenbedingungen etc. festgeschrieben. Außerdem ist zu klären, welche Fachleute bzw. Leitungs- und Führungskräfte in den Zirkeln teilnehmen und mitwirken möchten.

Mehrmonatige Pilotphase

Dieser Probelauf der Qualitätszirkel ist zur Sammlung von ersten Erfahrungen und zur Vermeidung von Startschwierigkeiten sinnvoll. Auch einer anfänglichen Skepsis kann so durch praktische Erfolge begegnet werden.

Weiterführungsphase

Verstetigung und Institutionalisierung der Qualitätszirkel unter Berücksichtigung der aus der Pilotphase gewonnenen Erfahrungen (vgl. Merchel 2004, S. 164 ff).

Handlungskonzepte für Schulsozialarbeit

Ein wesentlicher Baustein der Fachlichkeit in der Schulsozialarbeit sind die spezifischen Handlungskonzepte[8], die sich auf einzelne Schulstandorte beziehen. Die Handlungskonzepte dienen dazu, die fachliche Arbeit in den Schulen zu unterstützen und zu tragen. Sie machen sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen des jeweiligen Angebots nachvollziehbar. Idealerweise erarbeiten die Schulsozialarbeitskräfte diese eigenverantwortlich, indem sie sich am Rahmenkonzept der Kommunen, Kreise bzw. Träger orientieren. Eine Einbeziehung der Adressat_innen der Schulsozialarbeit in den Konzeptentwicklungsprozess ermöglicht Bedürfnisse und Bedarfe konkret einfließen zu lassen. Für die Festschreibung des Konzepts ist zu beachten, dass Schulsozialarbeit mehr umfasst als die unmittelbare Arbeit mit Zielgruppen. Eine wesentliche Herausforderung für die Schulsozialarbeitskräfte besteht darin, dass sie sowohl Komm- als auch Gehstrukturen in der Planung berücksichtigen müssen. Die zum Teil widersprüchlichen Strukturmerkmale können nur durch ein angemessenes Zeitbudget für Planung, Reflexion, Dokumentation und Evaluation der sozialpädagogischen Arbeit ausbalanciert werden. So können die Adressat_innen wesentlich vom fachlichen Niveau der Schulsozialarbeit profitieren.

Ein bedarfs- und bedürfnisgerechter Einsatz der Kapazitäten von Schulsozialarbeit in den Schulen setzt voraus, dass

- die quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahren/-kriterien mit den Fachkräften für Schulsozialarbeit vereinbart sind,
- die Fachleute über ausreichende Ressourcen (Zeit, Wissen, Ausstattung und externe Unterstützung[9]) verfügen, die konkreten Bedarfe und Bedürfnisse der jungen Menschen und ihrer Familien (ggf. auch der Lehrkräfte und Kooperationspartner) an der Schule zu erheben,
- die Fachkräfte federführend (eigenverantwortlich) die Handlungsziele[10] (bspw. als Jahresziele) für die Schulsozialarbeit unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen bestimmen,
- die Fachkräfte aus den Handlungszielen konkrete Maßnahmen und Angebote entwickeln,
- die Fachkräfte für Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen, schulische Gremien und das Lehrkraftkollegium in die Entwicklung bzw. Fortschreibung des Handlungskonzeptes einbeziehen,
- entsprechende (niedrigschwellige) Rückkopplungsprozesse mit der Koordinierungsebene durch angemessene, wirkungsorientierte Dokumentationsmethoden und ein effektives Berichtswesen sichergestellt sind.

Inhaltlich zeichnet sich ein armutspräventives Handlungskonzept für Schulsozialarbeit dadurch aus, dass das Resilienzparadigma und damit verbundene Methoden ins Zentrum[11] gestellt werden.

Zielentwicklung

Für eine effektive und effiziente Umsetzung von Präventionsketten ist die exakte und rechtzeitige Formulierung von Zielen eine entscheidende Vorbedingung. Ein Ziel definiert einen in der Zukunft liegenden angestrebten Zustand, der zu einem bestimmten Zeitpunkt umgesetzt bzw. erreicht sein wird. Ein Ziel ist eine gedankliche Vorwegnahme von zukünftigen Endzuständen (vgl. Bewyl/Schepp-Winter 1999). Leitziele geben die Grundrichtung eines Projekts, einer Maßnahme, eines Programms oder Konzepts an. Orientierungsziele sind, ausgehend vom Handlungsziel, der nächste Schritt der Konkretisierung. Sie vermitteln zwischen Leitzielen und Handlungszielen. Handlungsziele dienen der unmittelbaren Orientierung für die Praxis, denn sie definieren die zu realisierenden Interventionen bzw. das Handeln. Die Zielebenen beziehen sich einerseits auf die konkreten pädagogischen Angebote und andererseits auf die Kooperations- und Steuerungsmaßnahmen.

- Ziele werden vor dem Hintergrund von Werten festgelegt und bezeichnen etwas Erstrebenswertes.
- Ziele enthalten eine Selbstverpflichtung.
- Wenn sich die Beteiligten in den Zielen wiederfinden, dann setzen diese Ideen und Energie frei und bündeln zur Verfügung stehende Kräfte und Ressourcen.

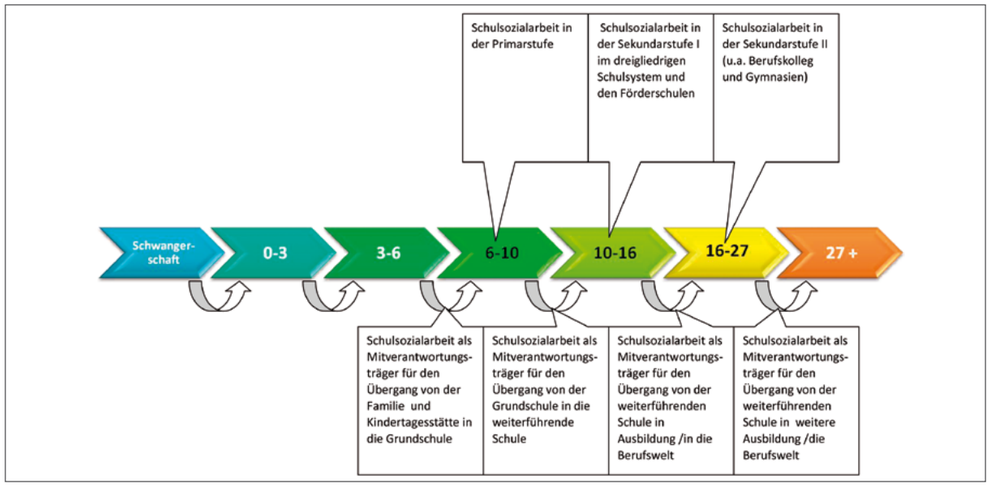
- Ziele zu haben, hilft bei vielen Entscheidungen.
- Ziele geben Sicherheit, bei einem Vorhaben die konkreten Zukunftsentwürfe im Blick zu behalten.
- Auch das teilweise Erreichen von wichtigen Zielen kann als Erfolg verbucht werden.

Die Zielentwicklung sollte vor dem Hintergrund einer Problemanalyse erfolgen. Hierbei steht die Frage im Zentrum, was im konkreten Planungsbereich (Kommune, Kreis, Sozialraum, Bezirk) noch als unbefriedigend erachtet wird. Weitergehend muss geklärt werden, welche Herausforderungen vorrangig angegangen werden sollen. Dabei ermöglicht eine übergeordnete Formulierung von Problemen mehr Lösungsmöglichkeiten. Für die Analyse der Probleme lohnt es, die wichtigsten Ursachen herauszuarbeiten. Darüber hinaus gilt es zu klären, wer sich bereits um die Herausforderungen kümmert und wo mögliche Ansatzpunkte für eine Kooperation bestehen (vgl. proVal 2011). Die Vision im Kontext kind- und jugendzentrierter Armutsprävention ist es, nachhaltig ein Aufwachsen im Wohlergehen für alle Kinder, Jugendlichen und ihre Familien durch die strukturierte Einbeziehung von Schulsozialarbeit in Präventionsnetzen und -ketten zu stärken. Mögliche Ziele für eine kind- und jugendzentrierte Armutsprävention kombiniert die folgende Matrix[12]. Um die Zieldimensionen zu veranschaulichen, wurde ein Leitziel beispielhaft konkretisiert. Es sind viele weitere Differenzierungen möglich. Die Entscheidungen für die jeweiligen Ziele und die entsprechende Umsetzung können nur vor Ort mit den Beteiligten getroffen werden.

Fazit

Die Verbindung von kind- und jugendzentrierter Armutsprävention und partizipativer Qualitätsentwicklung beinhaltet Chancen für die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit und ihrer Wirkungen für junge Menschen. Schulsozialarbeit hat eine Drehscheibenfunktion und kann Dialoge zum Aufwachsen im Wohlergehen in den Schulen, in sie hinein und aus ihnen heraus fördern. Es bleibt zu wünschen, dass zunehmend mehr Kommunen und Kreise sich das Ziel setzen, alle Kinder und Jugendlichen auf Grundlage einer kind- und jugendzentrierten Armutsprävention resilienzorientiert zu stärken und dafür den Stellenwert von Schulsozialarbeit in diesem Prozess erkennen und berücksichtigen. Die Möglichkeiten eines kommunalen Ausbaus der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaket sind für eine armutspräventive Ausrichtung in der Schulsozialarbeit aktuell ein Schritt in die richtige Richtung. Allerdings macht die zeitliche Befristung der Mittel eine nachhaltige Wirkung von Schulsozialarbeit für die jungen Menschen und ihre Familien fast unmöglich. Schulsozialarbeit sollte daher zukünftig ein Regelangebot für alle jungen Menschen in Schulen werden. Aber auch die existierenden Anstellungsverhältnisse für Schulsozialarbeitskräfte sollten unter dem Aspekt der Handlungsfähigkeit innerhalb der gegebenen Strukturen kritisch in den Blick genommen werden. Junge Menschen und ihre Familien können nur umfassend von Schulsozialarbeit profitieren, wenn die Fachkräfte angemessen entlohnt und ausgestattet sind. Die Anerkennung und Wertschätzung der fachlichen Arbeit trägt wesentlich zum Gelingen bei und dient zugleich als positives Modell für das Zusammenleben in den Orten und Regionen.

Abbildung 1: Präventionskette
Quelle: eigene Darstellung



Vanessa Jantzer, Dr. Johann Haffner, Peter Parzer, Prof. Dr. med. Franz Resch
Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie,
Zentrum für Psychosoziale Medizin des Universitätsklinikums Heidelberg

A4

Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg – Fazit aus zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung

Schulsozialarbeit zählt zu den strukturellen Leistungen im Kinder- und Jugendhilfegesetz und richtet sich an sozial benachteiligte sowie individuell beeinträchtigte junge Menschen mit dem Ziel, deren Integration in der Schule und ihrem sozialen Umfeld zu fördern und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken (SGB VIII §13). Darüber hinaus kann Schulsozialarbeit zur Verbesserung des schulischen Leistungsvermögens, der Stärkung der Klassengemeinschaft und der sozialen Kompetenz sowie der Stärkung der Elternverantwortung beitragen.

In Heidelberg konnte die Schulsozialarbeit seit ihrer Einführung im Jahr 2002 kontinuierlich ausgebaut werden und hat in der Zwischenzeit längst den Charakter eines Modellprojekts verloren. Vielmehr ist sie ein fester Bestandteil der Heidelberger Schullandschaft an allen öffentlichen Haupt-, Real-, Förder- und Grundschulen geworden.

Aktuell werden ca. 6.300 Schüler_innen an 22 Schulen durch 19 Fachkräfte versorgt, die sich auf sieben Träger der freien Jugendhilfe verteilen.

Zum Erfolg des Modells haben auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit sowie die besonderen Rahmenbedingungen am Standort Heidelberg beigetragen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Besondere Rahmenbedingungen in Heidelberg

Einige lokale Besonderheiten tragen maßgebend zur Qualitätsentwicklung am Standort bei:

Zielvereinbarungen:

Alle beteiligten Partner (Kinder- und Jugendamt, Schulleitung, Schulamt, Träger sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie) einigten sich in einem ersten Schritt auf differenzierte Fach- und Finanzziele. Diese sind allgemein und für alle Schulen gültig. Die Fachziele gliedern sich nach Leistungsbereich (z. B. möglichst keine Unterrichtsausschlüsse, möglichst alle Schüler_innen erreichen das Klassenziel) und Zukunftsperspektive (z. B. möglichst wenig Schüler_innen besuchen das Berufsvorbereitungsjahr, möglichst alle haben am Ende der Grundschulzeit ausreichende Deutschkenntnisse).

Das Finanzziel besteht aus einer angestrebten Senkung der Aufwendungen für die Erziehungshilfe. Schule und Träger legten dann in einem zweiten Schritt gemeinsam die Methoden fest, um diese Ziele zu erreichen und haben dabei ausreichend fachliche Freiräume. Die Schulsozialarbeit gestaltet sich demnach individuell an die Bedürfnisse der einzelnen Schulen angepasst und bietet in Heidelberg u. a. Einzelfallhilfe, Anti-Aggressionstraining, Anti-Mobbingtraining, Auszeitraum, Berufsorientierung, Fördergruppe/Hausaufgabenhilfe, Klassenstunde, Mädchentreff, Konzentrationstraining, Raufen für Jungs, soziale Kompetenztrainings, Schülercafé, Sportangebote, Streitschlichtung, WOWW Sozialtraining und Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Eltern.

Controlling:

Kontrollkonferenzen finden jährlich an jeder Schule statt. Alle Beteiligten einschließlich der zuständigen Fachkraft des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) reflektieren die Entwicklungen am Schulstandort in den letzten zwölf Monaten und prüfen den Grad der Zielerreichung.

Runder Tisch:

Ein bis zwei Mal jährlich findet ein Runder Tisch zum interprofessionellen Austausch aller Beteiligten mit Elternvertretern, dem Gesundheitsamt, dem Kriminologischen Institut, dem Amt für Schule und Bildung, dem Staatlichen Schulamt, der Polizeidirektion sowie der Pädagogischen Hochschule statt. Dort werden aktuelle Ergebnisse des Projekts diskutiert, Ideen für weitere Auswertungen entwickelt sowie Optimierungsmöglichkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebungen besprochen. Zudem wurde 2010 die Veranstaltung „Gewalt und Mobbing an Schulen – Hintergründe und Handlungsmöglichkeiten“ organisiert, an der 150 pädagogische Fachkräfte teilnahmen.

Wissenschaftliche Begleitung durch die Kinder- und Jugendpsychiatrie:

Die wissenschaftliche Begleitung umfasst die Dokumentation der Schulsozialarbeiter_innentätigkeit. Zunächst wurde hierbei im Sinne einer quantitativen Nutzungsanalyse jeder durchgeführte Kontakt erfasst. Dies hatte zwar einen recht hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Schulsozialarbeiter_innen zur Folge, konnte aber die kontinuierliche Verankerung der Schulsozialarbeit an den einzelnen Standorten belegen.

Nachfolgend wurde in einem dreistufigen Delphi-Verfahren unter Beteiligung aller Schulsozialarbeiter_innen ein neues System entwickelt. D. h., dass von der Kinder- und Jugendpsychiatrie, angelehnt an das computergestützte Dokumentationssystem KLIBssa, Vorschläge für Kategorien entwickelt wurden und diese in drei aufeinander folgenden Rückmelde-Runden von den beteiligten Schulsozialarbeiter_innen ergänzt bzw. optimiert wurden. Das neue Verfahren wurde zum Schuljahr 2009/10 eingeführt und stößt durch seinen geringeren Arbeitsaufwand und die Einbindung aller Beteiligten auf breite Akzeptanz. Nun wird jeweils zum Ende des Halbjahres jeder Fall (Einzelberatung) sowie jedes Angebot für mehrere Personen (Gruppe, Klasse oder Projekt) zusammenfassend dokumentiert. Ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn entsteht durch den Fokus auf qualitative Aspekte, d. h. auf die Einzelfälle und deren Probleminhalte.

Darüber hinaus werden fortlaufend Begleitstudien an den Schulen durchgeführt, deren wesentliche Erkenntnisse nachfolgend erläutert werden.

Ergebnisse der ersten wissenschaftlichen Begleitstudie (Phase 1)

In jährlichem Abstand (2002 bis 2006) wurden an allen Schulen mit städtisch finanzierter Schulsozialarbeit (damals acht Haupt-, zwei Förder- und eine Gesamtschule) Befragungen durchgeführt, wobei die erste Erhebung vor Einführung der Schulsozialarbeit stattfand. Hierbei wurden alle Beteiligten (u. a. Schüler_innen, Lehrkräfte und Eltern) mittels standardisierter Fragebögen befragt. Außerdem wurden objektive Daten zu Fehlzeiten, Versetzungen, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, beruflichen Perspektiven der Schulabgänger_innen sowie Jugendhilfemaßnahmen und deren Kosten erhoben.

Durchschnittlich wurden pro Schuljahr 1.325 Schüler_innen und Eltern sowie 177 Lehrkräfte um Teilnahme gebeten, wovon 84 % der Schüler_innen, 62 % der Lehrkräfte und 39 % der Eltern für eine Teilnahme gewonnen werden konnten (Fischer et al. 2008).

Im Projektverlauf zeigte sich, dass seit Einführung der Schulsozialarbeit unentschuldigte Fehltage (Rückgang um 18 %), Nicht-Versetzungen (Rückgang um 60 %) und längere Unterrichtsausschlüsse der Schüler_innen abgenommen haben, sich die Anzahl und die Kosten der Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung verringerten (Rückgang um 20 %) und die schulischen und beruflichen Perspektiven der Schüler_innen trotz der sich verschärfenden Bedingungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt stabil geblieben sind. Im Bereich dieser objektiven Kriterien konnten recht schnell positive Veränderungen verzeichnet werden, und **besonders die finanziellen Einsparungen im Bereich der Erziehungshilfen** stellten ein maßgebendes Argument für spätere politische Entscheidungen dar.

Auch in der subjektiven Perspektive von Schüler_innen, Lehrkräften und Eltern zeichnete sich ab, dass das Angebot der Schulsozialarbeit als Unterstützung erlebt wird. 70 % der Schüler_innen waren der Meinung, dass die Schulsozialarbeiter_innen in Problemsituationen Ansprechpartner_innen darstellen und das Angebot der Schulsozialarbeit wurde zunehmend genutzt. Die Lehrkräfte berichteten u. a. vom Rückgang der Unterrichtsstörungen durch die Jungen (die zuvor als stärkste Problembelastung benannt wurden) und 60 % gaben an, sich durch die Schulsozialarbeit insgesamt entlastet zu fühlen. Auch die Eltern berichteten positive Effekte, wie z. B. die Förderung der Elternarbeit. Im Bereich dieser subjektiven Kriterien zeigten sich Ergebnisse meist erst nach vier bis fünf Jahren. Dies lässt vermuten, dass zunächst die nötige Beziehungsarbeit geleistet sowie stabile Rahmenbedingungen geschaffen werden mussten.

Zudem scheint Schulsozialarbeit im Problemfeld Gewalt an der Schule ein wirksames Handlungsfeld darzustellen. Denn auch, wenn auf den ersten Blick die Gewaltdelinquenz an den beteiligten Schulen im Verlauf der Untersuchung deutlich zugenommen hat, konnten kohortenspezifische Folgeanalysen des Kriminologischen Instituts die komplexen Zusammenhänge erhellen. Es wurde deutlich, dass die Zugänge zum System Schule, d. h. die jedes Schuljahr eintreffenden Fünftklässler_innen, zunehmend gewalttätiger geworden sind. Folglich ist auch das Gewaltniveau im Gesamtsystem gestiegen. Im Bereich der Körperverletzung zeigte sich jedoch, dass, je länger die Schulsozialarbeit implementiert war, umso deutlicher die Gewalt mit zunehmendem Alter abnahm (Hermann/Jantzer 2012). Schulsozialarbeit scheint also auch in diesem Gebiet positive Veränderungen herbeizuführen.

Auch wenn kausale Aussagen nur durch randomisierte Kontrollgruppen-Designs getroffen werden könnten, kann aus den Verlaufsdaten geschlossen werden, dass die Einführung der Schulsozialarbeit die geschilderten positiven Veränderungen herbeigeführt oder zumindest dazu beigetragen hat. Dies wird auch im Vergleich mit Schulformen deutlich, die im Zeitraum 2002 bis 2006 noch nicht mit Schulsozialarbeit versorgt waren. Denn während an den Haupt- und Förderschulen die Kosten der Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung rückläufig waren, sind sie an den Realschulen gestiegen.

Die positiven Effekte von Schulsozialarbeit sprachen demnach für eine Weiterführung der Maßnahme.

Fortentwicklung zum Projekt „Weichensteller“ (Phase 2)

Ziele

Das Projekt „Weichensteller“ (2009 bis 2014) stellt die Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit in Heidelberg dar. Der Fokus des Projekts liegt hierbei nun auf einer Effizienzsteigerung und Optimierung von Schulsozialarbeit, anstatt wie in Phase 1 auf deren Umsetzung und Wirkung.

Die von der Kinder- und Jugendpsychiatrie Heidelberg in Kooperation mit dem Gesundheitsamt und der Pädagogischen Hochschule veröffentlichte Studie „Lebenssituation und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel“ (Haffner et al. 2002) zeigte bereits im Vorfeld den engen Zusammenhang zwischen psychischen Auffälligkeiten von Kindern und deren Schulempfehlung sowie den hohen Anteil von verhaltensauffälligen Kindern im Grundschulbereich. Gemessen an der deutschen Normstichprobe lagen besonders viele Kinder hinsichtlich der Aufmerksamkeitsstörungen, der somatischen Störungen sowie der Störungen bezüglich Angst/Depressivität im klinisch auffälligen Bereich. Kinder mit Grundschulempfehlung für die Haupt- oder Förderschule zeigten eine besonders starke, multiple Problembelastung mit konstant höheren Auffälligkeiten in allen Bereichen. Als relevant für die Grundschulempfehlung erwiesen sich besonders Aufmerksamkeitsstörungen, aber auch delinquentes Verhalten sowie soziale Probleme (Jantzer et al. 2012b). Früh ansetzende präventive Maßnahmen zur Förderung der sozialen und kognitiven Entwicklung erscheinen daher von zentraler Bedeutung für die schulische Entwicklung. Ein erhöhter Handlungsbedarf, zum Beispiel im Rahmen von Schulsozialarbeit und Jugendhilfe, konnte somit untermauert werden.

Aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen für die Schulsozialarbeit wird die Frage nach sinnvollen Indikationen für deren Einsatz immer bedeutender. Gezielter Einsatz von Schulsozialarbeit für diejenigen Schüler_innen, die den dringendsten Hilfebedarf aufweisen, ist nur dann möglich, wenn die entscheidenden Entwicklungsfaktoren bekannt sind. Es ist also zu klären:

- Welche Kinder profitieren am meisten von Unterstützung?
- Welche Risikobedingungen führen zu Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung?
- Welche Probleme und Schwierigkeiten haben diese Kinder?

Ziel des Projekts „Weichensteller“ ist daher die Entwicklung eines Messinstruments, um solche problematischen Bedingungen frühzeitig diagnostizieren und durch bedarfsgerechte Schulsozialarbeit abfangen zu können. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen könnten somit möglichst effektiv verteilt werden.

Das Längsschnittdesign des Projekts, das zu drei verschiedenen Messzeitpunkten (2010, 2012 und 2014) Daten auf jeweils drei Ebenen (Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte) erhebt, erlaubt kausale Aussagen, d. h. die Identifikation von Prädiktoren ungünstiger Entwicklungsbedingungen. Schulsozialarbeit, die sich gezielt an betroffene Kinder und Jugendliche richtet, wäre damit tatsächlich indiziert präventiv tätig. Wichtig ist hierbei, dass das Angebot von indizierter Prävention auf der einen Seite möglichst früh, d. h. schon in der Grundschule, erfolgt, um einer drohenden Ausgrenzung frühzeitig entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite ist eine dauerhafte Unterstützung von Nöten, d. h. eine Begleitung dieser Kinder auch in den weiterführenden Schulen.

Methode

Alle 22 Heidelberger Schulen, an denen mittlerweile städtisch finanzierte Schulsozialarbeit angeboten wird, stimmten einer Teilnahme am Projekt „Weichensteller“ zu. Im Einzelnen sind dies zwölf reine Grundschulen, vier Grund- und Hauptschulen, drei Realschulen, zwei Förderschulen und eine Gesamtschule.

Um einen möglichst umfassenden Überblick über alle Altersgruppen zu erlangen, werden Schüler_innen der Klassen 1, 3, 5 und 7 in die Studie einbezogen, deren Entwicklung dann über vier Jahre hinweg verfolgt wird. Die Bildung dieser vier Kohorten erlaubt Aussagen über die langfristige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und liefert Erkenntnisse über die Klassenstufen 1 bis 9. Befragt werden jeweils die Eltern und Klassenlehrer_innen sowie in den weiterführenden Schulen auch die Schüler_innen selbst. Die Befragungen erfolgen schriftlich in Form von Multiple Choice Fragebögen. Die Elternbögen

enthalten Fragen zu den Bereichen Verhalten des Kindes, Regeln und Gewohnheiten in der Familie, Werte und Erziehungsziele, bisherige Auffälligkeiten des Kindes sowie soziodemografische Variablen.

Die Schülerbögen enthalten zusätzlich Fragen zum Risikoverhalten, d. h. zu den Themenbereichen Gewalt, Delinquenz, Peergroup, Fehlzeiten in der Schule, Konsum von Alkohol, Zigaretten und Drogen, Mobbing, selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität. In den Lehrerbögen beurteilt der/die Klassenlehrer_in das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen in der Schule. Für die Befragung der Schüler_innen und Lehrkräfte ist jeweils das Einverständnis der Erziehungsberechtigten erforderlich.

Anhand der Daten des Selbstberichts der Schüler_innen (abhängige Variable) können Entwicklungsvorhersagen aus den Eltern- und Lehrerdaten (unabhängige Variable) überprüft und so Entwicklungsprädiktoren bestimmt werden. Die Schulen erhalten zudem nach jedem Messzeitpunkt Rückmeldung über die anonymisierten Gesamtergebnisse, getrennt nach Grundschulen und weiterführenden Schulen, und haben dadurch die Möglichkeit, präventive Konzepte angepasst an den jeweiligen Bedarf zu entwickeln.

Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts (2010)

Zum ersten Messzeitpunkt (2010) befanden sich an den 22 teilnehmenden Schulen 2.732 Schüler_innen in den betroffenen Klassenstufen 1, 3, 5 und 7. Hiervon konnten 1.223 Eltern (44 %) für eine Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Die Teilnahmebereitschaft an den einzelnen Schulen variierte erheblich, so dass sich der Rücklauf in einem Range von 17 % bis 71 % befand. Einige Eltern äußerten Datenschutzbedenken, da eine Teilnahme am Projekt nicht anonym, sondern lediglich anonymisiert möglich war.

Zunächst mussten also persönliche Daten angegeben werden, die dann jedoch durch eine Codenummer und in einem zweiten Schritt durch eine Zufallszahl ersetzt wurden. Von dieser Nummer kann nicht mehr auf die persönlichen Angaben rückgeschlossen werden. Eine anonyme Befragung war nicht möglich, da zur Befragung des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin bzw. des Schülers / der Schülerin das Einverständnis der Eltern benötigt wird und zudem die Daten der einzelnen Quellen und Messzeitpunkte verknüpft werden müssen. Demzufolge fiel auch der Rücklauf der Lehrerkräfte (N=705, 26 %) und Schüler_innen (N=303, 30 %) recht niedrig aus. Ausschlaggebend war hierbei jedoch nicht die mangelnde Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte und Schüler_innen, sondern das vorab erforderliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten.

Laut Elternangabe fand bei 10 % der Grundschüler_innen aufgrund individueller Probleme Kontakt zu Beratungs-Institutionen, wie ambulanter psychischer Behandlung, Erziehungsberatung oder Schulsozialarbeit, statt. In den weiterführenden Schulen lag der Anteil bei 20 %, wobei hier von einer selektiven Stichprobe mit erhöhter Problembelastung aufgrund der nicht an der Studie beteiligten Gymnasien ausgegangen werden muss. Bei den Grundschüler_inne_n lagen aus Elternsicht besonders Verhaltensprobleme vor (10 % auffällig), bei den Schüler_inne_n der 5. und 7. Klassen Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und emotionale Probleme (15 % bis 17 % auffällig).

Aus Sicht der Lehrkräfte bestehen v. a. Auffälligkeiten im Bereich Hyperaktivität (bei jeweils 8 % der Schüler_innen). Bei den Problemen im schulischen Verhalten werden v. a. Leistungsprobleme und eine negative Arbeitshaltung berichtet.

Im Selbstbericht schilderten 10 % der Schüler_innen Suizidalität innerhalb des letzten Jahres (6 % ernsthafte Suizidideen, 4 % bereits erfolgte Suizidversuche). 29 % der Schüler_innen waren im letzten Jahr mehrmals gewalttätig gegenüber anderen, 12 % wurden mehrmals Opfer von Gewalt. 21 % der Schüler_innen wurden innerhalb der letzten Monate ein Opfer von Mobbing (besonders verbales oder soziales Mobbing), die Hälfte davon sogar mehrmals pro Woche.

Folgeanalysen konnten aufzeigen, dass Mobbing das Risiko zur Ausbildung emotionaler Störungen (Depressionen, Selbstverletzung und Suizidalität) um das Zwei- bis Dreifache erhöht (Jantzer et al. 2012a). Der Leidensdruck durch schulisches Mobbing ist enorm und universale, schulische Präventionsprogramme, die weit über den Rahmen der Schulsozialarbeit hinausgehen, werden benötigt.

Aussagen über Entwicklungen und Kausalitäten, d. h. über die Prädiktoren für negative Entwicklung, die Stabilität des Risikoverhaltens, die Konsequenzen von Mobbing etc., können erst im Verlauf der Studie getroffen werden, wenn die Ergebnisse aller Messzeitpunkte vorliegen. Problemstellungen und Handlungsbedarfe können dann frühzeitig erkannt werden.

Fazit

Die wissenschaftliche Begleitforschung in Heidelberg trägt zur schulspezifischen und kommunalen Entwicklung der Schulsozialarbeit bei. Diese geschieht auf der Grundlage der wissenschaftlichen Ergebnisse und unter Einbindung der praktischen Erkenntnisse. Zu den Erfolgsfaktoren des Heidelberger Modells zählen die kontinuierliche, kooperative Zusammenarbeit auf allen Ebenen, die vorgegebenen klaren Strukturen sowie die Nutzung der gebotenen Freiräume und Ressourcen im Stadtgebiet.

Nach Erfahrung der Autor_inn_en ist eine wissenschaftliche Begleitung von Schulsozialarbeit in jedem Fall lohnend, da sie eine fundierte Argumentationsgrundlage sowie einen enormen Erkenntnisgewinn liefert. Einige Voraussetzungen sollten jedoch für eine erfolgreiche Umsetzung gegeben sein. Zum einen ist natürlich das wissenschaftliche Personal zur Planung, Durchführung und Auswertung der Erhebungen erforderlich. Zusätzliche finanzielle Ressourcen werden für monetäre Anreize an den Schulen benötigt. Denn auch wenn Schulleitungen und Schulsozialarbeiter_innen die rationalen Vorteile der Begleitstudien erkennen können, gilt dies nicht unbedingt für Lehrkräfte, Eltern und Schüler_innen. Hier sind direkte Anreize sinnvoll, um eine möglichst hohe Beteiligung zu erzielen.

Dies gilt besonders dann, wenn mehrere Befragungen zu verschiedenen Messzeitpunkten stattfinden, die Teilnehmenden also in der Stichprobe gehalten werden müssen. Diese Anreize können entweder in Form einer Geldspende an die Schule erfolgen (zur Anschaffung von Spiel- und Sportgeräten, Büchern oder für Ausflüge etc.) oder direkt an die teilnehmenden Eltern und Schüler_innen gerichtet sein (in Form einer Verlosung von Gutscheinen etc.).

Es hat sich zudem gezeigt, dass das Engagement der Schulleitungen und Lehrkräfte einen großen Einfluss auf die Rücklaufquote hat. Um diese von den Vorteilen einer Begleitstudie zu überzeugen, ist in jedem Fall ein persönlicher Kontakt zu jeder Schule erforderlich.

Die Studie sollte den Schulleitungen in einem Vorgespräch sowie den Lehrkräften auf einer Gesamtlehrerkonferenz zeitnah zur Erhebung erläutert werden. Hierbei sind Transparenz, ein Fokus auf die praktische Umsetzung sowie ein Aufgreifen eventueller Einwände und Verbesserungsvorschläge von Vorteil. Wenn möglich sollte auch die Information der Eltern, zusätzlich zum Informationsschreiben, auf persönlicher Ebene stattfinden. Gerade Datenschutzbedenken und mögliche Schwellenängste einer externen Einrichtung gegenüber können so am effektivsten genommen werden. Hierfür bietet sich der Gesamtelternbeirat an, an kleineren Schulen eventuell auch ein Gesamtelternabend.

Die in Phase 1 betriebene Sammlung und Auswertung objektiver Daten erfordert einen recht hohen Arbeitsaufwand (Sichtung der Klassenbücher, der Fehlzeiten- und Maßnahmendokumentation der Schule sowie der Dokumentation der Jugendberufshilfe und des ASD). Auch die Fragebogenerhebung an den Schulen bzw. bei den Eltern bedarf, neben des organisatorischen Aufwands im Vorfeld, wissenschaftlicher Hilfskräfte zur Durchführung sowie wissenschaftlichen Personals und technischen Equipments zur Erfassung und Auswertung der gewonnen Daten. Die beschriebenen wissenschaftlichen Ergebnisse ermöglichen dafür eine Einschätzung der präventiven und kompensatorischen Möglichkeiten von Schulsozialarbeit, liefern umfassende Daten zur aktuellen Situation der Schüler_innen, gewährleisten die Qualitätsentwicklung und -sicherung, unterstützen fundierte Entscheidungen in den politischen Gremien und fördern den bedarfsangemessenen Ausbau und gezielten Einsatz der Ressourcen.

Foto: Kristian Sekulic/istockphoto

Fußnotenverzeichnis

Vorwort

[1] vgl. Speck/Olk: „Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven.“2010

Beitrag A1
Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

[1] Die Auffassung von Mrozynski, die Jugendsozialarbeit sei Teil der der Jugendarbeit, s. Mrozynski, SGB VIII, München 4. Aufl. 2004, § 13, Rn. 1, dürfte nur im weiteren Sinne zutreffen.

[2] vgl. Wabnitz, Recht der Finanzierung der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, Baden-Baden 2003, Rn. 96, der von einem Regelrechtsanspruch spricht.

[3] vgl. Mrozynski a. a. O. und Rn. 3.

[4] vgl. zur Offenheit des Begriffs: Schäfer in: Münder u. a., Frankfurter Kommentar, Baden-Baden, 6. Aufl. 2009, § 13 Rn. 10 f.

[5] Neben anderen Maßnahmen können zur Erreichung dieses Zweckes gem. Abs. 2 auch eigene Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen vorgesehen werden. Ob für diese aber nach dem Inkrafttreten des SGB II, dessen Leistungen nach § 10 SGB VIII Vorrang vor den Leistungen nach § 13 SGB VIII haben, noch Bedarf bestehen, ist offen.

[6] vgl. dazu bereits Mühlum/Rothe in: Wiesner/Zarbock, Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz, Köln 1990, S. 310 f.

[7] Zur Geschichte dieser Distanz vgl. Mühlum/Rothe in: Wiesner/Zarbock, a. a. O., S. 288 ff.

[8] vgl. Mrozynski, a. a. O. Rn. 7.

[9] vgl. Mrozynski, a. a. O..

Beitrag A2
Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld

[1] vgl. Spies/Pötter 2011, 13ff.; Speck 2007, 23ff.

[2] Umfassender nachzulesen beim Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit, s. Internet

[3] vgl. Spies/Pötter 2011, 16/ 41/ 43/ 51ff./ 91f.; Kooperationsverbund 2007, 5; Speck 2007, 37f.; Münder u.a. 2006, 86f.; Bundesjugendkuratorium 2002, 161; Oelerich 2002, S. 783

[4] Zit. nach Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 5

[5] Unsere Gesellschaft ist eine Informations- und Wissensgesellschaft, in der der Bildungsabschluss eines Menschen seine Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe bestimmt. Benachteiligte Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützungsangebote im Bereich der Bildung, weil sie die Voraussetzung und das Entfaltungsmedium für Lebenschancen -wie z.B. einem hohen sozial-ökonomischer Status (fester Arbeitsplatz, überdurchschnittlich hohes Gehalt, angemessen große Wohnung in bevorzugter Wohnlage)- und damit die entscheidende Ressource für Lebensbewältigung und Lebenskompetenz bildet (hohe biographische Bedeutung des Schulabschlusses). Für ausführlichere Informationen siehe: Geißler 2006

[6] vgl. Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht, AGJ 2002

[7] Damit ist Schulsozialarbeit zum einen selbst Bildungsort, zum anderen der zentrale Akteur an Schule, der den Bildungsraum Schule zum Sozialraum hin öffnet, indem er sie mit Kooperationspartnern und außerschulischen Angeboten vernetzt vgl. DRK 2011; Spies/ Pötter 2011, 41. Daneben leistet Schulsozialarbeit „bildungsorientierte Hilfe, die zum Ziel hat, dass sich Kinder und Jugendliche an den Orten, an denen sie leben, wieder besser entwickeln können. Sie ist anderen Bildungsorten (z.B. der Familie, der Peer-Group, dem Klassenverband) behilflich, ihre Bildungsqualitäten zu steigern und eventuelle Dysfunktionalitäten abzubauen. Hilfe hat in diesem Sinne das Ziel, Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen.“ Zit. nach Baier/Deinet 2011, 99

[8] Auch wird Schulsozialarbeit eventuell an solchen Standorten wieder reduziert und werden anlassbezogene Projekte nicht verlängert, an denen und durch die sie sich politisch nicht dauerhaft legitimieren bzw. etablieren konnte, obwohl sie fachlich angemessene und für die Zielgruppe wertvolle Unterstützung geleistet hat (vgl. Baier 2011, 85; Speck 2007, 34).

[9] Sozialisations- und modernisierungstheoretische Begründungen, die von Seiten der Jugendhilfe angeführt werden, sehen einen Bedarf an Schulsozialarbeit, um Kindern und Jugendlichen Hilfe zur individuellen Lebensbewältigung und deshalb auch zum Schulerfolg bieten zu können. Schultheoretische Begründungen, die von Seiten der Schule angeführt werden, sehen die Aufgabe von Schulsozialarbeit insbesondere darin, einen entlastenden Beitrag zum Funktionieren der Institution Schule (Entlastung der Lehrkräfte, störungsfreier Unterricht) und einen Beitrag zur Schulentwicklung (Öffnung nach außen) zu leisten (ausführlich bei Speck 2006 und 2007 nachzulesen).

[10] vgl. Spies/Pötter 2011, 63ff.; Speck 2007, 77-81; Hollenstein 2000, 49-81, Zu den spezifischen Stärken und Schwächen der einzelnen Trägermodelle s. Spies/Pötter; Speck; Hollenstein

[11] vgl. Spies/ Pötter 2011; Speck 2009

[12] Schulische Träger erhoffen sich von Schulsozialarbeit häufig eine Entlastung der Lehrkräfte und das Erschließen von zusätzlichen Ressourcen aus dem Sozialraum. Jugendhilfeträger hingegen zielen auf die Möglichkeit, über niedrigschwellige Jugendhilfeangebote mehr Kinder, Jugendliche und deren Eltern frühzeitig zu erreichen sowie die Sicherung von Arbeitsplätzen, die aufgrund einer zunehmenden Ganztagsausrichtung von Schulen gefährdet sein können.

[13] vgl. Baier 2011, 95; Spies/ Pötter 2011, 42

[1] vgl. Spies/ Pötter 2011; Kooperationsbund Schulsozialarbeit 2007; Speck 2007

[15] Ausführliche Informationen und Materialien zur fachpolitischen Arbeit des DRK finden Sie auf den Seiten des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit im Internet: http://www.jugendsozialarbeit.de/jugendsozialarbeit_und_schule, siehe auch: vgl. Spies/ Pötter 2011, 63ff.; Speck 2007, 84

[16] vgl. Spies/ Pötter 2011, 59 f.; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 5; Jordan 2005, 13, http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Informationspapier_Ausbau_Schulsozialarbeit.pdf

[17] Zit. nach Spies/Pötter 2011, 60

[18] vgl. Cornel 1998, Für einen ergänzenden, knappen Überblick s. Heinz Cornels „Infoblatt 1: Schweigepflicht, Anzeigepflicht, Zeugnisverweigerungsrecht“, http://www.spinnenwerk.de/clearingstelle/scripts/blatt1.html

[19] Zu Datenschutzfragen in der Schulsozialarbeit s. auch im „Schulerfolg sichern (2011): Datenschutz in der Schulsozialarbeit“, Material im Internet

[20] Spies/ Pötter 2011, 143f.

[21] Beispiel: Dortmunder Modell

[22] vgl. Spies/Pötter 2011, 63ff.; Speck 2007, 77-81; Hollenstein 2000, 49-81, Zu den spezifischen Stärken und Schwächen der einzelnen Trägermodelle s. Spies/Pötter; Speck; Hollenstein

[23] „Die sozialpädagogische Professionalität der Schulsozialarbeit basiert auf einem reflexiven Selbstverständnis. Dies bedeutet, dass neben der Selbstreflexion, gestützt durch eine angemessene Arbeitsdokumentation, immer auch fachbezogene Reflexion mit anderen Fachkräften der Schulsozialarbeit notwendig ist. Alle Fachkräfte der Schulsozialarbeit benötigen im Arbeitsalltag angemessene Ressourcen für Reflexionsprozesse. Zentral ist hierbei, den Reflexionsrahmen zu institutionalisieren und mit ausreichenden Ressourcen zu versehen.“ (Ermel 2012, 43f.)

[24] Das notwenige Methodenrepertoire leitet u.a. sich aus den Kernaufgaben von Schulsozialarbeit ab. Für einen zusammenfassenden Überblick siehe auch Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit (Downloadadresse im Literaturverzeichnis)

[25] vgl. Ermel 2012; Alicke 2011, 34; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 12f.; Speck 2007, 74

[26] vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 14; Speck 2007, 84

[27] vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 14; Speck 2007, 85; Avenirsocial 2006, 5

[28] vgl. Alicke 2011; Speck 2006, 9f.

[29] vgl. Alicke 2011, 18/24ff.

[30] vgl. Speck 2007, Olk/ Speck 2004

[31] vgl. Alicke 2011, 29-32; Spies/ Pötter 2011, 43f; Speck 2007, 90ff.; Olk/ Speck 2004, 74-89; v. Santen/ Seckinger 2003,427

[32] Qualitätsstandards in der Schulsozialarbeit drücken die Anforderungen aus, denen sie genügen sollte, um eine nachhaltige, funktionierende Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu gewährleisten, um hochwertige Ergebnisse für Kinder und Jugendliche zu sichern (vgl. Alicke 2011, 16; s. auch Ergänzungen dort)

[33] vgl. Alicke 2011, 24; Bolay et al. 2003

Beitrag A3
Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention

[1] vgl. Ermel (2012)

[2] Opielka (2005) befasst sich mit den Zusammenhängen der Bildungs- und Sozialpolitik.

[3] Die emotionalen Dimensionen von Veränderungsprozessen beleuchtet bspw. Berner 2010.

[4] Petermann/Wörpel (2004) bieten einen praxisorientierten Leitfaden für die Qualitätsentwicklung von strategischen und operativen Netzwerken in den Orten und Regionen. Weber (2002) stellt Erfahrungen mit Vernetzungsprozessen aus Beratungssicht dar.

[5] In der Stadt Münster arbeiten bspw. im Rahmen von Qualitätszirkeln das Amt für Schule und Weiterbildung, das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien, die Schulaufsicht und die Schulpsychologie als Initiatoren eng mit sozialpädagogischen Fachkräften zusammen (vgl. Stadt Münster 2011).

[6] Beispiel hierfür ist u.a. die Stadt Münster (vgl. ebd.).

[7] Gute Praxisbeispiele von bildungs- und jugendpolitischen Handlungsansätzen in Kommunen hat bspw. Roth (2007) zusammengestellt.

[8] Einzelne Schritte der Konzeptentwicklung legt bspw. Spiegel (2000) dar.

[9] Ein dialogisches Konzept von Organisationsberatung stellt bspw. Schache (2010) vor.

[10] Stagge, (2011) stellt Ziele und Wirksamkeit von Schulsozialarbeit in der Kooperation von Lehr- und Schulsozialarbeitskräften dar.

[11] Ergänzend ist zu erwähnen, dass systemische Ansätze der Sozialen Arbeit auch im Feld der Schulsozialarbeit konzeptionell und alltagspraktisch gewinnbringend eingesetzt werden können (vgl. bspw. Ritscher 2007).

[12] Die strategischen Ziele sind kombiniert aus den Beschlüssen zur kindzentrierten Armutsprävention unterschiedlicher Gremien u.a. in Nürnberg, Frankfurt am Main und dem Landesjugendhilfeausschuss im Rheinland (Nordrhein-Westfalen).

Literaturverzeichnis

Beitrag A 1
Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

Füllbier/Münchmeier, Handbuch der Jugendsozialarbeit, Münster 2001

Baldas, Modellvorhaben: Aussiedlerzentrum mit Schwerpunkten Beratung, Bildung und Begegnung, JuWo 1990, S. 117;

Bock, Die wiederentdeckte Mädchensozialarbeit, JuWo 1995, S. 71

Fieseler, Jugendberufshilfe in freier Trägerschaft – Rechtsstellung junger Menschen, ZfJ 1997, S. 271, 306

Kunkel, Was bleibt von § 13 SGB VIII nach dem KICK?, ZfJ 2005, 436

Mollenhauer, Jugendsozialarbeit zwischen Jugendarbeit und Erziehungshilfen, JuWo 1990, S. 64

Münder/Schruth, Zur Rechtsqualität von § 13 Abs. 1 SGB VIII, ZfJ 2002, S. 125

Odenkirchen, Auftrag der Jugendwohnheime, JuWo 1992, S. 61

Schruth, Zur Leistungskonkurrenz von SGB II und SGB VIII, ZKJ 2009, 189

Speck, Schulsozialarbeit – Begriffserklärung und Bestandsaufnahme, UJ 2005, 99

Welti, Auswirkungen des SGB II auf Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit, NDV 2005, 426

Beitrag A 2
Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld

Alicke, Tina (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten - Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule- Eine Expertise. http://rmhserver2.netestate.de/koop_jsa/media/raw/Expertise_QE_DRK.pdf

Avenirsocial (2006): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA0906.pdf

Baier, Florian (2011): Warum Schulsozialarbeit?-Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit- Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Budrich, Opladen. 2., erweiterte Auflage. S.85-96

Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit- Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Budrich, Opladen. 2., erweiterte Auflage.

Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2003):Schulraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur kooperation von Jugendhilfe und Schule, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern Landesjugendamt, Stuttgart.

Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf

Cornel, Heinz (1998): Infoblatt 1: Schweigepflicht, Anzeigepflicht, Zeugnisverweigerungsrecht“, http://www.spinnenwerk.de/clearingstelle/scripts/blatt1.html

Deeken, Sven; Butz, Bert (2010): Berufsorientierung-Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC). Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Drilling, Matthias (2009): Schulsozialarbeit- Antworten auf veränderte Lebenslagen. Haupt, Bern. 4., aktualisierte Auflage.

Ermel, Nicole (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege, S. 69-126

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

Geißler, Rainer (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Wende. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden. 3., grundlegend überarbeitete Auflage.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2003): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. http://www.gew.de/Binaries/Binary28079/Schulsozialarbeit.pdf

Graf, Pedro; Sprengler, Maria (2004): Leitbild- und Konzeptentwicklung. Sozialmanagement Praxis. 4., überarbeitete Auflage.

Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (2004) (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin.

Haupt, Stephanie (2012): Schulsozialarbeit – Ein Leitfaden für die Praxis. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege, S. 17-64

Haupt, Stephanie; Klecker, Markus; Spogis, Veronika (2011): Evaluation der Berufseinsteiger-Fortbildung „Schulsozialarbeit qualifizieren“ in Westfalen-Lippe. In: LWL -Jugendhilfe aktuell (2011): Schwerpunktthema Schulsozialarbeit. Heft 2/2011, S.29-38

Hollenstein, Erich (2000): Trägerschaften, Organisationskonzepte und Organisationsentwicklungen. In: Hollenstein, Erich/ Tillmann, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Blumhardt-Verlag, Hannover. 2., erweiterte Auflage. S. 49-81

Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa, München. 10. Auflage.

Jordan, Erwin (2005): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Juventa, Weinheim/ München.2., überarbeitete und ergänzte Auflage.

Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. Reinhardt, München.

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Das Bildungs- und Teilhabepaket und der geplante Ausbau der Schulsozialarbeit- zum aktuellen Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit- Update September 2011. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Informationspapier_Ausbau_Schulsozialarbeit.pdf

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Die Zeit für den Ausbau der Schulsozialarbeit ist jetzt! http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Positionspapier_Ausbau_Schulsozialarbeit.pdf

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2008): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. http://www.dbsh-niedersachsen.de/dbsh2/downloads/qualifikationsrahmen.pdf

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. 2., korrigierte Auflage. http://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA_Fassung-13-11-07.pdf

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in Niedersachsen (LAG) (2005): Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Qualitätsstandards und Beispiele. http://schulsozialarbeit-nds.de/download/Qualstandards.pdf

Merchel, Joachim (2005): Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Olk, Thomas; Beutel, Silvia-Iris; Merchel, Joachim; Füssel, Hans-Peter: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut, München. S. 171-203

Merchel, Joachim (2004): Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Juventa, Weinheim und München.

Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2008): Erlass „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen“ vom 23.1.2008. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Runderlass_vom_23_01_2008.pdf

Olk, Thomas; Speck, Karsten (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Juventa, Weinheim/ München.

Olk, Thomas; Speck, Karsten (2004): Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg., H. 2, S. 67-86

Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Reinhardt, München. 2., überarbeitete Auflage

Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Reinhardt, München.

Speck, Karsten (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS, Wiesbaden.

Spiegel, Hiltrud von (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3., durchgesehene Auflage. Reinhardt, München.

Spiegel, Hiltrud von (2004): Konzeptentwicklung und Selbstevaluation. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin. S. 964-981

Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. VS, Wiesbaden.

Vogel, Peter (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag, Wiesbaden, S. 118-127.

Wenzel, Hartmut (2002): Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas/ Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 3: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Leske und Budrich, Opladen, S. 183-195

Ziegenhain, Ute; Fegert, Jörg M. (Hrsg.) (2008): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. 2. Auflage. Reinhardt, München.

Beitrag A 3
Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention

Berner, W. (2010): Change! 15 Fallstudien zu Sanierung, Turnaround, Prozessoptimierung, Reorganisation und Kulturveränderung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (1999): Zielfindung und Zielklärung - ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Unter Mitarbeit von Bewyl/ Schepp-Winter. Bonn (QS 21).

Chassé, K.A; Wensierski, H.J. (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim ; München: Juventa-Verlag.

Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

DRK (Hg.) (2010): Armut hat junge Gesichter. Positionen und Forderungen des DRK zur Armut bei Kindern, Jugendlichen und Familien in Deutschland. Berlin.

Ermel, N. (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention, In: DRK (Hg.) (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege, S. 69-126

Holz, G. (2011): Ansätze kommunaler Armutsprävention - Erkenntnisse aus der AWO-ISS-Studie Kinderarmut. Frankfurt/Main.

Kassenärztliche Bundesvereinigung (2009): Handbuch Qualitätszirkel. 2. Aufl., Stand November 2008. Berlin.

Kegelmann, J. (2007): New Public Management: Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Merchel, J. (2004): Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Stadt Münster (07.06.2011). Aktenzeichen: V/0420/2011. Öffentliche Berichtsvorlage.

Petermann, A.; Wörpel, G. (2004): Qualitätsentwicklung für lokale Netzwerke. Bonn.

Opielka, M. (2005): Bildungsreform als Sozialreform: zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Osner, A. (2011; 2006): Bürgerengagement als strategische Ressource gestalten - Von der goldenen Ehrennadel zum „Multi-Stakeholdermanagement“. Gütersloh.

Ritscher, W. (2007): Soziale Arbeit: Systemisch: Ein Konzept und seine Anwendung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Roth, R. (2007): Bildungs- und jugendpolitische Handlungsansätze in Kommunen. Gute Praxisbeispiele aus dem Wettbewerb „Erfolgreiche Integration ist kein Zufall. Strategien kommunaler Integrationspolitik“. Gütersloh.

Schache, S. (2010): Die Kunst der Unterredung. Organisationsberatung: ein dialogisches Konzept aus motologischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schnoor, H.; Mietens, A.; Lange, C. (2006): Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung in Schulen. Paderborn ; München [u.a.]: Schöningh.

Schubert, H.; Kleint, S. (2011): Schulerfolg durch regionale Netzwerkarbeit. Ein Praxisbericht. Themenblatt Nr. 4. Hg. v. Zentrale Koordinierungsstelle „Schulerfolg“. Magdeburg.

Spiegel, H. (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. ein Modellprojekt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, Landesjugendamt/Westfälische Schulen. Münster: Votum.

Stagge, I. (2011): Die Ziele und Wirksamkeit von Schulsozialarbeit im Kontext der Zusammenarbeit von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen: Mit einem Exkurs zur aktuellen Situation von Schulsozialarbeit im Landkreis Kassel. München: GRIN Verlag GmbH.

Weber, S. (2002): Vernetzungsprozesse gestalten: Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Grossgruppen und Organisationen. Wiesbaden: Gabler.

Internetquelle: http://www.proval-services.net/zielentwicklung.html

Beitrag A 4
Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg – Fazit aus zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung

Fischer, S.; Haffner, J.; Parzer, P.; Resch, F. (2008): Präventive und kompensatorische Effekte von Schulsozialarbeit. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Hauptschüler/innen. Nachrichtendienst NDV, S. 459-467.

Haffner, J.; Esther, C.; Münch, H.; Parzer, P.; Raue, B.; Steen, R.; Klett, M.; Resch, F. (2002): Verhaltensauffälligkeiten im Einschulungsalter aus elterlicher Perspektive - Ergebnisse zu Prävalenz und Risikofaktoren in einer epidemiologischen Studie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51, S. 675-696.

Hermann, D.; Jantzer, V. (2012): Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und Verbesserungsmöglichkeiten. In: Marks, E.; Steffen, W. (Hrsg.): Bildung – Prävention – Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages. Forum Verlag Godesberg, S. 207-230.

Jantzer, V.; Haffner, J.; Parzer, P.; Resch, F. (2012a): Opfer von Bullying in der Schule – Depressivität, Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten bei deutschen Jugendlichen. Kindheit und Entwicklung, 21, S. 40-46.

Jantzer, V.; Haffner, J.; Parzer, P.; Roos, J.; Steen, R.; Resch, F. (2012b): Der Zusammenhang von Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulempfehlung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61, S. 662-676.

Über die Autor_innen

Prof. Dr. iur. Christian Bernzen, 1983-1992 unterschiedliche Leitungspositionen in der katholischen Jugendverbandsarbeit innerhalb des BDKJ,1984-1990 Studium der Rechtswissenschaft, 1997-2001 Vizepräsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, 1991-1994 Referendariat in Hamburg, 1993 Promotion, 1994 Große juristische Staatsprüfung, seit 1994 Rechtsanwalt in Hamburg, 1999-2000 Mitglied „Weizsäcker-Kommission“, seit 2001 Mitglied im Kuratorium von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (ASF), seit 2005 Professor für Rechtsfragen der sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

Stephanie Haupt, M.A. Dipl.Soz.Pädagogin, ist seit August 2000 als Schulsozialpädagogin an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und seit September 2008 als Dozention an der Fachhochschule Münster in den Bereichen „Jugendhilfe und Schule“,„Schulsozialarbeit“ und „Beratung“ tätig. Sie bietet Fortbildungen für die Landesjugendämter, verschiedene Bezirksregierungen und Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie Fachtagungen an und verfaßt Fachveröffentlichungen. Parallel zur Berufstätigkeit hat Frau Haupt den Hochschuldidaktischen Basiskurs in NRW absolviert und Zusatzqualifikationen im Bereich der Motivierenden Gesprächsführung und Prävention sexueller Gewalt erworben.

Dr. Nicole Ermel ist seit dem April 2009 im LVR-Landesjugendamt Rheinland in Nordrhein-Westfalen als Fachberaterin zu den Themenfeldern „Schulsozialarbeit“ und „Schulverweigerung“ tätig. Sie bietet Fortbildungen und Fachtagungen an, verfaßt Fachveröffentlichungen und berät Kommunen, Kreise sowie öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Darüber hinaus ist sie als freiberufliche Fortbildnerin, wissenschaftliche Beraterin und als Lehrbeauftragte an Hochschulen tätig.

Vanessa Jantzer, Dipl. Psychologin, ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätsklinikum Heidelberg, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie tätig. Dort arbeitet sie im Projekt Weichensteller, ein von der Stadt Heidelberg finanziertes Projekt zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit in Heidelberg. Ihre Forschungsaktivität im Rahmen ihrer Promotion konzentriert sich auf das Thema Mobbing an der Schule. Die weiteren Autoren Dr. Johann Haffner, Dipl. Psych. Peter Parzer und Prof. Dr. med. Franz Resch sind ebenfalls an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Zentrum für Psychosoziale Medizin des Universitätsklinikums Heidelberg, tätig.

B

Der Beitrag der Jugendsozialarbeit zu einer Bildung der Vielfalt – Schule inklusiv und vielfältig gestalten.

Inhalt

B 1: Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität 46
Michael Komorek, AWO Bundesverband e.V.

B 2: Bildung für alle?! Ein Plädoyer für eine reflexive (Sozial)Pädagogik 49
Uta Franziska Schmidt, Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

B 3: Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich 53
Tina Alicke, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

B 4: Bildung ist ein Lebensmittel! Die Vision einer guten Schule 60
Gisela Würfel und Claudia Seibold, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)

Fußnotenverzeichnis 66

Literaturverzeichnis 67

Über die Autor_innen 69

Foto: Jasmin Merdan/Fotolia

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Schule soll allen jungen Menschen Bildung und Teilhabe ermöglichen und den vielfältigen Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern gerecht werden. Eine inklusive, an Vielfalt orientierte Schule begreift sich in der Anerkennung dieser lebensweltlichen Vielfalt als eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen versucht.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Federführung im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit im Themenfeld „Jugendsozialarbeit und Schule“ neben verschiedenen Veranstaltungen, der Erstellung von Expertisen und seiner Mitwirkung in fachpolitischen Debatten in den aktuellen Diskurs um Inklusion eingebracht. Dabei wurden Grundlinien, Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine vielfältige und inklusive Schule formuliert, die sich im vorliegenden Kapitel wiederfinden. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erforderlich sind, um sowohl den politischen als auch fachlichen Anspruch einer vielfältig und inklusiv gestalteten Bildung umzusetzen. Auch werden aktuelle Herausforderungen formuliert, die eine an Vielfalt orientierte pädagogische Praxis für die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule mit sich bringt.

Obschon das Recht eines jeden Kindes auf Bildung mit der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft und die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung 1992 die Verpflichtung eingegangen ist, positive Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, existieren mit der bisherigen Separation innerhalb des Schulsystems nach wie vor erhebliche Zugangsbarrieren, die Chancenungleichheit hervorbringen. Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erfährt der Diskurs um Zugangsgerechtigkeit und einer Bildung für alle dabei derzeit an Aktualität. **Michael Komorek** geht einführend in seinem Beitrag „Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität“ auf die Entwicklung dieses aktuellen Diskurses von Inklusion in den Feldern der Sozialen Arbeit ein und formuliert die derzeitigen Herausforderungen der Umsetzung einer inklusiven Perspektive in deren Handlungsfeldern.

Auch in der pädagogischen Diskussion nehmen nicht erst seit den PISA - Studien der OECD Auseinandersetzungen um Heterogenität und Vielfalt einen hohen Stellenwert ein. Fragen nach Zugangsgerechtigkeit und der Anerkennung von Vielfalt begleiten die Bildungsdiskurse bereits seit vier Jahrzehnten. Mit der Erklärung der UNESCO in Salamanca im Jahr 1994 fand die Debatte um inklusive und diskriminierungsfreie Bildungszugänge dabei erstmals breite internationale Anerkennung. **Uta Franziska Schmidt** nimmt in ihrem Beitrag „Bildung für alle?! Ein Plädoyer für eine selbstreflexive (Sozial)Pädagogik“ Rekurs auf die ausdifferenzierten pädagogischen Diskurse um Differenz und Gleichheit und plädiert für eine Kinder- und Jugendhilfe, die sich selbstkritisch befragt und sich als zentrale Vermittlerin des Rechtes auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen versteht.

Dass das deutsche Bildungssystem soziale Chancenungleichheit verstärkt und damit Zugangsbarrieren schafft, ist immer wieder belegt worden. Auch der vierte Bildungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahre 2012 hat dies wiederholt gezeigt. Eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Bildungssystems muss deshalb darin bestehen, eine Praxis der Vielfalt und Inklusion nicht nur zu proklamieren, sondern auch tatsächlich umzusetzen und nachhaltig zu implementieren. Welche Rahmenbedingungen hierfür notwendig sind, erläutert **Tina Alicke** mit ihrem Beitrag „Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich“ und zeigt auf, dass dafür vor allem bedürfnisorientierte und chancengerechte Perspektiven notwendig sind.

Um Bildung vielfältig zu gestalten ist entscheidend, Vielfalt zur Ausgangsbasis des Schullebens und des Unterrichts zu machen. Jede_r Schüler_in muss das Recht eingelöst wissen, sich in der Repräsentation gesamter gesellschaftlicher Vielfalt als Individuum mit seinen einzigartigen Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt zu sehen, ohne durch äußere Zuschreibungen benachteiligt, diskriminiert, ausgegrenzt und stigmatisiert zu werden[1]. Wie dies ganz praktisch umgesetzt wird, zeigen **Gisela Würfel** und **Claudia Seibold** in ihrer „Vision einer guten Schule“, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) als verbandliches Positionspapier formuliert wurde.

B 1

Michael Komorek
AWO Bundesverband e.V.

Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität

Um einen Zugang zur aktuellen Debatte um Inklusion zu bekommen, soll an dieser Stelle zunächst kurz der Ursprung des Terminus Inklusion beschrieben werden, der von seiner Wortherkunft her schwer zu deuten ist. Einschließen oder einsperren kann „sich von der Gesellschaft oder Menschen absondern“ oder „abgesondert werden“ bedeuten. Im heutigen pädagogisch-soziologischen Verständnis des Wortes wird Inklusion aber im entgegengesetzten Sinne verstanden, als „soziales Eingeschlossensein“, als Zugehörigkeit, als das Einbezogensein in die Gesellschaft (Speck 2011: 61).

Entwicklung des Begriffs „Inklusion“ im internationalen Vergleich

Im englischsprachigen Raum ist das lateinischstämmige Wort „to include“, anders als im Deutschen, im normalen Sprachgebrauch alltäglich und wird nicht ausschließlich mit dem Inklusionsprinzip gleichgesetzt, sondern allgemein im Sinne von „einfügen“ verwendet. Man kann daher dort keinen konkreten Entstehungszeitpunkt des Begriffs festsetzen. Auch die Vorstellung Exklusion versus Inklusion wird in der us-amerikanischen Gesellschaft und ihrem Bildungssystem seit dem 18. Jahrhundert thematisiert. Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ wurden ebenso vom regulären Bildungssystem ausgeschlossen oder benachteiligt wie afroamerikanische Kinder und andere Minderheiten (Stainback 1997: 17f.). Diese im Vergleich zu Deutschland „erweiterte Exklusion“ ganzer Bevölkerungsteile brachte in den USA der 1950er Jahre eine größere Spannung in die Diskussion zur Inklusion. Im angloamerikanischen Sprachraum ist die Entwicklung des Begriffs Inklusion eng mit Partizipationsbestrebungen von Menschen mit Behinderung verbunden und zeigt Anlehnungen an den Begriff Empowerment (Theunissen 2006: 13f.).

Im us-amerikanischen Raum ist Inklusion seit mehreren Dekaden nicht nur im Sprachgebrauch, sondern auch im praktischen, pädagogischen Bereich zur Anwendung gekommen und entsprechend etabliert. Besonders bedeutend ist, dass Inklusion nicht mit Integration gleichgesetzt wurde, sondern sich als ein eigenes Prinzip entwickelte (Hinz, 2003). Die „Inklusion“ von Kindern mit besonderem Förderbedarf in reguläre Schulen begann in den USA schon in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren, wenn auch zu Beginn oft nur auf einige Stunden am Tag beschränkt. Selbst Kinder mit „significant disabilities“ („signifikanten Behinderungen“) die zuvor kaum die Chance hatten, Bildung zu erfahren, erhielten nun die Möglichkeit, reguläre Schulen zu besuchen. Trotz dieser, im Vergleich zu Deutschland, frühen und fortschrittlichen Entwicklung verlief dieser Prozess in den USA nicht kritiklos. Entgegen der Einführung des „Education for all Handicapped Children Act“ 1975 gab es weiterhin, auch unter Wissenschaftler_innen, die Meinung, dass die Inklusionsbewegung nicht der richtige Weg sei. In einigen Staaten wurden selbst die Bedingungen für Lehrer_innen, Zertifikate zu erlangen, die die Arbeit mit „behinderten“ Kindern ermöglicht, erschwert und damit auch das Fortschreiten der Inklusion verlangsamt (Stainback 1997: 21).

Im deutschsprachigen Raum ist die Verbreitung des Inklusionsprinzips eine weitaus jüngere Entwicklung. Der tatsächliche Ursprung des Begriffs im Bereich der Pädagogik und Soziologie ist nur schwer im Detail zu rekonstruieren und in seiner Geschichte zu fassen. Erste Ansätze zu einer inklusiven Pädagogik finden sich schon bei Friedrich Fröbel (1782-1852), dem Begründer der Spielpädagogik und des Kindergartens. Fröbel sah jeden Menschen als eigene Einheit im Rahmen der menschlichen Vielfalt an.[1] Auch in der Sozialpsychologie ist das Prinzip Inklusion in Bezug auf die Einbindung Fremder in soziale Gruppen etabliert.

Außerhalb dieser Zusammenhänge trat der Begriff Inklusion zunächst im Frankreich der 1960er Jahre, in der politischen Argumentation zur Ausgrenzungspolitik gegen nordafrikanische Immigranten in Erscheinung (Winkler 2010: 4). In Deutschland lässt sich der Terminus Inklusion im Sinne von „Nicht-ausgeschlossen-Sein“ bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen. Zu dieser Zeit entwickelte sich im sozialpolitischen Kontext eine Diskussion zum Thema „Exklusion“ als Negativszenario. Aus der Notwendigkeit heraus, zu diesem Begriff eine entgegengesetzte positive Zielsetzung zu schaffen, wurde der Terminus Inklusion als soziologischer Gegenbegriff aufgegriffen. Inklusion findet in diesem Zusammenhang als Parallelbegriff zur Integration Verwendung (Winkler 2010: 21). Im sozial-pädagogischen Diskurs trat das Prinzip der Inklusion vor den 1980er Jahren noch nicht in Erscheinung (a.a.O.: 4). Die neuesten Tendenzen der Inklusion als pädagogisches Prinzip in Deutschland, gehen in Ihrem Ursprung auf die Entwicklungen im englischsprachigen Raum zurück (a.a.O.: 8).

Inklusion hat sich zu einem werteorientierten Leitprinzip im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Sozialwissenschaften, wie in der Pädagogik oder der Soziologie, entwickelt, das einen Grundsatz bzw. einen Maßstab des Handelns darstellt. Zu beachten ist aber, dass Inklusion bisher nicht als Konzept mit einem fixierten Plan und Entwurf zu verstehen ist, da der Begriff in unterschiedlicher Ausprägung existiert und sich zunächst eine klar abgegrenzte Bedeutung etablieren muss. Darüber hinaus wird der Begriff beispielsweise durch die verschiedenen politischen oder fachlichen Interessen durchweg unterschiedlich konstruiert.

Die aktuellen Verständnisdimensionen von „Inklusion“

Generell geht es bei „Inklusion“ nicht mehr nur darum, „Ausgesonderte“ zu integrieren, sondern allen Menschen von vornherein die Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang zu ermöglichen. Nicht alle Menschen sind gleich. Inklusion bedeutet demnach, einen Blick für die Ressourcen zu haben, die mit Vielfalt in Verbindung stehen. Die Möglichkeiten des Einzelnen sollen nicht an gesellschaftliche Notwendigkeiten angepasst werden, sondern die Gesellschaft hat die Aufgabe, sich auf die Bedürfnisse der Betreffenden einzustellen. In der Konsequenz heißt das, dass die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie Kontextfaktoren so weiterentwickelt werden müssen, dass allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe und barrierefreie Zugänge in allen gesellschaftlichen Subsystemen ermöglicht werden.

Ausgehend von der Vielfalt aller Menschen als positivem Wert, soll daher Inklusion nicht auf eine bestimmte Zielgruppe, wie z. B. Menschen mit Behinderungen, beschränkt werden. Das Prinzip Inklusion drückt in diesem Sinne umfassende Solidarität mit Menschen aus, die zwar Unterstützungsbedarf haben, der aber nicht zur Definition eines lebenslangen Sonderstatus führt. Entsprechend müssen sich auch die Leistungssysteme so verändern, dass sie eine individuelle Förderung aller Menschen ermöglichen.

Für die Kinder- und Jugendhilfe – und entsprechend in der Jugendsozialarbeit – leitet sich daraus ein Inklusionsverständnis ab, das alle Faktoren von Ausgrenzung berücksichtigt. Neben Religion, Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischer Benachteiligung, kulturellem Hintergrund u.v.m. ist auch Behinderung nur ein möglicher Faktor von Exklusion. Schon im 13. Kinder- und Jugendbericht werden zentrale, inklusive Aspekte formuliert:

- Die Jugendhilfe ist aufgefordert, sich für alle Kinder und Jugendlichen zuständig zu fühlen (§ 1 SGB VIII).
- Notwendig ist eine enge Kooperation mit Gesundheits- und Behindertenhilfe sowie den Selbsthilfeorganisationen.
- Auf kommunaler Ebene sind inklusive und beteiligungsorientierte Jugendhilfeplanungsprozesse notwendig.
- Paradigmenwechsel in der Entwicklung von Angeboten: von der „Fürsorge“ für Kinder und Jugendliche zur Wahrnehmung der Rechte, der Wahlmöglichkeiten und des selbstbestimmten Leben.

Voraussetzungen und Grenzen von Inklusion

Derzeit sind die Systeme der örtlichen und überörtlichen Sozialhilfe und teilweise auch der Jugendhilfe stark selektierend: Eine medizinische Diagnose der „Behinderung“ erleichtert z. B. zuweilen den Zugang zu Hilfen. Die Feststellung der Kostenträgerzuständigkeit nach Art der Behinderung widerspricht jedoch dem Prinzip der Inklusion. Es ist daher ein grundsätzlicher Umbau der Systeme notwendig, um der Forderung nach Inklusion zu entsprechen. Abgesehen von den zahlreichen erforderlichen Aushandlungsprozessen ist für eine Umsetzung von Inklusion auch die Diskussion um ihre Grenzen notwendig.

Eine grundsätzliche Voraussetzung für Inklusion ist das Vorhandensein von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten, um die individuelle Lebenssituation selbstbestimmt modifizieren zu können. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen besteht allerdings die Gefahr, dass „Selbstbestimmung“ in „Selbstverantwortung“ umgedeutet werden kann und die Frage des Empowerments zu einem Problem der einzelnen „behinderten“ Person wird. Die Befürchtung einer „Pädagogisierung“ der Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen und der damit verknüpften Angst, dass bspw. behinderungsspezifische Leistungen aberkannt würden, ist Gegenstand der aktuellen Debatte um die so genannte „große Lösung“.

Grundlegend sollte daher darauf geachtet werden, dass Begriffe wie „Inklusion“ und „Selbstbestimmung“ nicht durch einen inflationären Gebrauch umgedeutet werden,

mit dem Ergebnis, dass sich mit ihnen die Einsparmaßnahmen begründen. Ebenso ist darauf zu achten, dass die Grenzen des Individuums gewahrt bleiben – auch wenn dies das Bedürfnis nach „Exklusion“, im Sinne eines selbstbestimmten Rückzugs, einschließt! Es bleibt abzuwarten, ob Inklusion wirklich politisch gewollt ist oder ein bloßes Schlagwort bleibt. Denn eines zeichnet sich ab: Inklusion wird nicht kostenneutral umgesetzt werden können. Für die Orientierung zur Inklusion müssen Maßnahmen zur Verfügung gestellt und (bestehende) Ressourcen erschlossen werden, damit das Konzept nicht in einem Sozialabbauprogramm mündet.

Umsetzung von Inklusion – Anforderungen und Grundlinien

Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion ist der Schlüssel für den Beginn der Neuorientierung bzw. des Paradigmenwechsels auf dem Weg der Umsetzung der UN-BRK. Dabei muss das entstandene Verständnis von Inklusion für die einzelnen Arbeitsfelder operationalisiert werden.

Wie die Bertelsmann-Studie eindrucksvoll skizziert, ist z. B. das Verständnis von inklusiver Bildung sehr unterschiedlich. Um Transparenz und Vergleichbarkeit der verschiedenen Formen inklusiver, schulischer Bildung zu generieren bedarf es daher Vergleichbarkeitskriterien. Die Qualitätsbereiche

- Qualifizierung der Lehrenden
- Barrierefreiheit der Gebäude
- Angemessene, vielfaltsorientierte Lehrmethoden
- Implementierung lebenspraktischer Kompetenzen und
- Gewährleistung von Assistenz

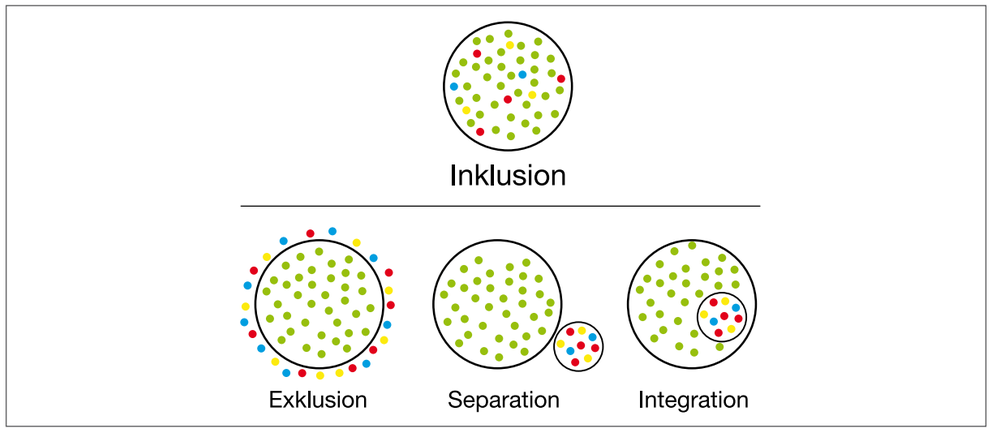
sollten implementiert werden, mit dem Ziel, Bildungsstrukturen aufzubauen, die sich konsequent an den Unterstützungsbedarfen und individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Schulsozialarbeit soll dabei als Lernort ohne Druck und homogenen Leistungsanspruch wirken.

Nach Oehme (2011), geht es in der „inklusionsorientierten“ Jugendsozialarbeit grundsätzlich darum, Handlungskonzepte für eine inklusive Pädagogik des Übergangs zu erarbeiten, die wiederum eine flexible, regional abgestimmte Hilfe- bzw. Unterstützungsstruktur erfordert. Eine besondere Qualität der Schulsozialarbeit liegt im Grundverständnis und in der Methodik – Vernetzung im Sozialraum sowie Interdisziplinarität sind Grundvoraussetzung für eine gelingende Hilfestruktur. Sie greift beispielsweise Bildungsprozesse und Beschäftigung auf, wobei sie sich an den biografischen „Aufträgen“ orientiert. Ziel ist dabei, regional und sozial eingebundene Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen aufzubauen, die dem konkreten Unterstützungsbedarf der Jugendlichen gerecht werden und für sie tatsächlich inklusiv (statt exklusiv) wirken.

Nimmt man die Prozesse der Inklusion ernst, dann gilt zukünftig noch stärker als bisher, alle am Prozess Beteiligte auch zu beteiligen. Partizipation und Vernetzung sind gewissermaßen „Prädiktoren“ der Inklusion. Es reicht nicht aus, danach zu fragen, welche Unterstützung das „beeinträchtigte“ Kind braucht, um vom System zu profitieren, sondern wir müssen uns fragen, welche Unterstützung und Begleitung alle Kinder brauchen, damit Inklusion gelingt und entsprechend alle von ihr profitieren können.

Abbildung 1: Inklusion

Quelle: http://www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg



B 2

Uta Franziska Schmidt
Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

Bildung für alle?!
Ein Plädoyer für eine reflexive (Sozial)Pädagogik

Bereits 2005 hat die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum zwölften Kinder- und Jugendbericht unterstrichen, wie wichtig es ist, Kinder und Jugendliche in ihrem Recht zu stärken, unter guten Bedingungen gesund und sicher aufwachsen zu können (vgl. Deutscher Bundestag 2005). Der Auffassung des darauf folgenden dreizehnten Kinder- und Jugendberichts, dies durch einen notwendigen inklusiven Ansatz für ein gesundes und sicheres Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu erreichen, ist die Bundesregierung gefolgt und hat darüber hinaus auf den Ort einer möglichen Zuständigkeitskonzentration, nämlich der Kinder- und Jugendhilfe, verwiesen (vgl. ebd. 2009). Für den Ort Schule, an dem die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Angeboten (fast alle) Kinder und Jugendlichen erreicht, muss dies als logische Konsequenz bedeuten, den Bildungsdiskurs mit dem Ziel zu führen, ein Verständnis von inklusiver Bildung zu etablieren und entsprechend umzusetzen, deren zentrales Moment Zugangsgerechtigkeit ist.

Als eine der bildungspolitischen Herausforderungen unserer Zeit steht dabei die Beantwortung der Frage aus, wie der Zusammenhang von sozioökonomischem Status, sozialer Herkunft und (einer erfolgreichen) Bildungsbiografie dauerhaft zu entkoppeln und damit Zugangsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen realisierbar ist. Die Bundesregierung formuliert in ihrer Stellungnahme zum aktuellen 14. Kinder- und Jugendbericht ihr „zentrales politisches Anliegen (…), faire Chancen trotz herkunftsbedingter Ungleichheiten zu eröffnen“ (vgl.ebd. 2013: 3) Denn „nirgends entscheidet die Herkunft eines Kindes so sehr über seine künftigen Bildungschancen und -abschlüsse wie (…) in Deutschland.“ (vgl. ebd.2005:12)

Notwendig dafür ist ein Paradigmenwechsel, der Rechtsgleichheit und gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation in allen gesamtgesellschaftlichen Bereichen für alle Menschen gleichermaßen umsetzt. Dies bedeutet vor allem, die Vielfalt von Lebensentwürfen und -modellen anzuerkennen und wertzuschätzen, soziale Ungleichheitsstrukturen zu analysieren sowie hegemoniale Interdependenzen als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Realität zu begreifen. Auch die Kinder- und Jugendhilfe, die zu einem „zentralen gesellschaftlichen Akteur zur Förderung des Aufwachsens geworden“ ist und deren „Angebote und Leistungen (…) nahezu alle Kinder und Jugendlichen“ erreichen (ebd.2013:5) muss sich dabei ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung stellen. Im Kern bedeutet dies für die sozialpädagogische Theorie und Praxis, in einem selbstkritischen Prozess eigene Normierungslogiken und hegemoniale Diskurse zu analysieren und den (eigenen) Diskurs interdisziplinär zu öffnen. Am Ende dieses Prozesses konturiert sich eine Kinder- und Jugendhilfe, die sich in ihrem unmittelbaren Anknüpfen an die subjektiven Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen an den vielfältigen Lebenslagen orientiert und damit den Paradigmenwechsel einer inklusiven Bildung als einer Bildung für alle auch im Praxisvollzug tatsächlich einlöst.

Der vorliegende Text ist ein erziehungswissenschaftliches Plädoyer dafür, die derzeitige Debatte um Inklusion in den Diskurs sozialpädagogischer Theoriegeschichte und Praxis einzubetten, zu analysieren und zu reflektieren. Sonst läuft die Kinder- und Jugendhilfe Gefahr, in einem nur semantischen Diskurs zu verbleiben und eben nicht eine inklusive Bildung(spolitik) für tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen mitzuformulieren.

Der Pädagogische Diskurs um Zugangsgerechtigkeit

Anknüpfungspunkt des aktuellen Diskurses bieten eine ganze Reihe von erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Bildungszugänge (respektive Zugangsgerechtigkeit), die sich bis in die Anfänge der Entstehung der pädagogischen Theoriebildung zurückverfolgen lassen (vgl. u.a. Krüger 2002, Benner 2011). Fragen nach Zugängen zu Bildung und damit der Zuweisung des Bürgerlichen Subjektstatus (respektive des Ausschlusses davon) sind pädagogischen Bildungsdiskursen seit jeher inhärent. Ein exemplarischer Diskurs dafür ist der Bildungszugang von Mädchen und Frauen (vgl. hierzu beispielsweise Heinrichs 2001). Eine wichtige Aufgabe der Pädagogik besteht aktuell darin, sich der eigenen Theoriegeschichte zu vergegenwärtigen, um an die bisherigen Diskursstränge produktiv anzuknüpfen.

Bereits in der Auseinandersetzung mit interdisziplinären Zugängen der in den 1990er Jahren eingeläuteten „Postmoderne“, deren Kern sich um die (interdisziplinäre) Auseinandersetzung um Identität, Differenz, Gleichheit und

Gerechtigkeit konturiert, resümiert die Pädagogik ein zentrales Versäumnis wissenschaftlicher Rezeptionsgeschichte. So stehe eine „kritische Auseinandersetzung mit identitätsorientierten Vorstellungen in pädagogischen Theorien (…) nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer zunehmend in der Pädagogik an Bedeutung gewinnenden philosophisch fundierten Subjektkritik“ aus (Stroß 1991:3f). Der Anspruch einer universellen Repräsentierbarkeit identitätszuweisender Begriffe, wie sie in den 1970er Jahre mit der Übernahme eines sozialwissenschaftlichen geprägten Identitätsbegriffs in die Pädagogik vollzogen wurde (vgl. Schweitzer 1985, 1988), wird bereits in den 1980er Jahren brüchig. Mit Klaus Mollenhauer gerät das Ziel schulischer Bemühungen, kohärente, stabile und dauerhafte Identität und nur damit (bürgerlichen) Subjektstatus zu erlangen, in die pädagogische Kritik (vgl. Mollenhauer 1983).

In der derzeitigen Gemengelage, die auf der einen Seite *besondere* Pädagogiken verneint, oftmals im Rückfall auf immanente Integrationslogiken aber vom besonderen Subjekt ausgeht, scheint die Renaissance dieser Diskursgestalt erkennbar, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem Umgang mit Differenz und damit die Frage nach inhärenten Normierungslogiken von Identitätsprozessen als Ziel von vor allem schulischer Bildung stand. Auch die moderne Sozialarbeit untersuchte ihr Subjekt und stellte fest, dass sie ihre Aufgabenstellung an unterschiedlichen Dimensionen von Differenz entlang inhärenter Differenzlinien entwickelt hat (vgl. Maurer 2001, Böhnisch/Arnold/Schröer 1999).

Identität wird so zusehends als offen, fragmentiert, fragil und veränderbar verhandelt, (de)konstruiert und in den Zusammenhang von Differenz und der Erzeugung von sozialer Ungleichheit gestellt. Vor allem unter dem Einfluss poststrukturalistischer Theoriebildung, *Postcolonial*, *Gender*, *Queer* und *Disability Studies*, sowie postfeministischer Ansätze und Theorien kommt der erziehungswissenschaftliche Diskurs in Auseinandersetzung mit der eigenen Theorierezeption und Praxis zu der Erkenntnis, (soziale) Differenz zum einen aus der (gesellschaftlichen) Wahrnehmung sozialpädagogisch neutralisiert und damit zum Verschwinden gebracht, gleichzeitig Inhärenz und Immanenz von Ungleichheit immer wieder (re-) produziert zu haben (Maurer 2001). Seither haben sich unterschiedliche Diskursstränge herausgebildet, die Differenz und Gleichheit als Gegenstand pädagogischer Theoriebildung, vor allem vor dem Hintergrund normativer Regulative moderner Gesellschaften und den daraus resultierenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen diskutieren. Dabei haben sich die Diskurslinien diversifiziert und reichen von Vorstellungen egalitärer oder zielgruppenspezifischer Differenz bis zu dekonstruktivistischen Ansätzen oder Ansätzen von affirmative action[1]. Der erkenntnistheoretische Kern vor allem poststrukturalistischer respektive dekonstruktivistischer Ansätze beinhaltet dabei, „Vielfalt nicht einfach (zu) postulieren, vielmehr jene Machtverhältnisse zur Sprache zu bringen, die Vielfalt hierarchisieren, einschränken oder behindern“ (Hartmann 2001:72).

Mit der derzeitigen Diskussion um die Anerkennung von Vielfalt und der inklusiven Gestaltung von Bildungsprozessen kann pädagogischer Theoriebildung gelingen, diese Diskursstränge miteinander zu verbinden. Von einem „spezifischen Bereich pädagogischer Einrichtungen, die ursprünglich als Antwort auf soziale und pädagogische Notlagen enstanden sind“ (Iben 1998:117) und einer „Krisen- und Interventionspädagogik“ (Konrad 1998:57) kann eine Gesellschaftstheorie werden, die Referenz auf ihr ursprüngliches allgemeinpädagogisches Verständnis, damit Rekurs auf ein sozialphilosophisches Theorem nimmt und somit die Möglichkeit zum interdisziplinären, kritischen Diskurs (wieder)erlangt (vgl. Kronen 1980, Reyer 2002). Damit verbunden scheint eine vielleicht historische Chance, ein zugangsgerechtes Bildungssystem in Deutschland ausgestalten zu können. Die Pädagogik hat dabei die Voraussetzungen für eine vermittelnde Reflexionsinstanz, indem sie mit ihren Arbeits- und Handlungsfeldern, wie dem der Jugendsozialarbeit, bedürfnisorientiert an vielfältigen Lebenslagen unmittelbar an die Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpft und sensibel für mögliche Diskriminierungserfahrungen und -kontexte ist.

Öffnung von Schule

Dass das deutsche Bildungswesen strukturell und institutionell benachteiligt und diskriminiert, ist hinreichend belegt (vgl. u.a. PISA 2001, CRC 2004:5, Deutscher Bundestag 2010 und 2012, Fereidoori 20012). Dies wird nicht nur vor dem Hintergrund der Barrieren der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Schulsystem sichtbar. Besonders deutlich wird dies auch an den Bildungszugängen junger Flüchtlinge, asylsuchender Kinder und Jugendlicher und Kinder und Jugendlicher in der so genannten aufenthaltsrechtlichen Illegalität (vgl. hier u.a. Motakef 2006, Kößler u.a. 2013). So gibt es nach wie vor für diese Kinder und Jugendlichen keine bundeseinheitliche Regelung der Schulpflicht, die den strukturellen Ausschluss von Zugangsgerechtigkeit verhindert und den mit dem Menschrecht auf Bildung verankerten diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht (vgl. Motakef 2006:25). Vor allem für Kinder und Jugendliche in der aufenthaltsrechtlichen Illegalität ist es dabei nach wie vor entscheidend, in welchem Bundesland sie leben und damit, ob sie überhaupt Möglichkeiten des Schulzugangs haben (Kößler/Mohr/Habbe 2013:21f, http://www.drk.de/illegalitaet) und „ihre Bildungsrechte (…) realisieren“ können, „da sie oder ihre Eltern fürchten, dass ihr irregulärer Aufenthalt dadurch bekannt wird“ (Motakef 2006: 32). Strukturelle Diskriminierung und Ausschluss haben neben den rechtlichen Hürden unmittelbare und mittelbare Auswirkungen auf Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz der eigenen Lebenslage. Hinzukommt, dass Kinder und Jugendliche einen weiteren folgenreichen Ausschluss erleben: In der Verhinderung ihres biografischen Narrativs wird ihnen eine grundlegende Voraussetzung identitätsstiftender Prozesse verwehrt. Für den deutschsprachigen und europäischen Raum liegen inzwischen profunde Studien zu gesellschaftlichen Diskriminierungseinstellungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vor (vgl. u.a. Rottleuthner/Mahlmann 2011, Zick u.a. 2011, Heitmeyer 2012, Klocke 2012); die Auswirkungen negativer Stereotypisierungen und Diskriminierung auf die (Bildungs)Biografie von Kindern und Jugendlichen sind hingegen nur selten auch Untersuchungsgegenstand (vgl. Gomolla/Radtke 2009). So stellte 2009 das PISA-Konsortium fest, dass „mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz“ als Einflussgröße auf Leistungen und Wirkmächtigkeit von Stereotypisierungen (Klieme u.a. 2010:227) bisher nur unzureichend erforscht sind.[2]

Darüber hinaus sind Kinder und Jugendliche im Bildungssystem aber auch sublimen Diskriminierungen ausgesetzt. Viele Schüler_innen finden sich in Schule in ihren Lebenszusammenhängen nicht oder nur marginal repräsentiert. Zwar sucht Schule in den letzten Jahren zunehmend die Auseinandersetzung im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität[3]; dies geschieht jedoch oftmals vor allem in Auseinandersetzung mit Leistungsansprüchen und Leistungsheterogenität. Dass die Auswirkungen fehlender Diversität auf die Leistungen von beispielsweise Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ernst zu nehmen sind, hat unlängst die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration in ihrem 9. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland betont.[4] Die Vielfalt von Lebenssituationen[5], biografischen Erfahrungen[6] oder Familienmodellen und Lebensentwürfen[7] findet hingegen nur selten oder marginal Repräsenz im schulischen Curriculum oder ist geprägt von stigmatisierenden Zuweisungen von Identität(en), die auf inhärente Normierungslogiken abheben, beispielsweise durch binäre Darstellungen und Texte in Schulbüchern (vgl. GEI 2004).

Kinder- und Jugendhilfe kann am Ort Schule einen wichtigen Diskursraum eröffnen und gestalten, in dessen Zentrum die kritische Reflexion institutioneller Normierungslogiken und (binärer) Schemata steht. Damit kommt ihr in ihrem anwaltschaftlichen Verständnis die Aufgabe einer Reflexionsinstanz zu, die auf die Frage abhebt, was es (für Kinder und Jugendliche) heißt, Diskriminierung biografisch zu erfahren. Dabei hat sie auch den Auftrag, selbstkritisch nach ihrer eigenen Offenheit für die vielfältigen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu fragen, um zu verhindern, „Differenz als Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu reifizieren und festzulegen“ (Wartenpfuhl 2000:77). Für die Gestaltung des eigenen pädagogischen Diskurses, der sozialpädagogischen Arbeitsfelder, der Ausgestaltung des Curriculums und der Qualifizierung von Fachkräften bedeutet dies, die folgenden zwei Perspektiven einzunehmen.

1. Öffnung für vielfältige Lebenslagen: Normierungslogiken reflektieren, Vielfalt anerkennen und wertschätzen

Pädagogische Theorie und Forschung muss sich zum Auftrag machen, scheinbar offene Forschungsdesigns auf die (Re)Produktion (substantiell) dualer Normierungen und Stereotypisierungen und auf „essentialisierende, vereindeutigende bzw. norm(alis)ierende Mechanismen“ (Hartmann 2000:265) zu befragen. Darüber hinaus muss sie an den konkreten Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, damit es ihr gelingen kann, Auswirkungen und Folgen von Bildungsausschlüssen und (sublimer) Diskriminierung zu analysieren und dadurch bedingte soziale Ungleichheitsstrukturen nicht einfach zu neutralisieren.[8]

Begreift pädagogische Theorie, Forschung und Praxis ein zentrales pädagogisches Moment darin, die Repräsenz der vielfältigen Lebenslagen und Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation im Bildungssystem zu verstehen, muss sie nach der „Erfahrbarkeit und Verwirklichung der Rechte im Alltag“ (vgl. Knoche 2011: 196) von Kindern und Jugendlichen fragen.[9] Dabei kann die Kinder- und Jugendhilfe in ihrem anwaltschaftlichen Selbstverständnis entscheidend zu Prozessen der Öffnung und Bewusstseinsbildung beitragen und den Perspektivwechsel in der Praxis vollziehen. Ist der „Abbau der Ungleichheiten eine zentrale Herausforderung der kommenden Jahre, bei der die Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Aufgabe zukommt“ (Deutscher Bundestag 2013:41), formuliert Kinder- und Jugendhilfe dann als ihren zentralen Auftrag, sich auf eigene (inhärente) Normierungslogiken zu befragen und selbstkritisch mit eigenen Mechanismen und Reifizierungen von Normierungslogiken umzugehen. Nur dann kann sie „ihre Angebote und ihr Handeln systematisch an der wachsenden Vielfalt der Lebenslagen“ (ebd:42) ausrichten.

Eine besondere Rolle kommt der Kinder- und Jugendhilfe dabei in der Sensibilisierung gegenüber sublimen Ausschlüssen zu, in dem sie Offenheit gegenüber sublimen Diskriminierungserfahrungen und möglichen

-kontexten entwickelt und (geschützte) Räume für Kinder und Jugendliche bereitstellt. Neben der Sensibilisierung von Fachkräften können wissenssoziologische Ansätze die Perspektive um die Wahrnehmung erweitern, Ungleichheitsstrukturen und Differenz(en) als einen (diskursiv erzeugten) Effekt sozialer Ungleichheit immer wieder zu reflektieren und so eine Reproduktion und Reifizierung verhindern.

2. Öffnung des Diskurses – Perspektiven wechseln

Die Anerkennung und Reflexion der Wirkmächtigkeit zugeschriebener Identitäten und Zugehörigkeiten steht damit im Zentrum der Öffnung des pädagogischen Diskurses. Anerkennungsbewegungen (vgl. Honneth 2010) ermöglichen den Paradigmenwechsel eines **Sprechens für** zu einem **Sprechen mit** und öffnen die Diskursbreite. In der Sichtbarmachung von Ausschlüssen analysieren sie nicht nur (bisher unsichtbare) soziale Ungleichheitsstrukturen, sondern markieren Differenz als Analysebegriff, der Benachteiligungsstrukturen in den Blick nehmend Gleichheitsforderungen ermöglicht.

Als wichtige (gesellschaftspolitische) Akteure machen Anerkennungsbewegungen damit die Inhärenz(politiken) des Ausschlusses und damit Zugangsbarrieren und Rechtsungleichheiten sichtbar. Sie leisten damit auch einen wichtigen Beitrag zur Analyse gesellschaftlicher (Un)Gleichheitsdiskurse und dessen Wirkmacht. Etwa der Frage nach Effekten und Folgen, die es hat, wenn Menschen zu Subjekten von Rechtsungleichheit (kategorisiert) werden und (damit) dauerhaft der Zugang zu sozioökonomischen Ressourcen, gesellschaftlichen und sozialen Institutionen sowie Anerkennung und Partizipation im öffentlich-politischen Raum erschwert oder verweigert wird.

Entscheidend in der Öffnung des Diskurses ist dabei die Anerkennung von Identität als (De)Konstrukt und damit der Unterscheidung von Prozessen von Identitätszuweisungen und individuellen oder affirmativen Prozessen der Selbstbezeichnung. Auch das Konzept der Intersektionalität (vgl. Winker/Degele 2010, Walgenbach 2012) kann eine hilfreiche Perspektive zur Darstellung (vor allem sublimer respektive tradierter) Diskriminierung entlang inhärenter Normierungslogiken und Hegemonien sein, um erziehungswissenschaftliche Forschung und Diskurse zu öffnen und die Reproduktion von Ausschlüssen zu vermeiden.

Darüber hinaus muss eine Öffnung zu inter- und transdisziplinärer Forschung und Theorierezeption erfolgen.[10] Gleiches gilt im Rekurs auf wissenssoziologische Perspektiven, die die Wirkmacht normativer Regulative auf Zugang zu und Ausschluss von gesellschaftlichen Ressourcen, Gütern und Institutionen analysieren und in ihrer Herstellung und historischen Bedeutung reflektieren.

Plädoyer für eine selbstreflexive (Sozial)Pädagogik

Der (derzeitigen) Herausforderung, den gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die Anerkennung von Vielfalt außerhalb binär verfahrender Normierungslogiken zu konstituieren und die Effekte von Zugangs(un)gerechtigkeit und Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen zu analysieren, muss sich die Pädagogik und damit die Kinder- und Jugendhilfe stellen. Dabei kann eine sich als Gesellschaftstheorie verstehende Pädagogik die zwei entscheidenden Diskurslinien in der Öffnung für Vielfalt miteinander verbinden und gemeinsame Diskurslinien identifizieren: Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Bedürfnisse und Bedarfe von allen Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen und soziale Ungleichheitsstrukturen zu analysieren und zu reflektieren, ohne diese zu übersehen oder selbst (Differenz) zu (re)produzieren. Darüber hinaus ist es besonderer Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe, Diskurslinien, in deren Fokus Ungleichheitsstrukturen stehen, sensibel und offen zu begleiten und die Übernahme unhinterfragter Differenzlinien, die (subtile) Diskriminierungseffekte zur Folge haben, kritisch zu reflektieren.

Der Angst des Verlustes der sozialintegrativen Vermittlungsfunktion von Pädagogik kann dabei mit einer reflexiven Perspektive und einem gesellschaftstheoretischen Selbstverständnis selbstbewusst begegnet werden. Mit der Debatte um Inklusion gewinnen vielmehr die seither vielfältigen interdisziplinären Bemühungen und Ansätze, Differenz und Gleichheit als Gegenstand pädagogischer Theoriebildung vor dem Hintergrund normativer Regulative moderner Gesellschaften und den daraus resultierenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen zu diskutieren, an Aktualität; vielmehr verhilft der Diskurs um eine inklusive Bildung pädagogischer Theoriebildung, die Versäumnisse ihrer wissenschaftlichen Rezeptionsgeschichte nachzuholen und als Reflexionsinstanz in den gesellschaftlichen Vermittlungsprozess einzutreten.

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich

Lebenslagen, Einstellungen sowie familiäre und individuelle Ressourcen finden in unserer hochdifferenzierten Gesellschaft vielfältige Ausprägungen. Diese Differenzierung der gesellschaftlichen Facetten spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, die sich wiederum auf die Teilhabechancen an verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auswirken. Besonders deutlich wurden in der Diskussion der vergangenen Jahre die Unterschiede im Bildungsbereich, in dem zugleich die Weichen für die spätere Lebensführung und die Zugänge zum Arbeitsmarkt gestellt werden.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU/PRILS haben mehrfach gezeigt, dass gerade in Deutschland ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und familiärer Herkunft besteht. Immer noch hängt der Bildungserfolg stark von dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ab (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 18). „Die Selektion im Bildungssystem findet [jedoch] nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen." (Aktionsrat Bildung 2007)

Deutschland steht dahingehend derzeit vor der Anforderung, einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel zu vollziehen: Am 15. Juni 2011 hat das Bundeskabinett den „Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" verabschiedet. Die UN-Konvention basiert dabei auf einem Verständnis von Behinderung, das jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft sowie als bereichernde Vielfalt anerkennt. Gemäß Artikel 24 der UN-Konvention muss in diesem Zusammenhang ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden, bei dem das gemeinsame Lernen der Regelfall wird.

Das Verständnis von inklusiver Schule der UN-Konvention reicht jedoch über den Begriff von Behinderung hinaus und plädiert vielmehr im weiteren Sinn für eine „Bildung für alle": „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen" (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3).

Es stellt sich daher die Frage, wie eine Bildung gestaltet werden kann, welche die Heterogenität der Gesellschaft aufnimmt, die Vielfalt von Schüler_innen positiv umsetzt und eine Bildung für alle ermöglicht.

Heterogenität als „Problem" von Bildung?

Der klassische Auftrag von Schule beinhaltet neben der Legitimierung der gesellschaftlichen Grundwerte, Qualifizierung und Sozialisation als weiteres Element die Selektion als Ausleseprozess (vgl. Fend 1980). Letzteres hat u.a. eine Differenzierung von „Leistungsfähigkeit" zum Ziel, die sich im stark selektierenden deutschen Bildungssystem, das nach „Leistungsfähigkeit" in Schulformen und Gruppen unterteilt, wiederspiegelt.

Aus der defizitorientierten Perspektive heraus werden die großen Unterschiede zwischen Schüler_innen in der öffentlichen Diskussion häufig auf unterschiedlichen Ebenen verortet: bei den mangelnden Fähigkeiten oder fehlender Leistungsbereitschaft der Schüler_innen selbst; bei Defiziten der Lehrkräfte (als fehlerhafte Unterrichtsgestaltung) oder bei Mängeln des Bildungssystems, das den Leistungsanforderungen der Wirtschaft nicht gerecht wird.

Die unterschiedlichen Bedarfe von Schüler_innen (z. B. Lerntempo, Aufnahmefähigkeit, Interessenslagen, Muttersprachlichkeit) werden hingegen in der Schulstruktur bisher jedoch nur selten berücksichtigt, sondern es werden meist allgemeine Standards, eine einheitliche „Norm", als Maß der Leistung für alle angesetzt (Duncker 2009: 230ff.). Schülerinnen und Schüler, die nicht einer homogenisierenden Vorstellung von „Normalität" entsprechen, stehen damit bisher nicht nur vor besonders hohen strukturellen Barrieren, sondern sehen sich zudem aufgrund ihrer „Normabweichung" oft im Scheinwerferlicht defizit- und problemorientierter Analysen.

Schule als, im traditionellen Verständnis, normorientierte und normierende gesellschaftliche Instanz kann jedoch der Vielfalt an Lebensbedingungen und Ausgangslagen ihrer Schüler_innen nur schwer Rechnung tragen. Vielmehr wird die Heterogenität von Schüler_innen zum „Problem" (s. u.a. Duncker 2009: 225). Homogenität ist

jedoch nicht gesellschaftliche Realität und Heterogenität wird erst dann zum „Problem“, wenn homogene Normvorstellungen den Blick prägen.

Die Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich stark mit Blick auf den sozioökonomischen Status der Familie (z. B. Armutsrisiko), in Merkmalen wie einem Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit oder mit Blick auf Behinderungen. Neben diesen Merkmalen, die Gruppen zugewiesen werden, spiegeln sich Dimensionen der Vielfalt jedoch auch auf individueller Ebene. So kann jedes der gruppenbezogenen Merkmale sehr unterschiedliche individuelle Ausprägungen (z. B. Grad der „Behinderung“, Stand der deutschen Sprachbeherrschung u.a.) annehmen. Zudem kann jedes Merkmal in jedem Kind unterschiedlich kombiniert sein. Die Zürcher Lonigtudinalstudien, die durch Remo Largo maßgeblich geprägt wurden, belegen z. B. die große Bandbreite der individuellen Unterschiede, z. B. im Schlafbedürfnis, körperlichen Voraussetzungen, Vorlieben und Lernverhalten (s. z. B. Largo 2010, Largo/Beglinger 2010). Als dritte Dimension der Vielfalt werden Kinder und Jugendliche von biografischen Unterschieden beeinflusst, u.a. im Zugang zu Ressourcen, den Erziehungsstilen der Eltern, dem Freundeskreis und vielen weiteren Elementen, aus denen sich die Identität eines Individuums herausbildet.

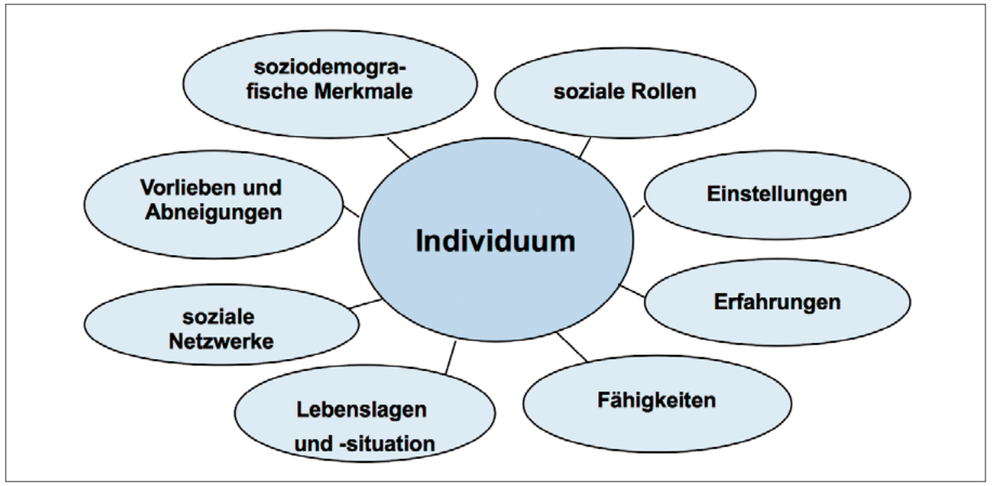
Der Begriff „Vielfalt“ greift diese Mehrdimensionalität von Individualität auf. Er beinhaltet u.a.:

- soziodemografische Merkmale (Ethnische Herkunft, Geschlecht, Zugehörigkeit zu Religion oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen)
- soziale Rollen in verschiedenen Kontexten (Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)
- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, institutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)
- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)
- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)
- Individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)
- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)

Folgt man diesem Gedankengang, wird nicht nur strittig, wo die Grenzen der konstruierten Kategorien zur „Normalität“ verlaufen, sondern auch die Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu einer Gruppe („Migranten“, „Behinderte“) aufgrund nur eines Merkmals wird mehr als fragwürdig.

Abbildung 1: Mehrdimensionalität von Vielfalt

Quelle: Eigene Darstellung



Diese Mehrdimensionalität zieht folgende Grundsätze nach sich:

1. Die Zuordnung zu Gruppen kann nicht nur „von außen“ entlang eines Merkmals erfolgen, sondern muss zum einen allen Merkmalen des Individuums Rechnung tragen und sie muss zum zweiten die Selbstzuordnung des Individuums beachten.

2. Die Ausprägungen von Merkmalen sind sehr unterschiedlich, und muss auch innerhalb einer „Zielgruppe“ beachtet werden.

3. Die meisten der Dimensionen sind nicht statisch, sondern veränderlich und variieren situativ und im Lebensverlauf.

4. Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und tragen zum ständigen Wandel bei.

Angesichts dieser Mehrdimensionalität von Vielfalt kann eine normgerichtete Vorstellung von Homogenität nicht Basis einer adäquaten Bildung sein. Um soziale Ungleichheit abzumildern, stellt sich vielmehr für alle Akteure im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen die Frage, wie mit der Heterogenität von Schüler_innen in einer positiven Weise umgegangen werden kann.

Vielfalt als Chance – Inklusive Bildung

Der Mehrdimensionalität des Einzelnen entspricht der Ansatz „Vielfalt gestalten“. Dieser Ansatz beinhaltet den „...aktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, das Wahrnehmen und Anerkennen von Vielfalt und Verschiedenheit und den Umgang miteinander ohne pauschalisierte Stereotypisierung/Zuschreibung mit verschiedenen Lebenshintergründen und -weisen“ (SPI o.J.: 39). Dies bedeutet auch, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und sie gemäß ihrer jeweiligen Ausgangslagen, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern, ohne ausgrenzende Sonderstrukturen zu schaffen. Seit einigen Jahren etabliert sich dahingehend auch im Setting Schule eine Sichtweise, welche Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance begreift. Sie betont z. B. nicht die Verschiedenheit, sondern gerade das positive Zusammenleben in Vielfalt unter Nutzung der daraus entstehenden Ressourcen für gegenseitige Lernprozesse der Gemeinschaft.

In diese positive Sichtweise von Vielfalt lässt sich auch die derzeitige Debatte um „Inklusive Bildung“ einordnen: Der Begriff Inklusion stammt ursprünglich aus der Behinderten- und Menschenrechtsbewegung und wird heute auch von vielen Akteuren noch vorrangig vor diesem Hintergrund verstanden. Im erweiterten Verständnis der Vereinten Nationen wird darunter jedoch die Beseitigung jeder Form von Exklusion im Bildungsbereich gefasst: „Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009: 4). Inklusive Bildung wird dabei als Schlüsselprozess der Umsetzung einer „Bildung für alle“ (Education for All, EFA) gesehen.

„Inklusion“ beinhaltet damit die Berücksichtigung der Person in ihrer individuellen Vielfalt im System, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene, als auch in Teilsystemen wie im Bildungsbereich oder in den Ausformungen der jeweiligen Institutionen wie Schule. Inklusive Schule rückt in die Nähe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (z. B. Prengel 1993, Hinz 1993). Die Unterschiedlichkeit von Schüler_innen wird dabei nicht mehr als Defizit in Hinblick auf eine homogenisierende Norm betrachtet, sondern gesellschaftliche Vielfalt in- und außerhalb von Schule als positiver Wert anerkannt.[1] Inklusive Schule kann als der Prozess bezeichnet werden, Bildung vielfältig zu gestalten und eine „Bildung für alle“ umzusetzen: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3)

Eine zentrale Zieldimension von Vielfalt und Inklusion ist die Sicherung der Teilhabe aller Menschen an den gesellschaftlichen Teilbereichen wie Bildung oder Gesundheit. Grundlegend ist dafür der Ansatz, dass zu einer menschenwürdigen Existenz mehr gehört als die reine Erfüllung der physischen Grundbedürfnisse. Soziale Teilhabe wird damit zum zentralen Begriff und zum Maß in der Diskussion um soziale Gerechtigkeit. Eine Verständnisdimension von Teilhabe beinhaltet dabei die Zugänge und die Möglichkeit der vollen Nutzung von gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Ressourcen im Sinne einer Beteiligung oder Teilnahme. Zum anderen bezeichnet Teilhabe in einem umfassenderen Verständnis die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Umfelds im Sinne einer Partizipation (vgl. z. B. Nullmeier 2010: 32).[2]

Ziele einer vielfältig und inklusiv gestalteten Bildung

Die hauptsächlichen Ziele einer vielfältigen Bildung liegen in der gesellschaftlichen Realisierung von **Chancengleichheit** (als soziale Benachteiligung) in der Bildung und damit einer wirksamen **Teilhabe** aller an der Gesellschaft.

Dies geschieht durch den **Abbau von Barrieren**, durch Maßnahmen der **Antidiskriminierung** und durch den Aufbau von **vielfältigen Lehr- und Lernformen** sowie **partizipativen Stukturen** im Rahmen **sozialer Inklusion**.

Für Kinder und Jugendliche bedeutet daher Teilhabe zum einen die Eröffnung von Zugängen und Beteiligung in allen gesellschaftlichen Bereichen unabhängig von ihrer familiären Herkunft, die Unterstützung bei der Nutzung dieser Bereiche und die Möglichkeit zum schulischen und gesellschaftlichen Lernen. Zum anderen bedeutet es, die Möglichkeiten einer aktiven Teilnahme und Mitgestaltung (Partizipation) in allen Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen gemäß den Grundrechten von Kindern und Jugendlichen, die in der UN-Kinderrechtskonvention vereinbart wurden.

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, die Prinzipien, Wertehaltungen und Umsetzungen von Inklusion und inklusiver Schule in Deutschland zu etablieren. Dies beinhaltet tiefgreifende Veränderungen auf normativer, rechtlicher und struktureller Ebene.

Bildung inklusiv und vielfältig gestalten

Ziel einer Inklusiven Schule ist eine Strukturierung von Rahmenbedingungen und Lernen in einer Weise, in der die Teilnahme und Partizipation für alle Schüler_innen möglich werden. Die Förderung im Rahmen der Regelstrukturen löst dahingehend im Bereich Schule das Konzept von „Förderklassen“ oder auf bestimmte Zielgruppen beschränkte Angebote ab, denn wo Inklusion „... gelingt, werden separierende Einrichtungen unnötig.“ (AFET und IGfH 2011: 2).

Um Bildung vielfältig zu gestalten und die Erfordernisse einer inklusiven Schule umzusetzen, sind inklusive Praktiken auf mehreren Ebenen zu schaffen (vgl. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Art. 24):

- die **Verankerung von Vielfalt als positivem Wert** in allen Strukturen.

Eine Haltung der Vielfalt sensibilisiert besonders für die Einzigartigkeit des Individuums, die über einzelne Merkmale hinausreicht. Weniger steht die Bearbeitung von Teilthemen im Vordergrund, als vielmehr deren Verbindung in einer inklusiven Haltung, die die Bedürfnisse von allen berücksichtigt.

Maßnahmen, um Vielfalt als positiven Wert zu verankern und Diskriminierung abzubauen müssen sowohl auf der institutionellen Schulebene, als auch bei der Bewusstseinsbildung von Schüler_innen, der Lehrerschaft und der Führungsebene ansetzen. Jugendsozialarbeit ist ein zentraler Bestandteil einer Verankerung von Vielfalt an Schule, z. B. im Rahmen der gemeinsamen Erarbeitung von Schulkonzepten, in der Durchführung von Projekten und Projekttagen, als Ansprechpartner gegen Diskriminierung, in der Beratung und in der Unterstützung von Konfliktbearbeitungen sowie im Transfer der Bedarfe der Schüler_innen in die institutionellen Strukturen.

- das **Erkennen und der Abbau von möglichen Barrieren der Teilhabe**.

Als Barrieren gelten alle Elemente in der Umwelt, die eine Teilnahme und Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern am gemeinsamen Leben und Lernen behindern (vgl. Schulze 2011: 16).

Eine Schule der Vielfalt umzusetzen heißt, Gegenstände, Einrichtungen, Medien und weitere Kommunikationsformen so zu gestalteten, das sie von allen Schüler_innen, allen Lehrkräften und dem gesamten Schulpersonal uneingeschränkt benutzt werden können. Sie bedeutet weiterhin die Reflexion und den Abbau sozialer Barrieren (wie diskriminierenden Einstellungen), und schließlich beinhaltet sie das kritische Überprüfen und den Abbau ökonomischer Barrieren.

- die **Schaffung von inklusiven Lehr- und Lernstrukturen**.

Eine Teilhabe für alle an einer gemeinsamen Bildung bedeutet eine Orientierung nicht an einem allgemeinen Standard des Lehrplans, sondern an den Möglichkeiten und Kompetenzen des Einzelnen. Dazu gehören u.a.:

Eine Lernorientierung statt Lehrorientierung, die Entwicklung neuer Lernarrangements (z. B. heterogen zusammengesetzte Lerngruppen) und die Bildung von „Lehrteams“, in der Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter_innen und ggfs. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zusammen an der Gestaltung des Unterrichtes und der Angebote außerhalb des Unterrichts arbeiten (vgl. Hinz 2000: 128f.), um die komplexeren Anforderungen aufzufangen.

- **Inklusive Formen und Maßnahmen der Assistenz und Unterstützung**

Im Zuge der erforderlichen Restrukturierung ist auch für die Jugendsozialarbeit ein erhebliches Umdenken erforderlich: Bisherige Orientierungen an Zielgruppen und deren direkte Unterstützung können umgewandelt werden „zugunsten der Orientierung an spezifischen Situationen und Formen der indirekten Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für Einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“ (Hinz 2010: 61). Dies bedeutet den Vorrang von situationsbezogenen und temporären Formen der Unterstützung vor „Sonderformen“. Auch in diesem Bereich ist eine Weiterentwicklung entsprechender Maßnahmen, die Unterstützung durch die Träger und die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen durch die Politik eine notwendige Gelingensbedingung.

- die **Qualifizierung für die Erfordernisse einer inklusiv und vielfältig gestalteten Bildung**

Die vielfältigen neuen Aufgaben sind nur im Rahmen einer Qualifizierung von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu bewältigen. Dies erfordert zum einen die Aufnahme der Erfordernisse von Inklusion als Querschnittsthema in die entsprechenden Ausbildungsgänge der Hochschule und zum anderen eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist nicht nur für Lehr-, Fach- und Führungskräfte zentral sondern auch die Vermittlung an Schüler_innen.

- der **Aufbau partizipativer Strukturen**

Die Umsetzung einer Teilhabe für alle bedeutet zugleich, eine aktive Einflussnahme zu ermöglichen. Auch komplexere Problemstellungen und Entscheidungen sollten zum Gegenstand der Entscheidung von heterogen zusammengesetzten Teams werden.

Unabdingbar für die Umsetzung von Partizipation ist eine entsprechende Haltung und Initiative von Seiten der Schulleitung, um durch Personalführung, Organisation und Leitungsentscheidungen entsprechende Haltungen gegenüber der Beteiligung zu schaffen und zu fördern. Weiterhin ist es notwendig, entsprechende Strukturen der Beteiligung zu schaffen, z. B. entsprechende Formate oder Gremien.

- der **Aufbau kooperativer Teamstrukturen**

Die verschiedenen Anforderungen, die mit einer Gestaltung von Vielfalt und einer Orientierung am Einzelnen einhergehen, können nicht von einer Person oder einem System allein geleistet werden. Im Vordergrund eines integrativen Verständnisses steht daher die Teamorientierung. Dies bedeutet, dass Unterrichtspläne und Lernziele in heterogenen Teams unter Einbezug unterschiedlicher Fachrichtungen erarbeitet, Konflikte im Team geklärt und Problemstellungen gemeinsam besprochen werden. Jugendsozialarbeit soll selbstverständlicher Bestandteil der Teams sein.

Gleichzeitig beinhaltet dies auch eine Veränderung von Rollenverständnis und Arbeitsteilung: Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit, als fester Bestandteil von Teams, übernehmen sowohl gemeinschaftliche Aufgaben (s.o.), wie auch besondere Aufgaben der individuellen Unterstützung und der allgemeinen Beratung, u.U. auch von Eltern und Lehrkräften. Dieses Rollenverständnis und die Arbeitsteilung müssen auf individueller Ebene permanent reflektiert, auf schulischer Ebene abgestimmt sowie von den Trägern der Jugendsozialarbeit unterstützt werden.

- die weitere **Kooperation und Vernetzung**

Weiterhin besteht die Notwendigkeit einer engen Kooperation und Vernetzung mit allen Akteuren der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, z. B. Sozialer Arbeit, Gesundheitsbereich und Wirtschaft. Besonders die Eltern sind ein zentraler Kooperationspartner, für den Gremien der Mitbestimmung sowie Möglichkeiten einer individuellen Beratung eingerichtet werden sollten. Die Jugendsozialarbeit kann dahingehen eine Beratungs- und eine Schnittstellenfunktion zur Lebenswelt der Jugendlichen, auch im Rahmen von Elternarbeit, übernehmen.

- die **Qualitätssicherung durch Evaluation und Reflexion**

Ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung: Qualität an Schule wird durch kontinuierliche Selbstreflexion, Fort- und Weiterbildung der Fach-, Lehr- und Führungskräfte sowie durch regelmäßige Evaluation sichergestellt.

Schule sollte sich dabei als lernende Organisation verstehen: Das Lernpotential darf sich dabei nicht nur auf die Schüler, sondern muss sich auch auf Lehr- und Fachkräfte, die Führungsebene und die Organisationsstruktur und -kultur beziehen. Dies beinhaltet eine beständige Reflexion des Umgangs mit Zielen und Strukturen sowie die Notwendigkeit einer angemessenen „Fehlerkultur“ (Stroot 2009).

So wertvoll und wichtig diese Ansätze auch sind, so schwierig ist es jedoch, eine Wertschätzung von Vielfalt und inklusive Strukturen nachhaltig zu etablieren, wenn die Rahmenbedingungen dem entgegenstehen. Die Gestaltung von Vielfalt ist daher auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Anforderungen und Rahmenbedingungen

„Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2010: 2).

Die Aufforderung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Verankerung von Inklusion als Querschnittsaufgabe und zur Schaffung der Rahmenbedingungen für schulische Inklusion (Art. 24 Abs. 1) beinhaltet daher bedeutende Restrukturierungsleistungen auf mehreren Ebenen. Dazu zählen u.a.:

- Gesetzgeberische Maßnahmen sowie die Entwicklung von Rechtsvorschriften und Umsetzungskonzepten unter Partizipation von Menschen mit Behinderungen einschließlich Kindern mit Behinderungen (Art. 4);
- Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen einschließlich der Medien, z. B. durch geeignete Schulungsprogramme und Kampagnen (Art. 8);
- Bereitstellen barrierefreier Kommunikationsformen und Information;
- Einsatz von Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen mit universellem, d.h. barrierefreiem Design, Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden und ggf. geeignete Assistenz;
- Bereitstellung der notwendigen Ressourcen, allerdings unter dem Vorbehalt, dass dies keine „übermäßige Belastung“ bedeutet;
- Entwicklung von institutionellen Strukturen, um Inklusion als Querschnittsaufgabe zu verankern, z. B. in der Verwaltung und bei den Trägern der Jugendsozialarbeit;
- Schaffung partizipativer Strukturen, um das Recht auf Selbstbestimmung umzusetzen;
- Ausbildung von Fachkräften, um das notwendige Wissen, die Kompetenzen und das Bewusstsein von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu fördern;
- Entwicklung angemessener Maßnahmen im Rahmen umfassender Konzepte zur Sicherstellung von Teilhabe.

Damit inklusive Schule als Grundlage gesamtgesellschaftlicher Inklusion entstehen kann, ist die Zusammenarbeit aller beteiligter Akteure und Ebenen, die auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen und gegenseitig aufeinander einwirken, notwendig.

Allerdings ist dafür auch für die Jugendsozialarbeit ein Umdenken notwendig, z. B. durch:

- eine Positionsbestimmung innerhalb des eigenen Verbände und Träger
- eine Entwicklung von inklusiven Strukturen auf Verbands- und Trägerebene
- die Erarbeitung inklusiver Konzepte
- die kontinuierliche Unterstützung der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit
- die gesellschaftliche Bewusstseinsbildung und sozialpolitische Stellungnahme

Fazit

Mit der Diskussion der Anerkennung von Pluralität, Heterogenität und Chancengleichheit in Bildung, die u.a. mit der Erklärung der UNESCO in Salamanca 1994 „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ breite internationale Anerkennung fand, ist die Inklusion von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund verschiedener Merkmale aus einem gemeinschaftlichen Schulsystem ausgeschlossen werden, schrittweise in den Fokus gerückt. Das Konzept einer „inklusiven Bildung“ hat zum Ziel, Zugangsbarrieren für alle Kinder und Jugendlichen zum Bildungsbereich abzubauen und die Teilhabe zu fördern.[3]

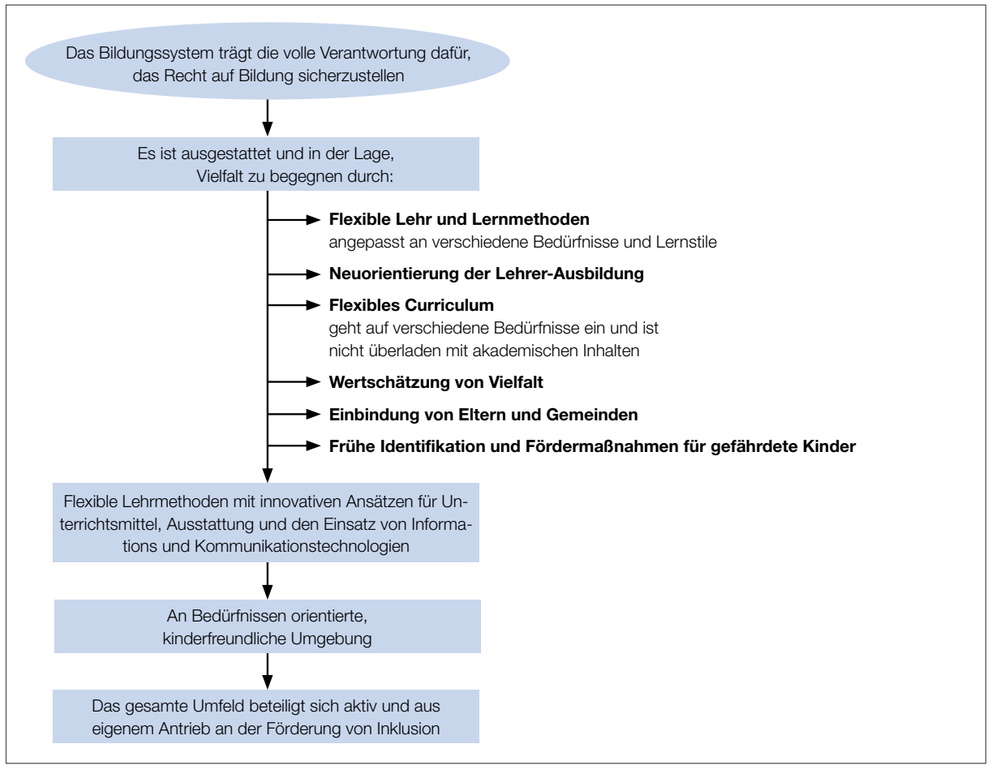
Ziel des Prozesses der „Inklusion“ ist daher nicht, Personen und Gruppen dazu zu befähigen, sich in bestehende Strukturen und Normvorstellungen einzufügen, sondern dass Strukturen so beschaffen sind, dass Vielfalt als Normalität anerkannt und als Ressource gewürdigt ist, so dass sich jeder innerhalb seiner Ausgangsbedingungen in die Gesellschaft einbringen kann. Dies beinhaltet den erweiterten Bildungsbegriff, der die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mit ein bezieht. Damit einher geht eine grundlegende Restrukturierung eines Leistungsverständnisses, von Schule und Unterricht, Lehrplänen, Lernzielen, Curricula und der Diskussion um „Standards“ in der Bildung. Damit wird eine „Bildung für Vielfalt“ nicht nur zum Lernprozess von Schüler_innen, sondern für alle beteiligten Akteure (Lehr-, Fach- und Führungskräfte, Eltern), Gruppen (Klassen, Lehrerschaft etc.), den Bildungsbereich und das gesellschaftliche Gesamtsystem.

Auch die Zielvorstellungen eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt sind im Wandel begriffen: Während derzeit noch vorrangig schulbegleitende Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung meist einzelner Gruppen im Vordergrund stehen, sollten langfristige Überlegungen darauf ausgerichtet sein, die Rahmenbedingungen von Schule so zu gestalten, dass Diversität als Normalzustand begriffen und die Vielfalt als Ressource genutzt wird.

Die Gestaltung von Inklusion beinhaltet jedoch nicht nur umfassende Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse in Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure, sondern auch die Diskussion um mögliche Grenzen und Risiken. Dahingehend stellen sich z. B. Fragen nach den Anforderungen an die Kooperation, nach dem Risiko des Abbaus von Förderstrukturen ohne einen gleichzeitigen Aufbau von Unterstützungsformen in den Regelstrukturen, aber auch nach den Befürchtungen, die mit einer inklusiven Bildung auf verschiedenen Ebenen einhergehen. Wie kann z. B. der oder die Schüler_in vor überfordernden Ansprüchen einer geschützt werden (vgl. AFET und IGfH 2011: 3)? Wie kann mit der Zuordnung von Menschen zu Gruppen mit bestimmten Merkmalen, die ein inhärentes Element der Identitätsbildung darstellt, umgegangen werden? Wie kann auf Befürchtungen und Ausgrenzungstendenzen von Schüler_innen und Eltern mit Blick auf den Schutz ihrer eigenen Interessen umgegangen werden? Wie können „schulinterne“ Formen der Ausgrenzung vermieden werden? Antworten auf diese Fragen zu finden, ist eine Aufgabe der näheren Zukunft, die nur in der umfassenden Zusammenarbeit aller Akteure bewältigt werden kann (Alicke/Ziethen 2013).

Gerade die Jugendsozialarbeit ist eine zentrale Partnerin in diesem Prozess des Wandels in der Bildungslandschaft: Aus dem grundlegenden Auftrag von sozialer Arbeit, die negativen Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen auszugleichen (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 15) ergibt sich die Möglichkeit, einen inklusiven Umgang mit Vielfalt an Schulen zu verankern.

Abbildung 2: Bildung aus der Perspektive der Inklusion
Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 15



B 4

Gisela Würfel und Claudia Seibold
Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)

Bildung ist ein Lebensmittel!
Die Vision einer guten Schule

Bildung ist allgemein anerkannt als ein wesentlicher Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft. Sie soll junge Menschen zu einem eigenständigen Leben befähigen, sie soll Fachkräfte für den Arbeitsmarkt produzieren und sie soll nachhaltig sein. Damit auch alle erreicht werden, sollen die Zugänge zu Bildung für die Kinder und Jugendlichen, die in der Fachdiskussion als „bildungsfern" bezeichnet werden, verbessert werden. Das klingt alles gut und ist auch richtig. Aber diese Ziele werden leider nur teilweise erreicht. Damit Bildung wirklich ein Schlüssel wird, der auch jungen benachteiligten Menschen Türen öffnet, muss sich in unserem Bildungssystem viel verändern. Die Debatte darüber ist in vollem Gange.

In Folge dieser Debatte um notwendige Veränderungen im deutschen Bildungssystem ist das gesamte Schulsystem in den Fokus geraten. Eine Bildungsstudie, die die Bertelsmann-Stiftung gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklung im März 2012 zur Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem veröffentlichte, zeigt: Die Chancen von Schüler_innen, soziale Nachteile zu überwinden und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland deutlich[1].

Chancengerechtigkeit wird in der Studie definiert als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an der Schule beteiligten Personen"[2]. Verbunden mit der Entwicklung, dass Hauptschulen zu „Restschulen" wurden, wird inzwischen das bis vor einigen Jahren noch als unveränderbar eingeschätzte Schulsystem mit seiner Mehrgliedrigkeit in Frage gestellt. Inzwischen wurden die Hauptschulen weitgehend abgeschafft oder grundlegend umgestaltet. Jetzt gibt es als einzige bundesweite Konstante noch das Gymnasium und daneben von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichste Formen von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, Regelschulen etc. Geblieben ist aber, dass es überall weiterhin die altbekannten Abschlüsse gibt. Und die Hauptschüler und Hauptschülerinnen gibt es auch weiterhin – nur dass sie nicht mehr so heißen[3]. Für die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) ist Bildung ein „Lebensmittel" – genauso wie Brot und Wasser. Das Themenheft „Lebensmittel Bildung!", erschienen im November 20113, zeigt die Komplexität des Themas: Befähigung, Befähigungsgerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Bildungsverständnis in der Jugendsozialarbeit, Inklusion, Menschenrechtsbildung als Auftrag der Jugendsozialarbeit, Zugänge zu Bildung. Es geht darum, für alle einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Als Fachverband setzt sich die BAG EJSA besonders für die Teilhabechancen von jungen Menschen ein, die benachteiligt sind und eine besondere Förderung brauchen. Sie sind diejenigen, die oft in den vorhandenen Regelsystemen von Schule scheitern. Häufig haben sie sich zwar mit dem System Schule arrangiert, erfüllen auch ihre Pflichtschulzeit, schließen aber ihre Schulzeit mit einem schlechten Notendurchschnitt oder ganz ohne Abschluss ab. Es sind Schüler und Schülerinnen, die mit der herkömmlichen Art der Wissensvermittlung und des Lernens keine Lernerfolge erzielen und die vielfach nicht auf notwendige materielle und soziale Ressourcen zurückgreifen können.

Daher befasst sich die BAG EJSA auch damit, wie eine Schule aussehen kann, die allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, ihre Begabungen zu entfalten und nach der Schule gute Chancen auf Ausbildung und Arbeit zu bekommen.

Aus der festen Überzeugung heraus, dass die Zukunft in einer Schule liegt, die nicht aussortiert sondern die alle jungen Menschen fördert und fordert, die Chancengerechtigkeit und somit Teilhabe an der Gesellschaft erreichen will, hat die BAG EJSA 2011 die „Vision von einer guten Schule" formuliert und als gemeinsame Positionierung beschlossen. Ob diese Schule dann „Gemeinschaftsschule" oder anders heißt, ist nachrangig.

Vor dem Hintergrund einer inklusiven Bildung werden in der Positionierung Kriterien für eine gute Schule vorgestellt, aufgezeigt, welche Bedingungen für ein gelingendes Lernen förderlich sind und welche Bedeutung informelle und non-formale Bildungskontexte für das Erlernen von Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Selbststeuerung haben.

Das Positionspapier „Lebensmittel Bildung: Die Vision einer guten Schule"[4]

Einleitung

Als bundesweiter Fachverband setzt sich die BAG EJSA für die spezifischen Belange von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf ein und engagiert sich dafür, die Chancen der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern.

Genau diese Kinder und Jugendlichen sind diejenigen, die oft in den vorhandenen Regelsystemen von Schule scheitern (im Sinne eigener und gesellschaftlicher Erwartungen und Zuschreibungen). Es sind in vielen Fällen junge Menschen, die sich zwar mit dem System Schule arrangieren, im Regelfall auch ihre Pflichtschulzeit erfüllen, welche die Schule aber häufig mit schlechtem Notendurchschnitt oder ganz ohne Abschluss verlassen. Es sind Schüler und Schülerinnen, die mit der herkömmlichen Art der Wissensvermittlung und des Lernens keine Lernerfolge erzielen und die vielfach nicht auf notwendige materielle und soziale Ressourcen zurückgreifen können. Auf diesem Hintergrund stellt die BAG EJSA in diesem Papier ihre Vision einer gelingenden Schule zur Diskussion.

Schule als die Institution, die wesentlich den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe mitsteuert, muss sich an gelingender Einbindung, Entwicklung und Förderung individuell beeinträchtigter und sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher messen lassen. Eine Anforderung an der das aktuelle Schulsystem in viel zu vielen Fällen scheitert.

Die aktuelle Pisa-Studie 2010 konstatiert nach wie vor, dass die Korrelation zwischen schulischem Erfolg bzw. Misserfolg und sozialer Herkunft in kaum einem anderen Land in Europa so hoch ist wie in Deutschland und dass das starre und selektierende bundesdeutsche Bildungssystem soziale Ausgrenzung eher befördert, als verhindert.

Wie noch nie zuvor wird Bildung in Deutschland empirisch erfasst, gemessen und national wie international evaluiert und verglichen. Bei alldem bleibt aber kritisch zu überprüfen, ob der dabei zu Grunde gelegte Bildungsbegriff nicht hinsichtlich vorgegebener Standards verengt und auf die Erfassung erworbener bzw. nicht erworbener Kompetenzen verkürzt wird.

Bildung ist mehr als die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten, das Erlernen berufsrelevanter Fertigkeiten oder das Erlangen formaler Qualifikationen. Schulische Bildung darf sich weder nur am Primat der ökonomischen Verwertbarkeit orientieren noch darf sie ihren Wert hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation und Solidarität aus dem Blick verlieren.

Bildung muss vielmehr als individuell ausgerichtete Form der Persönlichkeitsentwicklung gedacht und verstanden werden und am Leitbild einer inklusiven Gesellschaft orientiert sein. Einer Gesellschaft, in der Menschen in aller Unterschiedlichkeit Unterstützung finden, ihre Gaben entwickeln, sowie Wertschätzung und Teilhabe an der Gemeinschaft erleben können im Sinne einer „umfassenden kollektiven Barrierefreiheit" mit den daraus resultierenden individuellen Teilhabe- und Verwirklichungschancen.

Analog dazu hat eine gute Schule das Ziel, Schule für ALLE zu sein. Heterogenität wird hier nicht als Problem, sondern als Bereicherung wahrgenommen.

Ein wesentliches Instrument so verstandener Bildung ist eine inklusive Pädagogik. Sie nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung wahr- und ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (männliche, weibliche, solche mit und ohne Migrationshintergrund, solche mit und ohne Behinderung, etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen.

Eine gute Schule unterstützt die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen dabei, „sich zu einer verantwortlichen, handlungsfähigen wie handlungsbereiten Persönlichkeit zu entwickeln – im Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen, mit Kultur und Natur" (Melville 2009, S. 59). Eine gute Schule vermeidet Homogenisierungstendenzen

und beachtet bzw. fördert Vielfalt und Vielfältigkeit. Sie überwindet damit Exklusionseffekte und bekämpft gleichzeitig diskriminierende Strukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Größtmögliche individuelle Autonomie ist dabei gleichzeitig Ziel und Grundlage von Solidarität und sozialer Inklusion.

Eine gute Schule schafft Lernsituationen, in denen sich das Bildungspotential aller Schüler und Schülerinnen optimal entfalten kann und vermeidet so strukturelle Benachteiligungen von Gruppen und Einzelnen. Dabei nutzt sie die verschiedenen Orte der kommunalen Bildungslandschaft und überwindet institutionelle Grenzen.

Eine gute Schule gestaltet die Übergänge von Kindertageseinrichtungen in die Schule, zwischen unterschiedlichen Schulformen sowie von der Schule in Ausbildung und in das Erwerbsleben individuell und ressourcenorientiert. Eine gute Schule entwickelt sich dabei entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf ihre Organisation, Pädagogik, Didaktik und Methodik systematisch weiter. Sie gestaltet diesen Entwicklungsprozess im Sinne ihres inklusiven Ansatzes transparent und partizipatorisch.

Eine gute Schule, so lässt sich zusammenfassen, setzt bei der Achtung der Person und ihrer von Gott gegebenen Würde an. Sie ermöglicht durch die Erfahrung von Anerkennung in der Gemeinschaft, dass junge Menschen ein Bewusstsein ihrer Würde entwickeln.[5]

Inklusive Schule: Herzlich willkommen – JedeR ist anders. Fehler erwünscht!

Eines der übereinstimmenden Ergebnisse verschiedener Schulforschungen lautet, dass Schulen gleichen Schultyps, mit vergleichbar ähnlichen Standortfaktoren, persönlichen und sachlichen Ressourcen und einer Schülerschaft mit ähnlichen soziokulturellen Bedingungen, trotzdem sehr unterschiedlich effektiv oder ineffektiv arbeiten.

Wesentlich wirken hier schulinterne Gründe, also das, was die Lehrer und Lehrerinnen aus einer Schule machen. „Der zentrale Faktor für das Entstehen ‚guter Schulen' und inspirierender pädagogischer Konzepte – das zeigt die Geschichte der Pädagogik – sind oft engagierte Personen. Sie verfolgen ihre Ideen, die sie in der Regel aus der Beobachtung von Schülern/innen und theoretischer Reflexion entwickelt haben, mit solcher Energie und Leidenschaft, dass sie Resonanz erzeugen – eine Resonanz, die das gesamte schulische Feld ergreift (…)" (Burow 2011, S. 3).[6]

Jenseits dieses entscheidenden Faktors gibt es aus unserer Sicht weitere Gelingensfaktoren, welche die Vision einer guten Schule in der Gestaltung des Alltags Wirklichkeit werden lassen. Diese sollen im Folgenden näher beschrieben werden:

Ansatzpunkte für eine praktische Umsetzung

- **Erfolgserlebnisse** stärken Kinder und Jugendliche in hohem Maße. Dazu schafft gute Schule Gelegenheiten, sich zu präsentieren und entwickelt eine positive Feedbackkultur in und mit der Gruppe. Sie berücksichtigt Interessen, Fähigkeiten und Neigungen, individuelle Förderung wird als Grundprinzip verstanden. Durch lernzieldifferenzierten Unterricht passt Schule das Leistungsniveau den individuellen Lernfortschritten und Begabungen des einzelnen Schülers an und ermöglicht damit Bildungserfolg und Teilhabe.

- Schule bildet sich immer mehr in Richtung Ganztagsschule aus. **Schule wird immer mehr Lebensraum**, Ort der Freizeit und lebendiger Teil des Stadtviertels. Dies muss sich auch in ihrer Anlage und Architektur, in kinder- und jugendgerechte Begegnungs- und Betätigungsmöglichkeiten, in ihrer Zeitgestaltung (Schulbeginn, Pausen, flexible Unterrichtstaktungen) und in ihrer Art der individuellen Förderung widerspiegeln.

- **Partizipation und Mitgestaltung** sind Grundvoraussetzungen für die Umsetzung von Bildungsprozessen. In diesem Sinne werden Rechte, sowie das Bewerten und Vertreten einer eigenen Meinung an die Übernahme von Verantwortung geknüpft. Die Organisation von Mit- und Selbstgestaltungsprozessen ist zentraler Ausgangspunkt lebenslangen Lernens und fördern Miteinander und Zusammenwachsen.

- Schule als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche, braucht eine angemessene und gesicherte **personale Grundausstattung** mit Menschen unterschiedlicher Professionen, die sich als verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung stellen. Nur so ist es möglich, Entwicklungsprozesse über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten.

- Zentral ist eine **gemeinsame Haltung** aller, die an der Schule arbeiten, gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie gegenüber deren Eltern: wertschätzend und unterstützend, aber auch Verantwortung einfordernd.

- Schule kann den Anspruch des fördernden und stärkenden Miterziehens - in Verbindung mit der Ausbildung individueller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen - auf der Basis ihrer vorhandenen Ressourcen nicht alleine erfüllen. Die Hinzuziehung von ExpertInnen von außen oder die Zusammenarbeit mit **außerschulischen Kooperationspartnern** – in der Regel mit Trägern der Jugendhilfe – ist deshalb unabdingbar. Dies gilt ebenso für die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien.

Rahmenbedingungen

Unabhängig von den individuellen, personellen, finanziellen und örtlichen Rahmenbedingungen einer Schule, lassen sich einige wesentliche Elemente identifizieren, die die Strukturqualität einer Schule maßgeblich bedingen und die Voraussetzungen für ein Lernumfeld schaffen, das engagiertes und erfolgreiches Lehren und Lernen ermöglicht.

Dies sind insbesondere:

1. Ein geklärtes Bildungsverständnis aller beteiligten Professionen
Die Lehrkräfte und weitere beteiligte Fachkräfte haben optimistische Erwartungen hinsichtlich der Fähigkeiten und des schulischen Weiterkommens sowie der späteren persönlichen und beruflichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

2. Ein hoher Grad an Zielübereinstimmung im Kollegium
Es besteht bei allen oder der Mehrzahl der Lehr- und Fachkräfte einschließlich der Schulleitung weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich grundlegender Zielsetzungen einer Schule.

3. Eine kompetente und fachkundige Schulleitung
Schulleitungen haben die Fähigkeit zur Kommunikation, Reflexion, Organisation, Partizipationsentwicklung und Außenvertretung. Der Schulleitung kommt bei der Entwicklung eines Lehrkräfte- und Personaleinsatzkonzeptes zur gemeinsamen Gestaltung des Schultages eine zentrale Schlüsselrolle zu.

4. Ein Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept
Es bestehen regelmäßige systematische Formen der Fortbildung, Beratung, Coaching, Mentoring und Hospitation des gesamten Kollegiums durch externe und interne Fachkräfte.

5. Ein multiprofessionelles Team
Das Kollegium der Schule verstärkt und erweitert sich im kooperativen Selbstverständnis um:
- (sozial-) pädagogische Fachkräfte,
- externe Fachkräfte aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Fachkräfte aus sportlich, musischen, arbeits- und berufsweltbezogenen, partizipations- und demokratiefördernden Einrichtungen des Sozialraumes,
- technische und hauswirtschaftliche Mitarbeiter/innen.

6. Die Qualität des Unterrichts
Unterricht und Erziehung sind die „Kernprozesse" von Schule. Allgemeine, fächerübergreifende Merkmale guten Unterrichts sind u. a.:
- Klassenmanagement

- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Motivierung
- Klarheit und Strukturiertheit
- Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Umgang mit Heterogenität, Differenzierung
- Schülerorientierung, Unterstützung

7. Der Raum als Pädagoge – die Schule als Lebensraum-Architektur
Schulen brauchen ein attraktives Lernumfeld mit einem modernisierten Raumkonzept zur Realisierung ihrer pädagogischen Konzeption inkl. einer guten Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien.

8. Rhythmisierte Zeiträume – ganztägiges Lernen
Erweiterte Schulzeiten ermöglichen die Differenzierung der Lernkultur und der Förderungsintensität beim Lernen in rhythmisierten Zeitabläufen statt einer „S-Bahn-Taktung" des Lernens. Ganztagsschulen bzw. Ganztagsangebote stellen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler dar. Sie eröffnen den Schulen eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts und den Schülerinnen und Schülern einen erweiterten Zeitrahmen für ihr Lernen.

9. Eine Öffnung der Schule in den „Lebensraum" durch lokale Einbettung
Die Lebensrealitäten von Schülerinnen und Schülern erfordern mehr und mehr, schulisches Lernen und Arbeiten auch mit außerschulischen Einrichtungen zu entwickeln. Die Schule öffnet sich für Expertinnen und Experten von außen, andererseits nutzen Schülerinnen und Schüler verstärkt außerschulische Lernorte, wie z. B. Bibliotheken, Vereinsangebote, geschichtliche Schauplätze, soziale, ökologische Einrichtungen und Betriebe (z. B. Berufsorientierungsseminare oder Betriebspraktika) und besuchen das fremdsprachige Ausland (z. B. Schüleraustausch).[7]

Ja, ABER: Schule ist nicht alles!

Kompetenzen wie Teamfähigkeit, (Selbst-) Vertrauen und Selbst-Steuerung, Verlässlichkeit, persönliches Engagement und die Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen sind Grundlagen für die Entwicklung von Autonomie. Sie werden insbesondere in informellen und non-formalen Bildungskontexten erworben, in denen es auf eigene Erfahrungen und selbstverantwortetes Handeln ankommt.

Gute Schule lässt Raum für diese Erfahrungen, für zweckfreie Eigenzeit, Freundschaften, Familie und Peergroups, für Naturerleben und ehrenamtliches Engagement. So können junge Menschen lernen, für die Gestaltung ihrer Lebenswelt Verantwortung zu übernehmen und gleichzeitig positive Erfahrungen sammeln, die eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie und eine mündige und zukunftsfähige Gesellschaft sind.

Schule und außerschulische Akteure profitieren wechselseitig von den Bildungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, darum ist eine umfassende Vernetzung der unterschiedlichen Angebote auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung der jeweiligen Akteure von zentraler Bedeutung.

„Human und demokratisch ist eine Schule, die den jungen Menschen als ganzheitliches Wesen ernst nimmt, ihn in allen seinen Lebensdimensionen und Möglichkeiten anzusprechen und zu fördern versucht: in seinen kognitiven - und d. h. vor allem auch : reflexiven - Fähigkeiten, darüber hinaus seinen emotionalen, motorischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten. Es ist eine Schule, die diese verschiedenen Aspekte durch ein reiches Angebot von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen anspricht, und zwar so, dass sie dabei eine grundlegende Polarität berücksichtigt: die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen unmittelbarer Beobachtung und Erfahrung, praktischem Tun, Experimentieren, Erprobungen, Praktika auf der einen Seite und denkender Verarbeitung, sprachlich-begrifflicher Reflexion und Abstraktion auf der anderen Seite - bis hin zur Reflexion über Sinn- und Grenzfragen der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz des Menschen" (Klafki 1998).[8]

Ein Schritt auf dem Weg zu einer solchen Schule ist die Einrichtung und Verstetigung von Schulsozialarbeit an jeder Schule. Schulsozialarbeit hat sich als eine besonders intensive und wirksame Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Praxis bewährt, sich in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich weiterentwickelt und an Bedeutung gewonnen. Sie setzt weitgehend präventiv an, beinhaltet ein niedrigschwelliges sozialpädagogisches Angebot und organisiert im Kontext Schule Bildungsprozesse, die sowohl die Vermittlung sozialer Kompetenzen als auch die schulischen und berufsbezogenen Qualifikationen zum Ziel haben. Die Angebote der Schulsozialarbeit berücksichtigen in einem ganzheitlichen Ansatz die verschiedenen Lebensbereiche der Schülerinnen und Schüler, deren Situation in der Familie, die Freizeit und die Anforderungen seitens des Schulsystems.

Schulsozialarbeit – Eine Standortbestimmung aus Sicht der Jugendsozialarbeit

In der im November 2012 vom Hauptausschuss der BAG EJSA verabschiedeten Standortbestimmung wird die Schulsozialarbeit aus Sicht der evangelischen Jugendsozialarbeit beschrieben. Sie stellt die zentralen konzeptionellen Merkmale und notwendigen Rahmenbedingungen als Voraussetzungen zur Sicherung der Qualität von Schulsozialarbeit vor.[9] Dieses Papier enthält neben einer Definition von Schulsozialarbeit Aussagen zu den rechtlichen Grundlagen, den Zielen, den Zielgruppe, den KooperationspartnerInnen, den Arbeitsprinzipien, Methoden und Arbeitsformen und es stellt, notwendige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit vor.

Schulsozialarbeit als ein kontinuierliches professionelles Angebot der Jugendhilfe, das von sozialpädagogischen Fachkräften am Ort Schule vorgehalten wird, kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche die Lernangebote der Schule wahrnehmen können und den Übergang in eine Ausbildung schaffen. So ist sie ein wichtiges Element dafür, dass die Vision einer guten Schule Wirklichkeit wird.

Foto: Ben/Fotolia

Fußnotenverzeichnis

Vorwort

[1] vgl. Volkholz,S.: „Die Rolle der schulischen Bildung für die soziale Integration“ in Detting/Gerometta (Hg.): „Vorteil Vielfalt. Herausforderungen und Perspektiven einer Offenen Gesellschaft“, Wiesbaden 2007

Beitrag B 1
Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität

[1] http://www.kindergartenpaedagogik.de/939.html, Stand 07.11.2012

Beitrag B 2
Bildung für alle?! Ein Plädoyer für eine reflexive (Sozial)Pädagogik

[1] vgl. hierzu exemplarisch Prengel 1995, Heinrichs 2001, Lutz/Wenning 2001, Zirfas 2001, Hartmann 2001, Fritsche, B. u.a. 2001, Nohl 2010, Mecheril u.a. 2010

[2] Mit Spannung dürfte in diesem Zusammenhang der zweite Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes an die Bundesregierung erwartet werden, der sich mit Diskriminierungen im Bildungsbereich beschäftigt und sich u.a. im Rahmen der vorbereitenden Forschung auf eine Expertise zu Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich beziehen wird. Darüber hinaus hat eine juristische Expertise bildungsrelevante Regelungen auf ihre diskriminierende Wirkung und Schutzlücken in Bezug auf Diskriminierung im Bildungssektor untersucht.

[3] vgl. hierzu exemplarisch Hinz 1993, Demmer-Diekmann 2001, Datta 2005, Buschkühle/Oswalt/Duncker 2009

[4] vgl. die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2013:83)

[5] beispielsweise als Kind in der so genannten aufenthaltsrechtlichen Illegalität

[6] beispielsweise eigene oder familiale Flucht- oder/und Migrationserfahrungen

[7] beispielsweise in der ausschließlichen Repräsenz heteronormativer Familienmodelle

[8] Dies trifft beispielsweise dann zu, wenn Familie ausschließlich heteronormativ, d.h. als heterosexuelle Zweielternfamilie (mit leiblichen) Kindern definiert wird und sowohl als Familienmodell als auch als Lebensentwurf als einzige Folie Eingang in Forschungsfragen findet.

[9] Dies muss vor allem dann Berücksichtigung finden, wenn beispielsweise Lebenslagen ganz „fehlen“ oder eindimensional binär kategorisiert sind. Gleiches gilt für Diskriminierungserfahrungen und diskriminative Effekte, die nicht angemessen und mehrdimensional berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch Baer u.a. 2010).

[10] Vor allem die Postcolonial, Gender, Disability, Queer und Diversity Studies können hier zu einer wichtigen, wenn nicht zentralen Öffnung des Diskurses beitragen, stehen in ihrem zentralen Forschungsinteresse Themen und Diskurse zu Differenz und Gleichheit sowie hegemonialer Interdependenzen, Intersektionalität und (Nicht)Diskriminierung.

Beitrag B 3
Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich

[1] Sander (2003) bezeichnet eine vollständig umgesetzte Inklusion im schulischen Bereich, als Ziel der Zukunft, als „allgemeine Pädagogik“, in der die Unterscheidung nach Zielgruppen, spezifischen Förderbereichen und pädagogischen Sonderdisziplinen aufgehoben ist.

[2] In die Konzepte Vielfalt und Inklusion sind zahlreiche theoretische Überlegungen eingegangen, so z.B. zu sozialer Ungleichheit und in Folge besonders die Ansätze sozialer Exklusion und Inklusion, Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) von Sen (1987) aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive sowie die menschen- und behindertenrechtsbasierte Debatte aus Perspektive des Individuums, zu genaueren Ausführungen s. Alicke in DRK 2012a und 2012b.

[3] In diesem Prozess kann es nicht das Ziel sein, dass der Einzelne danach strebt, im Ausbau seiner unterschiedlichen und auch informellen Kompetenzen eine gemeinsame Messlatte zu erreichen. Vielmehr ist es notwendig, dass sich das Individuum im Rahmen seiner Fähigkeiten und Neigungen entwickeln kann.

Beitrag B 4
Bildung ist ein Lebensmittel! Die Vision einer guten Schule

[1] Bertelsmann-Institut, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, www.chancen-spiegel.de, März 2012

[2] Bertelsmann-Institut, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, März 2012, Kurzfassung, Seite 7 (www.chancen-spiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1

[3] siehe dazu das Positionspapier der BAG EJSA „Die Hauptschule verschwindet – Die HauptschülerInnen bleiben“, http://www.bagejsa.de/publikationen-und-downloads/publikationen

[4] entwickelt vom Fachbeirat Bildung, verabschiedet vom Hauptausschuss der BAG EJSA und unterstützt vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V., März 2011

[5] Melville, G.: Bildung! Welche Bildung? In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009, S. 56-65.

[6] Burow, O.-A.: Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes. Im Internet unter: http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Karg.pdf (Stand: 01.02.2011).

[7] Der Wortlaut des Papiers findet sich unter www.bagejsa.de/handlungsfelder/jugendsozialarbeit-und-schule/aktuelle-infos/

[8] Klafki, W.: Kriterien einer guten Schule, Marburg 1998. Im Internet unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html (Stand: 01.02.2011).

[9] Schulsozialarbeit – Eine Standortbestimmung der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, http://www.bagejsa.de/uploads/media/Standortbestimmung_Schulsozialarbeit.pdf

Literaturverzeichnis

Beitrag B 1
Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativem Anspruch und sozialpolitischer Realität

Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ (2011): Zwischenbericht der von der ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe.

Boban, Ines (2003): Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den Index für Inklusion. In: Behinderte 4/5/ 2003.

Bertelsmann Stiftung (2010): Gemeinsam Lernen – Inklusion Leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.

Ginnold, Antje (2006): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Greving, Heinrich 82012): Was bedeutet Inklusion, in: Heipädagogik.de, (3) 2012, S. 6-10.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53., S. 354 – 361.

Keupp, Heiner (2001): Identität. In: Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied, S. 804-810.

Oehme, Andreas; Schröer, Wolfgang (2011): Inklusive Organisation von Bildung, Erziehung und Sorge. In: Forum Jugendhilfe 03/2011, S. 9-11.

Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität, München.

Stainback, Susan; Stainback, William (Hrsg.) (1997): Inclusion a Guide for Educators, Baltimore 1997.

Theunissen, Georg (2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, Kohlhammer 2006.

Winkler, Michael (2010): Inklusion – Reflexionen und kritische Nachfragen. Vortrag im Rahmen der Tagung Profession braucht Inklusion - Zum Selbstverständnis Sozialpädagogischer Berufe in Kindertagesstätten, Fulda, 29./30. Oktober 2010.

Beitrag B 2
Bildung für alle?! Ein Plädoyer für eine reflexive (Sozial)Pädagogik

Benner, D./Brügge, F.: Geschichte der Pädagogik: Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart 2011

Baer,S.u.a.: Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise. Erstellt für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin 2010

BMFSFJ: Elfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002

Böhnisch, L./Arnold,H./ Schröer,W.: Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Juventa 1999

Buschkühle, C.-P./Duncker,L./Oswalt,V.: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009

CRC - Behandlung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte nach Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes - Abschließende Bemerkungen: Deutschland 30.Januar 2004

Datta, A.: Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/M. 2005

Demmer-Diekmann, I./Struck, U.(Hg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik in einer Schule ohne Aussonderung Beltz 2001

Deutscher Bundestag: „Stellungnahme der Bundesregierung zum zwölften Kinder- und Jugendbericht“, Drucksache 15/1604, 2005

Deutscher Bundestag: „Stellungnahme der Bundesregierung zum dreizehnten Kinder- und Jugendbericht“, Drucksache 16/12860, 2009

Deutscher Bundestag: „Stellungnahme der Bundesregierung zum vierzehnten Kinder- und Jugendbericht“, 2013

Deutscher Bundestag: Nationaler Bildungsbericht 2011 – Bildung in Deutschland, Drucksache 17/340

Deutscher Bundestag: Nationaler Bildungsbericht 2012 – Bildung in Deutschland, Drucksache 17/11465

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001

Feireidoori, K.: Schule- Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden 2011

Georg-Eckert-Institut (Hg.): Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002), Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung. Ausgabe3/2004

Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in Schule.3. Auflage, Wiesbaden 2009

Hartmann, J.: Bewegungsräume zwischen kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritsche, B.u.a.(Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen 2001, S. 65-84

Heinrichs, G.: Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (post)feministische Einführung. Königstein/Taunus 2001

Heitmeyer, W.: Deutsche Zustände: Folge 10, Berlin 2012

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/a.M. 2010

Iben, G.: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Stand einer Diskussion über Begriffe und Reaktionen. In: Merten, R.: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg/Breisgau 1998, S.113-130

Klieme, E./Stanat,P. u.a. (Hg.): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010

Klocke, U.: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin 2012

Knoche, H.: Interkulturelle Öffnung – Voraussetzung für Rechtsverwirklichung und für Partizipation. In: Barwig, K./Beichel-Benedetti, S./Brinkmann G.(Hg.): Gleichheit. Hohenheimer Tage des Ausländerrechts 2011. Baden-Baden 2012, S.195-202

Konrad, F.M.: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolf Dieserweg bis Gertrud Bäumer. In: .Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg/Breisgau 1998, S.31-62

Kößler, M./Mohr, T./Habbe: Aufenthaltsrechtliche Illegalität. Handbuch 2013.Berlin 2013

Kronen, H.: Sozialpädagogik. Frankfurt/M. 1980

Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 3. Durchgesehene Auflage. Opladen 2002

Lutz, H./Wenning, N.(Hg.): Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001

Maurer, S.: Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N.(Hg.): Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S.125-147

Mecheril.u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim 2010

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhang. München 1983

Motakef, M.: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin 2006

Nohl , A.-M.: Interkulturelle Pädagogik. Eine systemtische Einführung. 2. Erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 2010

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Perspektive. Opladen 1995

Reyer, J.: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweilen 2002

Rothleutner, H./Mahlmann, M.: Diskriminierung in Deutschland. Fakten und Vermutungen. Baden-Baden 2011

Schweitzer, F.: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktionen der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S.55-76

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Erziehung leisten? Weinheim und Basel 1995

Stroß, A.-M.: Ich-Identität zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991

Walgenbach, Katharina (2011): Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, Johannes/ Ecarius, Jutta/ Keiner, Edwin (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden,S. 113-132.

Wartenpfuhl, B.: Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung. Opladen 2000

Winker, G./Degele, N.: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränderte Auflage, Bielfeld 2010

Zick, A./Küpper,B./Hövermann, A.: Die Abwertung des Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin 2011

Zirfas, J.: Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jaques Derrida. In: Fritsche, B.u.a.(Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen 2001, S. 49-63

9. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2012

Beitrag B 3
Vielfalt und Inklusion im Bildungsbereich

Aktionsrat Bildung (2007) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.

Alicke, Tina/ Ziethen,Peggy: „Schulsozialarbeit und die Debatte um Inklusion. Für eine menschenrechtsbasierte Bildung und eine Anerkennung der Vielfalt“. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hg.) (2012): „Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit“. Beiträge zur Jugendsozialarbeit 2. Berlin, S. 20-27.

Bertelsmann Stiftung (2011): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Sustainable Governance Indicators 2011. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf (11.01.2012)

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswiss., Halle (Saale).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (5.06.2011)

Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität - Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Car-Peter; Duncker, Ludwig; Oswalt, Vadim (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 215-236.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.

Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, S. 124-140.

Hinz, Andreas (2010):Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis, 2. durchges. Auflage, Marburg.

Largo, Remo (2010): Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg.

Largo, Remo; Beglinger, Martin (2010): Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen. München.

Nullmeier, Frank (2010): Kritik neoliberaler Menschen- und Gesellschaftsbilder und Konsequenzen für ein neues Verständnis von „sozialer Gerechtigkeit“. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs November 2010. Bonn.

Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München.

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen

Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 11-25.

Sen, Amartya (1987): The Standard of Living. Cambridge.

Stiftung SPI (o.J.): Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung_diversity.pdf (Letzter Zugriff 12.11.2011)

Strooth, Thea (2009): Learning Diversity Ein Konzept zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Vortrag Oberstufenkolleg Bielefeld.

Beitrag B 4
Bildung ist ein Lebensmittel! Die Vision einer guten Schule

Bertelsmann-Institut, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, www.chancen-spiegel.de, März 2012

Bertelsmann-Institut, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, März 2012, Kurzfassung, Seite 7 (www.chancen-spiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1)

Positionspapier der BAG EJSA „Die Hauptschule verschwindet – Die HauptschülerInnen bleiben“, http://www.bagejsa.de/publikationen-und-downloads/publikationen entwickelt vom Fachbeirat Bildung, verabschiedet vom Hauptausschuss der BAG EJSA und unterstützt vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V., März 2011

Melville, G.: Bildung! Welche Bildung? In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009, S. 56-65.

Burow, O.-A.: Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes. Im Internet unter: http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Karg.pdf (Stand: 01.02.2011).

Klafki, W.: Kriterien einer guten Schule, Marburg 1998. Im Internet unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html (Stand: 01.02.2011).

Über die Autor_innen

Michael Komorek ist seit April 2009 beim AWO Bundesverband e.V. zunächst im Kompetenzzentrum für Kinderförderung als Referent für Qualifizierung, seit Juni 2012 als Referent für Inklusion tätig. Er ist Projektleiter des Projekts Inklusion durch Bildung, verfasst Fachveröffentlichungen, Positionspapiere sowie Stellungnahmen und ist zuständig für die gesamtverbandliche Weiterentwicklung im Themenfeld Inklusion.

Uta Franziska Schmidt, Dipl.-Päd., Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie an den Universitäten Leipzig und Erfurt, seit 2009 für das Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes in Berlin tätig. Dort war sie bisher unter anderem für den Bereich Jugendsozialarbeit und Schule zuständig. Seit Juli 2012 ist sie als Grundlagenreferentin für den Arbeitsbereich Migration und Integration im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuz e.V. verantwortlich.

Tina Alicke, M.A., seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialarbeit e.V. (ISS) in Frankfurt a.M. beschäftigt. Ihre thematischen Schwerpunkte sind „Migration“, „Inklusion“, „Bildung“ sowie „Gesundheit“. In diesem Rahmen hat sie an mehreren Studien (z.B. der AWO-ISS-Studie „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von Schule in Ausbildung“) sowie der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von zahlreichen Projekten mitgewirkt. Weiterhin widmet sie sich dem Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis als Referentin und Autorin von Fachveröffentlichungen und als leitende Redakteurin der Fachzeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“.

Gisela Würfel, seit mehr als elf Jahren Referentin für Öffentlichkeitsarbeit und stellv. Geschäftsführerin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA); Lehrerin für Sekundarstufe II; mehrere Jahre Tätigkeit als Pädagogin in der Benachteiligtenförderung, zehn Jahre tätig als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Heidelberger Institut Beruf und Arbeit.

Claudia Seibold, Referentin der Evangelischen Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) seit 2003 für die Bereiche Bildung in der Jugendsozialarbeit und Kooperation Jugendsozialarbeit und Schule, davor in den Bereichen Migration und Mädchensozialarbeit. Diakonin und Sozialarbeiterin, Erfahrungen in der verbandlichen Jugendarbeit und in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen.

C

Schulsozialarbeit ist Armutsprävention, schafft Bildungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe.

Foto: stefan welz/Fotolia

Inhalt

C 1: Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe 72
Prof. Dr. Uwe Hirschfeld, Evangelische Hochschule Dresden

C 2: Armut bei Kindern und Jugendlichen – Grundlagen für präventives Handeln 74
Gerda Holz, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS)

C 3: Beteiligung statt Benachteiligung! Partizipation im Kontext von Schule und die Perspektive der Jugendsozialarbeit 82
Dr. Andreas Oehme, Universität Hildesheim

C 4: Die Initiative Jugend(ar)mut der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit 87
Michael Rölver, Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS)

Fußnotenverzeichnis 92

Literaturverzeichnis 92

Über die Autor_innen 94

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Materielle Armut im Kindes- und Jugendalter hat weitreichende Folgen: Das Mittagessen in der Schule oder die nächste Klassenfahrt nicht bezahlen zu können, bedeutet nicht nur einen Verzicht auf die Erfüllung von Bedürfnissen, sondern auch die Erfahrung zu machen „nicht dazu zugehören“. Vielfach fehlen Kindern und Jugendlichen, die unter schwierigen sozialen Bedingungen aufwachsen, Möglichkeiten, sich durch eigene Erfolge als kompetent und selbstwirksam zu erleben. Positive Perspektiven und Selbstvertrauen sind jedoch wichtige Komponenten für Lernerfolge und Bildungsprozesse und für das gesundheitliche Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, benötigen frühzeitig wirkungsvolle Hilfen und Unterstützung. Dafür bedarf es integrierter Ansätze auf kommunaler Ebene und politischer Strategien, die eine chancengerechte Bildung beinhalten und Rahmenbedingungen für ein gesundes und sicheres Aufwachsen aller Kinder und Jugendliche fördern.

Dies beinhaltet auch, das soziale und politische Engagement junger Menschen zu fördern und sie zu Eigenverantwortung und Teilhabe zu befähigen. Schule als ein bedeutender Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum junger Menschen hat dabei den Auftrag, das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Mitbestimmung und Beteiligung umzusetzen und Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Schulsozialarbeit leistet dabei einen wichtigen Beitrag. In der Schule können jungen Menschen vielfältige Möglichkeiten eröffnet werden, ihr soziales Miteinander engagiert und kreativ zu gestalten, sich aktiv einzumischen und gegenseitige Verantwortung zu übernehmen. Angebote der Schulsozialarbeit fördern die Gestaltung von partizipativen Strukturen, die Kindern und Jugendlichen gelebte Teilhabe und tatsächliche Mitbestimmung ermöglichen. Angebote der Schulsozialarbeit richten sich dabei an die einzelnen Schülerinnen und Schüler, darüber hinaus jedoch auch an die Gestaltung des sozialen Miteinanders in Schule insgesamt.

Pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit suchen durch gemeinsames Engagement, Kinder und Jugendliche in demokratische Gestaltungsprozesse einzubeziehen, fördern soziale Kompetenzen und vermitteln jungen Menschen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Kinder und Jugendliche, die gemeinsam mit anderen etwas bewegen und darüber Anerkennung, Respekt und Wertschätzung erfahren, spüren die Resonanz ihres Engagements, sind kreativ und begeisterungsfähig und gehen gern in die Schule. Gelebtes Engagement und Teilhabe spiegeln sich daher in einem hohen Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen und in positiv erlebten Lernumwelten wider, in denen sich junge Menschen als auch pädagogische Lehrkräfte gleichermaßen wohl fühlen. Partizipation und Teilhabe sind somit wichtige Voraussetzungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, eine positiv erlebte Lernumgebung und eine gelingende Gestaltung der (eigenen) Bildungsbiografie.

Vor allem für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sind die Angebote der Schulsozialarbeit ein wichtiges Medium der individuellen Förderung, Unterstützung und Begleitung. Denn für sie gilt es, neben ihren altersrelevanten Entwicklungsaufgaben auch die psychosozialen Folgen eines Aufwachsens in Armut zu bewältigen. Die Etablierung und nachhaltige Verankerung von Beteiligungsformen in Schule trägt dabei entscheidend zum Abbau von Benachteiligung und zur Förderung von Chancengerechtigkeit bei und beeinflusst individuelle Lern- und Bildungsprozesse. Eine beteiligungsorientierte Schulstruktur stärkt und fördert individuelle Kompetenzen und persönliche Potentiale von Kindern und Jugendlichen und schafft eine qualitativ hochwertige Lernumgebung und Lernkultur.

Einführend in das vorliegende Kapitel nimmt **Prof. Dr. Uwe Hirschfeld** Rekurs auf den Begriff der Bildungsgerechtigkeit, diskutiert die sozialphilosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs und leitet daraus bildungspolitische Aufgaben für die Jugendhilfe und Schule ab. Anschließend daran gibt **Gerda Holz** ausgehend von einem kindzentrierten Lebenslagenansatz einen Überblick über die Bedeutung und Ursachen des Phänomens der Armut und formuliert Ansätze kommunaler Handlungsstrategien und Präventionsansätze. **Dr. Andreas Oehme** geht in seinem Beitrag auf die Bedingungen ein, die notwendig sind, um Strukturen von Teilhabe an Schule nachhaltig zu verankern und Möglichkeiten einer gelebten Partizipation in Schule umzusetzen. Der Beitrag bezieht sich auf die für das DRK erstellte Expertise „Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit“. Abschließend beschreibt **Michael Rölver** die Kampagne „Jugend(ar)MUT“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Jugendsozialarbeit als ein Beispiel für ein verbandspolitisches Engagement und die gesellschaftliche Sensibilisierung für die Thematik der Jugendarmut.

C 1

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld
Evangelische Hochschule Dresden

Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe

Der Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ ist neueren Datums. Vermutlich taucht er erstmals in einer größeren Öffentlichkeit im Vorwort zur ersten PISA-Studie auf, in dem angesichts der nachgewiesenen sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens auf die mangelnde Bildungsgerechtigkeit verwiesen wird. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit entstammt demnach den öffentlichen Diskussionen zur Bildungspolitik. Entsprechend werden mit dem Begriff durchaus unterschiedliche Positionen verbunden. Zum einen existieren administrative Vorstellungen, die Bildungsgerechtigkeit dann als gewährleistet ansehen, wenn die schulischen Leistungen ausschließlich an standardisierten Kriterien gemessen werden. Gerechtigkeit soll hier durch unparteiische und präzise Messinstrumente hergestellt werden. Diese Vorstellung wird mit Blick auf die Forderung nach Chancengleichheit von Kritiker_innen abgelehnt, die stattdessen auf die unterschiedlichen Startvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen verweisen und ausgleichende Maßnahmen fordern. Damit ist jedoch die Frage verbunden, ab wann diese Startchancen ausgeglichen werden können und die individuelle Leistung im Vordergrund steht. Bildungsgerechtigkeit ist darüber hinaus jedoch auch vom Individuum her denkbar. Gerecht ist, was Einzelnen entspricht und was die persönlichen Anlagen, Begabungen und Fähigkeiten optimal fördert.

Diese Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit müssen meines Erachtens nach weiter gefasst werden als in den bisherigen, aktuellen Debatten, denn: **Bildung ist nicht auf Schule zu reduzieren und die Gerechtigkeit nicht auf Bildung!**

1972 führte der Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome vor Augen, dass sich das Wirtschaftsmodell des Fordismus - Massenproduktion und Massenkonsum gesichert durch den demokratischen Sozialstaat - nicht unendlich fortsetzen lässt. Die Umverteilung von Zuwächsen findet ein Ende, wenn das Wachstum an Grenzen stößt. Diese Grenzen sind die der Ressourcen, aber auch der Märkte.

Gerechtigkeit setzt an den sozialen Verhältnissen an. Ökonomisch wurde auf diese Grenzen mit technischen und organisatorischen Innovationen reagiert. Da qualifizierte Arbeitskräfte jedoch nicht vom Himmel fallen, bedarf es geeigneter Institutionen und Programme, um die Menschen angemessen auszubilden. Um eine gewisse Stabilität zu erreichen, ist die Einbindung von unterschiedlichen Interessen in das Projekt „Bildung“ nötig.

Ökonomisch geht es zunächst um die Ausbildung und Erziehung von Arbeitskräften, die den neuen Anforderungen der Wirtschaft genügen müssen. Das aktuelle Bild des „Humankapitals“ setzt sich heute aus „Fachkompetenzen (Wissen, Fertigkeiten), personalen Kompetenzen (Motivation, Verhalten, Werte) und sozial-kommunikativen Kompetenzen (besonders Imitationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Umsetzungsfähigkeit, Innovationsfähigkeit, kurz Lernfähigkeit und Flexibilität) zusammen.“ (Erpenbeck 2000: 187).

Schüler_innen und Eltern wissen heute, dass sie verwertbare Qualifikationen brauchen, um ihre Arbeitskraft mit Aussicht auf Erfolg auf dem Arbeitsmarkt anbieten zu können, aber auch um sich als Konsument_inn_en in einer weitgehend warenförmig strukturierten Welt bewegen zu können.

In einer Situation, in der Arbeitskräfte ihr Berufsleben nicht mehr mit dem einmal in der Schule erworbenen Wissen an einem Arbeitsplatz bestreiten können, sondern öfter umlernen müssen, rückt zum einen **das Lernen selbst in den Vordergrund**. Dabei geht es nicht nur darum, sich das ganze Leben über auf formale Lernverhältnisse einzulassen, sondern es geht auch vor allem um das **„lebensbreite“ Lernen**.

Der Schlüsselbegriff für dieses „in die Breite“ gehende Lernen ist die „**Kompetenzentwicklung**“. Sie „hat etwas mit biographischem Lernen zu tun. Kompetenzen können jedoch nicht wie traditionelle Qualifikationen vermittelt werden. Ihre Aneignung geschieht großenteils im sozialen Umfeld, außerhalb institutionalisierter Lernprozesse“ (Erpenbeck 2000: 184). Die Schule ist damit aufgefordert, auch die Bereiche und Modalitäten des non-formalen und des informellen Lernens zu erschließen[1].

Über Bildungsgerechtigkeit entscheidet letztlich nicht die Schule, auch nicht die Bildung, sondern der gesamtgesellschaftliche Zustand. Ohne eine Reform der gesellschaftlichen Verhältnisse ist Bildungsgerechtigkeit nicht zu erreichen. Wer von Bildungsgerechtigkeit spricht und dabei nur die Bildung im Blick hat, verkennt deren Möglichkeiten. Bildungsgerechtigkeit, auch in der Schule und der Jugendhilfe, kann nur heißen, Bildung im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten zu sehen und zu thematisieren!

Dass Bildungsgerechtigkeit nun wieder thematisiert wird, hängt m.E. daran, dass sich mit den Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen, mit der Perspektive eines lebenslangen und lebensbreiten Lernens - bei allen Problemen - doch Möglichkeiten auftun, die soziale Selektion zu begrenzen. Noch nie war die deutsche Gesellschaft so reich wie heute, noch nie war der „Rohstoff“ Bildung für die Wirtschaft und die Politik so wichtig wie heute – wann also, wenn nicht heute, sollte man Gerechtigkeit wagen? Daraus ergeben sich aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitischen Aufgaben der Schule und der Jugendhilfe:

Wenn sich Schule und Jugendhilfe für die Chancen der Kinder und Jugendlichen einsetzen wollen, dann haben sie dafür zu sorgen, dass sie dazu auch in der Lage sind. Den vielfältigen Anforderungen kann man nur durch eine enge Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule begegnen. In dessen Kern sehe ich einen flächendeckenden Ausbau der Sozialen Arbeit in der Schule. Schulsozialarbeit als „Feuerwehr“ einzusetzen, verkennt, dass es längst an allen Ecken und Enden brennt. Bildung heißt somit aber auch: die Interessen der in Schule und Jugendhilfe beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu klären, die personelle Ausstattung an Fach- und Lehrkräften sicherzustellen, sich für eine angemessene Bezahlung einzusetzen und adäquate Arbeitsbedingungen einzuräumen, die das Arbeiten ermöglichen und nicht behindern.

Bildungsgerechtigkeit hat einen Ort im pädagogischen Geschehen und dieser heißt: Subjektorientierung. Ein erweitertes Bildungsverständnis, das die Bereiche des non-formalen und informellen Lernens einschließen will, garantiert für sich allein genommen noch keinen sozialen Ausgleich. Wenn die sozialen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden sollen, dann ist sehr genau zu untersuchen, ob nicht neue Selektionsfilter etabliert werden: Was denn Bildung ist, selbst wenn man sie nicht allein auf Schule reduziert, definiert sich zumeist an den Vorstellungen der Mittelschichten. Die Erfahrung und die Kompetenz als alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern über die Runden zu kommen, wenn man von Hartz-4 lebt, zählt bisher ebenso wenig als Bildung, wie die Erfahrung und die Kompetenz, sich in unterschiedlichen kulturellen Praxen bewegen zu können.

Eine subjektorientierte Bildung muss zuerst eine selbstkritische Pädagogik sein, die bereit ist, die eigenen Scheuklappen abzulegen und die Kinder und Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Kompetenzen wahrzunehmen, also auch die Praxen ernst zu nehmen, die nicht der eigenen Sozialisation entsprechen. Kinder und Jugendliche entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern in gesellschaftlichen Verhältnissen. Wer diese nicht befragt, welche Möglichkeiten sie den Subjekten bieten und wo sie diese behindern, kann auch nicht subjektorientiert Bildung fördern.

Bildungsgerechtigkeit hat Inhalte und Ansprüche und Leistungen. Bildung unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit hat zu vermittelnde Inhalte: Die gesellschaftliche Reflexion des Individuums ergibt sich nicht von allein. Mit Negt (1997: 227ff.) kann man ein Curriculum von fünf Schlüsselqualifikationen benennen, die ohne inhaltliche Anstrengung nicht zu erreichen sind:

1. Die „Identitätskompetenz” - den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen.

2. Die „technologische Kompetenz” - die gesellschaftlichen Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln.

3. Die „Gerechtigkeitskompetenz” - Sensibilität für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit.

4. Die „ökologische Kompetenz” - der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen.

5. Die „historische Kompetenz” - Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Die Leistung zeigt sich hier, wenn die Bildungsbemühungen bei den jungen Menschen dazu beitragen, dass sie sich für ihre Interessen engagieren, dass sie sich gesellschaftlich einmischen, dass sie eine gerechtere Welt gestalten – dann haben auch Schule und Jugendhilfe zur Bildungsgerechtigkeit beigetragen!

Hier schließt sich der Kreis: Das als Aufgabe geforderte Eintreten für eine angemessene Ausstattung von Schule und Jugendhilfe, von akzeptablen Arbeitsbedingungen und das Engagement für die eigenen Interessen spiegelt sich im gesellschaftlichen Engagement der Kinder und Jugendlichen – dieses lässt sich nicht fürsorglich erzeugen, sondern nur durch die Arbeit am Eigenen. Wenn wir uns denn für Bildungsgerechtigkeit einsetzen wollen, dann heißt das nicht zuletzt, **dass auch wir uns zu bilden haben**.

Gerda Holz
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

C2

Armut bei Kindern und Jugendlichen – Grundlagen für präventives Handeln

Vor rund zwei Jahrzehnten wurde das Phänomen der Kinder- und Jugendarmut hierzulande in Gesellschaft und Fachöffentlichkeit kaum wahrgenommen. Da die Armut von jungen Menschen primär Linie mit der Armut der Haushalte bzw. Familien, in denen sie leben, gleichgesetzt wurde, stand eine Beschäftigung mit den besonderen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, die sich aus der Armutssituation ergeben, ebenso wie mit den Folgen für den weiteren Lebensverlauf, auf theoretischer und fachpraktischer Ebene noch aus.

Die AWO-ISS-Studie zu Kinder und Jugendarmut war die erste und ist bis dato die einzige bundesweite Längsschnittstudie, die sich aus einer kind- bzw. jugendspezifischen Perspektive heraus mit dem Phänomen Armut und dessen Konsequenzen für die Lebenslagen und Entwicklungen befasst (vgl. u.a. Hock et al 2000 sowie zur bisher letzten Forschungsphase Laubstein et al. 2012). Sie liefert damit, verbunden mit theoretischen Ansätzen der Gesundheitsförderung und sozialer Benachteiligung (vgl. Mielck 2000; BZgA 2003; BzgA 2011) eine wichtige Basis für Ansätze der Armutsprävention, besonders auf kommunaler Ebene.

„Armut" von Kindern und Jugendlichen

Der Begriff „Armut" ist keineswegs einheitlich definiert. Da das Armutskonzept relational ist, also die Lebenslagen des Einzelnen bzw. von Gruppen in Beziehung zu den Standards der jeweiligen Gesellschaft, in der diese leben, beschreibt, kann Armut nur in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Normsetzungen erfasst werden (vgl. Huster et al. 2012: 15). Armut bedeutet Leben mit existenziellem – materiellem und immateriellem – Mangel innerhalb einer Gesellschaft, der sich zudem in erheblichem Maße auf Teilhabechancen auswirkt.

Die bundes- und EU-weite Konvention beinhaltet im Wesentlichen folgende Merkmale:

- Armut bedeutet zunächst Einkommensarmut. Im Rahmen der aktuellen EU-Definition wird ein Haushalt als einkommensarm definiert, der weniger als 60 % des gewichteten Medianeinkommens der Gesamtbevölkerung zur Verfügung hat. Bedeutende Ursachen von Einkommensarmut liegen heute zum einen zu fast gleichen Teilen in Erwerbsproblemen wie Langzeitarbeitslosigkeit (so genannte „arbeitslose Arme") oder eine Beschäftigung mit Niedrigeinkommen (so genannte „arbeitende Arme"). Zum anderen liegen Ursachen in sozialen Problemstellungen, wie z. B. gesundheitlichen Problemlagen, Trennung von Partnerschaften sowie, häufig in Folge, in Überschuldung. Zuweilen treten mehrere dieser Ursachen als Multiproblemlagen zusammen, allerdings stellen Familien in Multiproblemlagen die bevölkerungs- und anteilsmäßig kleinste Gruppe der Armutsbetroffenen.

  Besonders vom Armutsrisiko betroffen sind sowohl Frauen und Alleinerziehende, als auch Menschen mit Migrationshintergrund, die überproportional häufig in Gruppen mit niedrigem sozio-ökonomischem Status vertreten sind, und Personen mit niedrigeren Bildungs- und Berufsabschlüssen. Der Altersgruppenvergleich zeigt für Kinder und Jugendliche die höchsten Risikoquoten an, besonders wenn sie aus Familien mit einem oder mehreren der oben genannten Merkmale stammen. Weiterhin haben Familien mit mehr als drei Kindern und solche, die in einem sozial belasteten Quartier leben, ein besonders hohes Armutsrisiko. Wenn eine Merkmalskombination vorliegt, potenziert sich die Gefährdung um ein Vielfaches. Insgesamt betrug die Armutsrisikoquote der unter 18-Jährigen im Jahr 2010 rund 19,4 % (d.h. 2,5 Mio. Kinder und Jugendliche in 1,5 Mio. Haushalten, vgl. BMFSFJ 2012: 98; BMAS 2012). Etwa 1,69 Mio. unter 15-Jährige, also jedes sechste Kind, waren zu diesem Zeitpunkt von Hartz IV abhängig. Bis September 2012 sank diese Zahl nur geringfügig auf 1,61 Mio. (vgl. BA 12/2010 und 09/2012).

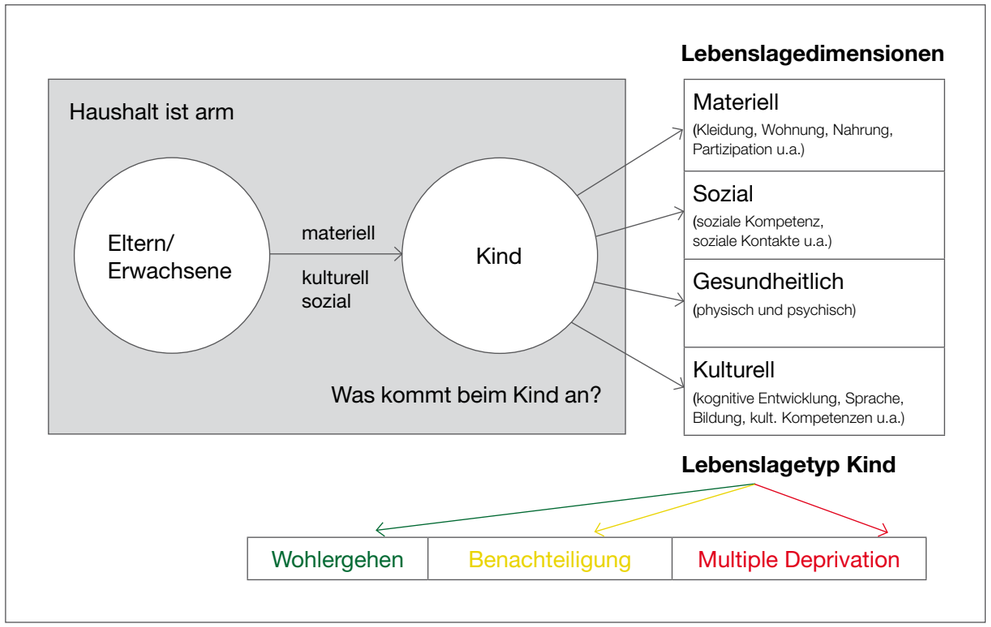
- Armut reicht damit weit über das reine Einkommen hinaus: Als defizitäre Lebenslage prägt sie die gesamte Lebenssituation eines Haushalts und damit auch die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Ein Element davon ist die implizite Unterversorgung mit materiellen wie immateriellen Gütern in den vier zentralen Dimensionen (Grundversorgung, Gesundheit, Bildung, Soziales) (vgl. Mogge-Grotjahn 2012). Eine mangelnde Teilhabe an diesen Bereichen der Gesellschaft hat erhebliche Auswirkungen auf die Zukunftschancen. So überträgt sich z. B. die verminderte Bildungsbeteiligung von armen Kindern im KiTa-Besuch, der durch die gegenwärtige Vergabepraxis von Kita-Plätzen, finanziellen Beiträgen, dem Nutzungsverhalten von Eltern und den politischen Anreizen („Betreuungsgeld") mit bedingt und verstärkt wird, u.U. in eine Benachteiligungssituation in der Schule, die sich wiederum auf die Übergänge in Ausbildung und Beruf auswirken kann.

- Unterversorgung und mangelnde Teilhabe bedingen soziale Ausgrenzung. In Verbindung mit der Lebenslage Armut wird Betroffenen häufig ein individuelles Fehlverhalten unterstellt (wie z. B. fehlendes Engagement oder soziale Normabweichungen). Diese Diskriminierung kann Tendenzen des Rückzugs von Betroffenen aus der Gesellschaft, z. B. aus Scham, noch verstärken. Gleichzeitig geht häufig der Blick für die Heterogenität der Ausgangsvoraussetzungen verloren, so dass Familien in Armut automatisch als „Multiproblem"-Familien stigmatisiert werden.

  Kinder und Jugendliche, die in Armut leben, sind davon besonders betroffen. So wird „Kinderarmut häufig mit Bildungsarmut, emotionaler, seelischer oder gesundheitlicher Deprivation gleichgesetzt, ohne zwischen Ursachen und Folgen zu differenzieren. Damit besteht auch die Gefahr, die gesellschaftliche Komplexität (Verhältnisebene, z. B. Rahmenbedingungen des Schulsystems) zugunsten von verhaltenspräventiven Ansätzen (z. B. Förderung des Schulerfolgs) aus dem Blick zu verlieren. Gleichzeitig impliziert dieser eingeschränkte Fokus oft eine Verkürzung des mehrdimensionalen gesellschaftlichen Phänomens Armut auf einen Handlungsbereich (z. B. auf den Bildungsbereich oder den gesundheitlichen Bereich).

  Der Begriff „Kinder- und Jugendarmut" bezeichnet jedoch „die Folgen familiärer Einkommensarmut bei Kindern", die sich in lebensphasenspezifischen Erscheinungsformen der materiellen, kulturellen, gesundheitlichen und/oder sozialen Unterversorgung manifestieren (vgl. Hock et al. 2000).

Abbildung 1: Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen
Quelle: Vgl. Hock et al. 2000: 12.



Das „Kinder- und Jugendgesicht" von Armut

Die familiären Ressourcen werden zunächst und in erster Linie durch die kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen der Eltern bestimmt, wenngleich im Lebensverlauf sukzessive eine eigene Ressourcenausprägung stattfindet. Arme Kinder haben arme Eltern, die über den Ressourceneinsatz für ihre Kinder entscheiden. Ein großer Teil der armen Eltern nutzt seine Ressourcen, um den Kindern ein gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen (vgl. Wüstendörfer 2008, DW 2011). Probleme bereitet eine kindgerechte Verteilung am ehesten in der kleinen Gruppe der Multiproblemfamilien. Entscheidend für die Bestimmung der Lebenslage Armut im Kindesalter ist also v.a., was an Wissen, Versorgungs- und Betreuungsleistung, an Vorbildern, Werten, Erziehung und Bildung

beim Kind ankommt (vgl. Abbildung 1). Die vier Dimensionen der Lebenslage (materiell, sozial, gesundheitlich, kulturell) lassen sich in komplexe Lebenslagetypen zusammenfassen: Zum „Aufwachsen im Wohlergehen“ (wenn in keinem der vier Lebenslagedimensionen Mangel erkennbar sind), zur „Benachteiligung“ (wenn in einer bis zwei der vier Dimensionen Auffälligkeiten sichtbar sind) und zur „Multiplen Deprivation“ (wenn in drei oder vier Dimensionen Defizite bestehen). Präventive Ansätze zielen immer auf die Förderung oder Sicherung des „Aufwachsen im Wohlergehen“ ab. Bei der empirischen Messung der jeweiligen Indikatoren und der weiteren Analyse nach familiärer Einkommenslage (arm oder nicht arm) zeigen sich dann die Folgen von Armut bei jungen Menschen. Allerdings wird auch deutlich, dass nicht jedes arme Kind in „multipler Deprivation“ aufwächst und dass nicht für jedes nicht-arme Kind ein „Aufwachsen im Wohlergehen“ sichergestellt ist.

In den folgenden Tabellen 1 bis 3 sind die Lebenslagen von armen und nicht-armen jungen Menschen durch Zuordnung zu den drei Lebenslagetypen der AWO-ISS-Langzeitstudie beschrieben. Sie geben die Anteile zu drei verschiedenen Messzeitpunkten wieder.

Tabelle 1: Kindspezifische Lebenslagen von 6-Jährigen am Ende der KiTa-Zeit – 1999
Quelle: AWO-ISS-Studie: „Armut im Vorschulalter 1999“, vgl. Hock et al. 2000: 77

Lebenslagetyp	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder
Wohlergehen	24 %	46 %
Benachteiligung	40 %	40 %
Multiple Deprivation	36 %	14 %
Gesamt	100 %	100 %
n	191	517

Bereits im Vorschulalter zeigte sich, dass arme Mädchen und Jungen weitaus häufiger in multipler Deprivation aufwuchsen. Prozentual zählten mehr als doppelt so viele arme wie nicht-arme Kinder zum Typ „Multiple Deprivation“ (36 % vs. 14 %). Andererseits lebte etwa ein Viertel der armen Kinder im Wohlergehen. So zeigte sich, dass Armut nicht zwangsläufig zu kindlichen Beeinträchtigungen führt, die Risikoverteilung aber ist eindeutig (arm: 25 % vs. nicht-arm: 46 %).

Tabelle 2: Kindspezifische Lebenslagen von 10-/11-Jährigen am Ende der Grundschulzeit – 2003/04
Quelle: AWO-ISS-Studie: „Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“, vgl. Holz et al. 2006.

Lebenslagetyp	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder
Wohlergehen	15 %	48 %
Benachteiligung	47 %	42 %
Multiple Deprivation	38 %	11 %
Gesamt	100 %	100 %
n	159	341

Im weiteren Verlauf der Studie fanden sich stark divergierende Lebens- und Entwicklungsverläufe: Unter den armen Mädchen und Jungen am Ende der Grundschulzeit überwogen negative Verläufe, d. h. Zunahme von Auffälligkeiten in den Lebenslagen und Wechsel des Lebenslagentyps, z. B. von Benachteiligung nach multipler Deprivation. Bei den nicht-armen Kindern dominierte eine gefestigte positive Entwicklung, also z. B. Verbleib im Wohlergehen. Gleichzeitig ist eine hohe Dynamik zu konstatieren: Mehr als die Hälfte der Mädchen und Jungen wechselte zwischen 1999 und 2003/04 den Lebenslagetyp (Holz 2010a: 41).

Tabelle 3: Jugendspezifische Lebenslagen von 16-17-Jährigen am Ende der Sekundarstufe I – 2009/10
Quelle: AWO-ISS-Studie: „Armut im Vorschulalter 1999“, vgl. Laubstein et al. 2012

Lebenslagetyp	Arme Jugendliche	Nicht-arme Jugendliche
Wohlergehen	19 %	39 %
Benachteiligung	44 %	51 %
Multiple Deprivation	37 %	11 %
Gesamt	100 %	100 %
n	108	308

Für die Altersphase der „mittleren Jugend“ wird nun erkennbar, was in der Literatur immer wieder als besonders „verwundbares Alter“ bezeichnet ist. Durch die Pubertät und weitere anstehende Entwicklungsaufgaben kommt es vermehrt zu zeitweiligen Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen in einzelnen Lebenslagebereichen (z. B. Gesundheit). So erklären sich auch die nun hohen Prozentanteile des Lebenslagetyps „Benachteiligung“ (arm: 44 % und nicht arm: 51 %). Werden die Werte beider Gruppen, arme und nicht-arme Jugendliche, insgesamt verglichen, dann zeichnet sich eine verfestigende Spreizung ab. Grundsätzlich aber gelten nicht die Automatismen: „einmal arm – immer arm“ sowie „einmal multipel depriviert – immer multipel depriviert“. Die Chancen und Risiken sind aber klar zu Ungunsten der Armen verteilt.

Ansätze der Armutsprävention für Kinder und Jugendliche

Die gravierenden Auswirkungen der Lebenslage Armut für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie den späteren Lebensverlauf verdeutlichen, wie notwendig eine gezielte, altersspezifische und zugleich biografisch ausgerichtet sowie ressortübergreifende Armutsprävention sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Entwicklung ist. Bei einer in den letzten Jahren deutlich verstärkten Theorie- und Praxisdiskussion über wirkungsvolle Ansätze sozialer Gegensteuerung stehen Inhalte, Schwerpunkte, Ebenen und Strukturen einer Armutsprävention für Kinder und Jugendliche im Zentrum. Das Besondere dieses gesamten Prozesses ist:

- der Impuls zur Auseinandersetzung mit der Problematik „Kinderarmut“ kam aus der Mitte der Gesellschaft,

- den Weg zu einer versachlichenden Auseinandersetzung prägten die Praxis sozialer Arbeit (d. h. Fachkräfte, Verbandsvertreter_innen) und die empirische lebenslageorientierte Forschung (z. B. zur Lebenslage insgesamt oder zu Bildungs-, Gesundheits-, Integrationsfragen),

- die Ansatzpunkte zum wirkungsvollen Handeln finden sich aktuell vor allem bei den Kommunen und vereinzelt bei Bundesländern, verbunden mit einem gemeinsamen Engagement vieler Akteure vor Ort sowie der Dienste und Einrichtungen des Sozial-, Bildungs- Gesundheitswesen usw. Sie machen gleichzeitig deutlich, dass Armutsprävention als soziale Gegensteuerung eine staatliche Pflichtaufgabe ist und entsprechende Rahmensetzungen auf allen Staatsebenen, ressort-, institutions- und professionsübergreifend erfordert (vgl. Holz/Richter-Kornweitz 2010: 8; Holz 2010c; Lutz 2011; Holz 2012).

Diese Prämissen erfordern sowohl eine begriffliche, als auch konzeptionelle Klärung:

Prävention, als Vermeidung/Verhinderung von schädlichen Ereignissen, kann Armut als Gesellschaftsphänomen nicht wirklich abwenden, denn Armut ist genuiner Bestandteil moderner Gesellschaften, die auf Erwerbsarbeit und Geldbeziehungen innerhalb eines Marktgeschehens beruhen.

In der Diskussion um **Armutsprävention** steht also die Frage der Verteilung von Ressourcen und (Teilhabe-) Chancen einer Gesellschaft im Mittelpunkt. Wachsende soziale Ungleichheit hat eine steigende Armut und zunehmende soziale Ausgrenzungen von Individuen und Bevölkerungsgruppen zur Folge (vgl. Huster et al. 2012).

Da die strukturellen Risiken einer Gesellschaft unterschiedlich verteilt sind, liegen Armutsursachen in erster Linie im strukturellen (Verhältnis-)Bereich und erst dann im individuellen (Verhaltens-)Bereich. Armutsprävention beinhaltet folglich die gesellschaftliche Verpflichtung und den sozialstaatlichen Auftrag, eine gerechte Ressourcenverteilung sicherzustellen. Sie wird durch Politik und Verwaltung gestaltet und durch die sozialen Dienstleister und die dort tätigen Professionellen umgesetzt. Dies umfasst die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die Bereitstellung sozialer Ressourcen und die Förderung integrativer Prozesse auf individueller Ebene. Ansätze zur

Gegensteuerung müssen daher zuvorderst auf verhältnis- aber auch auf verhaltenspräventive Maßnahmen abzielen.

Verhältnispräventive Ansätze

Die verhältnispräventive Ebene beinhaltet strukturelle Armutsprävention durch Gestaltung und Veränderung der Verhältnisse oder, anders formuliert, von Rahmenbedingungen, z. B. durch eine armutsfeste Grundsicherung, eine umfassende öffentliche Infrastruktur und den Abbau struktureller Barrieren. Diese strukturelle Armutsprävention, aber auch die Bereitstellung sozialer Ressourcen, liegt in erster Linie im Verantwortungsbereich der Politik auf kommunaler, Landes-, Bundes- und EU-Ebene. Gleichzeitig sind die Organisationen bzw. Institutionen und ihre Fachkräfte sowie die Bürger_innen selbst dazu aufgefordert, an der Ausformung sozial inklusiver Prozesse aktiv mitzuwirken.

Der lange Zeit vorherrschende Hauptpräventionsansatz, der auf die Integration von Erwerbslosen in den Arbeitsmarkt abzielte, war für die Gruppe der „arbeitslosen Armen“ vermutlich zielführend. Andere Gruppen, wie „arbeitende Arme“ benötigen jedoch andere Präventionsansätze wie armutsfeste Einkommen, Mindestlohn, Grundsicherung o.ä. mehr. Ebenso können familienfreundliche Arbeitsplätze, eine KiTa mit flexiblen Öffnungszeiten oder eine Ganztagsschule diese Familien strukturell unterstützen. Weniger zielführend sind hingegen Ansätze, die allein an der Verhaltensprävention ansetzen wie eine erzieherische Einzelfallhilfe oder ein reines Elternkompetenztraining. Im Bemühen um Armutsprävention muss deshalb sehr genau geschaut werden, welche Ansätze (Maßnahmen) wirklich passgenau sind und wo Möglichkeiten und Grenzen bestehen.

Aus einer kind- oder jugendspezifischen Perspektive stellen sich auf struktureller Ebene nicht die Fragen nach den Leistungen der Eltern, sondern nach der finanziellen Absicherung, nach dem Vorhandensein von KiTa-Plätzen, ob Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind und welche Bildungschancen gegeben sind. Es ist dabei nicht mit der Verfügbarkeit von Erzieher_innen, Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen in Einrichtungen getan. Vielmehr richtet sich der Fokus auf alle Ressourcen, die einem Kind innerhalb seines Lebensraumes als Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Auf kommunaler Ebene stellt sich daher die Frage nach der Infrastruktur: Was hält die Kommune vor, damit Kinder ihren Ansprüchen auf Betreuung, Versorgung, Bildung nachkommen zu können? Dies reicht von der Stadt(teil) entwicklung, über Bildungsangebote bis hin zu Förderung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe etwa als Hilfen zur Erziehung (HzE) (vgl. u.a. Maykus/Dellbrügge 2012).

Verhaltenspräventive Ansätze

Auf der individuellen, stärker verhaltensorientierten Ebene ist das Ziel, Kinder und Eltern in ihrer Persönlichkeit und ihrem Handeln zu fördern, jeweils durch ein ganz spezifische Herangehensweise. Auf dieser Ebene ist Pädagogik in all ihren Facetten und Wirkungen gefragt, nicht nur bei und durch Eltern, sondern genauso angesprochen sind alle Akteure der Sozialisation und Enkulturation. Gefordert sind also auch die Einrichtungen, denn es geht um pädagogische Arbeit.

Kind- und jugendbezogene Armutsprävention nimmt dabei einen ressourcenorientierten Blick auf Kinder und Jugendliche ein. Ziel des Präventionsbemühens ist das Aufwachsen im Wohlergehen sowohl in elterlicher als auch in öffentlicher Verantwortung. Es wird danach gefragt, wie vorhandene Potenziale gestärkt werden können und wo Ressourcen auf allen gesellschaftlichen und individuellen Ebenen vorhanden sind.

Zentral für eine praxisrelevante Armutsprävention ist die Frage nach Teilhabe und Inklusion: Wie können in Armut lebende Mädchen und Jungen Zugang zu den gleichen Aktivitäten und Lebensbedingungen erhalten, wie andere Gleichaltrige? Welche Unterstützung brauchen sie, um diese Zugänge zu nutzen? Darin verbirgt sich die Kernfrage nach der Umsetzung von Zugangsgerechtigkeit zum Beispiel zu Lebensbereichen wie Bildung und Gesundheit.

Ansätze der Armutsprävention für Kinder und Jugendliche basieren daher auf mehreren Elementen:

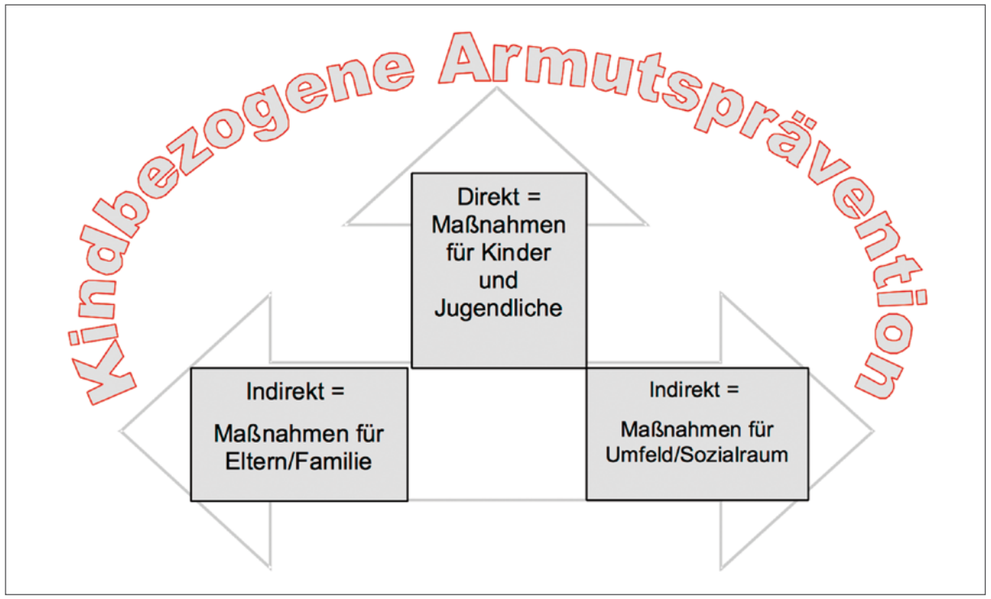
- Der Bezugspunkt ist Armut, das heißt familiäre Einkommensarmut, als größtes Entwicklungsrisiko für Kinder und Jugendliche.

- Die Leitorientierung ist die Sicherung eines „Aufwachsens im Wohlergehen“ für alle Kinder und Jugendliche, speziell für Arme. Dies bedeutet, die Lebenswelten so zu gestalten, dass eine positive Zukunftsentwicklung erwartbar wird.

- Das Hauptziel ist es, kindspezifische Armutsfolgen zu vermeiden respektive zu begrenzen, aber auch ursächliche Gründe auf Seiten der Eltern/Familie und des Umfeldes positiv zu beeinflussen. (Holz 2010b: 114)

Die Zielumsetzung kann in drei strategische Richtungen wirken: Indirekt über Maßnahmen, die auf Eltern und Familie bezogen sind, indirekt über strukturelle Maßnahmen mit Blick auf den Sozialraum und das soziale Umfeld, sowie direkt durch Maßnahmen für das Kind (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Strategische Richtungen der kindbezogenen Armutsprävention
Quelle: Holz 2010b: 114.



Den rechtlichen Bezug bildet §1 SGB VIII, der den Präventionsauftrag als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, besonders auf kommunaler Ebene, bestimmt. Dieser Auftrag gilt für alle Kinder und besonderes für benachteiligte junge Menschen.

§1 SGB VIII „Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe“

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(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, dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Kind- und jugendbezogene Armutsprävention stellt daher einen theoretischen und praktischen Handlungsansatz dar, der aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen heraus auf positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen hinwirkt. Diese liegen im Bereich der „Öffentlichen Verantwortung“ (BMFSFJ 2005). Als Lebensort von Kindern und Jugendlichen, als Träger der Kinder- und Jugendhilfe, als Garant der sozialen Daseinsvorsorge und als Ort der gesellschaftlichen Kohäsion steht dabei die Kommune im Mittelpunkt.

Armutsprävention für Kinder und Jugendliche auf kommunaler Ebene

Armutsprävention auf kommunaler Ebene kann nur unter Einbindung der Politik und der städtischen Gremien sowie der Verwaltung erfolgen. Als Steuerungs- und Leitungsaufgabe erfordert sie einen „langen oder mindestens längeren politischen Atem“, wobei die konkrete Umsetzung nur unter Beteiligung aller Akteure, von Organisationen, freien Trägern der sozialen Arbeit, Kinder, Jugendlichen und Familien sowie allen Bürger_innen erfolgen kann.

Dieses gemeinsame Handeln ist grundlegend und soll auf gemeinsame Zielsetzungen sowie Zielerreichung

ausrichtet sein. Erforderlich ist eine abgestimmte Arbeitsteilung verbunden mit einer hohen Bereitschaft zu Kooperationen zwischen den Akteur_innen. Strukturvoraussetzungen dafür sind die Präventionskette und das Präventionsnetzwerk.

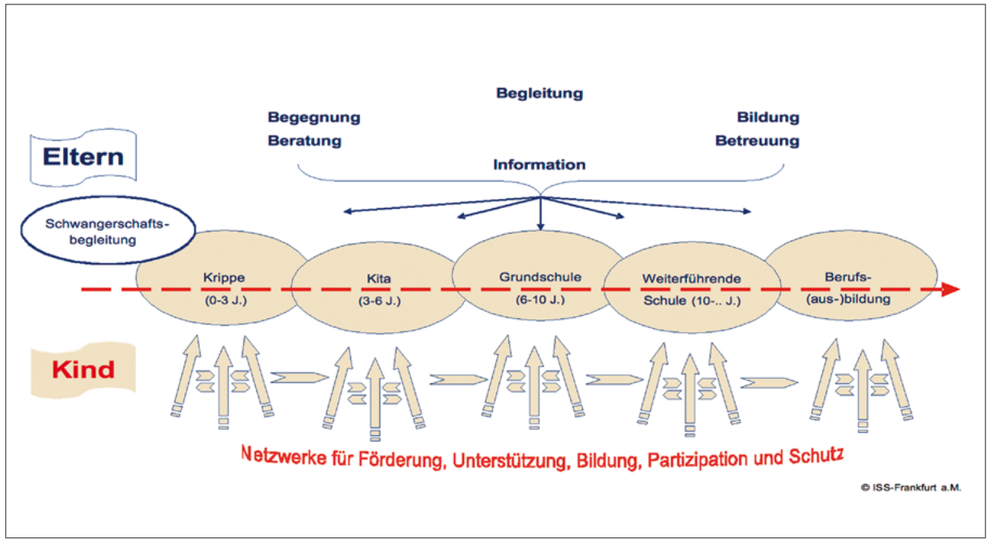
Kommunale Armutsprävention erfolgt vorwiegend aus zwei Ansätzen heraus:

- Der **integrierte Gesamtansatz** ist durch ein umfassendes Verständnis von Armutsprävention charakterisiert und in die Stadtentwicklung integriert. Er reagiert auf die komplexe Problematik mit einem komplexen Handlungsansatz und stellt direkte Bezüge zu allen kommunalen Handlungsfeldern – von der Kinder- / Jugend- / Familienhilfe über die Bildungs- und Stadtplanung bis hin zur Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsförderung – her. Die Vernetzung aller relevanten Akteurinnen und Akteure, ein zielorientiertes Arbeiten, Konzeptentwicklung und die Formulierung von Strategien und Maßnahmen sind Gegenstand dieses Ansatzes. Erstmals wurde der integrierte Gesamtansatz in Monheim am Rhein und Dormagen umgesetzt Weitere Kommunen – wie Nürnberg, Gelsenkirchen und Braunschweig – sind hier zwischenzeitlich sehr engagiert.
- Der **komplexe Teilansatz** basiert zwar ebenfalls auf einem umfassenden Verständnis von Armutsprävention, fokussiert aber vor allem auf ein Handlungsfeld, das in kommunaler Verantwortung bearbeitet wird. Beispiele dafür sind die Stadt Wiesbaden (Bildungsbereich), München (Frühe Förderung) oder Mühlheim an der Ruhr (Aufbau eines Sozialmonitorings).

Die Schaffung und Gestaltung eines **interkommunalen Netzwerkes** ist ein weiterer in der Praxis erkennbarer Handlungsschritt. Fachlicher Wegbereiter dazu ist das Landesjugendamt des Landschaftverbandes Rheinland (LVR) mit dem Förderprogramm „Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut“ und der „Koordinationsstelle Kinderarmut“ (http://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendmter/koordinationsstellekinderarmut/koordinationsstellekinderarmut_1.html). Daran orientieren sich weitere Modellprogramme wie das der Landesregierung NRW „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (https://www.keinkindzuruecklassen.de/Startseite.php) und der Bundezentrale für gesundheitliche Aufklärung/Gesundheit Berlin mit dem Partnerprozess „Gesund aufwachsen für alle!“ (https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/?id=partnerprozess).

Abbildung 3: Strukturprinzip kindbezogener Armutsprävention – Kommunale Präventionskette durch Netzwerke

Quelle: Eigene Darstellung



Von der Krippe, KiTa, Grundschule, weiterführenden Schule, Berufs(aus-)bildung bis hin zum Übergang in den Beruf sollen in jeder Kommune in Deutschland die entsprechenden Institutionen den Lebensweg der junger Menschen unterstützen und begleiten. In welchem Umfang und in welcher Qualität dies geschieht, ist allerdings höchst unterschiedlich. Dies wird besonders an den entscheidenden Nahtstellen der biografischen Übergänge deutlich.

Vernetztes Arbeiten im Rahmen von Präventionsketten und -netzwerken zielt darauf ab, die Übergänge auf struktureller Ebene zu gestalten (vgl. Abb. 3). Es muss ein vernetztes Arbeiten zwischen Krippe und KiTa, den dortigen Erzieher_innen sowie dem Lehrerkollegium und den Sozialpädagog_innen in der Schule und dort wiederum Vernetzung mit den Institutionen und Maßnahmen des beruflichen Übergangs bestehen (vgl. u.a. Brülle et al 2011). Eingebunden sind eine Vielzahl von weiteren Akteur_innen vor Ort; all diejenigen, die mit Kinder, Eltern, Familien zu tun haben (vgl. LVR 2012).

Kindbezogene Armutsprävention bedeutet immer auch eine umfangreiche und qualitativ gute Infrastruktur für Kinder. Dazu gehört auch eine Infrastruktur und - neben der umfassenden Information - die sieben großen B's der Arbeit mit Eltern: Begegnung, Beratung, Begleitung, Bildung, Betreuung sowie ganz besonders für armutsbetroffene Eltern das Bargeld und die Beteiligung (vgl. Bird/Huber 2010; Gemeinschaftsinitiative 2010; Wittke 2010; Holz 2012).

Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe

Grundsätzlich kommt der Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem ausdrücklichen Förder-, Schutz-, und Interessensvertretungsauftrag eine ganz besondere Verantwortung für junge Menschen zu. Angesichts des Ausmaß der Armutsbetroffenheit und Armutsfolgen wird ein am größten Risikofaktor kindlicher Entwicklung (Armut) ansetzendes Wirken der Kinder- und Jugendliche erforderlich. Notwendig sind (mehr) Armutssensibilität in der Gesellschaft und eine strukturell verankerte kindbezogene Armutsprävention. So lassen sich grundlegende Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe ableiten:

- Erhebung von empirischen Daten durch die Jugendhilfeplanung und Aufbau eines wirkungsorientierten Monitorings.
- Mitentwicklung und Umsetzung eines kommunalen Handlungsansatzes.
- Aufbau und Umsetzung von (Armuts-)Präventionsnetzwerken, in den alle relevanten Akteure und Akteurinnen vor Ort kooperieren und gemeinsam die Infrastruktur für junge Menschen (weiter-)entwickeln. Diese Akteure und Akteurinnen sind die Garanten der „öffentlichen Verantwortung“ für Kinder und Jugendliche.
- Systematische Gestaltung von Übergängen sowohl im Bildungssystem (z. B. KiTa und Grundschule, Grundschule und Sekundarstufe I) als auch zwischen den Handlungsfeldern (z. B. Schule und Sport, Gesundheit und Freizeit) im Einzelfall und auf der Systemebene sowie mit Fokus auf arme Kinder.
- Konzeptionelle Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung (HzE) als Element einer lebensbiografisch, lebensweltlich und sozialräumlich ausgerichteten kommunalen Infrastruktur.
- Weiterentwicklung der Infrastruktur für Kinder und Jugendliche im Sinne der (Armuts-)Präventionskette, d.h. vom Angebot der frühen Förderung und frühen Hilfe für alle Kinder über das Angebot von Krippen- / KiTa-Plätzen für jedes Kind bis hin zum Ausbau von Schulen mit integrierten Konzepten der Schul- und Sozialpädagogik usw.
- Stärkere Wahrnehmung der Verantwortung für die Gestaltung positiver kindlicher Entwicklungs- / Lebensbedingungen im Elternhaus, d.h. quantitative und qualitative Weiterentwicklung des Bereiches „Arbeit mit (armen) Eltern“, auch unter dem Fokus der Resilienzförderung.

C3

Dr. Andreas Oehme
Universität Hildesheim

Beteiligung statt Benachteiligung! Partizipation im Kontext von Schule und die Perspektive der Jugendsozialarbeit

Zur Bedeutung von Partizipation heute

Schule und Jugendsozialarbeit stehen heute gleichermaßen vor der Herausforderung, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung zu eröffnen.

Eine Herausforderung ist dies vor allem, weil schulische Bildung heute nicht mehr automatisch Teilhabemöglichkeiten in Form von Ausbildung und Arbeit eröffnet und umgekehrt auch die Teilhabe an Bildung und Arbeit nicht für alle Heranwachsenden selbstverständlich ist. Das Schulsystem ermöglicht Bildung, aber es selektiert zugleich, weist den verschiedenen Schüler_innen sehr ungleich Bildungschancen zu, unter anderem weil es sie nach einem Maßstab bewertet, der die einen Leistungen und Kompetenzen anerkennt, die anderen aber tendenziell nicht beachtet.

Ähnlich verhält es sich mit der Arbeitswelt, die einerseits soziale Teilhabe durch Beschäftigung eröffnet, andererseits aber viele Jugendliche ausgrenzt, weil sie hier nicht oder zumindest so wie sie sind nicht gebraucht werden. Vor diesem Hintergrund sind sowohl Schule als auch Jugendsozialarbeit neu aufgefordert, all denjenigen, die unter den heutigen Bedingungen benachteiligt oder ausgegrenzt werden, professionell Teilhabemöglichkeiten an Bildung, Ausbildung und Arbeit zu eröffnen und so ein Stück mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Eine zentrale These dieses Beitrags ist, dass Schulbesuch, Lehr- oder Arbeitsstelle nicht an sich bereits gesellschaftliche Teilhabe eröffnen, sondern dass es immer von der konkreten Ausgestaltung dieser Orte abhängt, inwieweit ein Mensch tatsächlich Teil am Ganzen hat – und inwieweit er benachteiligt wird bzw. seine soziale Benachteiligung zum Tragen kommt. Teilhabe entscheidet sich über die konkreten Möglichkeiten, sich selbst und seine eigenen Ideen mit einzubringen, z. B. Schule selbst mitzugestalten, bei Entscheidungen über die eigenen Belange beteiligt zu sein. Erst wenn dieser eher subjektive Part der Beteiligung in den verschiedenen Lernorten ermöglicht wird, kann man tatsächlich von Teilhabe sprechen.

Teilhabe ist nun zum einen das Ziel der Bildungsprozesse in Schule und Jugendsozialarbeit. An diesem Bildungsverständnis orientiert sich unter anderem die bundesweite Bildungsberichterstattung. Auch die sozialpolitischen Bemühungen der letzten Jahre in der Philosophie des aktivierenden Staates haben diese Orientierung zumindest in der Programmatik eher noch verstärkt: Das Ziel sämtlicher Bildungs- und Arbeitsmarktreformen war und ist der aktive, eigenverantwortliche Bürger, der seine soziale und gesellschaftliche Teilhabe (insbesondere am Arbeitsmarkt) möglichst selbständig und ohne Hilfeleistungen „organisieren“ kann, ist der Jugendliche, der den Übergang in Arbeit als persönliche Herausforderung begreift und ihn möglichst eigenständig bewältigt.

Zum anderen – hierin sind sich die Autoren zur Partizipation sehr einig – kann die Befähigung zur Teilhabe in diesem Sinne nicht nur ein Ziel sein, das sozusagen durch Schule vorbereitet, aber erst nach ihr wirklich relevant wird. Die Schule ebenso wie Angebote der Jugendsozialarbeit bereiten nicht nur vor, sondern sie sind für die Heranwachsenden immer schon gesellschaftliche Bereiche, die ihnen Teilhabe und Beteiligung zu ermöglichen haben, wenn dies auch als Bildungsziel ernst gemeint sein soll. Man kann nur lernen, sich aktiv zu beteiligen, über die eigenen Belange zu entscheiden und hierfür Verantwortung zu übernehmen, wenn man am Lernort Möglichkeiten hat, dies auch zu tun.

Problematisch erweist sich die Beteiligung vor allem in der Umsetzung. Das Bundesjugendkuratorium hat 2009 die „enorme Kluft zwischen Anspruch und politischen Absichtserklärungen einerseits und der Partizipationswirklichkeit andererseits“ mit deutlichen Worten kritisiert. „Ernstgemeinte Partizipation“, die „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen“ überträgt und die „Entscheidungsprozesse sowie die -ergebnisse [verändert] und […] sich auf die Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen“ auswirkt (ebd., S. 6), sieht das BJK nach Durchsicht der empirischen Befunde nur in „Beteiligungsinseln“ und „guten Praxisbeispielen“ verwirklicht (ebd., S. 23). Diese berühren jedoch kaum die „Strukturen, Leitbilder und Handlungsroutinen in den Regelinstitutionen für Kinder und Jugendliche“ (ebd.). Die fehlende strukturelle Nachhaltigkeit und Vernetzung mache den Fortbestand „viel zu sehr vom Engagement und Wohlwollen einzelner Erwachsener“ abhängig; zudem würden benachteiligte Gruppen bislang kaum erreicht (ebd.).

Im gleichen Jahr konstatiert eine Expertise des Deutschen Kinderhilfswerkes (vgl. Kamp 2009) zu den Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auch einen Mangel in Bezug auf die rechtlichen Bestimmungen. Hintergrund war die UN-Kinderrechtskonvention, die sich auf alle Heranwachsenden bis zum 18. Lebensjahr bezieht und 1992 in Deutschland in Kraft getreten ist. Insbesondere in Artikel 12 sichern „die Vertragsstaaten […] dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12).

Laut Expertise gäbe es diesbezüglich in Deutschland zwar eine Vielzahl von positiven Beispielen, aber kein durchgängiges Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung: „Die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind ein Flickenteppich und entsprechen nicht durchgängig den Standards, die nötig und möglich sind. Es liegt ein eklatanter Verstoß gegen die Artikel 3, 4 und 12 der UN-Kinderrechtskonvention vor, die die Vorrangstellung des Kindeswohls, die Verwirklichung der Kinderrechte und die Berücksichtigung des Kindeswillens anerkennen“ (Kamp 2009, S. 74).

Diese Kritik lässt sich aus Perspektive der Jugendsozialarbeit noch ergänzen. Weder die Stellungnahme des BJK noch die Expertise des Kinderhilfswerkes gehen auf die Situation in den Rechtskreisen des SGB II und III ein. Offensichtlich sind die staatlichen Unterstützungsleistungen im Übergang in Arbeit noch gar nicht als ein Feld im Blick, in dem Jugendliche ein Recht auf Beteiligung haben. In diesem Bereich halten sich dann auch die politischen Absichtserklärungen und die Ansprüche in Sachen Beteiligung und Mitbestimmung arg in Grenzen. Die Intentionen des SGB II und III, die die Jugendsozialarbeit entscheidend mitprägen, haben nichts mit dem oben beschriebenen Begriff der „ernstgemeinten Partizipation“ zu tun. Von sozialer Benachteiligung betroffene Jugendliche haben bei der Ausgestaltung ihrer Übergänge, d.h. „ihrer“ Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte und bei Entscheidungen über ihre berufliche Zukunft kaum ernst gemeinte Möglichkeiten zur Mitbestimmung, geschweige denn einen Anspruch darauf. Partizipation wird hier immer nur in dem Maße möglich, in dem das eine oder andere Projekt, das eine oder andere Job-Center und der/die eine oder andere Mitarbeiter_in hierzu den Raum eröffnen.

Soziale Benachteiligung – eine Frage der Sichtweise

Der Begriff Be-nach-teil-igung verweist darauf, dass jemand „seinen“ Teil im Vergleich zu anderen nicht oder in unzureichendem Maß bekommt (vgl. Korte 2006). Bereits das Wort schlägt eine Brücke zur gesellschaftlichen Teilhabe (s.u.), die einer Person oder Personengruppe verwehrt ist. Dabei handelt es sich um soziale Prozesse, die dazu führen, dass jemand beim Zugang zu „seinem Teil“ der Gesellschaft im Nachteil ist. Was bedeutet das im Kontext der Jugendsozialarbeit?

Soziale Benachteiligung als individualisierter Begriff

Der Begriff „soziale Benachteiligung“ wird insbesondere in der Arbeitsmarktpolitik und dem Bereich der Jugendsozialarbeit auf Personen und Personengruppen bezogen. Die Grundfrage ist hier: Wer sind die Benachteiligten? Seit den Anfängen der „neueren“ Benachteiligtenförderung in den 1980er Jahren sollen so Zielgruppen definiert werden, die einer besonderen Unterstützung (in Bezug auf den „Normalfall“ des Übergangs) bedürfen, um gezielt Programme und Maßnahmen zur Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher auszugestalten. Diese Programme und Maßnahmen zielten und zielen im Prinzip auf einen Ausgleich sozialer Benachteiligung durch „Aufarbeiten“ der individuellen Defizite ab.

Die entscheidende Kritik an dem individualisierten Begriffsverständnis ist daher auch, dass auf diese Weise das „Soziale“ an der Benachteiligung individualisiert wird: Die benachteiligte Person hat Defizite und wird zum Problemfall, sie erhält das Etikett des oder der „sozial Benachteiligten“. Empirisch werden damit die gesellschaftlichen Bedingungen der Benachteiligung unterschlagen. Die Stigmatisierung der „sozial Benachteiligten“ untergräbt zudem in gewisser Weise die Intention der Förderprogramme und Maßnahmen, weil sie gerade durch diese Form der Förderung „verliehen“ wird. Sie wird zum Preis für den Zugang zur (persönlichen) Unterstützung: Wer in einer Fördermaßnahme ist, „hat“ ein Problem bzw. Defizit – und braucht es auch, um Unterstützung zu bekommen. Der individualisierte Begriff sozialer Benachteiligung läuft darauf hinaus, dass der Wohlfahrtsstaat „Prämien auf Defizite“ verteilt (Bude 2008).

Ein anderes Verständnis von Benachteiligung erfordert demnach auch neue Normalitätsmuster, die seit längerem als „Diversität“ bzw. Vielfalt als Normalität (unter anderem

im Inklusionsdiskurs) diskutiert werden (vgl. z. B.Prengel 1993; Schumann 2009; Boban/Hinz 2003). Erst wenn man davon ausgeht, dass die Verschiedenheit der Menschen normal ist, wird auch die Unterstützung Einzelner in bestimmten Situationen als normal und nicht länger als Problemfall angesehen. Individuelle Unterstützung wäre dann nicht länger auf die Erfüllung institutioneller Normen ausgerichtet, sondern könnte Handlungsspielräume und das Erarbeiten tragfähiger Optionen für den eigenen Lebenslauf ermöglichen (vgl. Stauber/Walther 1995).

Soziale Benachteiligungen durch Institutionen des Bildungssystems

Insbesondere die Pisa-Studien haben in Deutschland eine Diskussion darüber ausgelöst, welche Benachteiligungen das Bildungssystem selbst produziert. Die Grundfrage ist hier, durch welche institutionellen Kontexte Benachteiligung entsteht, d.h.: Wer wird durch welches (Bildungs) System benachteiligt?

Mit dieser Perspektive kommt zum einen in den Blick, welche Personengruppen keinen oder erschwert Zugang zu Bildungseinrichtungen erhalten, die wichtig für gesellschaftliche Teilhabe sind. Zum anderen lässt sich so auch erkennen, welche Gruppen gerade durch Bildungsabschlüsse und durch den Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen benachteiligt und stigmatisiert werden.

Damit richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Schulsystem, das Ausbildungs- und Übergangssystem und den Arbeitsmarkt selbst, die einige Gruppen benachteiligen und andere bevorzugen. Denn hier wird entschieden, nach welchen Regeln Zugänge zu höherer Bildung, zu Ausbildung und Arbeit geöffnet werden und welche Maßstäbe dabei an die verschiedenen Personen angelegt werden. Hinzu kommen die Stigmatisierungen, die durch verliehene Etikette wie bspw. „Sonder- oder Hauptschüler“, „Rehafall“ usw. entstehen. Die Institutionen des Bildungs- oder des Übergangssystems „produzieren“ also selbst Merkmale der Menschen, die sie durchlaufen, die letztendlich soziale Benachteiligung erzeugen können.

Soziale Benachteiligung als Problem sozialer Ungleichheit

Die institutionelle Perspektive der Benachteiligung durch das Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt ist ebenso wenig „absolut“ anzusehen wie die individuelle. Das zeigen all die Studien auf, die untersuchen, wie erfahrene Benachteiligung individuell verarbeitet wird. Die Stigmatisierung etwa als „lernbehindert“, die so eingestuften Förderschülern zuteil wird, ruft oft auch Selbststigmatisierungen hervor. „Der negativen Fremdwahrnehmung folgt eine negative Selbstwahrnehmung“ (Pfahl 2006, S. 143). Diese kann wieder verschiedene Auswirkungen haben – etwa eine als Desinteresse überspielte Erwartung, dass die Suche nach Ausbildung ohnehin nicht erfolgreich ist und man sich diesen erwartbaren Misserfolg nicht noch vielfach zurückspiegeln lassen kann.

Will man beide Perspektiven verbinden, läuft es darauf hinaus, soziale Benachteiligung als Problem sozialer Ungleichheit anzusehen. Die Fragen sind dann: Wer hat geringere Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe? Aufgrund welcher gesellschaftlicher Mechanismen? In welchen Kontexten? Benachteiligung entsteht nicht (nur) aufgrund persönlicher Eigenschaften und nicht (nur) aufgrund institutioneller Zugangsvoraussetzungen, sondern in der Relation von beiden: Bestimmte gesellschaftliche Strukturen benachteiligen bestimmte Personen(gruppen). Für die Jugendsozialarbeit erscheint daher ein Verständnis sozialer Benachteiligung als Form sozialer Ungleichheit konstruktiv, weil auf diese Weise die (verwehrten) Zugänge zu Bildung und Arbeit und die individuellen Entwicklungsperspektiven von Jugendlichen verknüpft und professionell bearbeitet werden können (vgl. Böhnisch/Schröer 2002).

Soziale Teilhabe wird auf vielen Ebenen hergestellt

Aus der hier gezeichneten Perspektive geht es bei der Bekämpfung von Benachteiligungen letztlich um verschiedene Formen der Beteiligung im Sinne einer „erstgemeinten“ Partizipation. Partizipation als Recht ist untrennbar mit Verantwortungsübernahme (bzw. -übergabe) und mit Entscheidungsmacht verbunden. „Partizipation wird nicht gewährt, sondern sie ist ein Recht der Gesellschaftsmitglieder. […] Jugendliche sollen nicht in harmlosen Fragen entscheiden, sondern in den für sie ernsten und wichtigen Fragen. […] Nur wenn man Entscheidungsmacht hat, wird es ernst, nur dann macht es Sinn sich zu engagieren, zu kämpfen, zu lernen und Lösungen zu finden“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 68 und 84). Sie geht daher mit einer Konfliktorientierung einher, die nicht das Problem, sondern die Qualität von Mitbestimmungsprozessen ist: „Statt bei Konfliktlagen auf Konfrontationskurs zu gehen, kann man sie [die Beteiligten] bei der Erarbeitung von Problemlösungen beteiligen“ (Stange 2008, S. 623).

Gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen umfasst demnach vor allem Möglichkeiten des Mitbestimmens, des Sich-Einbringens, der Selbstbestimmung, des Auskämpfens von Konflikten; und sie drückt sich genau dort aus, wo Jugendliche in „Gesellschaft“ sind – in Schule, in Arbeit und Ausbildung, in Projekten der Jugendsozialarbeit, im sozialen Umfeld. Überall wird soziale Teilhabe hergestellt, und zwar auf verschiedene Ebenen (vgl. z. B. Eikel 2007; im Überblick Heeg/Oehme 2011):

Interaktionsebene

Die praktischen Erfahrungen machen deutlich, dass die grundlegende Einstellung gerade der Fachkräfte gegenüber partizipatorischen Verfahren entscheidend für das „partizipative Klima“ ist. Dabei geht es immer auch darum, die „Ergebnisoffenheit“ partizipativer Prozesse „auszuhalten“ und Interesse an der Kreativität zu entwickeln, die hier möglich ist. Entscheidend ist zudem die Anerkennung aller Beteiligten – gerade mit ihren oft auch eigensinnigen Vorstellungen, Interessen und Kommunikationsweisen. Anerkennung wird auch als zentraler Motivationsfaktor von Kindern und Jugendlichen für Beteiligung und die damit verbundene Arbeit beschrieben (vgl. z. B. Burdewick 2003, Niebling 2005).

Biographische Ebene

Auf der biographischen Ebene geht es vor allem um die gemeinsame Erarbeitung von Lebensperspektiven und die Möglichkeit, hierüber selbst zu bestimmen. Dies meint auch, konkrete Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Beschäftigung in der Region partizipativ zu erschließen – ohne konkrete Zugänge bleibt das Recht auf soziale Teilhabe leer. Jugendliche müssen hier den Raum für eigene Erfahrungen, für eigene biographische Experimente bekommen. Dabei müssen auch Entscheidungen akzeptiert werden, die im Sinne der Vermittlung in Ausbildung vielleicht unsinnig erscheinen. Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass das Recht auf Mitbestimmung nicht dort enden kann, wo es für Erwachsene oder Institutionen „unbequem“ wird (vgl. BJK 2009).

Organisationale Ebene

Auf der organisationalen Ebene sind hierfür die geeigneten Handlungsrahmen zu gestalten. Schüler_innen können bereits in die Entwicklung einer Projektidee mit einbezogen werden; sie können über Ziele und Inhalte mitbestimmen und die Form ihres Projekts weiterentwickeln. Partizipation auf der Projektebene hat zudem die wichtige Funktion, die Schule curricular und institutionell zu öffnen, um vor allem Schüler_innen mit Misserfolgserlebnissen in der Schule und im schulischen Ausbildungssystem alternative Lernformen und orte zu eröffnen und so soziale Benachteiligungen auszugleichen. Über Projekte könnten so auch gezielt neue Partizipationsräume erschlossen werden, etwa in der Kommune, in der lokalen Ökonomie, in Vereinen, freien Initiativen usw. Entscheidend ist, dass die Jugendlichen diese Projekte mit ihren eigenen Ideen steuern und ausgestalten.

Mit Blick auf die Koordinierung und Planung von Angeboten der Jugendsozialarbeit kommt besonders auf Projektebene die Funktion hinzu, die Bedürfnisse von und mit Jugendlichen gezielt abzufragen und ggf. so aufzubereiten, dass sie in die Gestaltung weiterer Angebote einfließen und in eine Bedarfsermittlung auf kommunaler Ebene eingebracht werden können. Dabei ist allerdings auch die Offenheit der Träger für Veränderungen in ihrer Projektorganisation und in ihren Strukturen gefragt; Ernstcharakter bekommt die Mitbestimmung erst in dem Maße, in dem sie auch strukturelle Konsequenzen haben kann.

Regionale Ebene

Die regionale Ebene ist von mehrfacher Bedeutung: Sie bietet zum einen den „Fundus“ an Erfahrungsräumen, der die Schule öffnet und somit erweiterte Möglichkeiten zu Bildung, beruflicher Orientierung, zur Erschließung persönlicher Kontakte usw. bietet. Die Jugendsozialarbeit ist nun bereits ein regional vernetzter Akteur, der mit verschiedenen Partnern in der Region zusammenarbeitet. Dies ist eine gute Ausgangsposition, um in partizipativen Verfahren, von den Jugendlichen ausgehend, solche neuen Erfahrungsräume zu erschließen.

Auf diese Weise können die Jugendlichen selbst zu einem öffentlich wahrgenommen Akteur werden; sie können sich an Gestaltungsprozessen in der Kommune beteiligen, können diese gar initiieren und organisieren. So zum Akteur zu werden ist eine Voraussetzung dafür, die stigmatisierte Rolle der/des „sozial Benachteiligten“ zu verlassen und sich in seiner Selbstwirksamkeit zu erleben.

Die Regionen bzw. Kommunen sind zudem auch Planungsebene nach dem SGB VIII bzw. – darüber hinaus – Handlungsebene des regionalen Übergangsmanagements. Auch hier ist die Beteiligung von Jugendlichen sinnvoll und gesetzlich vorgeschrieben, aber ausbaufähig. Mit einer beteiligungsorientierten Jugendsozialarbeit auf biographischer und Projektebene lässt sich jedoch auch auf der kommunalen Ebene eine bedürfnisorientierte Angebots- bzw. Bedarfsplanung durchführen, wie sie im SGB VIII gefordert ist. Hier sind vor allem auch die zuständigen Verwaltungen gefragt, solche Prozesse zu organisieren.

Politisch-rechtliche Ebene

Partizipation auf den vorher genannten Ebenen reicht gerade im Bereich der Übergänge in Arbeit letztlich auch in die politisch-rechtliche Ebene hinein. Hier kann die Jugendsozialarbeit Interessenvertretung nicht nur für Jugendliche, sondern gerade durch sie sein. In einer partizipativen Orientierung hat Jugendsozialarbeit auf dieser Ebene die Aufgabe, Jugendliche zur Meinungsbildung und äußerung anzuregen und ihnen – z. B.im Rahmen von Projekten – einen Raum zur öffentlichen Artikulation ihrer Bedürfnisse zu eröffnen. So lassen sich auch Problematiken öffentlich

thematisieren, die mit rechtlichen Bestimmungen und förder- wie kommunalpolitischen Rahmenbedingungen zusammenhängen, von denen Jugendliche im Übergang und die Jugendsozialarbeit als Profession betroffen sind. Diesbezüglich haben derzeit Jugendliche, insbesondere in sozial benachteiligenden Lebenssituationen, kaum eine öffentliche Stimme; sie würde ihnen jedoch helfen, sich selbst mit ihrer Situation auseinanderzusetzen und eine Motivation zur Gestaltung ihrer eigenen Lebensumstände zu finden. Hier stehen allerdings auch die Verwaltungen in Kommunen und Job-Centern vor der Herausforderung, sich solcher Meinungsäußerung zu öffnen und sie als Aufforderung zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten zu verstehen.

Der Kontext Schule fordert eine partizipative Profilierung der Jugendsozialarbeit geradezu heraus. Die gegenwärtige Herausforderung besteht darin, eine „rege“ partizipative Praxis für die Bekämpfung von Benachteiligung Jugendlicher beim Übergang in Arbeit zu entwickeln, die sich nicht nur auf das Engagement einzelner Personen stützt, sondern strukturell abgesichert ist und durch eine „Kultur der Mitbestimmung“ lebt. Eine solche Praxis könnte die kreativen Potenziale der Jugendlichen (und der Fachkräfte) freisetzen, die heute für die konstruktive Bewältigung von Übergängen benötigt werden.

Foto: Kaarsten/Fotolia

C4

Michael Rölver
Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS)

Die Initiative Jugend(ar)mut der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit

Die Erkenntnis, dass Jugendarmut ein wenig beachtetes Problem in Deutschland darstellt und junge Menschen der Altersgruppe angehören, die am stärksten von Armut betroffen ist, prägte die Entscheidung der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V., das Thema dezidierter in den Blick zu nehmen. Bereits im Rahmen des Deutschen Jugendhilfetages 2008 wurde das Thema Jugendarmut von der BAG KJS eingebracht und eine Gesprächsrunde für die Fachöffentlichkeit initiiert.

Nicht nur die materielle Armut bei Jugendlichen hat Auswirkungen auf ihre Lebens- und Entwicklungschancen. Armut unter Jugendlichen nimmt Einfluss auf alle Lebensbereiche, wie z. B. Gesundheit, Bildung und Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. die Berufsausbildung. Diese Lebensbereiche bedingen wiederum das spezifische Lebensrisiko Armut. Die genaue Betrachtung dieser besonderen Lebenslagen Jugendlicher fand bis vor einigen Jahren wenig Beachtung, weder innerhalb der professionellen Jugendsozialarbeit noch in der gesamtgesellschaftlichen Armutsdiskussion. Die Brisanz des Themas und die Relevanz sowie der Handlungsbedarf für die Verbände, Träger und Einrichtungen wurden allerdings in der BAG KJS erkannt. Getragen von einem christlichen Werteverständnis haben die in der BAG KJS zusammengeschlossenen Bundesverbände und Landesarbeitsgemeinschaften diese Thematik stärker in den Fokus ihrer Arbeit gestellt und starteten 2009 eine bundesweite Kampagne. Die BAG KJS nutzte ebenso die öffentliche Aufmerksamkeit des Europäischen Jahres gegen Armut und soziale Ausgrenzung 2010. Hauptziel war die Herstellung öffentlicher Aufmerksamkeit für die armutsbedingten Problemlagen Jugendlicher als einen wichtigen Schritt zur Bekämpfung dieses Lebensrisikos. Die BAG KJS bot diverse Veranstaltungen und Publikationen zum Thema an. Darüber hinaus war sie mit ihren Mitgliedsorganisationen in einen Meinungsbildungsprozess eingetreten, der zur Verabschiedung zahlreicher orderungen vor dem Hintergrund eines gemeinsam getragenen Grundlagenpapiers führte.

Die Mitgliedsorganisationen BDKJ, Deutscher Caritasverband, Kolpingwerk Deutschland, Salesianer Don Bosco, Sozialdienst Kath. Frauen, IN VIA Kath. Mädchen- und Frauensozialarbeit, Kath. AG Migration, Verband der Kolpinghäuser sowie die acht Landesarbeitsgemeinschaften engagierten sich zudem mit eigenen Veranstaltungen und leisteten ihre jeweils spezifischen Beiträge zum Gelingen der Initiative. Das Engagement gegen Jugendarmut wurde somit auch zu einem identifikationsstiftenden Leitthema der Jugendsozialarbeit in katholischer Trägerschaft. Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der Initiative Jugendarmut dargestellt und ihre Bedeutung für die Jugendsozialarbeit reflektiert.

Definition

Laut EU gilt als armutsgefährdet, wer in einem Haushalt lebt, dessen Äquivalenzeinkommen weniger als 60 % des Medians der Einkommen in der gesamten Bevölkerung beträgt. Der Wert, der genau in der Mitte einer Datenverteilung liegt, nennt sich Median. Im Vergleich zum Durchschnitt ist der Median robuster, weil ausreißende Werte nicht so sehr ins Gewicht fallen. Das Äquivalenzeinkommen ist ein bedarfsgewichtetes Pro-Kopf-Einkommen je Haushaltsmitglied, das ermittelt wird, indem das Haushaltsnettoeinkommen durch die Summe der Bedarfsgewichte der im Haushalt lebenden Personen geteilt wird. (vgl. Datenreport 2011: 151). Wer weniger Geld zur Verfügung hat, ist in seiner gesellschaftlichen und soziokulturellen Teilhabe eingeschränkt.

Die Terminologie Jugendarmut bezieht sich auf junge Menschen im Alter von 14-27 Jahren. Laut dem achten Sozialgesetzbuch, der Kinder- und Jugendhilfe hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung (vgl. SGB VIII, 2006).

Neben der materiellen Definition und der Altersangabe wird im Rahmen der Initiative Jugend(ar)mut ein erweiterter Armutsbegriff verwendet. Jugendarmut drückt sich nicht nur durch eine finanzielle Unterversorgung aus, sondern ein Zusammentreffen von Unterversorgungslagen und sozialen Benachteiligungen. Die gesamte Lebenssituation junger Menschen wird in den Blick genommen.

Es wird auch betrachtet, inwieweit jungen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist. Wie auch bereits im zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird der Lebenslagenansatz berücksichtigt (Dritter Armuts- und Reichtumsbericht 2008: 1). Jugendarmut schließt emotionale, soziale und kulturelle Armut ausdrücklich mit ein.

Aus christlicher Perspektive ist nicht allein die materielle Dimension von Armut ausschlaggebend. In Würde angenommen sein, ist eine Erfahrung, die viele Jugendliche zu selten oder noch nie erlebt haben (vgl. Grundlagenpapier Jugendarmut 2010). Neben finanzieller Armut tritt auch eine Wertearmut auf, die für die Betroffenen ebenso von Bedeutung ist. Jugendarmut wird somit auf der strukturellen Ebene als auch auf der individuellen Ebene betrachtet und verstanden.

Fachpolitischer Begründungszusammenhang für die Initiative

Für Deutschland lässt sich konstatieren, dass mehr als jeder fünfte junge Mensch im Alter von 14–27 Jahren von Armut betroffen ist. Junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren lebten im Jahr 2008 zu 21,1 % in Armut (Datenreport 2011: 154). Damit ist die Altersgruppe der jungen Menschen in Deutschland am stärksten von Armut betroffen. Ein Blick in frei zugängliche Statistiken zeigt jedoch, dass die Datenlage sehr dünn ist. Dies wurde im April 2012 durch eine kleine Anfrage an die Bundesregierung deutlich (vgl. Die Bundesregierung, 2012).

Für das Jahr 2012 liegen kaum aktuelle Zahlen vor. Junge Menschen im Alter von 14-27 tauchen in der Statistik im Gegensatz zu den unter 18-Jährigen oder den über 65-Jährigen nicht als Vertreter_innen einer eigenständigen Lebensphase auf. In einer wichtigen Phase ihrer Entwicklung werden junge Menschen gesellschaftlich ausgegrenzt. Ihnen bleibt der Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeit oder Ausbildung häufig verwehrt. Im Jahr 2012 sind etwa 300.000 junge Menschen im Übergangssystem gelandet und somit auf sozialpädagogische Unterstützung in Form von Angeboten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit angewiesen (vgl. Berufsbildungsbericht 2012).

Aus jugendpolitischer Perspektive stellt Jugendarmut eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung von sozialpolitischer Brisanz dar, die bisher nur wenig beachtet wird. In einer sensiblen Lebensphase, in der junge Menschen verstärkt mit Entwicklungsherausforderungen konfrontiert sind, ist diese Altersgruppe besonders häufig von Armut betroffen. Zentrale Weichenstellungen für Erwachsenenalter und Erwerbsleben werden in dieser Zeit getroffen. Dazu braucht es verlässliche sozialpädagogische und finanzielle Hilfe.

Jugendarmut wurde, anders als Kinderarmut oder Armut im Alter, trotz der dargelegten Problematik bislang nur wenig in Forschung, Politik und Gesellschaft rezipiert. Diese Ausganglage liefert auch den Begründungszusammenhang für die Umsetzung einer Initiative zum Thema.

Die Bedeutung der Initiative für die BAG KJS

Die BAG KJS vertritt anwaltschaftlich die Interessen von sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Jugendlichen in Politik, Kirche und Gesellschaft. Dazu zählen auch und vor allem diejenigen jungen Menschen, die von Armut bedroht oder betroffen sind. Die BAG KJS hat sich entschieden, Jugendarmut zum Thema zu machen und ein öffentliches Bewusstsein für die Problematik zu schaffen. Ein verstärktes Engagement im Kampf gegen Jugendarmut soll sowohl durch Öffentlichkeitsarbeit als auch durch die Unterstützung von Projekten der Jugendsozialarbeit in katholischer Trägerschaft erfolgen.

Die BAG KJS setzt sich dafür ein, dass alle jungen Menschen die Grundlagen dafür erwerben, ihr Leben selbstständig zu führen. Vor dem Hintergrund eines christlichen Werteverständnisses ist die grundlegende und bedingungslose Annahme eines jeden Menschen geboten. Die BAG KJS tritt dafür ein, diesen Jugendlichen Chancen und den Zugang zu ausreichend materiellen Ressourcen zu eröffnen. Darüber hinaus und über allem stehend ist das bedingungslose Annehmen der Jugendlichen, die oft noch nie in ihrem Leben Anerkennung, Unterstützung, Vertrauen oder Liebe erfahren haben (vgl. Grundlagenpapier Jugendarmut 2010).

Vor dem Hintergrund eines christlichen Werteverständnisses der BAG KJS und den fachlichpolitischen Analysen der Lebenslage Jugendarmut stiftet die Initiative Jugend(ar)mut einen sinnvollen Zusammenhang für jugendpolitischen Forderungen und Aktionen. Ein Wandel von Jugendarmut zu Jugendmut spiegelt bereits im Logo der Initiative den anvisierten Veränderungsprozess wieder. Kern der Initiative ist es, sowohl auf Notlagen aufmerksam zu machen, als auch durch Angebote der Jugendsozialarbeit in katholischer Trägerschaft jungen Menschen Anerkennung zu schenken und Perspektiven zu ermöglichen.

Anliegen und Forderungen

Im Rahmen der Initiative Jugendarmut wurde zusätzlich zum oben erwähnten Grundlagenpapier ein Positionspapier erarbeitet. Beide Dokumente sind als Begründungszusammenhang und Forderungskatalog in die Debatte mit einbezogen worden. Die zentralen Forderungen werden im Folgenden dargestellt.

Die Würde von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt des Handelns stellen

Der junge Mensch als Ganzes steht im Mittelpunkt der Katholischen Jugendsozialarbeit und ihres Selbstverständnisses. Die unantastbare Würde eines jeden jungen Menschen ist Handlungsgrundlage für alle Hilfs- und Förderangebote in katholischer Trägerschaft, nicht die in Assessments festgestellten Kompetenzen oder die wirtschaftliche Verwertbarkeit. Dies immer wieder zu betonen und vor diesem Hintergrund aktuelle Maßnahmen, gesetzliche Regelungen, Ausführungsbestimmungen und Förderrichtlinien entsprechend zu analysieren und kritisch zu hinterfragen, ist originäre Aufgabe Katholischer Jugendsozialarbeit. Es ist unser christlicher Anspruch, gesellschaftliche Teilhabe allen jungen Menschen zu ermöglichen.

Mehr ganzheitliches Fördern statt einseitiges Fordern

Junge Menschen benötigen nicht immer wieder neue reglementierte Förderinstrumente, sondern vielmehr individuelle Förderung und passgenaue Bildungsangebote. Der Jugendhilfeansatz im Sinne einer ganzheitlichen Förderung zur Persönlichkeitsbildung sollte dabei im Vordergrund stehen. Im Zusammenspiel der Sozialgesetzbücher II, III, und VIII müssen Instrumente miteinander kombinierbar sein. Der junge Mensch ist in die Förderplanungen aktiv einzubeziehen. Der Gesetzgeber wird aufgefordert, die bestehenden Gesetze dahingehend zu entwickeln und zu profilieren, dass Leistungen kombinierbar werden.

Jugendarmut durch gezielte und sinnvolle staatliche Transferleistungen wirksam bekämpfen

Der Regelbedarf und damit der monatliche Hartz-IV-Regelsatz sind zur Absicherung eines altersspezifischen Existenzminimums von Jugendlichen nach oben zu korrigieren. Preissteigerungen für Güter in für Jugendliche relevanten Lebensbereichen sind dabei zu berücksichtigen. Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe und Bildung sind nicht nur kurzfristig, sondern dauerhaft zu gewähren. Der Bildungsprozess sollte durch Fachkräfte aus der Jugendhilfe begleitet werden.

Elemente der Initiative

Neben Fachtagungen und öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen wurden im Rahmen der Initiative verschiedene Materialien publiziert und verbreitet. Eine Übersicht der Materialien bietet auch die Website der Initiative: www.jugendarmut.info. Im Folgenden werden vier Elemente vorgestellt.

Monitor Jugendarmut in Deutschland 2012

Der Monitor bietet hilfreiche Ansätze, um auf der Sachebene das Thema Jugendarmut anschaulich zu machen. Er bietet vor allem für Journalisten interessante Anhaltspunkte. Er ist keine eigene Untersuchung der BAG KJS, sondern eine Zusammenstellung von frei zugänglichen und aktuellen Zahlen und Fakten zur Situation von jungen Erwachsenen in Deutschland. In 2010 wurde der erste Monitor herausgebracht, in 2012 wurden weiterführende Informationen zusammengetragen.

Der Monitor wirft einen Blick auf die Situation ausgegrenzter junger Menschen in Deutschland. Wie sehen die Lebenslagen dieser jungen Menschen zwischen 14 und 27 Jahren aus? Die allgemeine Datenlage jedoch ist nach wie vor begrenzt und uneinheitlich, umfangreiche Erhebungen und Auswertungen liegen nicht vor.

Erstmals konnten neben aktuellen Statistiken auch Daten aus eigenen Studien einfließen und einen tieferen Eindruck von der Situation ausgegrenzter Jugendlicher liefern. Die Chancen auf ein selbst bestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe sind für Jugendliche zwischen Ost und West und zwischen Stadt und Land sehr unterschiedlich verteilt.

Wanderausstellung Jugend(ar)mut – Sechs Portraits von jungen Menschen

Im Rahmen der Kampagne Jugend(ar)mut entstand eine Ausstellung mit sechs großformatigen Portraits sozial benachteiligter junger Menschen. Diese sechs jungen Männer und Frauen stehen stellvertretend für viele Altersgenossen in Deutschland in prekären Situationen und mit schwierigen Startchancen in ein selbstbestimmtes und eigenfinanziertes Erwachsenenleben.

„Jungen Menschen in prekären Lebenslagen Gesicht und Stimme geben“ – das war die Grundidee der Ausstellung. Junge Menschen sind selbst ihre besten Botschafter, sie können ihre eigene Situation am eindringlichsten selbst schildern. Immer mit Blick auf ihre Eigenart und das Besondere in jeder und jedem, zeigt die Ausstellung junge Persönlichkeiten, die in ihren Startchancen stark benachteiligt sind.

Die aufgeführten „harten“ Fakten zur Situation vieler junger Menschen zeigten, wie stark benachteiligt diese Altersgruppe ist. Dennoch bleiben die sechs Dargestellten

nicht in ihrer Entwicklung stehen, sondern haben den Mut und die Gelegenheit, sich mithilfe der Angebote der Katholischen Jugendsozialarbeit weiterzuentwickeln.

DVD des Films „Berliner Rand“ und dazugehöriges Arbeitsmaterial

Die DVD ist besonders für eine „greifbare“ Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendarmut geeignet. Sie richtet sich an interessierte Zuschauer, die Jugendarmut fernab von Stigmatisierung oder Marginalisierung begegnen wollen.

Der Dokumentarfilm „Berliner Rand“ von Jens Becker zeigt Jugendarmut in Deutschland aus verschiedenen Perspektiven.

Ein Jahr lang begleitete der Regisseur mit der Kamera die Berliner Jugendlichen Katja und Daniela, Volkmar Kevin und Kati. Alle vier wachsen in prekären Verhältnissen auf und stehen an der Schwelle zum Erwachsensein. Ihre täglichen Herausforderungen, Höhen und Tiefen ihres Lebenswegs werden im Film dokumentiert und sind so für den Zuschauer erlebbar.

Das begleitende Arbeitsmaterial zur DVD bietet verschiedene pädagogische Anregungen, sich dem Thema Jugendarmut anzunähern. Konkrete Arbeitsanleitungen, Recherchetipps und Hintergrundmaterial machen das Arbeitsmaterial besonders für Jugend- und Erwachsenengruppen sowie für Fachgruppen aus Sozialer Arbeit und Kirche interessant. Die DVD und das Arbeitsmaterial richten sich an eine breite Zielgruppe, um für das Thema Jugendarmut in seinen unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren.

Praxisleitfaden

Der Praxisleitfaden richtet sich in Form eines Manuals als Serviceangebot an Einrichtungen der Jugendsozialarbeit in katholischer Trägerschaft. Er präsentiert verschiedene Aktionsideen, Impulse und Ideen zur engagierten Weiterarbeit bei der Bekämpfung von Jugendarmut an. Alle Elemente und Bausteine der Initiative werden darin vorgestellt.

Die Initiative Jugend(ar)mut lebt davon, dass sie von den Mitgliedsorganisationen der BAG KJS und deren Einrichtungen in die Breite getragen und dezentral umgesetzt wird. Der Praxisleitfaden möchte Anstoß und Anregung zur Umsetzung geben. Er bietet die Chance, lokale Themen und Herausforderungen im Kontext der Initiative darzustellen. Mit individuell auf die jeweilige Situation vor Ort angepassten Aktivitäten wird ein zentraler Beitrag zur Bekämpfung von Jugendarmut in Deutschland geleistet. Dazu soll der Praxisleitfaden animieren.

Bedeutung für Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit

Jugendsozialarbeit gemäß §13 SGB VIII richtet sich an individuell beeinträchtigte oder sozial benachteiligte junge Menschen. Die von Jugendarmut betroffenen jungen Menschen gehören somit der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit an. Die Initiative Jugendarmut versucht für die komplexe Lebenslage und die alltäglichen Herausforderungen dieser jungen Menschen zu sensibilisieren. Dabei ist sie zum einen Appell an die Öffentlichkeit zum anderen hält sie aber auch Angebote für Fachkräfte vor, sich mit der Zielgruppe reflexiv auseinander zusetzen. Für die Jugendsozialarbeit bietet die Initiative eine Reflexionsfläche für die Wahrnehmung von und Begegnung mit Jugendlichen, die von Armut betroffen sind. Dabei wird Armut bezogen auf die komplexen Lebenslagen thematisiert, sichtbar und bearbeitbar.

Die materielle Dimension in ihrer sozialpolitischen Brisanz ist in vielen Bereichen der Jugendsozialarbeit ein Thema. Exemplarisch zu nennen sind hier die Aussanktionierungspraxis der Jobcenter bei unter 25-jährigen Hartz-IV-Empfänger_innen und die potenziell hohe Gefahr, ohne abgeschlossene Berufsausbildung auch in den folgenden Lebensphasen noch von Armut betroffen zu sein (vgl. Monitor Jugendarmut in Deutschland 2012). Hier greift die Initiative die Erfahrungen aus der Praxis der Jugendsozialarbeit auf und stellt sie in einen Zusammenhang.

Auch die soziale sowie die emotionale Dimension von Jugendarmut sind für die Ausgestaltung der Angebote der Jugendsozialarbeit von Relevanz. Sind basale Sozialkompetenzen bei jungen Menschen nicht vorhanden, so bedarf es niedrigschwelliger Angebote um diese Menschen zu erreichen und nach Möglichkeiten zu einer Ausbildung zu befähigen, ihnen Anerkennung und Wertschätzung zu bieten. In Konzepten und Ansätzen der Jugendsozialarbeit braucht es auch eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen eher weichen Dimensionen von Jugendarmut.

Für die Schulsozialarbeit, verstanden als ein Angebot der Jugendsozialarbeit, bietet die Initiative verschiedene Anknüpfungspunkte. Für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit können die unterschiedlichen Elemente Anregung sein, sich verstärkt mit der Thematik auseinander zusetzen. In aller Verschiedenheit der Zusammensetzung der Sozialstruktur an den Schulen im Bundesgebiet ist Jugendarmut auf Grund der deutlichen Zahlen weit verbreitet aber oft auf Grund von Scham nicht sichtbar. Hier kann eine verstärkte Sensibilisierung auch zur Schaffung neuer Unterstützungsangebote beitragen.

In der Zusammenarbeit mit Lehrkräften ist ebenfalls die Sensibilisierung für die komplexen Lebenslagen der von Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen ein wichtiger Ansatzpunkt. Die Dimensionen von Armut können verständlich verdeutlicht werden und so auch zu einer differenzierten und wertschätzenden Wahrnehmung betroffener Schüler_innen beitragen. Konzepte und Methoden der Schulsozialarbeit lassen sich so auch nachvollziehbar begründen.

Fazit

Die Initiative Jugend(ar)mut der BAG KJS wirft den Blick auf die Lebenslagen der von Armut betroffenen jungen Menschen in Deutschland. Ziel ist es, öffentlichkeitswirksam auf Ausgrenzungsmechanismen in unserer Gesellschaft aufmerksam zu machen sowie Veränderungen einzufordern und durch Angebote der Jugendsozialarbeit in katholischer Trägerschaft junge Menschen Anerkennung und Würde erfahrbar werden zu lassen und ihnen Teilhabeerfahrungen zu ermöglichen.

Die Initiative bietet durch das Thema Jugendarmut einen Gesamtzusammenhang für verschiedene Herausforderungen mit denen die Adressaten_innen der Jugendsozialarbeit in ihrer jeweiligen Lebensphase konfrontiert sind. Der ganzheitliche Blick auf die Lebenslage Jugendarmut, die ihren Ursprung zumeist in einer materiellen Unterversorgung hat, aber in ihren sozialen und emotionalen Dimensionen weit darüber hinausgeht, ermöglicht ein differenziertes Verständnis und die Weiterentwicklung von adäquaten Angeboten der Jugendsozialarbeit, die sich an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientieren.

Die Materialien der Initiative sollen Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendarmut geben. Angesprochen werden sowohl die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit als auch kirchliche Gruppierungen sowie eine interessierte Öffentlichkeit. Zentrales Anliegen ist es dabei, aufzuzeigen, wo und wie ein Wandel von Jugendarmut zu Jugendmut gelingt, damit den Forderungen auch Änderungen folgen.

Foto: Fanna3000/Fotolia

Fußnotenverzeichnis

Beitrag C 1
Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe

[1] In den Worten eines Unternehmensberaters: „die Zeit ist reif, dass wir uns Gedanken um den neuen Menschen machen sollten. Denn mit unserer Art von Erziehung, Schulbildung und Ausbildung ist es nicht mehr getan. Was wir brauchen sind keine Menschen, die den Computern Konkurrenz machen, indem sie ihr Gehirn ständig mit Fakten vollstopfen, sondern lebendige Wesen, die engagiert denken, fühlen und auch handeln können“ (Albrecht 2000: 194f.).

Literaturverzeichnis

Beitrag C 1
Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe

Albrecht, Volker (2000): Arbeitsplätze für Menschen mit dauerhafter Lernbereitschaft. In: Hoß/Schrick (Hrsg.) (2000): Beschäftigung und Produktivität oder Die hohe Kunst des Bereicherns. Münster, S. 190-196.

Erpenbeck, John (2000): Produktivität und Beschäftigung durch Kompetenzentwicklung; in: Hoß/Schrick (Hg.) (2000), S. 183-1896.

Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche; Göttingen.

Beitrag C 2
Armut bei Kindern und Jugendlichen – Grundlagen für präventives Handeln

BA = Bundesagentur für Arbeit (lfd. Jg): Bestand an Bedarfsgemeinschaften nach der Anzahl an Personen in Bedarfsgemeinschaften Deutschland. Online verfügbar (Abruf: 01.01.2013): http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Grundsicherung-fuer-Arbeitsuchende-SGBII/Bedarfsgemeinschaften-und-deren-Mitglieder/Bedarfsgemeinschaften-und-deren-Mitglieder-Nav.html.

Bird, Kate; Hübner, Wolfgang (2010): Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit – Expertise im Auftrag des AWO-Bundesverbandes e. V. Berlin. Online verfügbar (Abruf 01.01.2013): http://bird-und-huebner.de/AWO%20EXPERTISE%20FAMILIE%20+%20ARMUT.pdf

BMAS (2012) = Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Lebenslagen in Deutschland. Entwurf des 4. Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung: Stand: 21.11.2012. Berlin. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013): http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Einkommen-Armut/Dokumente/ARB_der_BR_vom_%2021112012.pdf.

BMFSFJ (2005) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013): http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf

BMFSFJ (2012) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Familienreport 2011. Leistungen. Wirkungen. Trends. Berlin. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013): http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2011,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.

Brülle, Heiner; Christe, Gerhard; Melzer, Ragna; Wende, Lutz (2011): Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke. Gestaltungsansätze der Jugendhilfe zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf. Frankfurt am Main. Online verfügbar (Abruf: 01.01.2013). http://www.iss-ffm.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=61&file=fileadmin/user_upload/Projekte/Projekte_FP_09/Expertise_Bruelle.pdf&t=1357320909&hash=72507099986311522e7a6b7dbedd3d34

BZgA (2003) = Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – BZgA (Hrsg.): Gesundheitsförderung für sozial Benachteiligte. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Bd. 22. Köln (Abruf 01.01.2013). http://www.bzga.de/botmed_60622000.html.

BZgA (2011) = Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) Gesundes Aufwachsen für alle! Anregungen und Handlungshinweise für die Gesundheitsförderung bei sozial benachteiligten Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Gesundheitsförderung konkret, Band 17. Köln. Online verfügbar (Abruf 01.01.2013): http://www.hage.de/files/handbuch_gesund_aufwachsen_fuer_alle_1.pdf.

DW (2011) = Diakonischen Werk der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig e.V. in Zusammenarbeit mit der Stiftung Braunschweigischer Kulturbesitz (Hrsg.): Wirksame Wege für Familien mit geringem Einkommen Im Braunschweiger Land gestalten. Braunschweig. Online verfügbar (Abruf 01.01.2013): http://www.harald-thome.de/media/files/Diakonisches_WerK_Wirksame_Wege_Brosch-re.pdf.

Gemeinschaftsinitiative AWO Niederrhein, ISS-Frankfurt am Main, Stadt Monheim am Rhein – Jugendamt (2010): Für die Zukunft unverzichtbar ‚sozialpädagogische Elternbildung‘ Impulspapier. Essen.

Hock, Beate; Holz, Gerda; Simmedinger, Renate; Wüstendörfer, Werner (2000): „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit?“ Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt am Main.

Hock, Beate; Brülle, Heiner (2010): Bildung für alle – Strategien zur Sicherung der Bildungsteilhabe von sozial benachteiligten Kindern. In: Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen. München, S. 159-169.

Holz, Gerda (2010a): Kinderarmut – Definition, Konzepte und Befunde. In: Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): Kinderarmut und Ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 32-42.

Holz, Gerda (2010b): Kindbezogene Armutsprävention als struktureller Präventionsansatz. In: Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): Kinderarmut und Ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 109-125.

Holz, Gerda (2010c): Die 6 großen B’s in der Arbeit mit Familien. Vortragspräsentation. Onlineverfügbar (Abruf: 01.01.2013): http://www.awo-familienbildung.org/Baunatal-27-10-10.pdf.

Holz, Gerda (2012): (Sozial benachteiligte) Eltern mit Kindern von 0 bis 18 Jahren – Wünsche, Bedarfe und Unterstützung. Berlin Online verfügbar (Abruf 01.01.2013: v http://www.bildungswerk.paritaet.org/fachtagungen/dokumente2012FT2/Doku_GerdaHolz_Berlin-09-11-12.pdf.

Holz, Gerda; Schlevogt, Vanessa; Kunz, Thomas; Klein, Evelin (2005): Armutsprävention vor Ort – Mo.Ki – Monheim für Kinder. Frankfurt am Main.

Holz, Gerda; Richter, Antje; Wüstendörfer, Werner; Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen von Kindern!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main.

Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje (2010): „Die Praxis zeigt den Weg zu gesellschaftlichen Lösungen“. In: Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): Kinderarmut und Ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 7-10.

Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2012): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Dittmann, Jörg; Sthamer, Evelyn: Von alleine wächst sich nichts aus…Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main 2012.

Lutz, Ronald; Hammer, Veronica (Hrsg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim.

LVR = Landschaftsverband Rheinland – Landesjugendamt (Hrsg.) (2012): Kommunale Initiativen und Netzwerke zur Vermeidung der Folgen von Kinderarmut. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des LVR-Pilotprogramms 2010–2011. Köln. Online verfügbar (Abruf 01.01.2013): http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendmter/koordinationsstellekinderarmut/dokumente_80/LVR-Broschuere_Kinderarmut_-_Koeln_2012.pdf.

Maykus, Stephan, Virginia Dellbrügge (2012): Auswirkungen der Einführung von Ganztagsschulen auf die Hilfen zur Erziehung. Erste Forschungsbefunde zu einem komplexen Zusammenhang, in: Forum Erziehungshilfen 3/2012, S. 146-152.

Mielck, Andreas (2000): Soziale Ungleichheit und Gesundheit – Empirische Ergebnisse, Erklärungsansätze, Interventionsmöglichkeiten. Bern/Göttingen.

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung – Der soziologische Diskurs, in: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 45-59.

Stadt Dormagen (2008): NeFF Dormagen. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013): http://www.dormagen.de/fileadmin/civserv/pdf-dateien/fachbereich_5/erzieherische_hilfen/fr%C3%BChe_hilfe_brosch%C3%BCre_komplett_klein.pdf.

Stadt Monheim am Rhein (o.J.): Mo.Ki – Monheim für Kinder. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013: http://www.monheim.de/moki.

Wittke, Verena (2010): Familien in benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 4/2010, S. 259-266.

Wüstendörfer, Werner (2008): „Dass man immer nein sagen muss“. Eine Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass, Nürnberg. Verfügbar Online (Abruf 01.01.2013): http://nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/befragung_nuernberg_pass.pdf

Beitrag C 3
Beteiligung statt Benachteiligung! Partizipation im Kontext von Schule und die Perspektive der Jugendsozialarbeit

Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von BOOTH/AINSCOW (2002). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.

Böhnisch, L.; Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster; New York; München; Berlin, S. 199-227.

Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München.

Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme. Online verfügbar unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf.

Burdewick, I. (2003): Jugend - Politik - Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen.

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A.; Haan, G. de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7–39.

Heeg, J.; Oehme, A. (2011): Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe – Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag des DRK-Generalsekretariats. Gedruckt und online verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Expertise_DRK_Bildungsgerechtigkeit_durch_Teilhabe.pdf

Kamp, U. (2009): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern. Berlin.

Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, B.; Jansen, M. M.; Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 63–94.

Korte, P. (2006): Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Spies, A.; Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 25–39.

Niebling, T. (2005): Jugendliche in Partizipationsprojekten - zwei Fallstudien. In: Hafeneger, B.; Jansen, M. M.; Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 123–144.

Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A.; Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 141–156.

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.

Schumann, B. (2009): Inklusion statt Integration - Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Pädagogik, Jg. 61, H. 2, S. 51–53. Online verfügbar unter http://bildungsklick.de/a/67548/inklusion-eine-verpflichtung-zum-systemwechsel/, zuletzt geprüft am 11.03.2010.

Stange, W. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A. u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 609–628.

Stauber, B.; Walther, A. (1995): Nur Flausen im Kopf. Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld.

Beitrag C 4
Die Initiative Jugend(ar)mut der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit

BAG KJS (2012): Monitor Jugendarmut in Deutschland 2012.

BAG KJS (2012): Arbeitsmaterial Jugendarmut in Deutschland zur DVD „Berliner Rand".

BAG KJS (2012): Praxisleitfaden Jugendarmut in Deutschland.

BAG KJS (2010): Entschlossen gegen Jugendarmut, Grundlagenpapier.

BAG KJS (2010): Jugendarmut nachhaltig verhindern! Positionspapier.

BMAS (2008): Lebenslagen in Deutschland – Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

BMBF (2012): Berufsbildungsbericht.

Die Bundesregierung (2012): Antwort auf eine kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE

http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/094/1709462.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Datenreport 2011 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland.

SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe (2006).

Über die Autor_innen

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld lehrt seit 1992 Politikwissenschaft an der Evangelischen Hochschule Dresden. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Politische Theorie und Bildung. Er hat lange Jahre in der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. mitgearbeitet.

Gerda Holz ist seit 1990 beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.M., und derzeit als Leiterin des Geschäftsfeldes „Soziale Inklusion" tätig. Ihre Forschungs- und Beratungsschwerpunkte sind „Armut und soziale Ausgrenzung", vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche, sowie „Entwicklung sozialer Infrastruktur". So leitet sie u.a. seit 1997 die AWO-ISS-Langzeitstudie zu „Kinderarmut in Deutschland" und seit 2002 die wissenschaftliche Begleitung des Modellansatzes „Mo.Ki – Monheim für Kinder". Gerda Holz berät freie und öffentliche Träger der Sozialen Arbeit, engagiert sich intensiv in der Qualifizierung von Fachkräften und ist Autorin zahlreicher Fachartikel und Fachbücher.

Dr. phil. Andreas Oehme ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und Mitglied der Forschergruppe Übergänge – Bildung – Beschäftigung (ÜBB) der Uni Hildesheim sowie des ForschungsLabors Jugend-Sozial-Arbeit am Institut. Er war vorher 2 Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. freier Sozialwissenschaftler in Wien tätig und von 2001-2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS) in Dresden.

Michael Rölver ist seit Juni 2011 als Referent bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e.V. tätig. Zu seinen Aufgaben zählen koordinierende Tätigkeiten im Handlungsfeld Jugendsozialarbeit und Bildung. Seit Anfang des Jahres 2012 ist er federführend für die Umsetzung und Begleitung der Initiative Jugend(ar)mut der BAG KJS zuständig.

D

Schulsozialarbeit fördert ein gesundes und sicheres Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen.

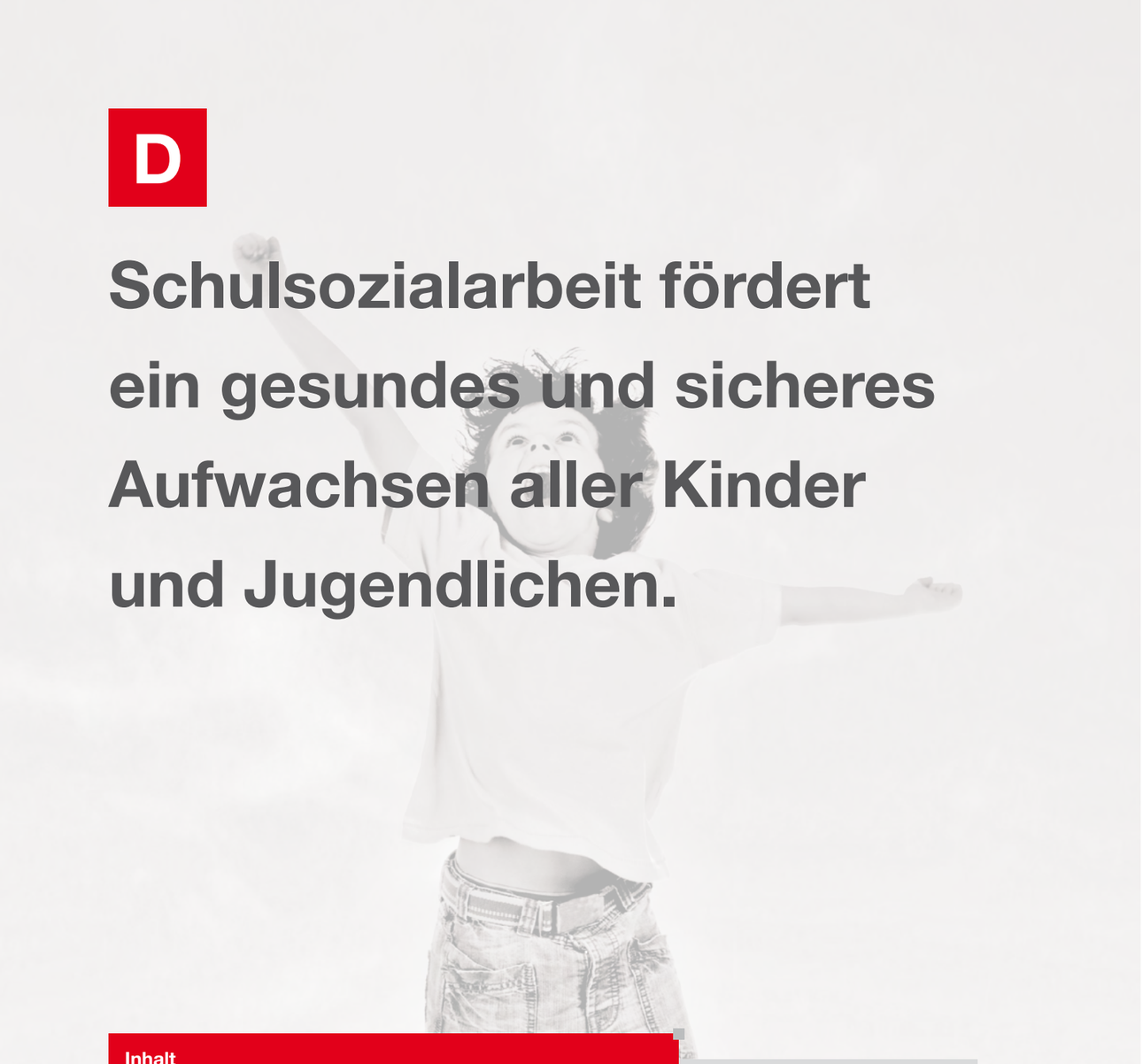


Foto: Jose Manuel Gelpi/Fotolia

Inhalt

D 1: Gesundheitsförderung als Thema der Jugendsozialarbeit 98
Dr. Hanna Permien, (ehem.) Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

D 2: Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren 102
Prof. Dr. Peter Paulus, Dr. Birgit Nieskens, Leuphana Universität Lüneburg

D 3: Gesundheit als Thema der Jugendsozialarbeit – Gesundheitsförderliche Perspektiven in der sozialpädagogischen Praxis 107
Peggy Ziethen, Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

D 4: BodyGuard – das Gesundheitsprogramm für Jugendliche 113
Wolfgang Zach, Internationaler Bund e.V., Bildungszentrum Mannheim

Fußnotenverzeichnis 119

Literaturverzeichnis 119

Über die Autor_innen 121

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Die Frage ob, ein Mensch gesund bleibt oder krank wird, ist in engem Wechselverhältnis zu dessen Lebenslage zu sehen. Ein niedriger sozioökonomischer Status und daraus resultierende eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten beeinflussen in erheblichem Masse die gesundheitliche Chancengerechtigkeit in Deutschland. So ist derzeit eine ungleiche Verteilung der Risiken zu erkranken in Deutschland nachweisbar.

Für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen geht damit eine Häufung von Risikofaktoren, eine Krankheit zu erleiden, einher. Weitere Faktoren, von denen vor allem sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche betroffen sind, beziehen sich auf beeinträchtigte Zugangsmöglichkeiten zum Gesundheitssystem, eine konstatierte Verschiebung von akuten zu chronischen Erkrankungen sowie ein feststellbares erhöhtes Risiko, eine individuelle Beeinträchtigung als Folge von dauerhaften Krankheiten zu erleiden. Die einschneidenden Konsequenzen solch dauerhafter Erkrankungen auf die Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen münden oftmals in emotionalen und psychischen Beeinträchtigungen, die Auswirkungen auf das schulische Lern- und Leistungsverhalten haben und zu gescheiterten Bildungskarrieren führen können. Konzepte und Strategien von Armutsprävention und Gesundheitsförderung zielen daher vor allem auf die Schaffung gesundheitlicher Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

Die mit dem Ausbau von gesundheitsförderlichen und –präventiven Strategien und Angeboten verbundene Vernetzung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe mit Institutionen gesundheitsbezogener Netzwerke oder auch dem regionalen medizinischen und psychosozialen Versorgungsnetz erfordert, sich mit der Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe für Themen der Gesundheitsförderung und –prävention zu befassen. Vor dem Hintergrund der im 13. Kinder- und Jugendbericht aufgestellten Leitlinien stellt **Dr. Hanna Permien** in ihrem Artikel den Zusammenhang zwischen Lebenslage und Gesundheit dar und formuliert die Frage, welche Funktion die Jugendsozialarbeit im Bereich der Gesundheitsförderung und gesundheitsbezogenen Prävention besitzt.

Bezüglich der angestrebten Verbesserung der Rahmenbedingungen für ein gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und der damit einhergehenden Setzung fachlicher Standards kommt der Schule, als Ort der Erreichbarkeit aller Kinder und Jugendlichen, eine entscheidende Bedeutung zu. **Prof. Dr. Peter Paulus** und **Dr. Birgit Nieskens** gehen in ihrem Beitrag auf die wesentlichen Eckpfeiler einer „guten gesunden Schule“ ein. Die im 13. Kinder- und Jugendbericht formulierten Zielstellungen bezüglich der Förderung der kommunikativen, sprachlichen und psychosozialen Entwicklung sowie der Verbesserung der Ernährung und Bewegung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen vor allem durch den Ausbau gesundheitsförderlicher und -präventiver Angebote in Schule umgesetzt werden. Aus dem Anspruch, die bisher gegenwärtig vorrangig punktuell vorhandenen und meist zeitlich befristeten Projektangebote nachhaltig wirksam zu gestalten, resultiert die politische Forderung nach einer strukturellen und rechtlichen Verankerung einer gesundheitsförderlichen und -präventiven Perspektive in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer.

Damit einher geht die Forderung nach Stärkung und Ausbau der Schulsozialarbeit resp. schulbezogenen Jugendsozialarbeit. Die Entwicklung gelingender Kooperation(sformen) zwischen Schule und Jugendsozialarbeit leistet einen zentralen Beitrag zur Förderung der Chancengerechtigkeit, des Abbaus von Benachteiligung sowie der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Abgestimmte Arbeitsstrukturen innerhalb der Kooperation von Schule und Jugendsozialarbeit sind dabei die Voraussetzung für die Entwicklung und Qualitätssicherung präventiver und bedarfsgerechter Angebote und Hilfen.

Basierend auf einem Verständnis von Gesundheit, welches weniger die bloße Abwesenheit von körperlicher Krankheit meint, sondern vielmehr Gesundheit aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet, geht **Peggy Ziethen** in ihrem Beitrag auf eine salutogenetisch orientierte Perspektiverweiterung von Konzepten und Ansätzen in den Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit ein. Dies schließt die Umwandlung eines defizitorientierten Verständnisses intervenierender Strategien und Angebote hin zu einer ressourcenfördernden und entwicklungspsychologischen Perspektive ein. **Wolfgang Zach** stellt daran anknüpfend das Projekt „Bodyguard“ des Internationalen Bundes exemplarisch vor. Das Projekt implementiert gesundheitsförderliche Kriterien einer guten Praxis und weist auf, wie das Konzept der Salutogenese in der Praxis der Jugendsozialarbeit Eingang finden kann.

D 1

Dr. Hanna Permien
(ehem.) Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Gesundheitsförderung als Thema der Jugendsozialarbeit[1]

Im Alltag und in der Medizin versteht man unter Gesundheit häufig schlicht die Abwesenheit von körperlicher Krankheit, doch nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation (WHO) in der Ottawa Charta von 1986 bedeutet Gesundheit viel mehr: „Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten. … Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“ Gesundheit entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen.“ (WHO 1986)

Mit diesem umfassenden Begriff von Gesundheit, der sich auf die psychischen und sozialen Aspekte von Gesundheit und Wohlbefinden genauso bezieht wie auf den körperlichen Bereich, leitete die WHO eine mehrfache Erweiterung der Sichtweise von Gesundheit und Krankheit ein: Zum einen wurde das begrenzte bio-medizinische Modell von Gesundheit und Krankheit erweitert zu einem biopsychosozialen Modell von Gesundheit, das biologische, soziale und psychische Faktoren einbezieht und folglich Gesundheit und Krankheit nicht nur rein medizinisch definiert. So können eine gute psychische Verfassung und eine gute soziale Einbindung eine körperliche Krankheit oder Behinderung nicht nur erträglicher machen, sondern u.U. zu deren Heilung oder besseren Bewältigung beitragen. Zum zweiten geht es nicht mehr nur um den objektiven, vom Arzt feststellbaren Gesundheitszustand, sondern auch um die subjektive Wahrnehmung der eigenen Gesundheit, die gerade für Jugendliche ein wichtiges Kriterium des persönlichen Wohlbefindens darstellt. Zum dritten wird betont, dass die Menschen selbst in ihrer alltäglichen Umwelt aktiv Gesundheit und Wohlbefinden schaffen und leben: Nicht nur die Medizin ist zuständig für Gesundheit, sondern jede und jeder Einzelne.

Und es wird eine vierte Erweiterung der Perspektive deutlich: Nicht nur das Gesundheitsverhalten der, des Einzelnen ist wichtig, sondern auch die sozialen, ökologischen, politischen und ökonomischen (Lebens-)Verhältnisse.

Geht man von diesem weiten Begriff von Gesundheit und der Betonung der aktiven Gestaltung von Gesundheit durch jeden einzelnen und der Bedeutung der Lebensumstände aus, so wird klar, dass für die Jugendsozialarbeit hier eine wichtige Aufgabe liegt. Das gilt umso mehr, als die Jugendsozialarbeit vor allem mit sozial benachteiligten Jugendlichen arbeitet, da eine soziale mit einer gesundheitlichen Benachteiligung Hand in Hand geht.

Soziale und gesundheitliche Benachteiligung

Ein niedriger sozioökonomischer Status und daraus resultierende eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten beeinflussen in erheblichem Maße die gesundheitliche Chancengerechtigkeit in Deutschland. Auch hinsichtlich des Gesundheitszustands von Kindern und Jugendlichen kommen verschiedene Studien übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sozial benachteiligte Menschen neben allen anderen Problemen auch stärker unter gesundheitlichen Belastungen zu leiden haben als Angehörige höherer sozialer Statusgruppen (vgl. RKI 2008; Deutscher Bundestag 2009; BMG 2010).

Der enge Zusammenhang von sozialem Status und gesundheitlicher Benachteiligung wird als „sozialer Gradient“ bezeichnet. Dieser „soziale Gradient“ gilt auch schon für Kinder und Jugendliche. Das erscheint umso erschreckender angesichts der Tatsache, dass inzwischen schon jeder vierte bis fünfte junge Mensch in Deutschland kürzer oder länger in Armut lebt! Gerade die Kinder von Alleinerziehenden sowie aus Familien mit Migrationshintergrund, zu denen etwa jedes drittes Kind gehört, sind besonders stark von Armut betroffen. Zum sozialen Gradienten trägt ein ganzes Bündel von Zusammenhängen bei.

Soziale Benachteiligung bezieht sich nicht nur auf die materielle Situation der Betroffenen, sondern hat gravierende Konsequenzen in allen Lebensbereichen, die wiederum in Wechselwirkung zueinander stehen. Zum einen können sich Menschen mit geringem Einkommen die wachsenden Zuzahlungen etwa für Versicherungen, Praxisbesuche, Medikamente, Heil- und Hilfsmittel immer weniger leisten. Ebenso sind in benachteiligten Wohngebieten häufig deutlich weniger Ärzte niedergelassen. Dies sind nur einige Gründe, aus denen von einem erschwerten Zugang zum Gesundheitssystem für sozial Benachteiligte und tendenziell von einer „Zwei-Klassen-Medizin“ ausgegangen werden kann. Auch sind Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status häufiger äußeren gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt, z. B. zu engem Wohnraum, Umweltbelastungen im Wohngebiet und mangelnder Infrastruktur, aber auch psychischen Belastungen wie Existenzängsten oder den Folgen von Diskriminierung.

Weiterhin besteht in Deutschland immer noch das Problem, dass belastete familiäre Ausgangslagen häufig von Generation zu Generation weitergegeben werden. So besteht z. B. ein enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilie und dem Verlauf der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Benachteiligte Kinder und Jugendliche haben in Deutschland deutlich geringere Chancen, den Realschulabschluss oder das Abitur zu machen als Kinder aus wohlhabenderen Familien. Diese belastete Ausgangssituation zieht gravierende Konsequenzen für den weiteren Lebensverlauf nach sich:

So sind die beruflichen Möglichkeiten und die Arbeitsbedingungen für sozial benachteiligte Jugendliche in aller Regel schlechter und unsicherer und damit risikoreicher für die körperliche wie die psychische Gesundheit. Gleichzeitig sind häufig die Möglichkeiten, physische oder psychische Belastungen auszugleichen, bei Familien mit niedrigerem Einkommen eingeschränkt. So mangelt es z. B. benachteiligten Jugendlichen oft an attraktiven und erschwinglichen Freizeitmöglichkeiten, aber auch an ressourcenstarken sozialen Netzwerken und an sicheren beruflichen Zukunftsperspektiven, um die eigene Situation zu verbessern. Es fehlen sozial benachteiligten Jugendlichen außerdem (wie übrigens auch ihren Eltern) damit oft die Möglichkeiten, sich durch eigene Erfolge und positive Erfahrungen in Schule, Freizeit und sozialem Bereich als kompetent und selbstwirksam zu erleben, befriedigende Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Ebenso sind die Bildungschancen, die das Verständnis von Zusammenhängen z. B. zwischen dem Lebensstil (Bewegung, Ernährung, Risikoverhalten) sowie zahlreichen Erkrankungen wie Herz-Kreislauf-Problemen, Gelenkerkrankungen oder Diabetes fördern, bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen häufig schlechter als bei Kindern aus wohlhabenden Familien.

Diese Ausgangslagen und Zusammenhänge haben gravierende Auswirkungen auf den gesamten Lebensverlauf:

Foto: Gina Sanders/Fotolia

So haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien im Schnitt häufig bereits schlechtere gesundheitliche Startchancen als andere Kinder, weil sie schon während der Schwangerschaft und in früher Kindheit stärkeren Belastungen ausgesetzt waren. Dies kann eine lebenslange „Belastungskarriere“ (Dragano 2007: 18) begründen – mit entsprechend geringerem Wohlbefinden, das sich oft schon bei Kindern und Jugendlichen zeigt (vgl. Rosenbrock 2001; Dragano 2007; RKI 2008). So schätzen benachteiligte 11-17-Jährige ihre Lebensqualität - bezogen auf ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden sowie auf die Bereiche Schule, Familie und Freunde - geringer ein als Jugendliche mit höherem sozialen Status (Ravens-Sieberer u.a. 2007: 810 ff.). Eine geringe subjektive Lebensqualität wirkt sich aber wiederum belastend aus.

Insofern kann man von gesundheitsbezogenen „Hypotheken und Guthaben“ sprechen, die sich für den einzelnen von Beginn seines Lebens an aufsummieren: Dort wo die „Hypotheken“ (Risikofaktoren) besonders hoch und die „Guthaben“ (Schutzfaktoren) auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene besonders niedrig sind, wie z. B. bei sozial Benachteiligten, kommt es oft früher und häufiger als bei anderen Menschen zu ernsten körperlichen Erkrankungen, psychischen und Verhaltensstörungen und einer geringeren Lebenserwartung.

Die neuen „Morbiditäten“

Zwar schätzen etwa 90 % der Jugendlichen ihren Gesundheitszustand als sehr gut oder zumindest als gut ein (Hackauf 2010: 76). Doch gilt auch hier: Je geringer der Sozialstatus, desto negativer ist die Einschätzung der eigenen Gesundheit. In einer europäischen Vergleichsstudie zeigte sich beispielsweise, dass 25 % der befragten 11-15-jährigen Mädchen und 15 % der Jungen mit dem niedrigsten Status mit ihrer Gesundheit unzufrieden waren, dagegen sahen nur 13 % der Mädchen und 10 % der Jungen mit dem höchsten Status gesundheitliche Probleme (Richter u.a. 2010: 25).

Zudem haben sich die Krankheiten, unter denen ein Teil der Jugendlichen heute leidet, deutlich verändert, so dass man von „neuen Morbiditäten“ (neuen Krankheiten) (Schlack 2004) spricht, oder auch von „Zivilisationskrankheiten“. Es handelt sich dabei um eine Verschiebung:

- von akuten zu chronischen Krankheiten und Störungen (also von Infektionskrankheiten hin etwa zu Allergien, Asthma oder Fettleibigkeit (Adipositas),

- von körperlichen Krankheiten hin zu psychosomatischen Störungen, (wie etwa Bauch- oder Kopfschmerzen mit „unklarer Ursache“) und hin zu psychischen Problemen (wie etwa Ängste, depressive Verstimmungen) und Verhaltensauffälligkeiten (wie etwa ADHS (Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätssyndrom), Essstörungen oder auch Störungen des Sozialverhaltens, wie gesteigerte Aggressivität). Diese Auffälligkeiten können so ausgeprägt sein, dass sie Krankheitswert haben.

Diese „neuen Morbiditäten“ sind meist nicht auf einzelne Ursachen zurückzuführen. Vielmehr scheinen sie durch das Zusammenspiel von Veranlagungen („die Gene“) mit ungünstigen Lebensstilen (z. B. Bewegungsmangel oder erhöhter Suchtmittel- und Medienkonsum) sowie mit ungünstigen Lebensverhältnissen (z. B. Stress oder Armut) bedingt zu sein. Deshalb bekommt die Medizin diese „neuen Morbiditäten“ auch nicht allein in den Griff. Nötig sind vielmehr gemeinsame gesellschaftliche und politische Anstrengungen, um das breite Spektrum der gesundheitlichen Benachteiligung auszugleichen und abzubauen. Im Vordergrund stehen dabei psychische und Verhaltensauffälligkeiten, wie z. B. Ess-Störungen, Schmerzen und Stresssymptome, Lebensstilkomponenten wie Bewegung, Ernährung und Medienkonsum sowie diesbezügliche Risikofaktoren wie Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum.

Gesundheit im Lebensverlauf

Viele der Probleme und Verhaltensauffälligkeiten verringern sich mit fortschreitendem Alter wieder oder können durch andere Ressourcen der Jugendlichen und durch gute Bedingungen in anderen Lebensbereichen zumindest teilweise ausgeglichen werden. Jugendsozialarbeit kann Mädchen und Jungen dabei unterstützen, (spätestens) im Jugendalter gesundheitsförderliche Gewohnheiten in Bezug auf Ernährung, Bewegung, Mediennutzung und den Konsum von Alkohol und Drogen auszubilden.

Gerade sozial benachteiligte Jugendliche leiden aber an einer Häufung von körperlichen und psychosozialen Beeinträchtigungen, die oft durch ihren Lebensstil und möglicherweise durch ihr soziales und räumliches Umfeld noch verstärkt werden, so dass eine Negativspirale in Gang gesetzt wird. Diese Jugendlichen brauchen besondere Unterstützung, um aus solchen Teufelskreisen „aussteigen“ zu können. (vgl. BMG: 10f; Deutscher Bundestag 2009: 115).

Bei einem Teil der Jugendlichen bleiben allerdings bestimmte Beeinträchtigungen und Störungen bestehen: Diese können im weiteren Lebensverlauf der Nährboden für andere Krankheiten und weitere Beeinträchtigungen sein, die erst im Erwachsenenalter problematisch werden.

Was kann die Jugendsozialarbeit für die Gesundheit tun?

Der Zusammenhang von veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens mit „neuen Morbiditäten“ schon unter Kindern und Jugendlichen und die Bedeutsamkeit des sozialen Gradienten sind in der Politik und Fachöffentlichkeit nicht unbemerkt geblieben. So hat sich z. B. der 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) intensiv mit den Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich von Gesundheitsförderung und Prävention auseinandergesetzt und einige Empfehlungen gegeben, die auch für die Jugendsozialarbeit von großer Bedeutung sind:

- Grundsätzlich sollen Gesundheit und Wohlbefinden bewusster als bisher Ziele fachlichen Handelns in der Jugendhilfe werden. Der „salutogenetische Blick“ sei „als Fachstandard in der Kinder- und Jugendhilfe zu konkretisieren“ (Deutscher Bundestag 2009: 250).

- Gesundheitsförderung und Prävention müssen also flächendeckend Thema werden und dürfen sich nicht auf einzelne Kampagnen und Präventionsprojekte beschränken. Zudem muss es der Jugendhilfe um „mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“ (so der Titel des 13. Kinder- und Jugendberichts) durch einen ressourcenorientierten Blick und Empowerment gerade auch für sozial Benachteiligte gehen.

- Die Jugendhilfe sollte nach innen und außen deutlich machen, dass sie nicht mehr, aber auch nicht weniger leisten kann als die sozialpädagogische Unterstützung von Gesundheitsförderung und Prävention. Sie muss sich zudem auf jene Aspekte der „neuen Morbidität“ konzentrieren, die sozialpädagogisch beeinflussbar erscheinen.

- Zudem sollte der Aspekt der Gesundheitsförderung stärker betont werden, wobei es weniger um die Vermeidung einzelner Risiken geht, sondern um die Förderung eines positiven achtsamen Bezuges zum eigenen Körper und einer selbstbestimmten Gesundheitssorge.

Für die Jugendsozialarbeit bedeutet das konkret, in punkto gezielter und altersgerechter Gesundheitsförderung und Prävention für Jugendlichen und junge Erwachsene noch stärker als bisher mit dem Gesundheitssystem, der Schule (speziell den Ganztags- und den Berufsschulen) und anderen relevanten Akteuren zu kooperieren.

Dabei sind gerade für die Zielgruppe der Jugendlichen kreative und partizipative Konzepte der Gesundheitspädagogik gefragt, um einem (lebensphasentypischen) Risikoverhalten entgegenzuwirken, problematische Ideale und Rollenmodelle (z. B. hinsichtlich Konsumverhalten, Genderrollen) in den Blick zu nehmen und Jugendlichen die Bedeutung der Lebensverlaufsperspektive nahezubringen.

Um dies zu leisten, scheint die Orientierung der Jugendsozialarbeit am Konzept der „Lebenskompetenzen“ bzw. der Life Skills (WHO 1994, vgl. BMG: 10ff), zu denen auch gesundheitsbezogene Kompetenzen gehören, hilfreich. Dieses Konzept schlägt zum einen eine Brücke zwischen Gesundheitsförderung und Prävention und der formellen und informellen Bildung, wobei „Bildung als Ressource der Lebensbewältigung“ (Krappmann 2002) verstanden wird.

Lebenskompetenzen beinhalten: Ich-Stärke, soziale Kompetenz, Kritik-, Konflikt- und Reflexionsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, Emotionalität und Selbstkontrolle, sowie Entscheidungs- und Problemlösekompetenz. Um diese Kompetenzen zu fördern, muss nicht nur das nötige Handlungswissen vermittelt, sondern auch die entsprechende Motivation geweckt werden (vgl. Weinert 2001).

Zum anderen wird mit diesem Konzept die Brücke zur Jugendhilfe geschlagen, entspricht doch die Vermittlung von Lebenskompetenzen ihrem in § 1 des SGB VIII festgeschriebenen Auftrag, gerade auch benachteiligte junge Menschen in ihrer Entwicklung zu „einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu fördern und dazu beizutragen „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien … zu erhalten oder zu schaffen“.

Notwendig sind schließlich Maßnahmen, die sich nicht nur auf das Verhalten des Einzelnen, sondern auch auf die Lebensverhältnisse beziehen, im Sinne der Schaffung einer **„gesundheitsförderlichen Kultur“** in den Schulen, auch in den Berufsschulen und in den Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe. Hier sollte sich Jugendsozialarbeit nicht damit zufrieden geben, für Anregungen zu gesunder Ernährung und zu genügend Bewegung zu sorgen (obwohl das wichtige Schritte sind!). Vielmehr sollte auch das soziale „Klima“ in Schule oder Einrichtung gesundheitsförderlich gestaltet werden – und zwar sowohl für die Schüler_innen als auch für die Lehr- und Fachkräfte.

D2

Prof. Dr. Peter Paulus, Dr. Birgit Nieskens
Leuphana Universität Lüneburg

Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren

Kinder und Jugendliche werden in der Öffentlichkeit, aber auch in der sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Forschung vielfach als Altersgruppe mit problematischem und riskantem Verhalten dargestellt. Dadurch entsteht das schiefe Bild einer Problemgruppe. Die große Mehrheit wächst aber zu selbstbewussten, einsichtigen und urteilsfähigen Erwachsenen heran, die sich mit gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen, Verständnis und kritisches Selbstbewusstsein entwickeln, sich gesellschaftlich engagieren und sozial- sowie gesundheitsverantwortlich handeln.

In Ergänzung einer eher pathogenetischen Perspektive ist deshalb auch der Blick auf die Salutogenese, auf die positiven Entwicklungsbedingungen und –verläufe sinnvoll. Hier spielt die Gesundheit eine zentrale Rolle. Auch geht es um die Frage, wie solche entwicklungs- und gesundheitsfördernden Bedingungen für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden können und welcher gesellschaftlichen Ressourcen es dazu bedarf.

Im Blick sind dabei auch die gut 20 % der Kinder und Jugendlichen, die durch ihre soziale Herkunft und Lebensumstände keine guten Start- und Entwicklungschancen haben und damit in ihrer Bildungs- und Gesundheitsentwicklung beeinträchtigt sind (Robert Koch Institut; HBSC-Studie; Landesgesundheitsamt Niedersachsen, vgl. auch die weiteren Beiträge in diesem Band). Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht die Schule mit ihren Möglichkeiten der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung. Es sollen Konzepte und Strategien aufgezeigt werden, die die Schule zu einem schützenden, entwicklungs- und lernförderlichen Lebensraum werden lassen, in dem sich alle Beteiligten wohl fühlen und gute Lern- und Lehrergebnisse erzielen.

Wie sieht es in der Schulwirklichkeit aus?

Lehrerinnen und Lehrer treffen in der Schule und im Unterricht nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen, Sprachproblemen, Verhaltensauffälligkeiten oder mit unterschiedlichem ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergrund, sondern auch auf Schülerinnen und Schüler mit gesundheitlichen, insbesondere psychischen Problemen. Diese gesundheitlichen Beeinträchtigungen wirken sich nicht nur auf das aktuelle Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen aus. Betroffene Kinder leiden oft auch unter einer verringerten Konzentrationsfähigkeit, sind weniger leistungsfähig und haben dadurch häufiger schulische Probleme. Ursächlich haben diese Beeinträchtigungen mehrheitlich mit Anpassungsproblemen zu tun, die Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit den kulturellen, sozialen und umweltbezogenen Anforderungen als Überforderung erleben. Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit diesen Veränderungen und mit den ihnen innewohnenden Problematiken, Belastungen und Risiken nicht gleichermaßen „fertig werden“. Einem Teil der Kinder und Jugendlichen bereitet die Veränderung der Kinder- und Jugendzeit z. T. erhebliche Entwicklungsprobleme. Sie finden nicht genügend situative Ressourcen vor und sind in ihrer Persönlichkeit nicht genügend widerstandsfähig ausgestattet.

Damit schwinden auch die Chancen auf eine gute Lebensperspektive, auf ein langes Leben in guter Gesundheit. Lehrkräfte finden in ihren Klassen also eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern mit gesundheitlichen Problemen vor, die das Unterrichten und damit die Lehr-Lern-Prozesse erschweren und in ihren Ergebnissen einschränken können. Im Zuge der Umsetzung inklusiver Prozesse wird der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Konfliktpotential und gesundheitlichen Problemen zukünftig in den Schulen steigen.

Gleichzeitig ist auch die Schule selber häufig eine gesundheitliche Belastung für Kinder und Jugendliche. Laut HBSC-Studie fühlt sich ein Viertel der Jugendlichen durch die schulischen Anforderungen einigermaßen stark oder sehr stark belastet. Nur 17,3 % der Mädchen und 18,4 % der Jungen fühlen sich durch die Schule überhaupt nicht belastet. Das Belastungserleben steigt mit höherer Klassenstufe an und ist tendenziell bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und mit einem niedrigeren familiären Wohlstand stärker ausgeprägt.

Zudem ist davon auszugehen, dass nicht alle Lehrkräfte gesund und damit potenziell in vollem Umfang leistungsfähig sind. Ergebnisse belegen, dass mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte gravierende gesundheitliche Fehlbeanspruchungen aufweisen (Krause & Dorsemagen, 2011). Auch sind viele Lehrkräfte nicht darauf vorbereitet, mit

Foto: Woodapple/Fotolia

Kindern und Jugendlichen mit besonderen Problemlagen zu arbeiten. Sonderpädagogische und gesundheitswissenschaftliche Erkenntnisse werden erst seit kurzem und noch lange nicht an allen Hochschulen zum Thema der Lehrerausbildung und auch in die Lehrerweiterbildung werden sie erst allmählich aufgenommen. Solche fehlenden Kompetenzen im Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen und mit der Förderung der psychischen Gesundheit allgemein können wiederum die Gesundheit der Lehrkräfte beeinträchtigen, wenn diese in einer Art und Weise erziehen und bilden müssen, auf die sie sich nicht vorbereitet fühlen und für die ihnen Ressourcen fehlen.

Auch das schulische Gesundheitsmanagement, der querschnittliche Blick durch die „Gesundheitsbrille“ auf das schulische Miteinander und die Schulentwicklung, findet erst langsam Eingang in die Schulen (Hundeloh, 2012). Im Gesundheitsmanagement wird Gesundheit als essentieller Bestandteil der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung verstanden. „Health Mainstreaming“ lautet das Motto – Gesundheitliche Belange sollen in allen Entscheidungs- und Planungsprozessen mitgedacht werden (Hascher, 2004).

Gesundheit muss also ein Leitthema von Schulen werden, denn die Leistungsfähigkeit des gesamten Systems Schule steht in Frage. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, beeinflusst die Gesundheit die Lern- und Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler. Zugleich ist die Schule aber auch ein geeignetes Setting für die Gesundheitsförderung, weil alle Kinder und Jugendlichen aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht einen großen Anteil des Alltages an diesem Ort und in dieser Organisation verbringen.

Schulische Gesundheitsförderung als salutogen ausgerichtetes Konzept

Gesundheit in der Schule wird heute in Anlehnung und Erweiterung der klassischen Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1946 als physisches, psychisches, soziales, ökologisches und spirituelles Wohlbefinden verstanden, das sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner kulturellen, sozialen und materiellen Mit- bzw. Umwelt einstellt.

Momente der produktiven Anpassung an die Lebensbedingungen („Selbsterhaltung“) und der Selbstverwirklichung („Selbstgestaltung“) charakterisieren im günstigen Fall eine dynamisch sich entfaltende Balance der Gesundheit (Hurrelmann 2000, Paulus 2009; Hurrelmann & Franzkowiak 2011). Gesundheit wird also ganzheitlich verstanden und ist von Menschen gestaltbar.

Der Blick der schulischen Gesundheitsförderung richtet sich auf die Gesundheitsressourcen der Schülerinnen und Schüler und vermittelt ihnen ein positives Bild von der Wirklichkeit. Die salutogenen Faktoren stehen im Mittelpunkt: Die Welt ist nicht nur voller Risiken, wie es die Prävention vermittelt, sondern auch voller Chancen (Stimulierung von Lebensfreude und Optimismus). Alle Kinder und Jugendliche – insbesondere die gefährdeten 20 % – sollen in der Schule, aber auch durch die Schule vorbereitet werden, Verwirklichungschancen für ein gesundes Aufwachsen erhalten und ihr Leben produktiv bewältigen können (13. Kinder- und Jugendbericht). Lehrerinnen und Lehrer sollen dem gegenüber den Arbeitsplatz Schule als einen Ort wahrnehmen und erfahren können, an dem sie sich wohl fühlen und gefordert, aber auch gefördert werden.

Von der gesundheitsfördernden zur guten gesunden Schule

Die Entwicklung der schulischen Gesundheitsförderung im Settingansatz lässt sich sowohl an den Konzeptentwicklungen, wie an den Veränderungen der politisch-administrativen Kooperationen der zumeist beteiligten Kultus- und Sozial- bzw. Gesundheitsministerien aufzeigen. Sichtbar wird eine enorme Veränderung, die ab Mitte der 1990er Jahre im Konzept der Gesundheitsfördernden Schule mündete und von dem aus sich dann die gute gesunde Schule entwickelte. Diese Entwicklung lässt sich folgendermaßen kennzeichnen:

1. Vom Leitbegriff der „Gesundheitserziehung“ zu dem der „Gesundheitsförderung“ und heute deutlicher wieder zu dem der „Gesundheitsbildung“;

2. Vom biomedizinischen Organismuskonzept zum Menschen als Person und zur ganzheitlich verstandenen Gesundheit;

3. Von den Schülerinnen und Schülern zur Schulgemeinschaft;

4. Vom Setting Schule zum offenen partizipativen Netzwerk von Schulen und Kooperationspartnern;

5. Von der Risikoorientierung zu einem salutogen ausgerichteten Konzept;

6. Vom individuellen Gesundheitsverhalten zu soziokulturell geprägten gesunden Lebensweisen;

7. Vom individuellen Gesundheitsverhalten zu settingbezogenen gesunden Lebensweisen und schließlich

8. Von einem normierend-disziplinierenden zu einem explizit demokratisch-emanzipatorischen Konzept, zu Partizipation und Empowerment (Paulus 2003).

Die Breitenwirksamkeit des Settingansatzes gesundheitsförderlicher Organisationsentwicklung für Schulen ist aber noch weitgehend ungesichert (Kliche et al. 2010). Paulus & Witteriede (2008) konnten zeigen, dass nur ca. 14 Prozent der ca. 48.000 deutschen Schulen programmatisch auf der Ebene der Schulleitbilder und –programme den Setting-Ansatz in der schulischen Gesundheitsförderung vertreten, von der Umsetzung im Schulalltag ganz zu schweigen. Es ist also trotz der fast 20-jährigen Bemühungen nicht gelungen, Gesundheit in Schulen umfassend und wirksam zu verankern. Aus den „Modellen guter Praxis“ der oft bundesweiten Pilotprojekte ist kaum eine „Praxis der guten Modelle“ hervorgegangen (Paulus 2003, Hundeloh 2012).

Es zeichnet sich aber eine neue Entwicklung ab, begründet durch die Ergebnisse der Gesundheits-/ bzw. Wohlbefindensforschung. Danach ist Gesundheit nicht nur ein Output/Outcome von Schule, sondern eben auch Input- und Throughputfaktor für Lernen, Leistung und soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und auch des nicht-unterrichtenden Personals (Hascher & Winkler-Ebener 2010; Paulus 2011). Gesundheit ist eine Ressource, ein Katalysator, Motor oder Treiber der Qualität von Schule und Bildung (Murray et al. 2006; Paulus 2010) und benötigt einen neuen konzeptuellen Rahmen, der die Beziehung von Gesundheit und Bildung thematisiert (Griebler et al. 2009; Suhrcke & de Paz Nieves 2011).

Gute gesunde Schule als neues Konzept zur Verknüpfung von Gesundheit und Bildung

Die gute gesunde Schule richtet ihre Maßnahmen gezielt auf die Bildungsaufträge der Schule aus und unterstützt Schulen in diesem, heute so wichtig gewordenen Kernanliegen, qualitätsvolle pädagogische Arbeit zu leisten. Hier liegt auch die eigentliche Herausforderung und Bewährungsprobe der schulischen Gesundheitsförderung:

Kann sie Schulen dabei helfen, diese Aufträge wirksamer und nachhaltiger zu erfüllen? Kann sie etwas dazu beisteuern, damit sich die Schule zu einer modernen, innovativen Bildungsinstitution entwickelt, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsfähigkeit optimal fördert und Lehrkräften ebenso gute Arbeitsbedingungen bietet? Erst wenn sich Gesundheit in den Dienst des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule stellt, wird sie von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft als Bereicherung erlebt und nicht nur als eine zusätzliche Bürde, die der Schule auch noch aufgesattelt wird. Schulische Gesundheitsförderung wird in dieser Perspektive deshalb für alle Schulen interessant, nicht nur für solche, die sich inhaltlich für Gesundheit als besondere Thematik oder Profilierung interessieren, wie dies bei den Gesundheitsfördernden Schulen der Fall ist. Darüber hinaus sichert dieser Ansatz auch die nachhaltige Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung besser ab als der der Gesundheitsfördernden Schule.

Die gute gesunde Schule übernimmt von der Gesundheitsfördernden Schule den Settingansatz, die Salutogenese und den Fokus auf die gesundheitsbezogenen Ressourcen. Eng damit verbunden ist die Orientierung an den Prinzipien des Empowerment und der Partizipation. Ohne sie ist Gesundheitsförderung nicht denkbar, sie markieren den Schnitt zur Prävention. Der Settingansatz verbindet sich in der schulischen Gesundheitsförderung mit der Schule, dem schulischen Umfeld und den Kooperationsbeziehungen der Schule in die Kommune hinein.

Wird die Nachhaltigkeit im Sinne von Dauerhaftigkeit angesichts der um sich greifenden „Projektitis“ und damit verbundenen Projektmüdigkeit von Schulen zunehmend mehr eingefordert, fehlt es an einem umfassenden Verständnis einer „nachhaltigen Entwicklung“. Dazu würde gehören, die ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen der Nachhaltigkeit systematisch in Konzeptentwicklungen und –umsetzungen mit einzubeziehen. Die internationale Schulentwicklungsforschung geht davon aus, dass die wirksamsten und erfolgreichsten Schulen zukünftig diejenigen sein werden, die mit ihren Umgebungen enge Kooperationsbeziehungen pflegen und aktiv Einfluss auf sie nehmen, sich aber auch beeinflussen lassen. In diesen Schulen arbeiten Führungskräfte, die als „Community Leaders“ oder „System Leaders“ über die eigene Schule hinaus in die Umgebung wirken (Fullan, 2009, Huber, 2012).

Demokratie, Gerechtigkeit und Fairness beschreiben weitere Werte und Prinzipien des gesundheitsförderlichen Handelns, die (1) einen engen Bezug zu dem gerade erwähnten Konzept der nachhaltigen Entwicklung aufweisen, (2) mit Blick auf die immer noch gegebene Mittelschichtorientierung der meisten gesundheitsbezogenen Interventionen von großer Bedeutung sind und (3) unterschiedliche Lebensstile und Bedürfnisse berücksichtigen (vgl. dazu auch den Beitrag von Alicke in diesem Band). Denn Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus – oft auch noch durch andere Merkmale wie Armut und Migrationsstatus marginalisiert – werden in der Regel systematisch und strukturell nicht erreicht (WHO 2008; Altgeld 2010).

Lehrergesundheit und Unterrichtsqualität

Auch in der Diskussion um die Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf rückt der Zusammenhang von Lehrergesundheit, Leistungsfähigkeit und Bildung zunehmend in den Fokus. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage: „Was ist das Kerngeschäft der Schule und welchen Beitrag kann die Gesundheit der Lehrkräfte zur Bewältigung der Arbeit leisten?“ Probleme wie mangelnde Kooperation oder ineffiziente Organisation erleben die Lehrkräfte als Belastungen.

Gleichzeitig stellen viele der Qualitätsmerkmale von guten Schulen (z. B. gemeinsame Ziele, Unterstützung und Kooperation) gesundheitsfördernde Ressourcen dar. Auch haben Merkmale wie Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz einen bedeutenden Effekt auf die Unterrichtsgestaltung (Dauber & Döring-Seipel 2010). Lehrkräfte mit diesen Eigenschaften können „offene“ Unterrichtssituationen zulassen und die Schüler selbstständig arbeiten lassen. Nach Stiller (2008) entspricht ein solcher Unterrichtsstil der salutogenen Unterrichtsentwicklung.

Die subjektive Erfahrung von erlebter Kompetenz, von sozialer und emotionaler Wertschätzung und von aktiver Teilhabe an der Gestaltung des Unterrichts sind wesentliche Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Schule und für die Gesundheit der Schülerschaft. In einer Studie von Klusmann et al. (2006) zeigte sich: Besonders die Lehrkräfte, die eine Gefährdung für Burnout aufwiesen, förderten nach Beobachtung ihrer Schüler weniger stark deren kognitive Selbstständigkeit.

Diese Lehrkräfte zeigten häufiger ein zu schnelles Interaktionstempo und ihre Schülerinnen und Schüler hielten sie im Mittel für weniger gerecht und weniger interessiert an ihren Belangen. Am positivsten sahen die Schülerinnen und Schüler die gesunden Lehrkräfte, die sich durch ein hohes Arbeitsengagement bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit, eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Problemen und eine hohe Ausprägung an positiven Emotionen auszeichneten (vgl. im Überblick auch Nieskens, Rupprecht & Erbring, 2012, Rothland & Klusmann, 2012).

Chancen im schulischen Gesundheitsmanagement

Schulisches Gesundheitsmanagement ist eine wichtige Strategie der Umsetzung des Konzepts der „guten gesunden Schule“. Das Gesundheitsmanagement wäre im von allen Bundesländern als wichtig markierten Qualitätsbereich „Schulführung und Management“ anzusiedeln.

Es wirkt in andere Prozessbereiche der Schule und des Unterrichts mit hinein und bezieht sich dann auch auf Führungsstile, Schulkultur und -klima, Arbeitsverhalten, Arbeitszufriedenheit, organisationales Lernen und die Organisation der Lehr-Lernprozesse auf unterrichtlicher Ebene. Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule ist die systematische, wissenschaftlich fundierte und zielgerichtete Steuerung und Integration aller schulischen Prozesse unter explizitem Einbezug gesundheitswissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Ziel, Schulen bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags nachhaltig wirksam zu unterstützen, damit sie ihren Auftrag, „gute Schule“ zu „machen“, effizienter sichern und fortentwickeln können.

Erste Ansätze mit dem Konzept der guten gesunden Schule

Arbeiten viele Programme und Initiativen noch eher mit dem Ansatz der gesundheitsfördernden Schule, gibt es bereits erste erprobte Konzepte auf Basis der guten gesunden Schule. Das ist neben dem Programm Anschub.de und dem Landesprogramm „Bildung und Gesundheit“ in Nordrhein-Westfalen vor allem das bundesweit angebotene Programm MindMatters (www.mindmatters-schule.de).

Neben Schulentwicklungsmodulen bietet MindMatters verschiedene Unterrichtsmodule zu Themen wie „Gemeinsam(es) Lernen mit Gefühl“, „Mobbing“, „Mit Stress umgehen“, „Verlust und Trauer“ sowie „Umgang mit psychischen Störungen“, die in den normalen Unterrichtsablauf integriert werden und damit die gesundheitsförderliche Schulentwicklung initiieren können. Die Unterrichtseinheiten sollen Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Verbundenheit mit der Schule zu erfahren und Verschiedenheit als Bereicherung für das schulische Miteinander zu betrachten.

Im Mittelpunkt der MindMatters-Materialien stehen auch die Lehrkräfte, diese gilt es für Themen der psychischen Gesundheit zu sensibilisieren. Sie sollen erfahren, welche Probleme bzw. Stressoren und psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter auftreten können und was sie in der Lerngruppe und im Schulbereich tun können, um Kinder und Jugendliche (in Krisensituationen) zu unterstützen und sie zu befähigen, ihren Schul- und Lebensalltag zu bewältigen. MindMatters ist zudem ein Programm, das mit seinen Themen und Materialien die Kooperationsbeziehungen in das schulische Umfeld fördert. So wird MindMatters z. B. auch stark von Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulsozialarbeit nachgefragt, die die Materialien in der Lehrerfortbildung und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nutzen.

Programme wie Anschub, MindMatters und das Konzept der guten gesunden Schule werden zukünftig durch die Ende 2012 verabschiedete „Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“ durch die Kultusministerkonferenz gestützt. „Gesundheitsförderung und Prävention sind integrale Bestandteile von Schulentwicklung. Sie stellen keine Zusatzaufgaben der Schulen dar, sondern gehören zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses“, ist dort zu lesen, und „Themen und Handlungsfelder zur schulischen Gesundheitsförderung und Prävention werden in den Unterricht der Fächer und in das Schulleben integriert“, auch soll die „interprofessionelle Vernetzung und Zusammenarbeit aller Beteiligten der Gesundheitsförderung und Prävention“ gefördert werden.

Zudem ist die Bildungsverwaltung/-politik der Länder aufgefordert, verschiedene Maßnahmen über Vernetzung, Gestaltung der Übergänge, Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen bis hin zur Qualitätssicherung zu ergreifen. Es bleibt abzuwarten, ob es mit der Umsetzung dieser Empfehlung gelingen kann, aus den „Modellen guter Praxis“ eine „Praxis der guten Modelle“ hervorgehen zu lassen.

D3

Peggy Ziethen
Deutsches Rotes Kreuz e.V. - Generalsekretariat

Gesundheit als Thema der Jugendsozialarbeit – Gesundheitsförderliche Perspektiven in der sozialpädagogischen Praxis

Gesundheit und Wohlbefinden sind für Kinder und Jugendliche eine wichtige Voraussetzung für ihre persönliche Entwicklung. Gemäß Art. 24 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen haben alle jungen Menschen ein Recht auf eine bestmögliche Förderung ihrer Gesundheit. Kinder und Jugendliche sollen weltweit unter Bedingungen aufwachsen, die ihrem Wohlbefinden, ihrem Schutz und ihrer Entwicklung förderlich sind (vgl. DRK 2011).

Die Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland ist insgesamt als gut zu bewerten. Bei ca. 10 % zeichnet sich jedoch aktuell eine bedenkliche und ernstzunehmende Tendenz ab: Junge Menschen, die in schwierigen sozialen Lebenslagen aufwachsen, sind gegenwärtig einem erhöhten Armutsrisiko und damit auch der Gefahr einer eingeschränkten Lebensqualität, einer unzureichenden gesundheitlichen Versorgung, schlechteren Bildungsbedingungen und fehlenden (beruflichen) Perspektiven ausgesetzt. Damit werden der Erhalt und die Förderung der Gesundheit immer mehr zu einer sozialen Frage, deren Antworten weit über den medizinischen Sektor hinausgehen (vgl. WHO 1986, Robert-Koch-Institut 2007, Deutscher Bundestag 2009, Hackauf/Ohlbrecht 2010).

Gesundheitsförderliche Perspektiven in der Jugendsozialarbeit

Gesundheit und Krankheit besitzen eine soziale, körperliche und psychische Dimension und beinhalten ein biografisches und gesellschaftlich immer wieder aktiv herzustellendes Gleichgewicht zwischen den im Alltag auftretenden Anforderungen und Belastungen und den vorhandenen jeweiligen individuellen und sozialen Ressourcen (vgl. Hurrelmann 2010b).

Achtsamkeit, Körperbewusstsein und eine gesunde Lebensführung sind personale Voraussetzungen für die eigene Gesundheit. Individuelle Bewältigungsstrategien sowie personale und soziale Ressourcen tragen entscheidend zur Abwehr von Krankheiten, zur Gesunderhaltung und zum Ausgleich von Umwelt- und Lebensbelastungen bei. Die Erhaltung der Gesundheit ist bei ausreichend vorhandenen Ressourcen auch unter erschwerten Anforderungen möglich. Stetige Belastungen beeinflussen jedoch das gesundheitliche Wohlbefinden und erhöhen das Risiko, dauerhaft zu erkranken. Kinder und Jugendliche, die in Armut leben oder von sozialen Benachteiligungen betroffen sind, benötigen deshalb ausreichend personale und soziale Ressourcen, um die negativen Folgen ihrer Lebensbedingungen auszugleichen, sich gesund zu erhalten und gesund zu bleiben.

Der Prozess der Gesunderhaltung ist dabei in ein dynamisches Wechselspiel von kulturellen, sozialen und personalen Bedingungen eingebunden und wird durch die jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse beeinflusst. Gesundheitsförderliche und präventive Strategien, die der Gesunderhaltung und der Abwehr von Krankheiten dienen, situieren sich auf einer persönlichen Ebene, beziehen sich darüber hinaus aber auch auf die Ebene der Organisationen, Institutionen und der Politik. Die Herstellung gesundheitsförderlicher sozialer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen liegt in der Mitverantwortung aller gesellschaftlichen Akteure (vgl. WHO 1986).

Es liegt demnach in der Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Jugendsozialarbeit, Ansätze der Prävention und Gesundheitsförderung in den dafür relevanten Lebensbereichen junger Menschen fest zu verankern, um ihnen ausreichende Ressourcen und Bewältigungsstrategien sowie ein gesundheitsbewusstes Verhalten zu vermitteln (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden und Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesgesundheitsbehörden 2006; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) und Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte 2008, Deutscher Bundestag 2009).

Dies erfordert das Einbeziehen einer salutogenetischen Perspektive in pädagogische Konzepte und die gesundheitsförderliche Gestaltung der sozialpädagogischen Praxis. In Anlehnung an die Empfehlungen des 13. Kinder- und Jugendberichts (vgl. Dt. Bundestag 2009) können folgende Aspekte einer gesundheitsförderlichen

Perspektivenerweiterung in der Konzeptionierung und Gestaltung der sozialpädagogischen Angebote benannt werden:

Perspektive: Förderung der Resilienz

Insbesondere das Konzept der Resilienz ist für die Jugendsozialarbeit eine wichtige Grundlage ihrer Theorie und Praxis. Die psychische Fähigkeit eines Menschen, Stress und Belastungen positiv zu bewältigen und damit einen Beitrag zur Erhaltung von Gesundheit zu leisten, wird als Widerstandsfähigkeit bzw. „Resilienz“ bezeichnet. Resilienz (lat.: Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit) ist keine angeborene Eigenschaft, sondern entsteht aus dem Zusammenspiel von intrapersonellen Anlagen, sozialen Einflüssen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Faltermaier 2005).

Kindern und Jugendlichen sollte in der pädagogischen Arbeit praxisnah vermittelt werden, dass die Erhaltung der eigenen Gesundheit über den Weg der psychischen Stärke und Stärkung entscheidend beeinflusst werden kann. Es ist für das eigene Selbstkonzept für junge Menschen wichtig zu verstehen, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens einschneidende, verletzende und bewegende Momente erlebt (vgl. Bengel u.a. 1999).

Dabei gilt es für pädagogische Fachkräfte in der Beziehungsgestaltung mit Kindern und Jugendlichen zu beachten: Junge Menschen, die in ihrem Leben dauerhaften und mehrfach auftretenden Belastungen und/oder traumatischen Erlebnissen ausgesetzt waren und ggf. noch sind (vgl. Mansel 2010), benötigen deutlich mehr soziale Ressourcen und emotionale Unterstützung, um diese Stress auslösenden Situationen und krisenbehafteten Lebensereignisse bewältigen zu können. Dies wiederum erfordert bei pädagogischen Fachkräften Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen, die weit über den rein erzieherischen Aspekt der Aufsichts- und Fürsorgepflicht hinausgehen.

Perspektive: Förderung der Widerstandsressourcen

Pädagogische Fachkräfte sollten ein fundiertes Wissen bezüglich eines salutogenetischen Verständnisses von Gesundheit besitzen. Der salutogenetische Blick beinhaltet den Einbezug der **Gesundheitsdynamik**, d.h. die Wechselwirkungen zwischen biologischen, sozialen und psychischen Faktoren, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Gesundheit führen. Zentral sind dabei die Ressourcen und Bewältigungskompetenzen auf der einen und die negativen Stress- und Risikofaktoren für Krankheiten auf der anderen Seite (vgl. Antonovsky 1997, Scheithauer 1999).

Kinder und Jugendliche begegnen in ihrem Leben vielfältigen Stressfaktoren (Stressoren) unterschiedlichster Art: Im Alltag, in Schule und in Ausbildung treten häufig typische Belastungen wie Zeit- und Leistungsdruck, Konkurrenzsituationen und zwischenmenschlichen Konflikte (soziale Stressoren) auf.

Aber auch körperliche Stressoren wie Lärm, Schmerzen, Hunger, Durst, Verletzungen oder Behinderungen sind im Alltag bedeutsam. Stress auslösend sind ebenso belastende und kritische Lebensereignisse wie etwa der Verlust wichtiger Bezugspersonen, ein Umzug oder auch eine längere Krankheit. Die stressbezogenen Belastungen werden unterschiedlich wahrgenommen, erlebt und verarbeitet. Typische Symptome von Stress im körperlichen Bereich sind Atemnot, Bluthochdruck, Rücken-, Kopf-, Bauchschmerzen oder auch Herzrhythmusstörungen. Im psychischen Bereich treten häufig Schlafprobleme, Stimmungsschwankungen, Gereiztheit, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen sowie eine Abnahme der Leistungsfähigkeit auf. Im sozialen Bereich sind Probleme mit den Eltern, Lehrkräften, mit Gleichaltrigen, in der Partnerschaft und anderen sozialen Beziehungen zu beobachten, die bis hin zu sozialem Rückzug reichen können (Hurrelmann 2010: 108).

Perspektive: Förderung der Ressourcen und Schutzfaktoren

Junge Menschen mit einem positiven Lebenskonzept und Erfahrungen von sicheren Bindungen, sozialer Anerkennung und Wertschätzung neigen zu Bewältigungsstrategien, die sich als kreativ, flexibel und konstruktiv umschreiben lassen. Sie nehmen Probleme, Belastungen und kritische Lebensphasen als lösbar wahr.

Die Stressbewältigung (Coping) ist dabei entscheidend von den sozialen, kulturellen und psychischen Kraftquellen (Ressourcen) und gesundheitlichen Schutzfaktoren einer Person abhängig. Besonders belastende Lebensumstände sind dabei immer in Relation zu den sozialen Bedingungen zu setzen, unter denen junge Menschen aufwachsen und leben (vgl. Waller 2002: 41ff.).

Zwar erhöhen spezifische Konstellationen und auftretende Mehrfachbelastungen das Risiko krank zu werden erheblich. Eine Reihe von biologischen, sozialen und personalen Faktoren beeinflussen jedoch die Entstehung von Krankheiten und die Fähigkeit gesund zu bleiben. Diese werden als Schutzfaktoren der Gesundheit bezeichnet. Ressourcen sind Schutzfaktoren, die im persönlichen Bereich angesiedelt sind, und durch soziale und familiäre Einflussbedingungen gezielt gefördert werden können (Hurrelmann 2010b).

Ressourcen tragen zur Verminderung und zum Ausgleich von potentiell schädlichen Auswirkungen körperlicher und psychosozialer Belastungen bei und fördern ein gesundheitsbewusstes Verhalten. Es können zwei Gruppen von Schutzfaktoren unterschieden werden, die zum einen in der Persönlichkeit und zum anderen in der Lebenswelt von Menschen angesiedelt sind:

Personale Ressourcen sind protektive Faktoren, die in der Person eines Menschen liegen. Dazu gehören: das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit, eine hohe Selbstwirksamkeit bzw. Kohärenz, eine altersspezifisch angemessene Sexualität und Partnerschaft im Sinne des Erlebens von Wärme, Liebe und Zuneigung, das Erleben von Verbundenheit in der Familie und in Freundschaften, soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit Probleme zu lösen, Empathie, ein positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, die Fähigkeit zur Perspektiv- und Verantwortungsübernahme, die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, die Fähigkeit, sich zu entspannen, eine optimistische und zuversichtliche Lebenseinstellung, die Fähigkeit, sich an bedeutsame Erlebnisse erinnern zu können, das Ausüben von Talenten, Interessen und Hobbys (Scheithauer 1999:3-14).

Soziale Ressourcen situieren sich in der konkreten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Dazu gehören bezogen auf den familiären Raum: stabile und emotional sichere Bindungen an die Bezugspersonen (vor allem in den ersten Lebensjahren), eine harmonische Elternbeziehung („kompetente Eltern“), existenziell gesicherte Wohn- und Lebensbedingungen, regelmäßige Familienaktivitäten, gemeinsame Mahlzeiten, ein emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten und ein wertschätzendes Familienklima, gegenseitige bedingungslose Liebe und Wertschätzung, positive Geschwisterbindungen und ein hoher sozioökonomischer Status der Familie (ebd.).

Bezogen auf **außerfamiliale Faktoren** (Schule, Beruf, Freizeit, Wohnumfeld, Gesellschaft) beinhalten soziale Ressourcen: gesundheitsförderliche Spiel-, Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen, freundschaftliche Beziehungen zu anderen Menschen, eine gesunde, friedvolle und anregende Umwelt, ein demokratisches Schulsystem, Möglichkeiten der barrierefreien Nutzung von unterstützenden sozialen und gesellschaftlichen Netzwerken (Vereine, Medien, Selbsthilfe, Sport, Internet u.a.), Möglichkeiten der sozialen Teilhabe und des Erlebens von sozialer Gemeinschaft, positive Rollenmodelle für Kinder und Jugendliche außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern, Möglichkeiten zum Lernen und Anwenden personaler Kompetenzen (durch Angebote in der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe und von Vereinen), Formen schulischer und beruflicher Förderung, Formen des Erlebens von Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung, Möglichkeiten der Nutzung von kostenfreien Bildungs-, Erholungs-, Kultur- und Freizeitmöglichkeiten (u.a. auch Angebote der Jugendhilfe sowie Kita und Schulbesuch für minderjährige Flüchtlinge) sowie Möglichkeiten der barrierefreien und kostenfreien Nutzung von Diensten und Angeboten des Gesundheitssystems (ebd.).

Perspektive: Förderung der Kohärenz

Eigene Schwächen und Stärken zu akzeptieren und sozial geachtet, anerkannt und respektiert zu werden, sind von früher Kindheit an wichtige Komponenten, die zu einer positiven Grundhaltung gegenüber dem eigenen Leben führen. Eine erfolgreiche Bewältigung einer schwierigen Situation, Belastung oder Störung des gesundheitlichen Gleichgewichts führt dabei immer auch zu einer Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Ein solches positives Lebensgefühl bezeichnet Aaron Antonovsky als Kohärenz. Der „sense of coherence“ - das Gefühl für Kohärenz - bezeichnet die positive Grundhaltung eines Menschen gegenüber dem eigenen Leben, die durch Zuversicht und Lebenskompetenz geprägt ist. Kohärenzsinn bedeutet darüber hinaus auch, dass das eigene Leben und Lebensereignisse subjektiv als sinnhaft erlebt werden (vgl. Antonovsky 1997: 36). Das Gefühl von Kohärenz ist auch eine wichtige psychische Ressource für Kinder und Jugendliche, um Krankheiten zu widerstehen und gesund zu bleiben.

Dem Kohärenzsinn ist das in der Kinder- und Jugendhilfe weit verbreitete Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ähnlich. Kohärenzgefühl, Selbstwertgefühl und Ich-Identität hängen eng zusammen und werden durch Erfahrungen von Verlässlichkeit, Beständigkeit, Sicherheit und durch tragfähige Beziehungen ab dem frühen Säuglings- und Kindesalter aufgebaut und entwickelt (vgl. Grossarth-Maticek 2000: 44-63).

Das Kohärenzgefühl ist durch ein umfassendes und dauerhaftes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geprägt. Es wird entscheidend durch die Fähigkeit zur Selbstregulation beeinflusst, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist daher maßgeblich für einen hoch ausgeprägten Kohärenzsinn, der Kindern und Jugendlichen auf unterschiedlichen Ebenen versinnbildlicht werden kann:

Auf der Verhaltensebene sind die Herstellung eines inneren Gleichgewichts, die Deutung und Interpretation eigener und fremder Emotionen, ein flexibles und situationsadäquates Verhalten oder auch introspektive Fähigkeiten möglich. Auf der Beziehungsebene ist ein hoher

Foto: Franz Pfluegl/Fotolia

Kohärenzsinn anhand eines adäquaten Verhaltens in Gruppen, durch das Erleben von Anerkennung in persönlichen Beziehungen und gesellschaftlichen Aktivitäten oder auch anhand der Fähigkeiten zur Selbststeuerung sichtbar. Auf der körperlichen Ebene sind eine gesunde Ernährung und regelmäßige Bewegung, ein erholsamer Schlaf und die Fähigkeit sich zu entspannen förderlich.

Wichtige innerpsychische Aspekte für die Ausbildung von Kohärenz und eines damit verbundenen positiven Lebensgefühls sind: die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Bedeutsamkeit (Antonovsky 1997: 35). Das Gefühl der Verstehbarkeit (sense of comprehensibility) bezieht sich auf die Erwartungen einer Person an sich selbst, die vielfältigen Anforderungen, die das Leben mit sich bringt, in eine innere Ordnung zu bringen, die nachvollziehbar und erklärlich ist. Das Gefühl der Handhabbarkeit resp. Bewältigbarkeit (sense of manageability) beinhaltet die Überzeugung, dass Anforderungen und Probleme mithilfe vielfältiger Ressourcen bewältigt werden können und dass bei Bedarf Hilfe und Unterstützung gesucht werden kann. Das Gefühl der Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness) bezieht sich auf das Gefühl, dass das eigene Leben mit all seinen Anforderungen und Problemen Sinn und Bedeutung hat und als wertvoll und bereichernd erlebt wird (vgl. Hurrelmann 2010b: 123).

Kinder und Jugendliche mit einem hohen Kohärenzsinn empfinden ihr Leben insgesamt (trotz der im Alltag und in Schule und Ausbildung auftretenden Belastungen) als bereichernd und sinnvoll. Sie haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Potentiale. Sie können Stress und Probleme konstruktiv bewältigen, schätzen ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen realistisch ein und suchen sich Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen und Belastungen. Auch fühlen sie sich in Beziehung zu anderen Menschen angenommen und dazugehörig und erleben Gefühle von Sicherheit, Resonanz und Verbundenheit.

Perspektive: Gesundheitsrelevante Risiken und Belastungen wahrnehmen

Gesundheitsriskantes Verhalten wie Rauchen, gesteigerter Alkoholkonsum oder das Experimentieren mit Drogen sind typisch für das Jugendalter. Aber auch ein risikoreiches Verhalten im Straßenverkehr, ungeschützter Sexualverkehr, dauerhafte Diäten oder (auto)aggressives Verhalten treten in der Jugendphase häufiger auf. Aufgrund ihres Aufwachsens mit multimodalen Problemlagen gestaltet sich der Übergang ins Jugend- und Erwachsenenalter für Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen risikoreicher. Steigende Leistungsanforderungen in Schule und Ausbildung, Probleme mit Gleichaltrigen, Sorgen um die (berufliche) Zukunft werden oftmals in heftigen Konflikten mit sich selbst und anderen ausgetragen. Ohne ausreichende soziale und emotionale Unterstützung im Alltag und in der Schule bestehen bei ihnen deutlich höhere Risiken für: Übergewicht, Bewegungsmangel und eine erhöhte Mediennutzung, Essstörungen, Schmerzen und Stresssymptome, Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum, Entwicklungsstörungen und psychische Auffälligkeiten sowie selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität (vgl. Deutscher Bundestag 2009).

Auch hier ist es wichtig zu verstehen, dass junge Menschen, die unter wenig gesundheitsförderlichen Bedingungen aufwachsen, in ihrer Entwicklung einen deutlich höheren Kraftaufwand leisten müssen. Sie müssen sowohl die Folgen ihrer prekären Lebenslage meistern, als auch ihre altersrelevanten Entwicklungsanforderungen bewältigen. Für pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, die multimodalen Problemlagen ausgesetzt waren und sind, ist es unerlässlich, sich ein gesundheitsbezogenes, traumaspezifisches Wissen anzueignen, um gegebenenfalls geeignete Hilfen einleiten zu können.

Perspektive: Einbeziehen von entwicklungsspezifischen Aufgaben des Jugendalters

Die Phase des Jugendalters gilt als Zeit gesteigerter Anforderungen (vgl. Remschmidt 1992, Hurrelmann 2010a). Die Bewältigung dieser Anforderungen beinhaltet Themen, die die Identitätsbildung, die Gestaltung und Akzeptanz der körperlich-biologischen Veränderungen sowie die Individuation und Verselbständigung betreffen. Auseinandersetzungen mit den Vorstellungen der erwachsenen Bezugspersonen und die Suche nach eigenen Werten lassen Jugendliche stetig Neues ausprobieren und ihre Grenzen testen. Für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben benötigen Jugendliche ausreichend soziale und emotionale Begleitung und Unterstützung. Sozialpädagogische Fachkräfte sollten im Blick haben, dass die Jugendphase spezifische Entwicklungsthemen beinhaltet, die junge Menschen zu bewältigen haben. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit respektive Schulsozialarbeit wissen: Vorübergehende „Krisen“ gehören zu einem normalen Verlauf der Jugendphase unweigerlich dazu. Bereits der Übergang vom Kindes- zum Jugendalter ist durch eine Reihe von gesundheitsrelevanten Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet. Die frühe Jugendphase mit dem Beginn der Pubertät ist geprägt durch biologische Veränderungen des Körpers. Diese beinhalten u.a. das Einsetzen der Menarche, die Pollution, den Stimmbruch, die Ausbildung der Geschlechtsmerkmale und einen einsetzenden Wachstumsschub (Remschmidt 1992).

Als eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden ist die Akzeptanz der (geschlechtsspezifischen und sexuellen) Veränderung des Körpers und in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit den biologisch-physiologischen Reifungsprozessen anzusehen. Die umfassenden körperlichen Veränderungen müssen in das bestehende Selbstbild integriert werden. Dabei wird der Körper zum Ort der Auseinandersetzung mit sich selbst und zum Kern der Suche nach der eigenen Identität. Jugendliche nutzen dabei häufig ihren Körper auf kreative und/oder destruktive Weise, beispielsweise um Aufmerksamkeit zu erregen, sich bestimmten Jugendkulturen zugehörig zu zeigen oder um sich selbst zu spüren. Ebenfalls ist eine Zunahme von Bedürfnissen (Kaufen, Essen, Trinken, Rauchen u.a.) zu verzeichnen. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse übernimmt eine wichtige kompensatorische Funktion bei der Bewältigung von auftretenden Konflikten, Ängsten und Unsicherheiten (ebd.).

Eine weitere Entwicklungsaufgabe ist der elterliche Ablösungsprozess und der Erwerb einer sozialen und beruflichen Identität. Jugendliche gestalten ihren Lebensweg mit zunehmendem Alter selbstständiger. Sie sind häufig dabei hin- und her gerissen zwischen dem Wunsch, weiterhin von den Eltern versorgt zu werden und dem Bedürfnis, eine eigenständige, von den Eltern unabhängige, Position einzunehmen. Vor allem im Zentrum der mittleren und späten Jugendphase (ab ca. 14 Jahren) stehen Individuations- und Ablösungsprozesse an, deren Kern die eigene Identitätsfindung in Form von inneren Auseinandersetzungen mit der jeweiligen familiären, kulturellen und sozialen Umwelt bildet. „Experimentieren als Weg der Selbsterkenntnis“ (vgl. Streeck-Fischer 2002) ist das Motto dieser Zeit, an deren Ende Jugendliche meist in der Lage sind, ein stabiles Selbstkonzept, ein eigenes Wertesystem und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Jugendliche bedürfen dabei der Sensibilität und des Verständnisses erwachsener Bezugspersonen, die sie emotional unterstützen und ihnen Orientierung und Halt geben. Auf dem Weg zu einer erwachsenen Identität nimmt die eigenständige Welt der Jugendlichen zunehmend Gestalt an. Die ursprünglich an den Eltern ausgerichteten kindlichen Norm- und Wertvorstellungen werden zumeist mit generativen Ablösungskonflikten verbunden, immer mehr in Frage gestellt und durch eigene ersetzt. Das Eingehen von Beziehungen außerhalb der Herkunftsfamilie, eine soziale (und berufliche) Identität und Zukunftsperspektive markieren dabei den Übergang ins junge Erwachsenenstadium (ebd.).

Eine bedeutende Entwicklungsaufgabe betrifft den Aufbau und die Gestaltung von freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die dem Alter angemessene sexuelle Erfahrungen und die Übernahme wichtiger entwicklungsbezogener Funktionen der sozialen Teilhabe beinhalten.

Damit verbunden ist ein für das eigene Selbstkonzept bedeutendes „sich akzeptiert und sich verstanden Fühlen“. Jugendliche Cliquen sind mit ihren spezifischen individuellen Ausdrucks-, Sprach- und Kommunikationsstilen ein wichtiges Medium der Identitätsfindung, der Ausbildung des Gefühls von Kohärenz und des subjektiven Wohlbefindens junger Menschen. Die unterschiedlichen Jugendkulturen dienen als ein intermediärer Erfahrungsbereich zwischen den bekannten familiären und den gesellschaftlichen Bezugsrahmen (ebd.).

Fazit: Gesundheitsförderung als fachlicher Standard in der Jugendsozialarbeit

Gesundheitsbezogene Ansätze, wie die Alkohol- und Drogenprävention, die Sexualaufklärung oder auch das Gewalt- und Konfliktmanagement sind wesentlicher Bestandteil der Angebote der Jugendsozialarbeit. Partizipative peer-to-peer Ansätze (Hurrelmann 2010b:208) vermitteln Kindern und Jugendlichen dabei Fähigkeiten zur Reflektion des eigenen Handelns und den Aufbau von Kompetenzen in Bezug auf das eigene Gesundheitsbewusstsein und -verhalten.

Dies beinhaltet demnach weniger die Umsetzung des Ziels eines tatsächlich verbesserten Gesundheitsverhaltens bei Kindern und Jugendlichen, sondern vielmehr die Förderung sprachlicher, reflexiver und kommunikativer Kompetenzen, den Aufbau eines positiven Selbstbildes und die Entwicklung von Zukunftsperspektiven. Insbesondere für Jugendliche, die mit multimodalen Problemlagen aufwachsen, sind die Vermittlung eines gesundheitsrelevanten Wissens und der Aufbau von psychosozialen Ressourcen von großer Bedeutung, denn sie müssen sowohl ihre altersrelevanten Entwicklungsaufgaben als auch die zusätzlichen Belastungen, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, bewältigen.

Um geeignete sozialpädagogische Methoden in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einsetzen zu können, ist es für Fachkräfte der Jugendhilfe daher wichtig sich vor Augen zu führen, vor welche Anforderungen Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen in der Bewältigung ihres Alltags Tag für Tag gestellt sind. Nur so ist verstehbar, weshalb junge Menschen, die mit erhöhten Anforderungen im Lebensalltag zu kämpfen haben, häufig zu einem destruktiven Bewältigungshandeln neigen. Dieses gesundheitsbezogene Wissen der Fachkräfte wiederum ist die Basis, um eine tragfähige pädagogische Beziehung zu Kindern und Jugendlichen aufbauen und bedürfnissensibel und situationsadäquat auf sie eingehen zu können. Neben einem fundierten sozialpädagogischen Methodenrepertoire beinhaltet dies für die sozialpädagogische Praxis vor allem einen stärkeren Einbezug eines sozial- und entwicklungspsychologischen Grundwissens und einen Rekurs auf ein salutogenetisches Gesundheitsverständnis (vgl. Franzkowiak 2006).

Partizipatives Konzept der Gesundheitsförderung

Quelle: Hurrelmann 2010:209

Ziel: Entwicklung von gesundheitsförderlichem Verhalten

Pädagogische Orientierung: Gesundheitsverhalten als Ausdrucksform von Lebensbewältigung

Didaktik: Partizipativ, Information über Gesundheits-/Krankheitsprozesse, um das eigene Verhalten zu verstehen, Angebot der Beratung durch Gesundheitsfachleute, Pädagog_in als Begleiter_in/Coach

Erfolgskriterium: Kompetenz bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

D4

Wolfgang Zach
Internationaler Bund e.V., Bildungszentrum Mannheim

BodyGuard – das Gesundheitsprogramm für Jugendliche

In Deutschland wird derzeit eine breit angelegte Diskussion um Kinder- und Jugendgesundheit geführt. Die Interessenslagen, die dahinter stehen, sind vielfältig: Der steigende „Wert der folgenden Generation“ aufgrund des demographischen Wandels und zu erwartenden Fachkräftemangels, die drohenden Kosten für das Gesundheitssystem in der Zukunft aufgrund verpasster Präventivmaßnahmen in der Vergangenheit und Gegenwart, ethische oder altruistische Motive und nicht zuletzt auch juristische Interessenlagen - denn alle Kinder haben das Recht auf Erhalt der Gesundheit (Artikel 24 der UN-Kinderrechtskonvention) - sind nur einige der Motive für diese Debatte.

Die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen wird jedoch in der Regel von herkömmlichen Gesundheitsförderungsangeboten nicht erreicht. Gerade sozial benachteiligte Jugendliche sind meist nicht Mitglied in Sportvereinen, besuchen keine freien Kursangebote und es fehlt ihnen häufig auch das Wissen über eine gesunde Lebensweise, da dies in ihrem sozialen Umfeld meist nicht vorgelebt wird. In den Einrichtungen der Jugendhilfe und der beruflichen Bildung werden die Konsequenzen dieser Entwicklung sichtbar: Fehlende Fitness bei den Auszubildenden in Handwerksberufen, übergewichtige Jugendliche, ein inadäquater Umgang mit Stresssituationen und Belastungen sowie häufige Krankmeldungen sind Ausdruck der Situation. Dies gefährdet nicht nur die Gesundheit der Jugendlichen, sondern auch die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt als vorrangiges Ziel der Arbeit in den Bildungseinrichtungen.

In der Jugendhilfe und in der beruflichen Integrationsförderung spielt die Gesundheitsförderung allerdings noch eine untergeordnete Rolle. Über Einzelaktivitäten hinausgehende systematische und zielgruppengerechte Handlungsansätze, die sowohl die Verhaltens- als auch die Verhältnisprävention im Blick haben und nachhaltige Strukturen zur Umsetzung gesundheitsfördernder Programme schaffen, gibt es noch selten.

Gesundheit und Bildung im Jugendalter

Welcher Zusammenhang besteht aber zwischen Gesundheit und Bildungsprozessen, d.h.: Warum entwickeln wir „ BodyGuard“ in unseren Bildungszentren und Schulen? Psychisches und physisches Wohlbefinden unterstützt Lern-, Bildungs- und Arbeitsprozesse. Insbesondere im Setting Schule, einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Schülern, ist fehlende Gesundheit eine Einbahnstraße hin zur „Stressgemeinschaft“ Schule. Die Qualität von Bildung ist untrennbar verbunden mit gesundheitlichem Wohlbefinden. Nur Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen, die sich wohlfühlen an ihren Arbeitsplätzen werden in der Lage sein, gute Bildung zu ermöglichen und resilientes Verhalten bei den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Zumindest was die Schülerseite angeht, scheinen wir in Deutschland auf einem guten Weg zu sein. 85,6 % der Mädchen und 88,7 % der Jungen verfügen nach der Studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2011 über einen sehr guten bis guten Gesundheitsstatus. Betrachtet man die letzten 100 Jahre ist auf Grund erfolgreicher Bekämpfung der Infektionskrankheiten und der Weiterentwicklung in der Medizin die Zahl der Säuglingssterblichkeit sowie der Todesfälle bei Kindern und Jugendlichen drastisch gesunken. Dies ist erfreulich, andererseits entsteht mit neuen Lebensumständen und -verhaltensweisen aber auch ein neues Spektrum an Morbiditäten. Insgesamt treten heute bei Jugendlichen vermehrt chronische Erkrankungen auf (Diabetes Typ 1, Allergien, Asthma, Essstörungen, Krebs, psychische und psychosomatische Störungen. (Vgl. KiGGS-Studie 2003-2006).

Als Ursache werden gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen wie falsche Ernährung, mangelnde Bewegung, Drogen und andere Einflussfaktoren gesehen. Diese wirken sich negativ auf körperliche Gesundheit, schulische Entwicklung und Konfliktbewältigung aus. Die Zahl der übergewichtigen Kinder und Jugendlichen ist laut KiGGS Studie um 50 % gestiegen, die Zahl der an Adipositas erkrankten hat sich verdoppelt. 21,9 % aller Kinder und Jugendlichen weisen psychische Störungen auf. Von diesen Krankheitsbildern sind Kinder und Jugendliche aus belasteten Lebenslagen besonders betroffen. Es wird deutlich, dass das gesunde Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aus sozial belasteten Lebenslagen besonders zu fördern ist, um dem Ziel der gesundheitlichen Chancengleichheit näher zu kommen.

Der 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) steht unter dem Leitmotiv „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“. Im Auftrag der Bundesregierung wurden Empfehlungen erarbeitet, wie die Rahmenbedingungen für ein gesundes Aufwachsen der nachfolgenden Generation verbessert werden können. Entscheidend ist nicht nur die (frühe) Kindheit, sondern „es bedarf einer stärkeren fachlichen Aufmerksamkeit für die gesundheitlichen Herausforderungen und Risiken des Jugendalters“ (S. 256). „Stärker als bisher müssen Körper (…) sowie Gesundheit und Wohlbefinden Inhalte fachlicher Praxis der Kinder- und Jugendhilfe werden.“ (S. 17)

Grundlagen und Standortbestimmung

Zur Standortbestimmung einer gesundheitsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit ist es notwendig, sich zunächst mit den Begrifflichkeiten zu befassen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gesundheit als den „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“ und somit nicht nur als Freisein von Krankheit. Diese Definition stellt immer noch eine Leitorientierung in der Debatte dar.

Die Begriffe Prävention und Gesundheitsförderung werden häufig gemeinsam oder synonym gebraucht, allerdings unterscheiden sich die Termini inhaltlich: „Unter Prävention versteht man die Verhütung von Krankheiten durch Ausschaltung von Krankheitsursachen [primäre Prävention], durch Früherkennung und Frühbehandlung [sekundäre Prävention] oder durch die Vermeidung des Fortschreitens einer bestehenden Krankheit [tertiäre Prävention].“ Die Art und Weise, wie Prävention ansetzt, wird ebenfalls noch einmal unterschieden in medizinische Prävention (Schutzimpfungen z.B.), Verhaltensprävention (Verhaltensänderungen von Einzelnen und Gruppen) und Verhältnisprävention. Sie zielt auf die Veränderung der ökologischen, sozialen, kulturellen und technisch-materiellen Umwelt (Setting) ab, die als wesentlich für Gesunderhaltung und Krankheitsentstehung betrachtet wird. Gesundheitsförderung ist ein komplexer sozialer und gesundheitspolitischer Ansatz und soll ausdrücklich auch zur Verbesserung der gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen beitragen.

Ein wesentliches Element der Gesundheitsförderung ist der „Setting-Ansatz“. Als Setting bezeichnet man ein soziales System. In erster Linie werden Kommunen, Schulen, Krankenhäuser und Betriebe als Settings bezeichnet. Auch eine berufsbildende Einrichtung oder ein Jugendhaus ist ein solches Setting. Insbesondere für den Personenkreis der Benachteiligten ist es erforderlich gesundheitsfördernde Angebote in den jeweiligen Lebensumgebungen anzubieten. Bildungseinrichtungen und Soziale Dienste sind daher prädestiniert, sich des Themas anzunehmen und werden in der Öffentlichkeit und auch in ihrem eigenen Selbstverständnis noch viel zu wenig als solche anerkannt und genutzt. Weitere wesentliche Bausteine sind Partizipation und Freiwilligkeit, sowie das von Aaron Antonovsky entwickelte Konzept der Salutogenese. Salutogenese stellt die Frage nach der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit , steht in Ergänzung zur pathogenenen Sicht welche die Entstehung von Krankheiten thematisiert. Zentral ist bei der salutogenen Betrachtung das Kohärenzkonzept. Sinn für und das Gefühl von Kohärenz, welches nach Antonovsky Antworten gibt auf die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Sinnhaftigkeit des Lebens und damit eine bedeutsame Gesundheitsressource darstellt. Damit sind auch soziale und kulturelle Faktoren eng verbunden. Familiärer Zusammenhalt und soziales Umfeld spielen eine wichtige Rolle und der Sozialraumorientierung kommt insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen hohe Bedeutung zu.

Jugendspezifische Gesundheitsförderung und Prävention

Das Jugendalter ist entwicklungspsychologisch betrachtet eine Lebensphase, die durch Prozesse der Identitätsfindung gekennzeichnet ist. Präventionsansätze können nur greifen, wenn der subjektive Sinn des gesundheitsschädigenden Verhaltens Jugendlicher verstanden wird. Ausprobieren, Suchen, Verwerfen und An-Grenzen-Gehen sind jugendtypische Verhaltensweisen. Die Ablösung von den Eltern, die Orientierung an Gleichaltrigen und das Eingehen erster Liebesbeziehungen gehören zu dieser Phase. Die körperliche Umgestaltung und der starke Gegenwartsbezug sind weitere wichtige Merkmale der Adoleszenz. Das Essverhalten, aber auch der riskante Substanzkonsum, dient oft der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben und hat eine bedeutende Funktion für die soziale und psychische Positionierung der Jugendlichen. Riskante Praktiken bleiben allerdings glücklicherweise in der Regel episodisch. Für die Jugendlichen selbst ist die Erhaltung der Gesundheit meist noch kein Thema. Sie erscheint als ein unerschöpfliches Gut.

Jugendliche sind daher nur schwer für „explizite“ Maßnahmen der Gesundheitsförderung zu gewinnen. In unserem Modellprojekt haben wir es uns dennoch zur Aufgabe gemacht, Jugendliche zu einem gesünderen Lebensstil zu motivieren. Für jugendspezifische Motivation sind Prinzipien der Freiwilligkeit und Partizipation, aber auch Argumente aus der Perspektive der Jugendlichen grundlegend:

- Autonomie und Selbstbestimmung über das gesundheitsrelevante Verhalten nehmen zu, der Einfluss der Eltern geht zurück.
- Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen beginnt meist im Jugendalter. „In dieser Lebensphase [werden] teils bewusst und teils unbewusst vielfältige gesundheitsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen erprobt, erlernt und verfestigt.“ (Hurrelmann u.a. 2003: 100)

- Gesundheit ist ein „Körperthema“ und bietet daher vielfältige Anknüpfungspunkte zum vorhandenen Interesse Jugendlicher an ihrem Körper. Sensible, geschlechtsdifferenzierte Ansätze, die auf Vertrauensbeziehungen beruhen, können Räume schaffen für das Einüben eines gesunden Umgangs mit dem eigenen Körper.

- Jugendliche legen Wert auf soziale Gemeinschaft, schätzen Gruppenaktivitäten und orientieren sich an Peers; hier ergeben sich vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit.

- Kern vieler Präventionsstrategien, wie in der Sucht- oder Gewaltprävention, sind die Stärkung von Bewältigungsressourcen und der Fokus auf die Lebenskompetenzen. Hier besteht auch eine direkte Verbindung zum psychischen und sozialen Aspekt von Gesundheit. Partizipation, das Erfahren von Selbstwirksamkeit und die Gewinnung von Selbstvertrauen sind gemeinsame Elemente aller „Präventionen“.

In der gesundheitsbezogenen Prävention für Jugendliche kann also auf vorhandene Ansätze zurückgegriffen und das bereits entwickelte und auch in unseren Einrichtungen verfügbare Methodenrepertoire genutzt werden (darunter die Erlebnispädagogik).

Institutionen aus dem sozialen Bereich können einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten leisten, da sie zum einen in unmittelbarem Kontakt zur Zielgruppe stehen und zum anderen in der Lage sind, angemessene pädagogische Wege zur Gesundheitsförderung unter Nutzung des bereits entwickelten Methodenrepertoires zu finden. Sie können so dafür sorgen, dass Gesundheitsförderung auch bei den Zielgruppen ankommt. In der Modellphase von BodyGuard wurde zudem deutlich, dass die Gewinne aus Perspektive der Jugendlichen oft nicht so sehr in einer direkten Veränderung der eigenen gesundheitlichen Situation lagen, sondern vor allem in den Bereichen gemeinsam geteilter Erfahrungen, in einem neuen (Körper-)Erleben, neuen Ermöglichungsräumen und einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Gesundheitsförderung mit sozial benachteiligten Jugendlichen sollte daher nicht ausschließlich den Fokus auf den gesundheitsrelevanten Outcome richten, sondern auch dafür sorgen, dass Jugendliche in gesundheitsfördernden Angeboten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Beteiligung und Anerkennung machen können.

In der Gesundheitsförderung treffen der Gesundheitsbereich mit seiner medizinorientierten Sichtweise und der soziale Bereich mit seinen verschiedenen Untersystemen aufeinander. Die Übergänge und Schnittstellen sind derzeit noch holprig. Begrifflichkeiten und Konzepte unterscheiden sich. Zuständigkeiten, auch finanzieller Art, bedürfen noch der Aushandlung. Auf dieser Grundlage besteht heute Einigkeit darüber, dass eine bessere Abstimmung und Zusammenarbeit in der Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Gesundheitsbereich vonnöten sind.

Das IB-Gesundheitsprogramm „BodyGuard“

Foto: Wolfgang Zach

2006 startete der Internationale Bund, gefördert durch die Aktion Mensch, daher „BodyGuard – das IB-Gesundheitsprogramm für Jugendliche“. In einer dreijährigen, wissenschaftlich begleiteten Modellphase wurde das Programm in neun berufsbildenden Einrichtungen und in einem Jugendhaus entwickelt und erprobt. Nach dem Ende der Modellphase in 2009 wurde das Programm in den Regelbetrieb überführt.

BodyGuard richtet sich an Jugendliche, die Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit und der beruflichen Integrationsförderung in Einrichtungen des Internationalen Bundes besuchen. Durch integrierte gesundheitsfördernde Angebote können in diesen Lebenswelten (Settings), wie berufsbildenden Einrichtungen und Jugendwerkstätten, Jugendhäusern, Einrichtungen der Erziehungshilfe Jugendliche mit hohem Risikopotenzial erreicht werden.

Auf der Ebene des **Settings** zielt das Programm auf die schrittweise Schaffung von gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen an den jeweiligen Programmstandorten ab; in Bezug auf

- Räume
- Gemeinschaftsverpflegung
- Qualifikation der Fachkräfte
- Organisation des Angebotes.

Zielgruppen sind vor allem junge Männer und Frauen im Alter zwischen 14 und 25 Jahren ohne oder mit niedrigen schulischen und beruflichen Qualifikationen, aus sozial und ökonomisch gefährdeten Familien, mit Leistungsschwächen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen. Durch zielgruppengerechte Angebote will BodyGuard benachteiligten Jugendlichen

- gesundheitsbezogenes Wissen vermitteln
- sie zu gesundheitsförderndem Verhalten motivieren
- gesundheitsgerechtes Verhalten einüben
- die Persönlichkeitsentwicklung fördern und
- soziales Lernen ermöglichen.

Die pädagogische Ausgestaltung der gesundheitsfördernden Angebote hat hohe Priorität. Durch die Teilnahme sollen Jugendliche Anregungen erhalten und Erfahrungen machen, die sie auch über die Programmteilnahme hinaus zu einer gesünderen Lebensweise anregen und ihre Bewältigungsressourcen stärken: Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Anerkennung dienen der Entwicklung von Selbstbewusstsein. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz werden gestärkt. Beteiligung und die Notwendigkeit zur Konfliktbewältigung in Gruppenaktivitäten ermöglichen soziales Lernen.

Zentrale Handlungsbereiche des Programms sind Bewegung, Ernährung und Stressbewältigung. Das BodyGuard-Rahmenkonzept sieht dabei vor, in jeweils mindestens zwei Handlungsbereichen Angebote für Jugendliche bereitzustellen, die eng miteinander verknüpft werden. Für den **Handlungsbereich Ernährung** sind die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung die Grundlage: Eine BodyGuard-Einrichtung begibt sich in diesem Handlungsbereich auf den Weg, eine gesunde Gemeinschaftsverpflegung anzubieten (angelehnt an die „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“; Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz 2007).

Im **Handlungsbereich Bewegung** werden geeignete zielgruppengerechte Angebote entwickelt, die positive Bewegungserfahrungen ermöglichen. Jugendgerechte, motivierende Aktionen zu den zentralen Handlungsbereichen des Programms ergänzen das kontinuierliche Angebot.

Der **Handlungsbereich Stressbewältigung** zieht sich als Querschnittsaufgabe durch das gesamte Programm: Gesundheit entsteht dann, wenn es gelingt, zwischen den alltäglichen Belastungen, denen wir ausgesetzt sind, und den Ressourcen, über die wir verfügen um diesen Belastungen entgegen zu wirken, die Waage zu halten. Gesundheit ist somit auch kein einmal erreichter und damit sich nicht mehr verändernder Zustand, sondern bedarf einer stetigen, immer wieder neu zu erlangenden Balance. Diese Balance zu erlangen hat sich BodyGuard zur Aufgabe gemacht.

Das Gesundheitsprogramm ist daher in die Arbeit der jeweiligen Einrichtung (Setting) integriert und wird überwiegend vom pädagogischen Personal der Einrichtung organisiert und umgesetzt. Die vorhandenen persönlichen Beziehungen zu den Jugendlichen sind eine wichtige Ressource im Programm. In der Regel ist in den berufsbildenden Einrichtungen das Angebot in die Ausbildungszeit integriert. Die Angebote finden meist in der vertrauten Umgebung statt. Zu anderen Orten werden die Jugendlichen begleitet. Die Angebote selbst sind so angelegt, dass sie das Leistungsvermögen der Jugendlichen nicht überfordern. Die Ansprache ist auf die Belange der Zielgruppe zugeschnitten.

Bei BodyGuard wird Wert gelegt auf:

- Partizipation der Jugendlichen: Es gibt keine starren Vorgaben, das Vorhaben wird von den Jugendlichen mit beeinflusst und geprägt.
- Erlebnischarakter von Angeboten: Bildungsanteile werden verknüpft mit Elementen der sinnlichen Erfahrung.
- Stärkung der Gemeinschaft
- geschlechtergerechte Angebote und die Möglichkeit zur Erprobung jenseits traditioneller Geschlechtergrenzen
- Freiwilligkeit: Die Teilnahme an den BodyGuard-Angeboten ist grundsätzlich freiwillig. Nach der Entscheidung für ein Angebot wird jedoch Wert auf Verbindlichkeit gelegt.
- Niedrigschwelligkeit: Die Teilnahme ist möglichst kostenlos oder es wird nur ein geringer Kostenanteil erhoben. Das Material wird überwiegend bereitgestellt. Zudem gibt es eine Gemeinschaftsverpflegung, bei der Gesundes nie teurer als weniger Gesundes sein soll.
- Empowerment: Die Jugendlichen werden angeregt, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen einzubringen und Kritikpunkte zu äußern. Wenn möglich, werden sie aufgegriffen. Es gibt Auswahlmöglichkeiten und die Gelegenheit zur Bildung von selbst gewählten Gruppenzusammensetzungen. Jugendliche mit besonderen Fähigkeiten werden ermutigt, diese der Gruppe zur Verfügung zu stellen.

Die Arbeit an den BodyGuard-Standorten ist mindestens auf ein Jahr angelegt. Es gibt in der Einrichtung eine Ansprechperson beziehungsweise eine Arbeitsgruppe für BodyGuard, die die Angebote vor Ort organisiert sowie ein Standortkonzept, das den Vorgaben des Rahmenkonzepts entspricht. Vor Ort werden nach Bedarf **Kooperationspartner_innen** aus dem Gesundheitswesen oder anderen relevanten Bereichen in die Arbeit eingebunden. Jeder Standort kooperiert mindestens mit einem örtlichen Partner. BodyGuard ist Projektpartner von GUT DRAUF, der Jugendaktion der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Zentrale Programmbereiche sind dabei die Bereitstellung eines Fortbildungsangebotes und die Ermöglichung von fachlichem Austausch und Qualitätssicherung. So ist die Teilnahme an der GUT DRAUF Basisschulung eine Voraussetzung, um anerkannter „BodyGuard“ Standort zu sein und wir empfehlen unseren Einrichtungen das Zertifizierungsverfahren der BZgA. Das heißt, dass mindestens ein_e Mitarbeiter_in eine Fortbildung einer GUT DRAUF-Basisschulung (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) besucht haben muss. Es ist weiterhin zu gewährleisten, dass Angebote, die eine besondere fachliche Qualifikation erfordern, von entsprechend ausgebildeten Kräften durchgeführt werden.

Die Einhaltung der Programmstandards wird im Rahmen des beim Internationalen Bund eingeführten Qualitätsmanagementsystems EFQM in regelmäßigen Abständen im Rahmen von Audits überprüft. Zur Qualitätssicherung werden darüber hinaus Teilnehmerbefragungen durchgeführt. Die Ergebnisse dienen der kontinuierlichen Verbesserung des Angebotes.

Die Programmaktivitäten werden zudem nach Vorgabe dokumentiert. Standortspezifische Fragestellungen werden mit Verfahren der Selbstevaluation bearbeitet.

Foto: Franz Pflügl/Fotolia

Jugendarmut und Gesundheit

Soziale Benachteiligung und die daraus resultierende Jugendarmut ist länderübergreifend zur Zeit eine der größten europäischen Herausforderungen. Daher trafen sich vom 23. bis 26. Oktober 2012 in Berlin 32 Expertinnen und Experten von 14 Organisationen aus Frankreich, Spanien, England, Polen, Schweden und Deutschland im Rahmen der Europäischen Konferenz „Aktiv gegen Armut“, die jeweils in ihren verschiedenen Kontexten an der Bekämpfung von Jugendarmut arbeiten.

In den drei Tagen erarbeiteten die Fachkräfte eine gemeinsame Erklärung, die drängende Fragen aufzeigt und Lösungswege, die in verschiedenen Ländern zu Erfolgen geführt haben, benennt. Ein Teil dieser Erklärung richtet sich auf den Faktor der gesundheitlichen Benachteiligung und stellt Lösungsansätze zur Kooperation zwischen den verschiedenen Systemen, besonders Jugendhilfe, Schule und Gesundheit, vor.

Beispiele für Lösungsansätze im europäischen Vergleich

- In Schweden und England wird an den Schulen der Gesundheitszustand von Jugendlichen erhoben. Die Bedarfe, die sich für Kinder aufgrund ihres Gesundheitszustandes ergeben, werden gemeinsam mit den Eltern erarbeitet und Hilfsangebote werden gemeinsam entwickelt.
- In Schweden ist es verpflichtend, dass das Schulpersonal entsprechende Untersuchungen durchführt. Krankenschwestern, die zum Schulpersonal gehören, unterstützen das Kind und stellen Kontakt zu weiterführenden Hilfsangeboten her.
- Gesunde Ernährung für Kinder und Jugendliche an den Schulen sollten nach dem schwedischen Vorbild umgesetzt werden.
- Alle Kinder müssen ohne finanzielle Hürden oder stigmatisierende Verfahren Zugang zu gesundem Mittagessen in Schulen haben.

Empfehlungen

- Insbesondere für den Personenkreis der Benachteiligten ist es erforderlich, gesundheitsfördernde Angebote in den jeweiligen Lebenswelten anzubieten. Dort, wo Menschen leben, arbeiten, lernen, spielen und konsumieren muss Gesundheitsförderung ansetzen (Settingansatz). Wir brauchen gesunde Kindergärten und Schulen. Gesundheitsförderung muss in Bildungseinrichtungen etabliert werden.
- Die frühkindliche Förderung sowie die Vernetzung der relevanten Akteure wie Hebammen und Kinderärzte mit den Hilfesystemen des Sozialraumes muss gewährleistet werden. Fachkräfte müssen zusammenarbeiten, um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und deren Familien zu erkennen, zu bearbeiten und Hilfsangebote zu realisieren („team around the child“).
- Alle Kinder haben das Recht auf Erhalt der Gesundheit (Artikel 24 der UN-Kinderrechts-Konvention)! Dieses Recht muss - unabhängig von wirtschaftlichen Faktoren - umgesetzt werden.
- Gesundheitsförderung spielt in unseren Gesundheitssystemen eine untergeordnete Rolle. Alle Akteure müssen lernen und beachten: Salutogenese geht vor Pathogenese, Gesundheitsförderung geht vor Krankheitsbehandlung!
- In den jeweiligen Gesundheitssystemen muss verpflichtend ein bestimmter Anteil des Budgets für präventive Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, insbesondere für benachteiligte Personengruppen.
- Die Gesundheitssysteme müssen ohne bürokratische und finanzielle Hürden für alle Menschen gleichermaßen zugänglich sein.

Fußnotenverzeichnis

Beitrag D 1
Gesundheitsförderung als Thema der Jugendsozialarbeit

[1] Der vorliegende Text ist entnommen aus der für das Deutsche Rote Kreuz 2010 erstellten Expertise „Prävention und Gesundheitsförderung in der sozialen Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen“. Die Expertise ist Grundlage der Broschüre „Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit“, die 2011 vom Deutschen Roten Kreuz e.V. herausgegeben wurde.

Literaturverzeichnis

Beitrag D 1
Gesundheitsförderung als Thema der Jugendsozialarbeit

BMG (Hg.) 2010: Nationales Gesundheitsziel – Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin. (Bestell-Nr. BMG-V-10001 bei publikationen@bundesregierung.de)

Deutscher Bundestag (2009): Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Abrufbar unter: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=687

Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.): „Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit. Prävention und Gesundheitsförderung in der sozialen Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen“, 1. Auflage, Berlin 2011

Dragano, N. (2007): Gesundheitliche Ungleichheit im Lebenslauf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), H. 42, S. 19-25

Krappmann, L. 2002: Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In: Münchmeier, R.; Otto, H.U.; Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen

Ravens-Sieber, U.; Wille, N.; Bettge, S.; Erhart, M. 2007: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt 50, H. 5/6, S. 871-878

Richter, M.; Kruse, C.; Steckling, N. 2010: Ungleiche Gesundheitschancen im Jugendalter. In: Hackauf, H.; Ohlbrecht, H.: Jugend und Gesundheit. Weinheim und München, S. 18-43

RKI – Robert-Koch-Institut (2008): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin

Rosenbrock, R. (2001): Was ist New Public Health? In: Gesundheitsblatt, H. 44, S. 753-762

Schlack, H.G. (2004): Neue Morbidität im Kindesalter – Aufgaben für die Sozialpädiatrie. Kinderärztliche Praxis, 75, S. 292-299

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17-31

WHO (World Health Organisation) 1986: Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung: Abrufbar unter: http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German

WHO 1994: Life skills education in schools. WHO, Genf

Beitrag D 2
Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren

Altgeld, T. (2010). Nur ein Randthema im Bildungsbereich? Schulische Gesundheitsförderung im Kontext der Bildungs-, Jugend- und Gesundheitspolitik. In: Paulus, P. (Hrsg.): Bildungsförderung durch Gesundheit – Bestandaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Juventa. Weinheim, S. 345-358.

Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung . In Dür, W. & Felder-Puig, R. (Hrsg.) Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung (S. 158-172). Bern: Huber

Dauber, H.; Döring-Seipel, E. (2010): Salutogenese in Lehrberuf und Schule (SALUS). In Pädagogik 10/2010, S. 32-35

Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf

Fullan, M. (2009): Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change. Vol. 10, p. 101-113.

Griebler, R., Dür, W. & Kremser, W. (2009). Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen HBSC-Studie. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 34, 79-88.

Hascher, T. (Hrsg.) (2004): Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohl-befinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Huber.

Hascher, T. & Winkler-Ebner, C. (2010). Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen. In Paulus, P. (Hrsg.) (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule (S. 31-56). Weinheim: Juventa.

Huber, S.G. (2012). Schulische Führung und ihre Wirksamkeit für Schulentwicklung. Journal für Schulentwicklung 3/2012, S. 22-28.

Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim.

Hurrelmann, K., Franzkowiak, P. (2011). Gesundheit. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Verfügbar unter: http://www.bzga.de/leitbegriffe [Zugriff: 03.01.2013]

Hundeloh, H. (2012). Gesundheitsmanagement an Schulen: Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Kliche, T. Qualitätssicherung: Konzeptionen und Praxisstrategien. In P. Paulus (Hrsg.), Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule (S. 145-169). Weinheim: Juventa.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 161-173.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 788-813). Münster u.a.: Waxmann.

Murray, B.; Low, B.J.; Hollis, C.; Cross, A.W.; Davis, S.M. (2006): Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. In: Journal of School Health, 77, S. 589-600.

Nieskens, B., Rupprecht, S. & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen, 41-96. Köln: Carl Link.

Paulus, P. (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit: Konsequenzen. In Paulus, P. (Hrsg.) (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule (S. 371-374). Weinheim: Juventa.

Paulus, P. (2010). Gesundheitsförderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Partnern. In Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg). Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht (S. 537-621). München: DJI.

Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. In Aregger, K. & Lattmann, U.P. (Hrsg.). Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? (S. 93-114). Oberentfelden: Sauerländer.

Paulus, P. & Witteriede, H. (2008). Bilanzierung der Aktivitäten zur Gesundheitsförderung im ganzheitlichen Konzept einer gesunden Schule. Dortmund/Berlin: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2012). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: Juventa.

Stiller, E. (2008). Unterrichtsentwicklung neu denken! – Überlegungen aus salutogenetischer Perspektive. In: Brägger, G. & Badura, B. (Hrsg.): Bildung und Gesundheit: Argumente für eine gute und gesunde Schule (1. Auflage, S. 205-232). Bern: hep.

Suhrcke, M. & de Paz Nieves, C. (2011). The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Beitrag D 3
Gesundheit als Thema der Jugendsozialarbeit – Gesundheitsförderliche Perspektiven in der sozialpädagogischen Praxis

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden und Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesgesundheitsbehörden (2006): Bericht „Kinder und Gesundheit“.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) und Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte (2008): Gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – Kooperation von Gesundheitswesen und Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.

Bengel, J.; Strittmatter, R.; Willmann, H. (2009): Was hält Menschen gesund? Köln

Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“. Bundestagsdrucksache 16/12860. Berlin.

Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) (2011): Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit? Gesundheitsförderung und Prävention in der sozialen Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Berlin.

Faltermaier, T. (2005): Gesundheitspsychologie. Grundriss der Psychologie. Band 21. Stuttgart.

Franzkowiak, P. (2006): Präventive Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. München.

Grossarth-Maticek, R. (2000): Autonomietraining. Gesundheit und Problemlösung durch Anregung der Selbstregulation. Berlin.

Hackauf, H.; Ohlbrecht, H. (2010): Jugend und Gesundheit. Weinheim und München

Hurrelmann, K. (2010a): Lebensphase Jugend. Weinheim.

Hurrelmann, K. (2010b): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung, Weinheim, 7. Auflage.

Mansel, J.: Gesundheitliche Folgen von Gewalterfahrungen im Jugendalter. In: Hackauf, H.; Ohlbrecht, H. (Hg.): Jugend und Gesundheit. Weinheim/München 2010: S. 194-213

Remschmidt, H. (1992): Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter. Stuttgart.

Robert-Koch-Institut (RKI) (2007): Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) 2007.

Robert Koch-Institut (RKI) (2008): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin.

Scheithauer, H. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung, 8/1999, S. 3-14.

Streeck-Fischer, A. (2002): Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz. Stuttgart.

Waller, H. (2002): Sozialmedizin. Grundlagen und Praxis, 5. Auflage, Stuttgart.

WHO (World Health Organisation) (1986): Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung.

Über die Autor_innen

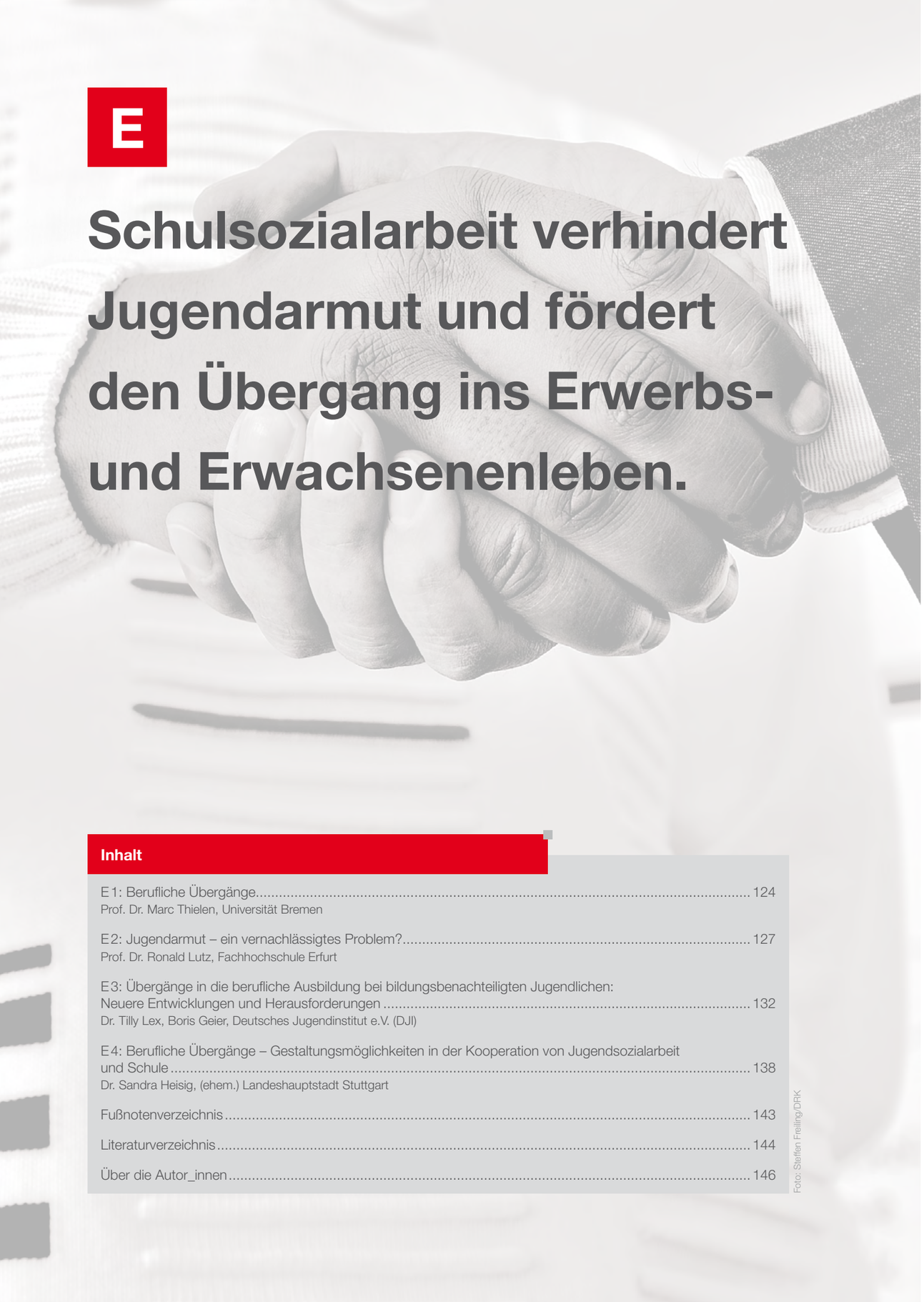
Dr. Hanna Permien, Dipl.-Psych., Dissertation zum Thema „Straßenkarrieren“ von Kindern und Jugendlichen, langjährige wiss. Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts in München, zuletzt in der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“, Geschäftsführerin des 13. Kinder- und Jugendberichts zum Thema Gesundheit und Behinderung, sowie des 14. Kinder- und Jugendberichts. Seit ihrer Pensionierung 2012 führt Frau Dr. Permien die Evaluation einer geschlossenen Clearingstelle in München durch.

Prof. Dr. Peter Paulus, Univ.-Professor für Psychologie seit 1998 an der Leuphana Universität Lüneburg. Mehrjährige Tätigkeit in der Erziehungsberatung und in der Kinder- und Jugendhilfe. Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Universität Lüneburg seit 2003. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Familienpsychologie, Gesundheitspsychologie, -bildung, -beratung und -förderung. Das übergreifende Interesse gilt der Untersuchung und Ermöglichung einer guten Erziehung und Bildung in den verschiedenen pädagogischen, sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern (insbesondere Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule, Stadtteil) in der Verbindung mit Fragen der Erhaltung und Förderung der Gesundheit (z.B. „gute gesunde Schule“)

Dr. Birgit Nieskens, Dipl.-Psych., Leuphana Universität Lüneburg, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen: Programm-Managerin im Programm „MindMatters - Mit psychischer Gesundheit gute Schule entwickeln“; Lehrergesundheit; webbasierte Laufbahnberatung für (angehende) Lehrer/innen (Deutschland-Koordinatorin des internationalen Projekts Career Counselling for Teachers)

Peggy Ziethen, Diplom-Pädagogin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (cand.), seit 2009 als Referentin für Jugendsozialarbeit im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuz e.V. für die Schwerpunkte Gesundheitsförderung bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen und Schulsozialarbeit tätig.

Wolfgang Zach, Tutor für Gesundheitsförderung beim Internationalen Bund. Seit 2006 an der Umsetzung von „BodyGuard“ beteiligt. Langjährige Erfahrung als Schreinermeister und Ausbilder beim Internationalen Bund und als Bereichsleiter in der beruflichen Rehabilitation.



E

Schulsozialarbeit verhindert Jugendarmut und fördert den Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben.

Foto: Steffen Freiling/DRK

Inhalt

E 1: Berufliche Übergänge 124
Prof. Dr. Marc Thielen, Universität Bremen

E 2: Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem? 127
Prof. Dr. Ronald Lutz, Fachhochschule Erfurt

E 3: Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen 132
Dr. Tilly Lex, Boris Geier, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

E 4: Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule 138
Dr. Sandra Heisig, (ehem.) Landeshauptstadt Stuttgart

Fußnotenverzeichnis 143

Literaturverzeichnis 144

Über die Autor_innen 146

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Eine entscheidende Grundlage für einen gelingenden Lebensweg ist für junge Menschen der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf hinein in ein elternunabhängiges, selbstbestimmtes Leben. Nach wie vor gelingt nicht allen Jugendlichen eine erfolgreiche Bewältigung dieser wichtigen biographischen Schwellensituation. Die Auswirkungen sozialer Benachteiligungsstrukturen prägen das Leben dieser jungen Menschen nachhaltig. Die damit verbundenen Belastungen müssen sie auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben zusätzlich zu ihrer sonstigen Entwicklung bewältigen. Dies gelingt ihnen nur, wenn sie im Alltag, in der Schule und beim Übergang zu Ausbildung und Beruf unterstützt und begleitet werden.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) setzt sich im Rahmen seiner federführenden Tätigkeit im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit dafür ein, dass Schule sozialräumlich geöffnet und um Gelegenheiten und Orte des non-formalen und informellen Lernens erweitert wird. Denn durch professionelle sozialpädagogische Angebote an Schule, wie sie durch Angebote der Jugendsozialarbeit vorgehalten werden, werden eine gezielte Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Interessen junger Menschen gefördert, Partizipation und Teilhabe ermöglicht und positiv erlebte Lernumwelten gefördert.

In Deutschland haben mehr als 7 % der Jugendlichen gegenwärtig keinen Schulabschluss und ca. 15 % der jungen Menschen zwischen 20 und 29 Jahren sind ohne Berufsabschluss; der zweite europäische Jugendbericht stellt für den europäischen Raum von 2008-2012 eine Zunahme der Arbeitslosenquote von 15 auf 22,5 % fest. Besonders für junge Menschen mit Migrationshintergrund besteht derzeit erheblicher Handlungsbedarf zur Verbesserung der Ausbildungs- und Berufschancen. Jugendliche, denen der Übergang in Ausbildung und Beruf nicht problemlos gelingt, befinden sich oftmals in Maßnahmen des so genannten Übergangssystems. Vor diesem Hintergrund stellt **Prof. Dr. Marc Thielen** in seinem Beitrag „Berufliche Übergänge“ neben Ansätzen, Konzepten und aktuellen Entwicklungen des Übergangssystems in Deutschland dessen wichtige Sozialisationsfunktion und Förderung der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule dar und plädiert für eine langfristige und kontinuierliche Übergangsbegleitung.

Der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt und der Anstieg befristeter und oft prekärer Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse hat weitreichende Folgen für junge Menschen auf deren gesamtes Leben und ihr Wohlbefinden. Das Risiko, dauerhaft in Armut leben zu müssen, ist aktuell besonders für Jugendliche und junge Erwachsene deutlich erhöht. Ausgrenzung, fehlende Beteiligungs- und Teilhabechancen und gesundheitliche Einschränkungen sind weitere Folgen, unter denen junge Menschen leiden. Armut bei Jugendlichen ist dabei ein häufig gesellschaftlich marginalisiertes Problem. **Prof. Dr. Ronald Lutz** analysiert in seinem Beitrag „Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem?“ fehlende Bildungsabschlüsse als eine zentrale Ursache für Armut, die den Übergang junger Menschen in das Erwerbsleben erschweren und erläutert gesellschaftspolitische Maßnahmen, die Jugendarmut abbauen und verhindern können.

Eine wichtige Rolle bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf nimmt der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Schul- und Bildungserfolg und damit dem späteren beruflichen Werdegang eines Kindes ein. Auf die aktuellen Entwicklungen dazu gehen **Dr. Tilly Lex** und **Boris Geyer** in ihrem Beitrag „Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen“ ein und formulieren anhand von Längsschnittdaten der Übergangsverläufe Jugendlicher notwendige Handlungsbedarfe.

Unterstützend in der Entkoppelung sozialer Herkunft und Bildungsbiografie ist die Schaffung gleicher Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten für alle Kinder und Jugendliche. Schule stellt dabei einen Ort dar, an dem alle Kinder und Jugendlichen durch formale, informelle und nonformale Bildungs- und Unterstützungsangebote erreicht werden können. Dass dies nur durch eine stetige Erweiterung und Flexibilisierung der herkömmlichen Funktionen von Schule erfolgen kann, stellt **Dr. Sandra Heisig** in ihrem Beitrag „Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ dar.

E 1

Prof. Dr. Marc Thielen
Universität Bremen

Berufliche Übergänge

Erschwerte Zugänge zu Ausbildung und Arbeit

Statusübergänge vollziehen sich in komplexen Prozessen, die anspruchsvoll sind und oft viel Zeit zur erfolgreichen Bewältigung benötigen. In besonderer Weise gilt dies für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit, der gerade bei jungen Menschen ohne mindestens einen mittleren Schulabschluss mit vielfältigen Hürden verbunden ist. Nur selten gelingt diesen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule ein nahtloser Eintritt in die Berufsausbildung. Dem Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts zufolge trifft dies gerade einmal für 29 % aller Hauptschulabsolvent_inn_en zu. Viele junge Frauen und Männer erreichen erst über Umwege und mit zeitlicher Verzögerung einen Zugang zu beruflicher Erstausbildung, nicht wenige – das DJI-Übergangspanel spricht von immerhin 18 % aller Hauptschulentlassenen – bleiben auch langfristig ohne berufliche Qualifizierung (vgl. Gaupp u.a. 2008).

Das sogenannte Schwellenmodell, das die berufliche Integration als einen linearen Prozess beschreibt, der sich über die Bewältigung einer ersten Schwelle (von der Schule in Berufsausbildung) und einer zweiten Schwelle (von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis) vollzieht, wird der Komplexität realer Übergangsverläufe kaum gerecht. Ein besonderes Problem bildet die anhaltende Benachteiligung von jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund. Auch unter Kontrolle der ungleichen Bildungsvoraussetzungen – junge Menschen mit Migrationshintergrund sind in unteren Schulformen überrepräsentiert – sind deren Chancen auf einen Ausbildungsplatz deutlich schlechter, als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Granato 2011, Scharrer/Schneider/Stein 2012). Auf die Prekarität beruflicher Übergänge reagiert das Bildungssystem mit vielfältigen Initiativen, die nicht zuletzt auch eine enge Kooperation von Schule und Jugendhilfe voraussetzen. Dies lässt sich an aktuellen Entwicklungen im Übergangssystem ebenso verdeutlichen wie an der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen.

Aktuelle Entwicklungen im Übergangssystem

Zur institutionellen Versorgung und (vor-)beruflichen Weiterqualifizierung junger Menschen ohne ein reguläres Ausbildungsverhältnis hat sich in Deutschland das so genannte Übergangssystem spätestens seit den 1980er Jahren als festes Subsystem beruflicher Bildung etabliert. Ungeachtet des demographischen Wandels, der die Angebot-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt entschärft, wechseln dem jüngsten Bildungsbericht der Bundesregierung zufolge immerhin zwischen einem Vierteil und einem Drittel aller Neuzugänge beruflicher Bildung in Maßnahmen des Übergangsystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Wurde dessen Notwendigkeit lange mit der Lehrstellenknappheit begründet, steht heute mit Blick auf die gestiegenen Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen die vermeintlich unzureichende Ausbildungsreife gerade von Absolvent_inn_en ohne mindestens mittleren Schulabschluss im Zentrum der Debatten. Im Zuge dessen wird darauf verwiesen, dass einer nach wie vor großen Gruppe an ausbildungsplatzsuchenden jungen Leuten eine zunehmende Zahl an unbesetzten Lehrstellen gegenübersteht und in etlichen Bereichen des Arbeitsmarktes ein Fachkräftemangel droht.

Faktisch bildet das Übergangssystem, ungeachtet der immer wieder hervorgebrachten Kritik, eine wichtige Sozialisationsinstanz für eine bedeutende Zahl an jungen Frauen und Männern. Einige Vertreter der Berufspädagogik plädieren vor dem Hintergrund der meist komplexen Problemlagen der Teilnehmer_innen an den berufsvorbereitenden und -qualifizierenden Bildungsgängen für die konzeptionelle Ausarbeitung einer eigenständigen beruflichen Förderpädagogik (vgl. Bojanowski 2006). Eine für den Einzelfall individuell abzustimmende Kooperation von Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik soll der Tatsache Rechnung tragen, dass die beruflichen Integrationsschwierigkeiten der jungen Menschen oft mit vielfältigen Problemlagen in anderen Lebensbereichen korrespondieren.

Nicht nur in fachlicher, sondern auch in institutioneller Hinsicht fordern und fördern Maßnahmen im Übergangssystem Kooperationen von Schul- und Sozialpädagogik: In Projekten der schulischen Berufsvorbereitung, von denen etliche aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert werden, ist die sozialpädagogische Begleitung inzwischen meist ein fester Bestandteil. Sozialpädagogische Fachkräfte unterstützen als sogenannte Übergangs- oder Einstiegsbegleiter die (vor-)berufliche Qualifizierung an beruflichen Schulen. Umgekehrt besuchen Teilnehmer_innen der sozialpädagogischen Berufsvorbereitung, die als Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) unter der Regie der Bundesagentur für Arbeit von freien Bildungsträgern durchgeführt werden, den Unterricht an berufliche Schulen.

Neben allgemeinen Bildungsgängen haben sich zwischenzeitlich auch spezifische Konzepte für bestimmte Zielgruppen entwickelt: So gibt es berufsvorbereitende Angebote für junge Migrant_innen ebenso wie für Menschen mit Behinderung (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Angesichts der Erkenntnis, dass junge Menschen unterschiedlich viel Zeit zur Bewältigung des Übergangs benötigen, werden zudem Maßnahmen von unterschiedlicher Dauer angeboten. In Sachsen wurde bspw. 2008 der Versuch eines zweijährigen Berufsvorbereitungsjahres für besonders benachteiligte Schüler_innen gestartet. Angesichts der erschwerten Lebenslagen setzt auch dieses Konzept auf sozialpädagogische Begleitung.

In konzeptioneller Hinsicht wird im Übergangssystem gegenwärtig eine enge Kooperation mit Betrieben als Lernorten angestrebt (vgl. BIBB 2007). Nach dem Vorbild der dualen Berufsausbildung sehen berufsvorbereitende Maßnahmen bis zu drei wöchentliche Praxistage in Betrieben vor, so zum Beispiel in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung (AV dual) in Hamburg. Sozialpädagogische Fachkräfte übernehmen hier nicht selten die Funktion von Praxisbegleiter_innen, denen die Organisation der Praktika obliegt. Durch die betriebliche Praxis soll ein höherer Realitätsbezug ebenso ermöglicht werden, wie unmittelbare Lernerfahrungen, die in Werkstätten und Fachpraxisräumen so nicht möglich sind. Eine andere Möglichkeit, praktisches Lernen unter den Bedingungen betrieblicher Realität zu initiieren, sind Produktionsschulen, die inzwischen in mehreren Bundesländern angeboten werden.

Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule

Um den Problemlagen am Übergang Schule–Beruf präventiv zu begegnen, werden berufsorientierende Programme verstärkt in der allgemeinbildenden Schule implementiert. Bereits Ende der 1990er Jahre hat die Kultusministerkonferenz eine Qualitätssteigerung der schulischen Berufsorientierung ab Klassenstufe 7 gefordert und eine angemessene Verortung der Berufsorientierung in Curricula, Fächern und Stundenplänen ebenso empfohlen, wie eine enge Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren wie Berufsberatungen und Betrieben (vgl. KMK 1997).

In der Schulpraxis werden unterschiedliche Konzepte umgesetzt. Um den Übergang in die Berufsbildung zu erleichtern, kooperieren allgemeinbildende Schulen verstärkt mit beruflichen Schulen. So nehmen Schüler_innen der Abgangsklassen von allgemeinbildenden Schulen bereits am Unterricht beruflicher Schulen teil. Weitere Bestandteile der schulischen Berufsorientierung sind betriebliche Praktika, entweder als Blockpraktikum oder in Form von wöchentlichen Praxistagen. Zudem arbeiten viele Schulen mit dem sogenannten Berufswahlpass, um die Berufswegeplanung der Schüler_innen zu unterstützen. Um möglichst realitätsnahe Einblicke in betriebliche Realitäten zu eröffnen, werden zudem eigene Schülerfirmen gegründet, in den Geschäftsideen entwickelt, Dienstleistungen angeboten und Produkte verkauft werden.

Während die erwähnten Konzepte grundsätzlich an alle Schüler_innen adressiert sind, halten die Bundesländer mehrheitlich seit den 1990er Jahren auch spezifische Praxisklassen für schulmüde und abschlussgefährdete Jugendliche vor. Die in der Regel zeitlich befristeten, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds ko-finanzierten Programme werden je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet: BuS – Betrieb und Schule (Nordrhein-Westfalen), SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb (Hessen), Produktives Lernen (Berlin, Brandenburg und Sachsen) und Berufsstarter- bzw. Praxisklasse (Niedersachsen). Durch die Programme werden Konzeptbausteine des Übergangssystems in die allgemeinbildende Schule vorgezogen: Lernortkooperation durch in der Regel wöchentliche Praxistage in Betrieben (zwischen einem Tag und drei Tagen pro Woche), sozialpädagogische Begleitung (durch sogenannte Berufsstarter- und Praxisbegleiter), individuelle Förderung durch eine verkleinerte Klassenstärke (12 bis 15 Schüler) sowie besondere Lernformen (betriebliche Lernaufgaben, Lernwerkstätten, Förderunterricht u.ä.). Das Nordrhein-westfälische Konzept BuS bietet zudem eine Nachbetreuung an. Sozialpädagogische Begleitung gehört auch in den Praxisklassen meist fest zum Konzept. In der hessischen Maßnahme SchuB ist z. B. mindestens eine halbe Stelle einer sozialpädagogischen Fachkraft pro Klasse vorgesehen (vgl. Thielen 2011).

Notwendigkeiten langfristiger Übergangsbegleitung

Die skizzierten Maßnahmen und Programme am Übergang Schule–Beruf zielen auf eine verbesserte berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher, nicht zuletzt auch durch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Untersuchungen zum Verbleib der Absolvent_innen solcher Bildungsgänge zeigen jedoch, dass das Ziel bei weitem nicht von allen jungen Leuten erreicht wird (vgl. Thielen 2011). Die Übergangsverläufe bleiben in nicht wenigen

Fällen über mehrere Jahre nach der Schulentlassung prekär. Die Teilnahme an unterschiedlichen Maßnahmen wechselt häufig mit Phasen von Erwerbslosigkeit oder unsicheren und schlecht bezahlten Gelegenheitsjobs. Um jungen Erwachsenen ohne hinreichendes familiäres und soziales Netz kontinuierliche Bezugspersonen im erschwerten und zeitlich ausgedehnten Übergangsprozess zur Seite zu Stellen, ist eine langfristige Übergangsbegleitung notwendig, wie sie mit der 2009 eingeführten Berufseinstiegsbegleitung intendiert ist.

Foto: Steffen Freiling/DRK

E2

Prof. Dr. Ronald Lutz
Fachhochschule Erfurt

Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem?

Jugend braucht Zukunft, das ist unstrittig. Doch hat sie auch die Zukunft, die sie braucht? Wer die aktuellen Debatten verfolgt, wird unschwer feststellen, dass dies nicht für alle Jugendliche gilt. Die Teilhabe an den Möglichkeiten der Gesellschaft ist sehr unterschiedlich.

Zum Beispiel formen sich „geschlossene" Bildungskreisläufe, in denen in armen Familien arme Kinder aufwachsen, die sich schließlich zu armen Jugendlichen entwickeln, die wiederum Familien zu gründen beginnen, die arm sein werden. Eine Refeudalisierung der Gesellschaft ist zu beobachten (Neckel 2010). Die Ansätze einer sich allmählich tradierenden „Kultur der Armut"[1] sind vielfältig, vor allem in hoch segregierten Stadtvierteln.

Während Armut in Deutschland inzwischen gut dokumentiert und analysiert ist, die Diskussionen über Kinderarmut Bände füllen und Altersarmut zu eine brennenden Thema wird, ist der Diskurs um Jugendarmut bisher eher leise geblieben. Dabei gibt es in vielen Regionen deutlich mehr arme Jugendliche im Alter zwischen 18 und 25 Jahren als arme Kinder. Jugendarmut ist eine Herausforderung eigener Art – und doch bleibt das Problem vernachlässigt.

In der Folge soll ein Blick auf Jugendarmut entwickelt werden, der diese in ihrer Eigenständigkeit betont und zugleich nach typischen Ursachen fragt und kritisch die Formen der Sozialen Sicherung reflektiert (s.a. Lutz 2010 und 2011).

Jugendarmut im Spiegel der Zahlen

Das Statistische Bundesamt, das Deutsche Institut für Wirtschafsforschung (DIW) und der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung legten kürzlich neue Armutsquoten vor. Insgesamt ist die Armut in Deutschland weiterhin hoch, das Statistische Bundesamt wies sogar darauf hin, dass in 2011 der Anteil der von Armut bedrohten Bürger_innen in fast allen Bundesländern gestiegen ist. Gleichzeitig hat sich das Nettovermögen der privaten Haushalte in den vergangenen zwei Jahrzehnten mehr als verdoppelt, auf 10 Billionen Euro. Im 4. Armutsbericht der Bundesregierung wird deutlich, dass die reichsten 10 % der Bevölkerung über mehr als die Hälfte des Gesamtvermögens verfügen, während der unteren Hälfte gerade 1 % bleibt.

Armut ist über die Jahre angestiegen

Seit Jahren ist ein kontinuierlicher Anstieg der Armut festzustellen: In 2011 lebten 15,1 % der Bevölkerung unter der nach EU-Kriterien definierten Armutsschwelle[2], im Vorjahr waren es noch 14,5 % (Statistisches Bundesamt 2012). Dies ist ein Höchststand in der Geschichte des wiedervereinigten Deutschland, ein Drittel mehr als vor zehn Jahren[3]. Bei mehr als 5 Millionen Menschen mit SGB II-Bezug sind solche Zahlen jedoch nachvollziehbar (s.a. Schneider 2011).

Armut ist zwischen den alten und neuen Ländern extrem ungleich verteilt

Im Jahre 2011 hatten Bremen mit 22,3 % sowie Mecklenburg-Vorpommern mit 22,2 % die höchst regionalen Armutsquoten, in 13 von 16 Bundesländern nahm die Armutsbetroffenheit zu (Statistisches Bundesamt 2012). Damit wird deutlich, dass die Armut nicht mehr nur in den östlichen Ländern hoch ist. Mit Sorge blickte der Paritätische Wohlfahrtsverband Ende 2011 in seinem neuen regionalen Armutsatlas auf das Ruhrgebiet, das als „die Problemzone Nummer eins" einer sich verfestigenden Armut bezeichnet wird (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2011). Dieser Bericht analysierte die regionale Entwicklung der Armut in den vergangenen sechs Jahren. Nordrhein-Westfalen weist darin generell laut der Studie neben Berlin von allen 16 Bundesländern den negativsten Trend auf. Dort stieg die Quote der von Armut gefährdeten Menschen zwischen 2006 und 2010 von 13,9 auf 15,4 %. Die Zahlen im Ruhrgebiet, dem größten Ballungsraum Deutschlands werden als besorgniserregend betrachtet, da in Städten wie Dortmund, Duisburg oder Gelsenkirchen die Quote auf mehr als 20 % anstieg.

Erkennbar wurde, dass Deutschland mehr und mehr ein „armutspolitischer Flickenteppich" ist. Ein „sauberer Ost-West-Schnitt", wie es bisher vermutet und teilweise auch belegt wurde, ist immer weniger erkennbar. Auch innerhalb westdeutscher Flächenländer ist ein hohes Armutsgefälle zu beobachten. So finden sich in Bayern Problemregionen wie Hof mit einer Quote von 13,3 % oder der Oberpfalz mit 12,7 %, während der Landesdurchschnitt im Freistaat bei sehr niedrigen 4,4 % liegt.

Aus diesem Regionalen Armutsatlas geht auch hervor, dass Armut sich nicht genauso entwickeln muss, wie

die Zahl der Hartz-IV-Empfänger_innen. Der Anstieg der relativen Armut in Berlin und Nordrhein-Westfalen ist vor allem aus einer Zunahme der armutsnahen und armen Bevölkerung außerhalb beziehungsweise oberhalb des Hartz-IV-Bezuges entstanden. Dies hängt originär mit der Ausweitung des Niedriglohnsektors zusammen. Armut zeigt sich auch im wirtschaftlichen Wachstum persistent. Auch wenn der Reichtum wächst, heißt dies nicht, dass es zu einem Abbau von Armut kommt, so die Schlussfolgerung der Studie.

Armut trifft spezifische Haushalte und Familienformen besonders

Nicht alle Personen und Haushalte sind von Armut im gleichen Umfang betroffen. Das Armutsrisiko steigt mit der Kinderzahl und insofern ist das Armutsrisiko für Kinder besonders hoch: Es sind vor allem größere Familien mit drei und mehr Kindern, Migrantenfamilien sowie Alleinerziehende (vor allem Frauen), die mit weitem Abstand die höchsten Armutsraten aufweisen.

Armut betrifft Kinder und Jugendliche in einem besonderen Maß

Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene haben gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt deutlich erhöhte Armutsrisiken. Dabei ist die Betroffenheit im Osten, aber auch in den oben erwähnten Regionen des Westens, nach wie vor noch einmal deutlich höher (Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe 2010). Nach einer Korrektur der OECD am 30.4.2011, die auf neu erarbeiteten Daten des DIW beruhen, wurde Kinderarmut in ihren Zahlen allerdings von vormals 16,3 % in 2005 auf 8,3 % im Jahr 2008 halbiert[4]. Das DIW stellt aber fest: Kinderarmut verschwindet nicht, sie bleibt ein sozialpolitisch brennendes Thema. Es ändert sich nämlich wenig für die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, wenn Zahlen sich ändern. Viele Kinder sind auch weiterhin in ihren Teilhabechancen gefährdet und ausgegrenzt.

„Verborgene“ Jugendarmut

Jugendliche sowie junge Erwachsene haben gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt deutlich erhöhte Armutsrisiken. Junge Menschen im Alter zwischen 14 bis 27 Jahren sind in Deutschland zu gut einem Viertel (25 %) von Armut betroffen. Jugendarmut ist vor allem ein urbanes Phänomen - so lauten zentrale Ergebnisse des Monitor Jugendarmut 2012 der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit[5].

Rudolf Martens hat im Jahr 2010 in einer eigenen Berechnung zusätzlich den Unterschied zwischen Ost und West mit einem Vergleich der 18 bis 25-Jährigen dargestellt: Danach lag die Quote in der Gesamtrepublik bei 22,4 %; im Osten bei 30,4 % und im Westen bei 22,0 % (Martens 2010[6]). Diese stärkere Benachteiligung von Jugendlichen, insbesondere im Osten, ist allerdings in den öffentlichen Debatten bisher kaum erkennbar. Das besondere Augenmerk gilt ganz allgemein der Armut in Deutschland und speziell Kindern. Die Gründe sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Warum Jugendarmut kein Thema ist

Der Begriff Jugend ist weniger als „das Kind“ mit Chiffren der Unschuld und der Bedürftigkeit belegt. Insofern ist es auch weniger ein Objekt von Skandalisierung, wenn Jugendliche als gefährdet erscheinen. Mit Kindern verbindet sich zudem immer auch ein Blick auf deren (angebliche) Abhängigkeit von Erwachsenen, die sich im Wächteramt verdichtet hat, während Jugendliche immer schon als eigene und verantwortliche (strafmündige) Subjekte gesehen wurden, die sich selbst artikulieren können und auch müssen.

Gerade Jugendliche, stellen werden seit Beginn der modernen Gesellschaft[6] immer auch als eine explizite Gefahr für die soziale Ordnung wahrgenommen – insbesondere dann, wenn sie in ihrem Verhalten Muster entwickeln, die gegen Normen verstoßen und öffentlich sanktioniert werden.

Es gilt dann aber nicht mehr, sie zu retten – wie dies bei Kindern im Hintergrund der Reaktionen durchscheint –, indem man sie erzieht, fördert und Chancen aufbaut. Vielmehr stehen die Kontrolle, Disziplinierung und Separierung der Jugendlichen im Vordergrund, die „aus dem Ruder der vorgegebenen Ordnung laufen“, um sich vor ihnen und ihren Taten zu schützen.

Es wird deutlich: Der von Armut betroffene Jugendliche ist in der öffentlichen Wahrnehmung weniger ein unschuldiges Opfer von Verhältnissen, sondern er gilt stärker als Prototyp eines Armen, der als Opfer eigenen Verhaltens gesehen wird, und der jenseits von Unschuld „selber schuld“ sein kann. Wenn aber keine Rettung im Brennpunkt steht, scheint das Thema weniger brisant, da sich hiermit politisch und medial kein Gewinn erzielen lässt – außer allenfalls mit plakativ erhobenen Zeigefingern, wie es sich mitunter in Fernsehserien abbildet.

Die geringere öffentliche Aufmerksamkeit beruht aber noch auf einem anderen Kontext. Für arme Jugendliche gibt es viele Schubladen, in die man sie einsortieren kann: Trebegänger, Wohnungslose, Punks, Drogenabhängige, Kriminelle. Damit aber wird zugleich deutlich, dass es für Jugendliche keine eindeutigen und einheitlichen Biographien mehr zu geben scheint, zu vielfältig sind die (Sub-) Kulturen, die sich im Kontext einer pluralen und modernisierenden Gesellschaft formen.

Jugendliche befinden sich zudem, anders als Kinder, direkter und stärker im Sog der ökonomischen und sozialen Entwicklung, die sich als ein Ende der Normalbiographien und eine Ablösung des Normalarbeitsverhältnisses zeigen. Die Individualisierungsprozesse und die Diversifizierungen in der Ökonomie (Niedriglöhne, befristete Verträge, Zeitarbeit, Teilzeitarbeit etc.), und deren Aufspaltung in unterschiedliche Zonen der Integration (s. Castel/Dörre 2008), belegen den Alltag Jugendlicher mit mehr Risiken. In dieser Individualisierung wird die Vielfalt der Möglichkeiten auch zu einem Zwang der Wahl – und diese kann die Falsche sein und zu Problemen führen.

Die Ursachen von Jugendarmut liegen daher etwas anders als bei der Kinderarmut. Jugendarmut ist auch ein Ergebnis der Familienarmut; sie ist allerdings mehr als nur ein Resultat derselben. Jugendarmut muss zugleich als eine eigenständige Armut von Jugendlichen diskutiert werden, die entweder keinen Zugang zum Erwerbssystem finden oder darin marginalisiert werden und es bleiben. Jugendarmut ist insgesamt das Ergebnis eines Prozesses sozialer Ausgrenzung von Jugendlichen in bestimmten Lebenslagen aus Teilbereichen der Gesellschaft. Am Ende erscheint schließlich der erschöpfte und mitunter verlorene Jugendliche, der verschwindet, der arm ist und der als Gefahrenpotential der Gesellschaft angesehen wird.

Übergänge und Transitionsarmut

Jugendarmut ist, neben den oben genannten Zusammenhängen, ein „Ergebnis“ des Schulsystems, das immer mehr junge Menschen ohne Schulabschluss in eine Hartz-IV-Karriere entlässt. So versteht sich manche Hauptschule als „Hartz-IV-Schulen“, die in der letzten Klasse konsequent auf ein Leben im Transferbezug vorbereiten. Das Schulsystem in der BRD ist als hoch selektiv zu bewerten, darin verursacht und verfestigt es zugleich Armut von Jugendlichen.

Vielfältig vorliegende Zahlen und Fakten zeigen, wenig überraschend und doch irritierend, dass bis zu drei Viertel der Kinder aus eher mittleren Lagen sich im Gymnasium befinden, und damit große Chancen auf ein Studium haben, während aus den unteren Lagen nicht mal ein Viertel der Kinder den Weg dorthin schafft DIW (2006). Es ist eine offenkundige und vielfach belegte Tatsache, dass Schule kaum Chancengleichheit organisiert: Sie normiert vorhandene Ungleichheit.

Die soziale Herkunft des Kindes prägt dessen Entwicklung und damit wird eine sehr frühe und nachhaltige „Entscheidung“ über Bildungsverlauf und Schulkarriere getroffen, die wenig mit den Fähigkeiten und Kompetenzen des jeweiligen Kindes zu tun hat, sondern in erheblichem Maß aus dem sozialen Status der jeweiligen Herkunftsfamilien sowie den jeweiligen Bildungsaspirationen resultiert. Schule korrigiert da wenig, im Gegenteil: Das deutsche System Schule normiert vorhandene Ungleichheit und verfestigt sie zudem.

Vorliegende Zahlen und Fakten zur Selektivität des Schulsystems stimmen nachdenklich[7]: Trotz der allgemeinen zehnjährigen Schulpflicht und dem sehr differenzierten Bildungssystem in Deutschland verließen im Jahr 2008 ca. 7 %, also 64.918 Schüler_innen die Schule ohne Abschluss. Dies wurde kurze Zeit später durch den „Integrationsbericht” der Bundesregierung bestätigt[8]. Besonders stark waren demnach Migrantenkinder betroffen: 13,3 % der 15- bis 19-Jährigen blieben ohne Schulabschluss (2005: 10,8 %).

Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung stellte 2011 fest, dass gegenüber dem Vorjahr die Zahl der Schulabgänger_innen ohne Abschluss um 6.600 Jugendliche zurückgegangen sei. Das bedeute aber keine Entwarnung, mit 58.400 Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss sei die Zahl weiterhin besorgniserregend. Die Studie folgert: „Nach wie vor sind die Chancen auf einen Schulabschluss in Deutschland sehr unterschiedlich verteilt. Besonders auffällig ist der Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern: Die Quoten in den ostdeutschen Ländern liegen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Im Vergleich aller Bundesländer variiert der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss von 5,7 Prozent in Baden-Württemberg bis hin zu 14,1 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern.“[9]

Schulabgänger_innen ohne Abschluss werden immer häufiger direkt ins Abseits gedrängt:

- Nur etwa einem Fünftel gelingt es, direkt eine Ausbildung anzuschließen.
- Etwa ein Viertel schafft es nicht, eine Erwerbstätigkeit zu finden.
- Die Arbeitslosenquote in dieser Gruppe ist mit etwa 25 % die höchste in ganz Deutschland.[10]

Viele der Schulabgänger_innen ohne Schulabschluss sind in der Schule bereits als so genannte Schulverweigerer_innen auffällig. Darunter versteht man:

- Schüler_innen, die dauerhaft unentschuldigt fehlen.

- Schüler_innen, die dauerhaft zwar entschuldigt, aber unglaubwürdig entschuldigt, fehlen.

- Schüler_innen, die zwar physisch anwesend sind, sich aber im Unterricht passiv verhalten.

- Schüler_innen, die zwar physisch anwesend sind, aber die Leistung verweigern und den Unterricht stören.

Häufig beginnt eine Karriere als Schulverweigerer_in schon früh, indem Klassen wiederholt werden müssen, es dadurch zu Frustrationen kommt und das schulische Scheitern zu einem Verlust der Lern-Motivation generell führt. Die Zahl der Schulverweigerer_innen ist seit Jahren hoch – dennoch erreicht dieses Phänomen nicht die notwendige öffentliche Aufmerksamkeit. Möglichkeiten einer frühzeitigen Intervention scheinen nicht wirklich erkennbar.

Kritische Übergänge

Nach der Schule folgen weitere „Kritische Übergänge“, die von vielen Jugendlichen nicht ohne förderliche Unterstützung bewältigt werden können – aber genau an dieser mangelt es trotz aller Lotsenprojekte noch immer. Für geschätzte zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger ist der Start ins Berufsleben mit Unsicherheit belegt, mitunter sogar ohne konkrete Berufsbildungsperspektive (Merten 2009). Trotz eines inzwischen hohen Lehrstellenangebotes gibt es zudem jährlich immer wieder Jugendliche, die keine Lehrstelle erhalten. Laut einem Gutachten für die SPD-nahe Friedrich-Ebert-Stiftung hatten zum Erhebungszeitpunkt 1,5 Millionen junge Erwachsene von 20 bis 29 Jahren keinen Berufsabschluss[11]. Das entsprach einem Anteil von 15 % an dieser Altersgruppe. Der Anteil der Ausbildungslosen stagniert dabei seit Jahren auf diesem hohen Niveau, heißt es in der Studie. Es gelingt etwa jedem siebten Jugendlichen nicht, „die formellen Voraussetzungen“ für einen qualifizierten Arbeitsplatz zu erwerben.

Aber auch wenn Jugendlichen der Berufseintritt gelingt, ist damit keineswegs eine sichere Zukunftsperspektive verbunden: Jugendarmut resultiert auch aus Arbeitslosigkeit und weit verbreiteten Niedriglöhnen[12]. Der Arbeitsmarkt hat Beschäftigungsformen entwickelt, die nichts mehr mit einem „Normalarbeitsverhältnis“ und „Normalbiographien“ zu tun haben und eine Zunahme an Prekarität beinhalten (Vogel 2009): Unsicherheiten greifen um sich, Lohnkürzungen sind allgegenwärtig, Arbeitsplatzverluste drohen ständig, der Einfluss auf die eigene Arbeitsplatzsituation schwindet, Arbeitszeitverdichtungen und Beschleunigungen der Arbeitsprozesse sind Alltag, Arbeitsschutzbestimmungen werden allmählich löchriger, biographische Erwartbarkeit schwindet, Niedriglöhne sind weiterhin auf dem Vormarsch, Leiharbeit hat einen immensen Zulauf erfahren, Zeitverträge haben den Status von Normalität. Insgesamt zeigt sich Jugendarmut auch als Produkt scheiternder Übergänge, denn die nicht gelingende Transition kann Armut verursachen oder auch verstärken.

Unterstützungssysteme und Jugendarmut

Jugendliche werden als Arbeitslose zwangsläufig zu Transferleistungsempfänger_innen. Damit beginnen Hartz-IV-Karrieren, deren Ende nicht sofort absehbar ist und die Armut zusätzlich noch durch drakonische Maßnahmen verschärfen: Wer unter 25 Jahre alt ist und eine zumutbare Arbeit ablehnt, dem wird zumeist die Regelleistung für 3 Monate gestrichen, damit aber auch Zahlungen für Mehrbedarfe und der befristete Zuschlag. Zahlungen für Unterkunft und Heizung werden direkt an den Vermieter überwiesen, damit die Betroffenen ihre Wohnung behalten können. Das Notwendigste zum Leben erhalten sie in Form von Sachleistungen (etwa Lebensmittelgutscheinen oder Kleidung).

Die betroffenen Jugendlichen reagieren, so die Ergebnisse einer IAB-Studie, häufig mit Verschwinden, Abtauchen, Einstiegen in Kriminalität oder einem Rückzug in die Familie, die ihnen aber gleichfalls kaum Perspektiven vermitteln (IAB 2010). Junge Erwachsenen, die am Rande der Erwerbsarbeit leben, lassen sich laut einer empirischen Studie in vier Gruppen diskutieren:

1. Eine erste Gruppe nimmt Sanktionen zum Anlass, sich zu besinnen und unternimmt Schritte zur beruflichen Integration.

2. Eine zweite Gruppe verfolgt eigene und zum Teil erfolgreiche Strategien in der Qualifizierung und der Erwerbsarbeit.

3. Eine dritte Gruppe weicht den Anforderungen aus, wurde oder blieb passiv und zog sich auf familiäre Unterstützungsleistungen zurück.

4. Eine vierte Gruppe weicht den Anforderungen aus und richtete sich in einer Existenz am Rande oder jenseits der Grenzen der Legalität ein.

Diese Ergebnisse lassen sich als eine Zuspitzung der Lage diskutieren und formen wesentlich die These „verlorener Jugendlicher“, die offenkundig am System scheitern und dann im wahrste Sinne des Wortes verschwinden: Bilanziert man nämlich den Kontakt zur Arbeitsverwaltung, so stehen etwa einem Drittel erst einmal positiver zwei Drittel negativer Resultate gegenüber.[13] Sanktionen fördern offensichtlich nicht die Motivation. Gleichzeitig werden die Lücken im „Hilfesystem“ größer, da es immer weniger Streetwork gibt und unterstützende Jugendarbeit eingeschränkt wird.

Um sich ein Bild von den Ausmaßen zu verschaffen, soll kurz die Anzahl und Realität jugendlicher SGB II-Empfänger_innen beleuchtet werden[14]: Fast jeder zehnte Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren war 2008 laut einer Studie des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) auf Sozialleistungen nach SGB II angewiesen. Das sind etwa 900.000 junge Menschen, die von Arbeitslosengeld II und 300.000, die von Arbeitslosengeld I lebten. Rund 1,2 Millionen junge Menschen bezogen also Sozialleistungen, hingegen gingen etwa 3,4 Millionen junge Menschen einer regelmäßigen Arbeit nach. Von den SGB-II-Empfänger_inne_n wohnte Mitte 2008 ein Drittel (336.000) in den neuen und zwei Drittel (646.000) in den alten Bundesländern. Besonders brisant ist, dass die Hilfequote der Jugendlichen in nahezu allen Bundesländern höher ist als für alle Personen im erwerbsfähigen Alter. Auffällig ist auch, dass der Großteil staatliche Hilfe benötigt, weil sie selbst oder die Eltern zu wenig verdienen, um davon leben zu können. Diese Situation hat sich wenige Jahre später kaum geändert.

Besonders gravierend aber ist die damit verbundene Armuterfahrung, wenn sich der Hilfebezug bereits in jungen Jahren verfestigt: „Von den 18-29jährigen beispielsweise, die im Januar 2005 erstmalig bedürftig wurden, waren ca. 40 % bis Ende 2006 durchgängig im Hartz IV-Bezug. Doch selbst von jenen, die den Ausstieg aus dem Hilfebezug schafften, war etwa die Hälfte in diesem Zeitraum zeitweise erneut hilfebedürftig. Selbst Jugendliche, die relativ schnell aus dem Hilfebezug ausscheiden können, fallen teils auch schnell wieder in Armut zurück. Die Prekarisierung des finanziellen Lebensstandards für eine nicht gerade kleine Gruppe unter den Jugendlichen kann nicht mehr übersehen werden.“[15]

Verlorene Jugendliche, die an den Übergängen scheitern, haben individuell schlechte Startchancen. Dies resultiert aus den unterschiedlich verlaufenden Biographien in einer Gesellschaft, die keine Normalbiographien mehr entwirft. Es ist auch ein Produkt von Transitionsprozessen, die selektieren und somit zur weiteren Ursache von Armut werden. Das trifft Jugendliche besonders, da sie entscheidende Übergänge als Subjekte, und in eigener Verantwortung, zu bewältigen haben. Sie sind vermehrt Ausgrenzungsrisiken ausgesetzt, die sich verdichtet in sozialen und kulturellen Benachteiligungen zeigen. Bei wiederholten Misserfolgen greifen sie sogar zu Strategien der Selbstausgrenzung.

„Verlorengehen“ ist ein Prozess, der sich auf einem Kontinuum sozialer Desintegration und sozialer Ausgrenzung vollzieht. In seiner Konsequenz, so die Shell-Studie 2010, fühlen sich bis zu 15 % der Jugendlichen als „abgehängt“[16]. Allerdings ist dieser Prozess umkehrbar.

Maßnahmen

Jugendarmut ist ein vernachlässigtes Problem. Während es vielfältige Überlegungen gibt Kinderarmut zu bekämpfen (Lutz/Hammer 2010) fehlt es bisher an klaren Konzepten gegen Jugendarmut. Dabei gibt es durchaus vielfältige und gute Überlegungen, die es abschließend zu verdichten gilt[17]. Das entscheidende Kriterium ist dabei, dass allen Schüler_innen durch einen qualifizierten Schulabschluss die Teilhabe am Berufsleben eröffnet werden muss. Diese gleichen Zugänge zu Lebenschancen sind ein essentieller Aspekt sozialer Gerechtigkeit. Zudem kann das Ziel der Schulausbildung nicht HARTZ IV sein, sondern der Beginn einer beruflichen Ausbildung.

Aber ohne ein funktionierendes System beruflicher Ausbildung, so Ulrich Schneider, „das auch jene Jugendlichen mitnimmt, die es schwer haben, werden wir niemals die nötigen Impulse in den Schulen auslösen können, die nötig sind, um tatsächlich so gut wie alle Jugendlichen zu einem befriedigenden Lernerfolg zu führen“ (Schneider 2011: 96). Das umfasst auch einen weiteren Ausbau staatlich finanzierter außerbetrieblicher Ausbildungsplätze.

Hierzu sind unterstützende Projekte (z. B. Bildungslotsen) erforderlich. Gerade eine Begleitung der Kritischen Übergänge ist in vielen Fällen erforderlich, damit benachteiligte Jugendliche nicht verschwinden und im Hilfesystem quasi verloren gehen. Es gibt viele gut gemeinte Projekte mit dieser Zielstellung, doch diese müssen über den Projektstatus hinaus zur Regelförderung werden.

Dies muss durch eine umfassende Beratung und Betreuung flankiert werden, die von kompetenten Ansprechpartner_inne_n dort platziert wird, wo die Jugendlichen leben, in ihren sozialen Räumen. Das umfasst auch den erneuten Ausbau zugehender und aufsuchender Hilfen wie Streetwork. Letztlich geht es darum Maßnahmenpakete zu schnüren oder weiter zu entwickeln, die an den Bedarfen und an den Lebenslagen der Jugendlichen ansetzen, sie in Übergänge begleiten und unterstützen. Alle bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen müssen dabei auf den Prüfstand, um zielgenaue Maßnahmen koordiniert zu platzieren. Das kann nur in einer Vernetzung (Sozialraumkonferenzen, Fallkonferenzen etc.) der vielfältigen Institutionen geschehen, wie Jobcenter, Beratungsstellen, Jugendhilfe, Träger der Jugendsozialarbeit, Schulen und anderen. Ziel muss es sein, das vernachlässigte Problem Jugendarmut verstärkt in den Fokus zu nehmen, um ein „Verlorengehen“ zu verhindern.

E3

Dr. Tilly Lex, Boris Geier
Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen

Die Phase des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf ist für Jugendliche von zentraler Bedeutung, da hier wichtige Weichenstellungen in der Entwicklung und Realisierung der Lebensentwürfe stattfinden. Der Schulabschluss eröffnet oder verschließt Zugänge. Während sich Abiturient_innen entscheiden können, ob sie nach der Schule gleich studieren oder doch eher (erst mal) eine Berufsausbildung beginnen wollen, steht Hauptschulabsolvent_innen nur ein sehr eingeschränktes Spektrum an Ausbildungsberufen offen. Noch schwieriger stellt sich die Situation für Jugendliche dar, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Für sie bilden die Übergangsmaßnahmen der Berufsvorbereitung oft die einzige Anschlussmöglichkeit, die sich ihnen nach dem Absolvieren der Pflichtschulzeit auf ihren Weg in Ausbildung und Arbeit eröffnet. Auch wenn sich der langfristige Trend zur Höherqualifizierung in den letzten Jahren weiter fortgesetzt hat, immer mehr junge Menschen höhere Bildungsabschlüsse erwerben und der Anteil der 15-17-Jährigen, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne oder nur mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen, gesunken ist, bestehen Probleme am Übergang fort. Dies gilt auch unter allgemein günstigen Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt, der sich demografie- und konjunkturbedingt in jüngster Zeit vorteilig für die Jugendlichen entwickelt hat.

Daten und Entwicklungen zur beruflichen Ausbildung

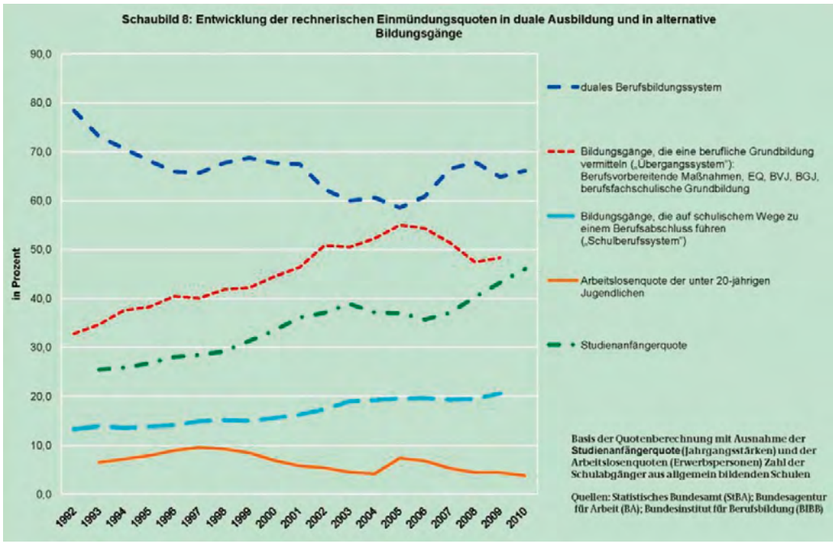
Etwa zwei Drittel eines Altersjahrgangs durchlaufen in Deutschland eine berufliche Ausbildung unterhalb der Hochschulebene. Der größere Teil der Jugendlichen erlangt den Abschluss einer beruflichen Erstausbildung in der dualen, der kleinere Teil in einer vollzeitschulischen Ausbildung. Die schulische Berufsausbildung ist eine Domäne der jungen Frauen, die duale, traditionell stark handwerkliche und technische Berufsausbildung, ist eher männlich geprägt. Während die beruflichen Vollzeitschulen in der Regel den mittleren Schulabschluss voraussetzen, ist für die duale oder betriebliche Berufsausbildung formal nur die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht von (je nach Bundesland) neun oder zehn Schuljahren erforderlich.

Da es keine Ausbildungsverpflichtung gibt, wird der Zugang zur betrieblichen Ausbildung über den Ausbildungsmarkt nach den Kriterien von Angebot und Nachfrage geregelt. Dies hat zur Folge, dass die Ausbildungschancen Jugendlicher auch stark von konjunkturellen, regionalen und demografischen Entwicklungen beeinflusst werden.

Nur 3,1 % der Ausbildungsanfänger_innen haben keinen Schulabschluss; 32,9 % verfügen über den Hauptschulabschluss, 42,9 % über einen Realschulabschluss und 21,0 % sogar über die (Fach-)Hochschulreife (BIBB 2012: 152). Gerade für Jugendliche mit Hauptschulabschluss hat die betriebliche Ausbildung einen hohen Stellenwert, da ihnen der Zugang zur vollzeitschulischen Ausbildung aufgrund der höheren Bildungsvoraussetzung in der Regel verwehrt bleibt. In der betrieblichen Ausbildung bilden sie nach den Realschulabsolventen die zweitstärkste Gruppe auch wenn ihr Anteil seit den 1970er Jahren stark zurückgegangen ist (Uhly 2010). Allerdings sind sie dort auf bestimmte Wirtschaftsbereiche und Berufsgruppen konzentriert. Auf Hauptschulabsolvent_innen fallen im Jahr 2010 über die Hälfte der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Handwerk und in der Hauswirtschaft sowie knapp die Hälfte der Verträge in der Landwirtschaft. Stark unterrepräsentiert sind sie bei den freien Berufen (16 %) und im öffentlichen Dienst, wo sie lediglich mit 4 % auftreten (BIBB 2012: 154). Diese berufliche Segmentierung im Ausbildungssektor zeigt sich auch im Zugang zu den Berufsgruppen: In den Produktionsberufen sind Auszubildende mit Hauptschulabschluss über- und in den Dienstleistungs- und Technikberufen unterrepräsentiert. Auch zu den seit 1996 neu geschaffenen bzw. neu geregelten Ausbildungsberufen finden Hauptschüler_innen nur schwer Zugang (ebd.: 155).

In Abb. 1 werden die rechnerischen Größenordnungen der Einmündungsquoten in Ausbildung und alternative Bildungsgänge im Zeitverlauf von 1992 bis 2010 verglichen. Zur vollqualifizierenden Berufsausbildung zählen die Bildungsgänge: duales Berufsbildungssystem sowie die vollzeitschulische Berufsausbildung. Dem sind die Bildungsgänge, die dem Übergangssystem bzw. dem Übergangsbereich[1] zugeordnet werden, und die nur eine teilqualifizierende Ausbildung vermitteln, gegenübergestellt. Die Grafik bildet darüber hinaus die Studienanfängerquote sowie die Arbeitslosenquote der unter 20-jährigen Jugendlichen ab.

Abbildung 1: Einmündungsquoten in Ausbildung und alternative Bildungsgänge im Zeitvergleich
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011: 322



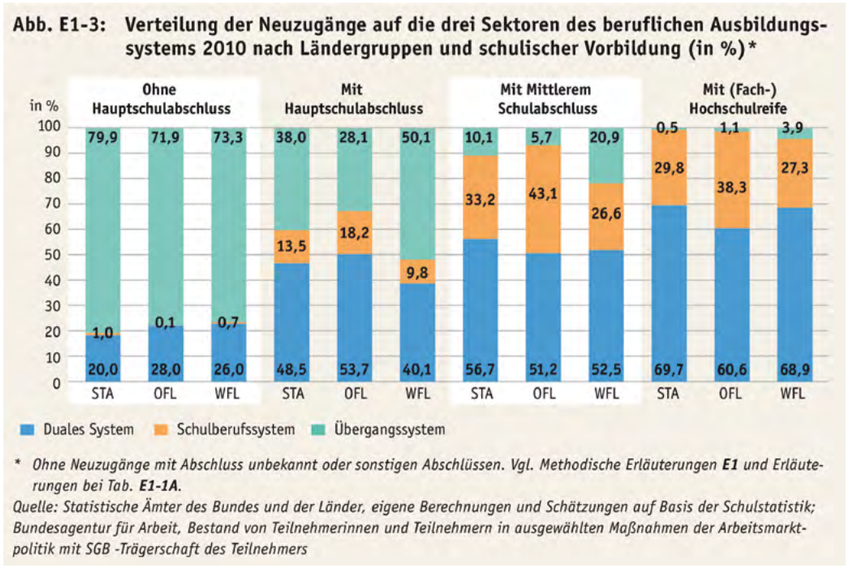
Von 1992 bis 2005 ist der Anteil Jugendlicher im Übergangsbereich kontinuierlich angestiegen. Dagegen ist die Quote Jugendlicher im dualen System im gleichen Zeitraum rückläufig. Der Anstieg Jugendlicher im Übergangsbereich bis 2005 hat strukturelle, konjunkturelle und demografische Ursachen. Mit der zunehmenden Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt ging die Zahl junger Menschen im Übergangsbereich wieder zurück. Gegenläufig hielt der Rückgang der dualen Ausbildungsplätze bis 2005 an und erreichte mit 562.817 Plätzen den tiefsten Wert (fünf Jahre zuvor waren es immerhin noch 647.383) (BIBB 2011: 79). Seither werden wieder mehr Ausbildungsplätze angeboten, im Ausbildungsjahr 2011 waren es 599.829 (BIBB 2012: 73).

Der zweite Zweig der Berufsausbildung, die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge, hat von der negativen Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt profitiert. Wie die Einmündungsquoten in der Abbildung zeigen, verzeichnen diese Zuwächse bis 2004 und stagnieren dann auf dem erreichten Niveau bis 2008. Zu den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen zählen insbesondere die Sozial-, Gesundheits- und Assistenzberufe. Im Schuljahr 2009/2010 befanden sich insgesamt 256.095 Jugendliche in einer vollzeitschulischen Ausbildung (BIBB 2011: 211 f.).

Die Probleme beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wurden in der Vergangenheit sehr stark im Zusammenhang mit dem teilweise gravierenden Mangel an Ausbildungsplätzen im dualen System thematisiert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Beicht et al. 2008; Krone 2010). Inzwischen hat sich die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt entspannt und die demografische Entwicklung wird voraussichtlich auch weiterhin das Ausbildungsgeschehen beeinflussen. So ist die Zahl der Schulabgänger_innen von 2005 bis 2010 um 6,8 % gesunken. Diese Entwicklung wird sich fortsetzen so dass bis 2020 mit 11,8 % weniger Schulabgänger_innen als 2010 gerechnet wird (Statistische Veröffentlichung der KMK 2007: 27). Ende September 2011 standen 29.689 unbesetzten Ausbildungsstellen bundesweit 11.550 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber. Die „klassische" Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) betrug 103,1. Damit entfielen rein rechnerisch auf eine_n Bewerber_in 1,03 Ausbildungsplätze. Auch für die „Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation"[3], in der auch Jugendliche eingerechnet werden, die eine Alternative zur dualen Ausbildung begonnen haben, aber weiterhin eine Vermittlung in Ausbildung wünschen, stellt der Berufsbildungsbericht 2012 einen Anstieg von 88,5 im Berichtsjahr 2009/10 auf 92,7 im Berichtsjahr 2010/12 fest (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012: 10 ff.).

Abbildung 2: Verteilung der Neuzugänge ins Übergangssystem nach schulischer Vorbildung und nach Ländergruppen

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): 104



Ein Blick auf die einzelnen Länder zeigt große Unterschiede in der Versorgungslage: Mit 105,8 Ausbildungsplätzen auf 100 Bewerber_innen übersteigt nur in Mecklenburg-Vorpommern die Zahl der Ausbildungsplätze die der Bewerber_innen. In Niedersachsen kommen rechnerisch nur 87,0 Ausbildungsplätze auf 100 Bewerber_innen, in Nordrhein-Westfalen sind es 88.3 (BIBB 2012: 17). Aber auch innerhalb der Länder zeigen sich regional starke Unterschiede, wie die Angebots-Nachfrage-Relation nach Arbeitsagenturbezirken belegt (BIBB Dokumente 2011). Zwar gab es einige Branchen und Betriebe, die Schwierigkeiten hatten, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, doch nur für eine kleine Zahl von Berufen bzw. Berufsgruppen übersteigt das Platzangebot im Berichtsjahr 2010/2011 die Nachfrage. Es sind dies vorrangig die Ernährungsberufe sowie die Hotel- und Gaststättenberufe. In den meisten Berufsbereichen ist die Zahl der unversorgten Nachfrager_innen deutlich höher als die Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 108 f.).

Daten und Entwicklungen im Übergangsbereich

Im Jahr 2005 hat die Zahl der Neuzugänge in Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, mit knapp 462.000 Personen einen Höhepunkt erreicht. Seither sind die absoluten Zahlen rückläufig. Obwohl im Vergleich zu 2008 fast 76.000 Jugendliche weniger ins Übergangssystem eingetreten sind, hat sich – wie der Bildungsbericht 2012 betont – an der relativen Größe ihres Anteils an der Gesamtheit der Neuzugänge nur wenig geändert: Er bewegt sich zwischen einem Drittel und einem Viertel der Neuzugänge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 102). Auch hat sich an der Zusammensetzung der Jugendlichen nach schulischer Vorbildung im Übergangssystem zwischen den Jahren 2008 und 2010 wenig verändert: Die größte Gruppe bilden Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die gut die Hälfte (52 %) der Teilnehmer_innen am Übergangssystem stellen.; ein weiteres Viertel verfügt über den mittleren Schulabschluss und gut jede/r Fünfte ist ohne Schulabschluss (ebd.: 103). Nach regionaler Differenzierung (Stadtstaaten (STA), Flächenländer Ost (OFL), Flächenländer West (WFL)) zeigt sich folgendes Bild (Abb.2) (ebd.:104):

Jugendliche ohne Hauptschulabschluss münden in allen drei Regionen zu ähnlich hohen Anteilen von über 70 % in das Übergangssystem ein. Jugendliche mit Hauptschulabschluss und mittlerer Reife finden in den drei Gebietstypen unterschiedliche Voraussetzungen vor.

In den westlichen Flächenländern mündet die Hälfte der Hauptschulabsolvent_innen sowie etwa ein Fünftel der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss ins Übergangssystem ein. Dagegen tritt in den östlichen Flächenländern nur etwas mehr als jede_r Vierte (28,1 %) der Hauptschulabsolvent_innen und jede/r vierzehnte Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss ins Übergangssystem ein. Die Unterschiede zwischen den beiden Regionen sind beträchtlich. Zum einen wirkt sich der im Osten früher einsetzende demografisch bedingte Abschwung, zum anderen die stärker auf außerbetriebliche Ausbildung ausgerichtete Ausbildungsstruktur und -poltik aus (Eberhard und Ulrich 2011).

Während der Nationale Bildungsbericht an der Bezeichnung „Übergangssystem“ festhält, ordnet die „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ (iABE) ein vergleichbares Spektrum von (Aus-)Bildungsgängen einem Sektor „Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)“ zu (BIBB 2012: 221). Dieser Sektor Übergangsbereich umfasst zehn Konten, in denen Bildungsprogramme mit vergleichbarer inhaltlicher und abschlussbezogener Ausrichtung zusammengefasst werden (Schier et al. 2012). Die nachfolgende Tabelle (Tab.1) gibt einen Überblick über die einzelnen Bildungsgänge im Übergangsbereich und ihre Besetzung.

Tabelle 1: Anfänger/-innen im Sektor Übergangsbereich nach Konten

Quelle: BIBB 2012: 244, Tabelle A6.2-1

Sektoren Konten der iABE**		Anzahl	Anteil der Konten am Sektor (in %)
II	**Sektor: Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)**	**294.294**	**100**
II 01	Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln	52.219	17,7
II 02	Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	44.051	15,0
II 03	Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit/schulisch)	28.150	9,6
II 04	Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, ohne Anrechnung	25.076	8,5
II 05	Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjähriger Berufseinstiegsklassen	38.968	13,2
II 06	Bildungsgänge an Berufsschulen für erwerbstätige/erwerbslose Schüler ohne Ausbildungsvertrag	16.251	5,5
II 07	Bildungsgänge an Berufsschulen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sek. I anstreben	6.238	2,1
II 08	Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen	3.821	1,3
II 09	Berufsvorbereitende Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit	63.369	21,5
II 10	Einstiegsqualifizierung (Bundesagentur für Arbeit)	16.151	5,5

Die Berufsfachschulen, die keinen qualifizierten Berufsabschluss vermitteln, werden in den Konten 01, 02 und 04 ausgewiesen. Zusammengefasst beträgt ihr Anteil 41,2 %. Das bedeutet, dass auf die teilqualifizierenden Berufsfachschulen gut zwei Fünftel der Teilnehmer_innen im Übergangsbereich entfallen. Dabei befindet sich ein nicht unerheblicher Teil von 17,7 % auf solchen Berufsfachschulen, die explizit auf die Vermittlung von Schulabschlüssen der Sekundarstufe I ausgerichtet sind (Konto 01). Zu den Bildungsgängen, die vorrangig auf die Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen, zählen das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und die Berufsvorbereitenden Bildungsgänge (BvB) der Bundesagentur für Arbeit. Auf dass BVJ entfallen 13,2 % und auf die BvB-Maßnahmen 21,5 % der Anfänger_innen im Übergangsbereich. Damit befindet sich nur gut ein Drittel der Jugendlichen im Übergangsbereich in solchen Bildungsgängen, in denen die Aufarbeitung von schulischen Defiziten und mangelnder Ausbildungsreife im Vordergrund stehen. Nicht nur in Berufsfachschulen sondern auch im BVJ und BGJ können allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt werden. Von den 26.638 Absolvent_innen mit bestandener Abschlussprüfung im BVJ im Schuljahr 2008/2009

erwarben 15.675 zusätzlich den Hauptschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2011, S. 175). Im gleichen Schuljahr erwarben 17 % der BGJ-Absolvent_innen mit der Abschlussprüfung einen mittleren Schulabschluss (Statistisches Bundesamt 2010: 187).

Die Bildungsgänge und Maßnahmen im Übergangsbereich werden vorrangig daran gemessen, wie schnell und in welchem Umfang die Einmündung in eine reguläre Ausbildung gelingt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Münk 2008; Baetghe 2008). Damit wird einer Interpretation Vorschub geleistet, die das Übergangssystem als „Wartesaal des Berufsbildungssystems" versteht (Braun/Geier 2013). Vernachlässigt wird hierbei die Bedeutung, die dem Übergangsbereich beim Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse zukommt. Ausgeblendet wird auch die Frage nach möglicherweise unterschiedlichen Konsequenzen unterschiedlicher Bildungsgänge für die Bildungs- und Ausbildungsbiografien von Jugendlichen.

Bildungs- und Ausbildungsverläufe von Hauptschulabsolvent_innen

Das DJI-Übergangspanel ist eine bundesweite Längsschnittuntersuchung zu den Bildungs- und Ausbildungs- und Erwerbswegen von Hauptschüler_innen. Die Basiserhebung, an der sich 3.922 Jugendliche aus 126 Schulen beteiligten, fand im März 2004 als Fragebogenerhebung im Klassenverband statt. Daran anschließend wurden die Jugendlichen zunächst im halbjährlichen, ab 2006 bis 2009 im jährlichen Abstand per computergestützten Telefoninterviews (CATI) befragt[4].

Damit liegt eine Datenbasis vor, in der über einen längeren Zeitraum monatsgetreu die Bildungs- und Ausbildungswege von bildungsbenachteiligten Jugendlichen nachgezeichnet werden können. Erfasst werden somit nicht nur die Übergangsstation, die unmittelbar auf das Ende der Schulzeit folgt, sondern auch die weiteren Wege, die die Jugendlichen durch das Bildungs-, Ausbildungs- und Übergangssystem gehen.

Plan und Realität

Die Jugendlichen wurden im letzten Schuljahr gefragt, was sie für den Herbst hinsichtlich ihres weiteren Bildungs- und Ausbildungsweges planten. Knapp die Hälfte der Jugendlichen (46 %) beabsichtigte damals, in eine Berufsausbildung einzumünden, fast jede_r Dritte (30 %) plante einen weiteren Schulbesuch. 14 % sahen die Teilnahme an einem Angebot der Berufsvorbereitung als nächsten Schritt. 6 % wussten zu dieser Zeit noch nicht, was sie als nächstes tun wollen. Fragt man weiter, wo sich die Jugendlichen dann im Herbst tatsächlich befanden, so wird deutlich, dass sich viele in der Zwischenzeit erheblich umorientieren mussten.

Weit weniger Jugendliche, als ursprünglich planten, konnten im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufnehmen (27 %). Der Anteil derjenigen, die in eine Berufsvorbereitung eingemündet sind, hat sich gegenüber den entsprechenden Plänen fast verdoppelt (26 %). Damit befanden sich im Herbst fast genauso viele Jugendliche in einer Berufsvorbereitung, wie in einer vollqualifizierenden Ausbildung. Die restlichen 8 % waren im Herbst in einer Station, die aufgrund der geringen Fallzahlen, zu „Sonstiges" zusammengefasst wurde. Die mit Abstand wichtigste Anschlussstation ist der weitere Schulbesuch (39 %). Mehr Jugendliche, als ursprünglich planten, besuchten im Herbst eine allgemeinbildende (59 %) oder eine berufsbildende Schule (41 %)[5].

Welche Faktoren haben Einfluss darauf, in welchen Anschlussstationen sich die Jugendlichen befinden?

Die statistischen Analysen (Lex/Geier 2010) bestätigen, dass Jugendliche weiter zur Schule gehen, weil sie entweder einen Schulabschluss nachholen oder einen über den Hauptschulabschluss hinausgehenden Schulabschluss erwerben wollen. Diesen Weg gehen insbesondere Mädchen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche mit guten Noten. Jugendliche, die nach der Schule in Berufsvorbereitung einmünden, bringen, wie die Analysen zeigen, insgesamt ungünstigere Voraussetzungen mit. Diesen Weg gehen insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit schlechten Schulnoten, aber ebenso Jugendliche mit Migrationshintergrund und Mädchen. Damit finden sich Hinweise, dass für einen hohen Anteil der Jugendlichen, die in Berufsvorbereitung gehen, tatsächlich auch ein erhöhter oder zusätzlicher Förderbedarf besteht (ebd.).

Wie ging es bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss beruflich weiter?

Greifen die Unterstützungsangebote und gelingt es, die Jugendlichen sozial und beruflich zu integrieren? Die DJI-Übergangsstudie kommt zu dem Ergebnis, dass fünf Jahre nach Ende der Pflichtschulzeit sich drei von vier Hauptschulabsolvent_innen beruflich auf einem guten Wege befinden. Gut jede_r Vierte hat unmittelbar nach der Hauptschule den direkten Einstieg in die Ausbildung gefunden und ist nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung berufstätig oder in einer Zweitausbildung. Ein weiteres knappes Viertel hat nach Zwischenschritten im Übergangsbereich eine Berufsausbildung aufgenommen. Diese ist in vielen Fällen innerhalb des Untersuchungszeitraums erfolgreich abgeschlossen worden. Knapp jede_r Fünfte hat nach der Pflichtschulzeit weiter die allgemeinbildende Schule besucht, meist mit dem Ziel, den mittleren Schulabschluss zu erlangen.

Nach einem schulischen Zwischenschritt von meist ein- oder zweijähriger Dauer nahmen diese Jugendlichen dann eine Berufsausbildung auf. Auch hier hat ein Teil der Jugendlichen im Beobachtungszeitraum die Ausbildung bereits erfolgreich abgeschlossen und die Arbeit im erlernten Beruf aufgenommen. Knapp jede_r Zehnte hat den Weg der schulischen Höherqualifizierung beschritten, der zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife führt. Fünf Jahre nach der Erstbefragung gibt der überwiegende Teil davon an, an einer Hochschule zu studieren.

Für knapp jede_n vierte_n Hauptschüler_in (24 %) ist der Übergang von der Schule in den Beruf weniger gut verlaufen. Die Verläufe dieser Personen sind durch früh eintretende und sich über mehrere Jahre erstreckende Phasen von Beschäftigungslosigkeit und Arbeit in ungelernter Tätigkeit mit häufigen Wechseln gekennzeichnet. Nur in Ausnahmefällen begann der Weg dieser Jugendlichen als direkter Einstieg in ungelernte Arbeit. Ihre Verläufe zeigen, dass sie das erste Jahr im Anschluss an die Pflichtschulzeit in Lernangeboten und Maßnahmen verbracht haben, d.h. nach der Pflichtschulzeit sind sie entweder in Bildungsgänge der Berufsvorbereitung eingemündet, haben noch ein weiteres Schuljahr auf der allgemeinbildenden Schule besucht oder gar eine Ausbildung aufgenommen. Das Problem bestand also nicht darin, dass sich die Jugendlichen (zumindest in ihrer Mehrheit) solchen Lernangeboten entzogen haben, sondern dass diese Lernangebote – und die Abfolgen, in denen sie absolviert wurden – nicht den gewünschten Effekt hatten, den Jugendlichen den Zugang zu einer regulären Berufsausbildung zu eröffnen.

Fünf Jahre nach Ende der Pflichtschulzeit befindet sich ein Fünftel auf dem Weg in die Ausbildungslosigkeit. Fünf weiteren Prozent gelingt trotz prekärer Übergangsverläufe zu einem späten Zeitpunkt doch noch der Einstieg in eine Berufsausbildung (Mögling/Tillmann/Lex 2012). Der Übergangsbereich steht unter dem Generalverdacht, die Jugendlichen beruflich und sozial nicht gut zu integrieren. Jugendliche, die ihn durchlaufen seien danach besonders davon bedroht, beruflich und sozial abgehängt zu werden (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 82; Münk 2008: 44).

Die Daten des DJI-Übergangspanels zeigen, dass von einem generellen Scheitern der Jugendlichen aber nicht die Rede sein kann (Lex/Geier 2010). Für die Teilgruppe Jugendlicher, die nach der Pflichtschulzeit in einen teilqualifizierenden Bildungsgang eingemündet ist, der dem Übergangssystem zugerechnet wird, zeigt sich in einer längerfristigen Entwicklung, dass fünf Jahre nach Ende der Pflichtschulzeit sich die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen in einer regulären Berufsausbildung befindet oder diese bereits erfolgreich abgeschlossen und den Übergang in eine Berufstätigkeit vollzogen hat:

Jugendliche, die nach der Schule eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit durchlaufen haben, sind zu knapp 70 % beruflich integriert; Jugendliche, die nach der Pflichtschulzeit eine Berufsfachschule, die keinen Berufsabschluss vermittelt, absolvierten, sind zu gut 75 % in Berufsausbildung oder berufstätig und Jugendliche, die ein Berufsvorbereitendes Jahr (BVJ) absolvierten, sind zu knapp zwei Dritteln beruflich auf einem guten Weg (vgl. Braun/Geier 2013, Geier 2013).

Handlungsbedarf

Die Ergebnisse liefern dennoch Hinweise auf Handlungsbedarf in der Bearbeitung der Übergangsproblematik. Es gibt eine Reihe von Programmen und Initiativen zur Verbesserung der Berufsorientierung und zur Unterstützung des Übergangs in Ausbildung, die in der Sekundarstufe I ansetzen und darauf abzielen, insbesondere Hauptschüler_innen möglichst schnell in Ausbildung zu bringen (Mahl et al. 2010). Damit gehen sie aber an den Motiven und Zielen eines Großteils der Jugendlichen vorbei, die erst einmal den mittleren Schulabschluss anstreben. Gleichzeitig fehlen Unterstützungsangebote an den beruflichen Schulen, die häufig den Ausgangspunkt für den faktischen Übergang in Ausbildung tatsächlich bilden.

Während nach dem Ende der Pflichtschulzeit für einen Anschluss der Jugendlichen gesorgt ist, unterliegen die weiteren Wege nicht mehr der genauen Beobachtung. Jugendliche, die während des Schuljahres Bildungs- und Ausbildungsgänge abbrechen, sind besonders gefährdet, da es bis zum Beginn eines neuen Schuljahres zu längeren Unterbrechungen kommt. Eine kritische Schnittstelle in den Bildungs- und Ausbildungswegen der Jugendlichen stellt auch das Ende eines Bildungsgangs dar. Die Bildungsgänge sind in der Regel auf einen Abschluss hin orientiert. Was danach kommt, unterliegt nicht mehr in der Verantwortung der abgebenden Institution. Hier muss ein Umdenken stattfinden gemäß dem Motto: Kein Abschluss ohne Anschluss.

Die Längsschnittdaten des DJI weisen weiter darauf hin, dass Jugendliche, die bereits in der Schule größere Probleme hatten, den Übergang weniger gut meistern und gehäuft prekäre Verläufe aufweisen (Gaupp et al. 2011). Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, sich früh um Jugendliche zu kümmern, die in der Schule nicht zurechtkommen und sie dahingehend zu unterstützen, dass sie ihre Schullaufbahn gut und erfolgreich durchlaufen können.

E4

Dr. Sandra Heisig
(ehem.) Landeshauptstadt Stuttgart

Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

Der Übergang von der Schule in eine qualifizierende Ausbildung ist nach all den Jahren der Debatte und nach zahlreichen Förder- und Hilfsangeboten auf verschiedenen Ebenen für Jugendliche, insbesondere für diejenigen mit maximal Hauptschulabschluss, nach wie vor keine einfach zu lösende Aufgabe. Weiterhin findet mit 30,4 % rund ein Drittel der Jugendlichen direkt nach dem Schulabschluss keinen Ausbildungsplatz und mündet ins Übergangssystem ein (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012: 101f.). Gelingt der Übergang in Ausbildung auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht, birgt dies erhebliche Konsequenzen für den weiteren Lebensverlauf: Aus verschiedenen Studien geht hervor, dass junge Menschen ohne Berufsabschluss ein erhöhtes Risiko von wiederholter oder lang andauernder Arbeitslosigkeit tragen (Bundesagentur für Arbeit 2011).

Es besteht allerdings zunehmend Einigkeit darüber, dass die Probleme nicht nur auf individueller Ebene der Jugendlichen, z. B. mit einem Bewerbungstraining, zu lösen sind. Ein individuenzentrierter, defizitorientierter Blick weicht also langsam einer lokalen bzw. kommunalen, benachteiligtensensiblen Sichtweise. Ebenso spielt das Thema der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Querschnittsthema eine wichtige Rolle für einen Ausbau gelingender Übergänge.

Dafür sind eine umfassende Kooperation und Vernetzung notwendig: Ein Kennzeichen des „Übergangssystems Schule – Beruf“[1] ist die große Vielfalt von Zuständigkeiten und Akteuren, darunter Schulverwaltung und Schulaufsichtsbehörden, kommunale Ämter oder Dezernate (z. B. Jugend, Bildung, Arbeitsförderung), Arbeitsagenturen, Träger der Grundsicherung, Kammern, Integrationsbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte (Braun/Reißig/Richter 2011: 5). Hinzu kommt eine Reihe von unmittelbar an die Schule angegliederten professionell und ehrenamtlich Tätigen, die sich in breitgefächerten Angeboten engagieren. Allerdings ist ein weiterer Ausbau von erforderlich. Bislang wurden z. B. Maßnahmen in diesem Bereich nur wenig mit anderen Maßnahmen abgestimmt. Die Übergangsgestaltung kann als eine Daueraufgabe angesehen werden, welche nicht ausschließlich sozialpolitisch kompensatorisch orientiert ist, sondern vielmehr den Bildungsaspekt als Zukunftsressource und Wirtschaftsfaktor in den Vordergrund rückt. Auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels besteht daher der Trend, dass Bildung nicht nur auf Bundesebene, sondern zunehmend auch von regionaler und kommunaler Seite als Ressource bzw. Standortfaktor erkannt wird. In den letzten Jahren wurde es daher verstärkt zum Ziel kommunaler Politik, die Übergänge ins Arbeitsleben der Absolvent_inn_en von Haupt- und Förderschulen zu verbessern und Ausbildungslosigkeit zu verhindern. Wenn man also von Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule sowie deren Gestaltungsspielräumen im Bereich der beruflichen Übergänge sprechen will, ist die regional-kommunale Bezugskomponente ein zentraler Ansatzpunkt.

Gerade die Bemühungen der „Weinheimer Initiative“ widmen sich dem Anliegen einer kommunalen Koordinierung im Rahmen einer lokalen Verantwortungsgemeinschaft, so z. B. in der Kieler Erklärung 2012.

Was ist wichtig in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule an den beruflichen Übergängen – besonders bei „traditionellen Zielgruppen“?

Bildung und soziale Gerechtigkeit sind vieldiskutierte Themen, die gerade am Übergang in Ausbildung und Beruf Aufmerksamkeit fordern. Auf europäischer und nationaler Ebene sind z. B. unter den Begriffen Bologna-Prozess und Kopenhagen-Prozess Reformbeschlüsse gefasst worden. Im Kern sind damit Prinzipien des lebenslangen Lernens sowie die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen, Bildungsgängen und Bildungssystemen gemeint.

Bei der Frage, wie soziale Gerechtigkeit in Hinblick auf Bildung umgesetzt werden kann, gibt es in den letzten Jahren viel Bewegung, z. B. in der Frühförderung und auch was die Einrichtung von Ganztagsschulen betrifft. Ebenso hat das Thema an neuen Impulsen durch regionale Programme und national initiierte Modell-Projekte gewonnen, wie zum Beispiel durch das Regionale Übergangsmanagement.

Vor diesem Hintergrund hat sich das System Schule bereits deutlich verändert, gleichwohl sich auch zeigt, dass durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse eine fortwährende Anpassung nötig sein wird. Allgegenwärtig laufende Schulentwicklungsprozesse vor Ort helfen den Schulen, ihre Handlungskonzepte auf den Prüfstand zu stellen und Entwicklungen systematisch zu verbessern. So gibt es zum Beispiel in Stuttgart ein im Rahmen des Regionalen Übergangsmanagements erarbeitetes Konzept zur Schulbegleitung für die Verbesserung der Berufsorientierung. Diese Prozesse unterstützen Schulen dabei, ihr Profil auszuarbeiten, die Qualität der Arbeit durch Fortbildungen zu steigern und die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren an einer Schule zu systematisieren und aufzuwerten. Den Stellenwert der schulischen Berufsorientierung, die das Ziel hat, den Übergang in eine Ausbildung zu erleichtern, zeigt aktuell auch die Einbettung in die neuen Lehrpläne, wie sie beispielsweise in Baden-Württemberg praktiziert wird. Die Herausforderung besteht aber weiterhin darin, die Vielzahl der Angebote in ein langfristig tragfähiges und systematisches Konzept zu einzubetten, bei dem für alle Beteiligten eine Win-win-Situation entsteht.

Aus der Komplexität, unter der sich diese Veränderungen vollziehen, den politischen Rahmenbedingungen sowie den gewachsenen Systemen und Strukturen, wie sie Jugendhilfe und Schule darstellen, ergeben sich zudem nach wie vor Spannungsfelder, die offenbar schwer steuerbaren Aushandlungsprozessen unterliegen. Häufig werden mangelnde Ressourcen insbesondere Personalknappheit und wachsende Aufgaben als Gründe für Defizite in diesem Bereich genannt. Dagegen wird vielfach die Bedeutung von Engagement, Freiwilligkeit, klaren Zielschritten, Reflexion und motivierten Mitarbeiter_inne_n bzw. Gestalter_inne_n für eine gelingende Kooperation betont. Weiterhin wird auf die Qualifikation der Fach- und Lehrkräfte hinsichtlich der Einstellung und Haltung für eine gegenseitige Öffnung als wichtiger Einflussfaktor der gelingenden Kooperation hingewiesen (Olk/Bathke/Hartnuß 2000). Schule und Kinder- und Jugendhilfe müssen zusammenarbeiten, wenn sie ihren pädagogischen Auftrag wirklich umsetzen wollen.

Gestaltungsmöglichkeiten und Ansätze der beruflichen Übergänge in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

„Schule und Jugendhilfe haben vieles gemeinsam: Sie unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, fördern Bildungsprozesse und helfen ihnen bei der Integration in die Gesellschaft. Die Erfahrungen zeigen, dass die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe erfolgreich und für alle Beteiligten, besonders aber für die Kinder und Jugendlichen, gewinnbringend sein kann. Überall in der Bundesrepublik werden daher gemeinsame Vorhaben und Ziele entwickelt“ (Urban/Münchmeier: 2005). Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre und die Erweiterung der Ganztagsschulen zeigen sehr deutlich, dass die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in allen Bundesländern ausgebaut und mit einer gesetzlichen Rahmung versehen werden muss.

Wenn Schule als Startpunkt für die Gestaltung von Übergängen genutzt werden soll, braucht es zudem kommunale bzw. lokale Unterstützung. Schulen können besonders von den Kompetenzen der an der Schule vor Ort organisierten freien Träger profitieren, wenn diese im Stadtteil als eine feste Anlaufstelle von den Jugendlichen wahrgenommen werden (vgl. Alicke u.a. 2009). Es gilt dabei, nicht nur die Fülle von außerschulischen Unterstützungsangeboten transparent zu machen, sondern zu einem systematischen Ganzen zusammenzufügen. Eine Längsschnittanalyse kann als eine solide Basis angesehen werden, damit entsprechende Handlungsaufträge nicht nur inhaltlich, sondern auch politisch umgesetzt werden können. Des Weiteren ist ein Konzept für die Entwicklung eines roten Fadens notwendig, um zwischen Kommune, Schule und Stadtteil sowie den jeweiligen Akteuren eine systematische Verbindung herzustellen. Wenn wir von Übergangsgestaltung sprechen, kann diese nicht an oder vor der ersten Schwelle enden, sondern muss schwellenübergreifend funktionieren. Bislang sind die Beruflichen Schulen in die bestehenden Handlungskonzepte zu wenig eingebunden. Eine dauerhafte Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen und Akteure ist aber auch hier dringend erforderlich. Obwohl vielfach von der Sicherung des Ausbildungs- und Maßnahmenerfolges die Rede ist, gibt es gerade an dieser Stelle noch viel zu tun.

Für eine gute Kooperation mit nachhaltiger und gezielter Wirkung muss eine ganze Reihe von Kriterien berücksichtigt werden. Vor allem bei der Qualitätsentwicklung zwischen Jugendsozialarbeit und Schule sind die Herausforderungen groß. Neben den allgemeinen Anforderungen sind die Leistungen, die sich aus den unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und Institutionen ergeben, symptomatisch und für die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort zusätzlich herausfordernd. Insofern sind strukturelle (Ressourcenausstattung und gesetzliche Lage), systemimmanente (unterschiedliche Handlungslogiken von Schule und Jugendhilfe) und personelle Unsicherheiten bzw. Unwägbarkeiten zu bewältigen (Alicke, 2011: 28). Auch die thematische Spezifizierung des Übergangs in die Ausbildung birgt Herausforderungen für die gelingende Kooperation zwischen den beiden Systemen.

Mögliche Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schule am Übergang in Ausbildung

- **Inhaltlich** kann Kooperation punktuell im Rahmen der Berufsorientierung stattfinden oder auf längerfristige, aufeinander aufbauende Maßnahmen angelegt sein.

- **Räumlich** kann Kooperation in der Schule (z. B. themenspezifisch angelegte Schulsozialarbeit), in den Jugendsozialarbeitseinrichtungen (z. B. Jugendfreizeitzentren) oder im Stadtteil stattfinden.

- **Personell** kann die Kooperation auf Schüler_innen_gruppen einer Schule oder auf die Zusammenarbeit in Einzelfällen gerichtet (z. B. im Rahmen von Hilfeplanung) ausgerichtet sein.

Ebenso können Kooperationen auf die Verbesserung der Zusammenarbeit mit Eltern ausgerichtet sein, sich auf die Lehrer-Sozialpädagogen-Ebene beziehen oder weitere Personenkreise (z. B. Leitungskräfte und/oder weitere relevante Personen z. B. aus dem Jugendamt, der Polizei, der BA, aus weiteren Maßnahmen).

In diesem Sinne können Kooperation können mit anderen Maßnahmen und Angeboten der Agentur für Arbeit vernetzt sein (z. B. Berufseinstiegsbegleiter_innen). Sie können aber auch umfassender in schulinternen und schulexternen Arbeitskreisen und Vernetzungsgremien sowohl auf der Praxis- als auch auf der Planungsebene von Jugendhilfe- und Schulplanung erfolgen.

Ein Beispiel: An vielen Schulen besteht die Aufgabe der Verbesserung der Zusammenarbeit mit Eltern. Ausgangspunkt der gestellten Aufgabe ist meist die Tatsache, dass die Quote der direkten Übergänge in Ausbildung von Hauptschulabsolvent_innen auch in wirtschaftlich gut aufgestellten Regionen wie Stuttgart mehr als unbefriedigend ist. Laut der längsschnittlich angelegten Untersuchung, die vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde, finden 75 % der Stuttgarter Schülerschaft an Hauptschulen keinen direkten Weg in die Ausbildung und in den Beruf (Gaupp/Geier: 2010).

Eltern fungieren für die Jugendlichen in dieser Hinsicht als wichtige Ratgeber (vgl. Alicke et.al. 2009). Vor diesem Hintergrund sind sie einmal mehr gefordert, sich in beratender Rolle für ihre Kinder zu engagieren. Allerdings können nicht alle Eltern diese Unterstützungsleistung kompetent ausfüllen. So sind die unterschiedlichen Lebenslagen der Eltern z. B. in Bezug auf den sozioökonomischen Status sowie verfügbare soziale Netzwerke und weitere personale Ressourcen in der Summe entscheidend, ob Eltern den Bildungs- und Ausbildungsweg ihrer Kinder hinreichend unterstützen können oder nicht. Eine der Empfehlungen der Studie lautete deshalb, die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und Jugendhilfe zu intensivieren, um den Schüler_innen den Übergang von der Hauptschule in die weiterführende Bildung und Ausbildung zu erleichtern (ebd.). Ansatzpunkte und Unterstützung können an dieser Stelle von der Jugendsozialarbeit geliefert werden, z. B. durch Elternarbeit und im Rahmen einer Koordinierungsfunktion zwischen den unterschiedlichen Ebenen der Lebenswelt von Jugendlichen.

Hinzu kommt die Tatsache, dass fast 80 % der Stuttgarter Schülerschaft an Haupt- und Werkrealschulen einen Migrationshintergrund haben. Junge Menschen mit Migrationshintergrund haben jedoch bei gleichen Ausgangsbedingungen geringere Chancen auf eine eine vollqualifizierte Ausbildung als diejenigen ohne Migrationshintergrund (z. B. Beicht/Granato, 2009).

In Stuttgart wurden dahingehend eine Handreichung (Münz/Heisig/Goltz 2011) und eine damit verbundene Tandem-Fortbildung entwickelt. Zentrale Handlungsansätze darin sind u.a.:

- eine frühzeitige und kontinuierliche Einbindung von Eltern, gerade an den Übergängen

- der Aufbau von vertrauensvollen persönlichen Beziehungen

- die Einbindung von muttersprachlichen Schlüsselpersonen, wenn Deutsch nicht die erste Sprache ist

- die Sensibilisierung von Eltern für ihre Unterstützungsrolle in der Berufswegeplanung der Kinder, einschließlich eigener Erwartungen und Hoffnungen

- Eltern ein breites Orientierungswissen zu vermitteln, z. B. über Begriffe, Angebotsstrukturen, die jeweilige Berufswegeplanung an der Schule und über Ablauf und Inhalte von Praktika, Informationen zum Ausbildungssystem und die Möglichkeiten von Ausbildungsberufen mit bestimmten Schulabschlüssen

- die Verfügbarkeit von Informationen und Ansprechpartner_innen

- die Sensibilisierung von Eltern für die persönlichen Ressourcen, Kompetenzen und Neigungen ihrer Kinder und

- die gegenseitige und selbstreflektive Klärung von Normerwartungen auch von Seiten der Fachkräfte.

Mit diesem Ansatz wurden in den verschiedenen Bereichen sehr gute Erfahrungen auch im Hinblick auf die Kooperation an den Schulen gemacht. So bestätigte der überwiegende Teil der Teilnehmer_innen der Tandem-Fortbildung, dass man vom professionsübergreifenden Ansatz positiv überzeugt wurde und die Kooperation vor Ort verbessert werden konnte. Darüber hinaus dienen diese Instrumente in der Sache natürlich auch der Förderung der Zusammenarbeit mit Eltern an Schulen, in Stadtteilzentren und in Migrantenvereinen.

Was braucht die Kooperation, um Übergänge zu gestalten?

Für die Ausgestaltung der Kooperation ist der Rückhalt von institutioneller Seite, z. B. durch das Schulamt und die Kommune, von zentraler Bedeutung. Kooperation am Übergang Schule – Beruf braucht eine ausgeprägte und solide Finanzierung, um Planungssicherheit zu gewährleisten. Damit eng verbunden ist ein Rahmen aus gesetzlichen und rechtlichen Grundlagen, denn erst dieser erlaubt eine nachhaltige Finanzplanung und sichert personelle Kontinuität. Diese Bedingungen stellen die Basis einer Kooperation dar und werden daher auch als grundlegende Strukturqualität bezeichnet. Weitere Rahmenbedingungen sind die räumliche Nähe von Schule und Jugendsozialarbeit, gute technische und zeitliche Ressourcen für den Austausch etc. Diese Bedingungen erhöhen den Handlungsspielraum und wirken somit verbessernd auf die strukturelle Qualität der Kooperation.[2] Einen wichtigen Schritt bilden dahingehend Kooperationen zwischen dem Land und Kommunen, wie sie in einigen Bundesländern – teils noch mit Modellcharakter wie in NRW oder bereits angeschoben wie in Schleswig-Holstein – praktiziert werden.

In jeder Kommune ist zudem ein Handlungskonzept notwendig, das den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen vor Ort in besonderem Maße Rechnung trägt. Das Vorgehen muss sich an den Bedürfnissen der Region, der Kommune und letztendlich an den Bedürfnissen der einzelnen Schule und Akteure vor Ort orientieren.

Die Öffnung der Schule nach außen, Kooperation und Vernetzung sind notwendig, um den heutigen Anforderungen, die an eine Schule gestellt werden, gerecht zu werden. Eine Schulbegleitung, die mit ihrer Beratung auf Veränderung in der Organisation zielt, hat deshalb mit Herausforderungen der Organisationsentwicklung zu tun, und kann so der Schule helfen, sich mit den sich ständig ändernden Bedingungen zu arrangieren. Um dafür eine breite Basis zu schaffen, ist es notwendig, dass das kommunale Handlungskonzept alle beteiligten Akteure einbindet.

Jede Schule ist ein komplexes System und unterliegt spezifischen Bedingungen. Sie ist geprägt durch die Region, die Stadt, den jeweiligen Stadtteil, die Schulleitung, die Zusammensetzung des Kollegiums, das schulische Kooperationsnetzwerk und nicht zuletzt die Schüler_innen und ihre Eltern. Schulen brauchen daher gute Netzwerke, die unterschiedliche Gruppen und Ebenen einbinden. Sie benötigen z. B. Kontakte zu Multiplikatoren (Kulturmittlern) in den Migrantencommunities, zu Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und der Stadtteile und zu Personen, die zwischen Schule und Elternschaft vermittelnd und helfend wirken. Kooperationen lassen sich durch eine Reihe von Kriterien charakterisieren, z. B. Größe, Intensität, Anzahl der Beteiligten und Dauer. In Bezug auf die Arbeit an der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule, erschwert das strukturelle Spannungsverhältnis zwischen diesen Systemen die Zusammenarbeit. Es ist das Engagement aller Projektbeteiligten gefordert, um diese Schwierigkeiten zu überwinden.

Dabei ist es notwendig, dass die Verantwortlichkeiten, Zuständigkeitsebenen und professionellen Kompetenzen der verschiedenen beteiligten Institutionen und Akteure

Foto: vege/Fotolia

geregelt sind. Kompetenz und Kooperation auf der Leitungsebene spielen eine wichtige Rolle beim Gewährleisten eines entsprechenden Spielraums und entsprechender Ressourcen.

Alle förderlichen Umfeldbedingungen nutzen allerdings wenig, wenn die an der Kooperation beteiligten Fachkräfte nicht entsprechend qualifiziert und motiviert sind, vereinbarte Kooperationsziele mitzugenerieren und umzusetzen. Dafür brauchen auch die Lehrkräfte Unterstützung, da sie zunehmend mit Aufgaben konfrontiert werden, die nicht mit ihrer originären Aufgabe – der Vermittlung von Wissen – im Zusammenhang stehen. Gemeinsame und professionsübergreifende Fortbildungen (z. B. Tandem-Fortbildungen) haben sich als besonders hilfreich erwiesen, um Projekte und Verbesserungen an der jeweiligen Schule anzustoßen.

Von entscheidender Bedeutung ist hierbei auch die aufsuchende Elternarbeit. Nur in Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachkräften der Jugendsozialarbeit können neue Wege der Kooperation mit Eltern eingeschlagen werden, um diese nutzbringend mit Beratung und Förderung der Schülerschaft zu verknüpfen und die Jugendlichen an den Übergängen in den Beruf zu stärken.

Im Mittelpunkt steht jedoch, passgenaue Angebote zu entwickeln, um auf die unterschiedlichen Ausgangslagen von Jugendlichen einzugehen. Jugendsozialarbeit kann sie – in Zusammenarbeit mit allen Akteuren - dabei unterstützen, ihre Kompetenzen zu erkennen, Ressourcen in ihrem Umfeld zu identifizieren, das Entdecken der eigenen Neigungen zu fördern und auch bei Erfahrungen des Scheiterns die Motivation aufrecht zu erhalten. Auf konkreter Ebene bietet Jugendsozialarbeit fördert Jugendliche durch gezielte, individuelle Unterstützung (z. B. Information, Motivation, Bewerbungstrainings). Eine gut vernetze Jugendsozialarbeit kann dabei als Schnittstelle zwischen den verschiedenen Akteuren und Lebenswelten dienen und dabei helfen, Licht in den häufig intransparenten Dschungel an Möglichkeiten, Maßnahmen und Akteuren zu bringen, der die Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf oft erwartet (vgl. Alicke et al. 2009).

Fazit

Die Lebenswelt Schule unterliegt einem ständigen Wandel und Veränderungsprozess an den es sich immer wieder neu anzupassen gilt. Insofern ist die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule am Übergang Schule – Beruf nach wie vor für alle Beteiligten eine Aufgabe mit vielen Herausforderungen. Dennoch sind in den letzten Jahren viele positive Entwicklungen gerade in diesem Bereich zu beobachten. Schule wird zunehmend als Lebensort wahrgenommen. Es ist ebenfalls zu bemerken, dass sich die Institution Schule auf den Weg gemacht hat, sich zu öffnen und den veränderten Bedingungen anzupassen, auch wenn dieser Prozess noch einige Zeit brauchen wird, um seine vollständige Wirkung zu entfalten.

Für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule an den Übergängen Schule – Beruf können jedoch verschiedene Gelingensbedingungen identifiziert werden, wie u.a.:

- Kooperation auf institutioneller Ebene, um die erforderlichen gesetzlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen;
- Verlässlichkeit der Finanzierung, um Planungssicherheit zu bieten und langfristig angelegte Maßnahmen zu etablieren;
- Angemessene Bezahlung der Fachkräfte in der Jugendsozialarbeit aber auch bei Maßnahmen im Übergangssystem, auch um die fachliche Qualität und persönliche Motivation zu unterstützen;
- Gute Vernetzung zwischen Schulen, Jugendhilfe, Wirtschaft und weiteren relevanten Akteuren und Öffnung der Schule in den Stadteil;
- Abgestimmte Angebote und Aktivitäten mit breiter Beteiligung der verschiedenen Akteure auf kommunaler und Schulebene;
- Elternbeteiligung, Zusammenarbeit mit Eltern;
- Passgenaue Hilfen wie individuelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern und Initiierung runder Tische zwischen Schule und Jugendsozialarbeit;
- Qualitätsmanagement und -entwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule;
- Qualifizierung der Fachkräfte aber auch der semiprofessionellen Akteure;

Es gilt nun, daran zu arbeiten, ein „rundes Ganzes“ zu schaffen, wobei die unterschiedlichen Systeme, Institutionen und Personen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen und Eigenlogiken verbunden werden müssen und miteinander kooperieren müssen. Handlungsleitend sollten dabei in jedem Fall die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen selbst sein, um erfolgreiche Übergänge zu gewährleisten.

Fußnotenverzeichnis

Beitrag E 2
Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem?

[1] Mit diesem Begriff wird nicht behauptet, dass Armut ein Verhaltensproblem sei, es soll nur darauf hingewiesen werden, dass Armut bestimmte Verhaltensweisen bedingen kann (siehe hierzu Lutz 2012).

[2] 60% des Medians der jährlichen Haushalts-Netto-Äquivalenzeinkommen auf der Basis von Gesamtdeutschland. Dabei werden auch fiktive Einkommensvorteile wie Mietwerte berücksichtigt.

[3] Siehe: www.amtliche-sozialberichterstattung.de/Tabellen/tabelleA11.html; Zugriff am 20.2.11; auch: DIW: Wochenbericht, 7/2010;

[4] Siehe: www.amtliche-sozialberichterstattung.de/Tabellen/tabelleA11.html; Zugriff am 20.2.11; auch: DIW: Wochenbericht, 7/2010;

[5] http://www.jugendarmut.info/media/raw/KJS_Monitor2012.pdf, Zugriff am 3.11.2012

[6] Man denke nur an die Arbeitshäuser des 17. und 18. Jahrhunderts oder an die Maßnahmen gegen „gefährliche Jugendliche“ im 19. und im frühen 20. Jh.

[7] http://www.bildung-fuer-deutschland.de/schulabgaenger-ohne-abschluss.html, Zugriff am 7.8.2010

[8] http://www.randzone-online.de/?p=6688; Zugriff am 7.8.2010

[9] http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_105525.htm, Zugriff am 5.11.12

[10] http://www.bildung-fuer-deutschland.de/schulabgaenger-ohne-abschluss.html, Zugriff am 7.8.2010

[11] Siehe: http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06430.pdf

[12] Ausbildungsvergütungen befinden sich mitunter auf einem Niveau, das deutlich unter der Armutsgrenze liegt

[13] Dr. Jan Skrobanek: Verlorene Jugendliche am Übergang Schule – Beruf (Vortragsmanuskript), siehe: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=945&Jump1=LINKS&Jump2=15, Zugriff am 7.10.2010

[14] http://www.gegen-hartz.de/nachrichtenueberhartziv/jugendlichehartziv77632.php, Zugriff am 10-4-2011

[15] http://www.gegen-hartz.de/nachrichtenueberhartziv/jugendlichehartziv77632.php, Zugriff am 10-4-2011

[16] s. http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/media_centre/news_and_media_releases/2010/youth_study_2010.html, Zugriff am 10.9.2010

[17] Siehe z. Bsp. unter: http://www.mja-sachsen.de/mja-sachsen/material/agj_sgb2.pdf

Beitrag E 3
Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen

[1] Im Folgenden wird der Begriff Übergangsbereich benutzt und nur dann vom Übergangssystem gesprochen, wenn auf den Nationalen Bildungsbericht Bezug genommen wird.

[2] Als Prozentuierungsbasis wird als „Hilfsgröße“ die Zahl der Abgänger_innen aus allgemeinbildenden Schulen des aktuellen Jahres herangezogen.

[3] Nachfolgend werden die Zahlen der „Erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation“ zugrunde gelegt.

[4] 2.933 Jugendliche erklärten sich bereit, an einer Folgebefragung teilzunehmen, davon konnten in der zweiten Welle 2.414 Interviews realisiert werden (Reißig/Gaupp/Lex 2008). An der zehnten Befragungswelle im Jahr 2009 nahmen noch 900 Jugendliche teil, also knapp ein Viertel der ursprünglichen Stichprobe der Basiserhebung. In der Zusammensetzung der Stichprobe ergaben sich aus der Verringerung der Zahl der Befragten über den Untersuchungszeitraum hinweg (Panelmortalität) nur geringfügige Veränderungen. Den größten Einfluss auf ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Panel, und damit die bedeutsamste Quelle für Verzerrung der Stichprobe über die Zeit, hat die Platzierung der Jugendlichen. So nehmen Jugendliche signifikant seltener an einer Erhebungswelle teil, wenn sie sich im Jahr davor ohne Arbeit und Ausbildung und damit in einer prekären Lebenssituation befanden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher auf eine mögliche Unterschätzung der Anzahl prekärer Stationen bzw. Jugendlicher mit problematischen Biographien zu achten (Geier 2013).

[5] In der Befragung richtete sich das Augenmerk darauf, welches Ziel die Jugendlichen damit verfolgten. Hatten sie vorrangig zum Ziel, dort einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben, wurde die Station, in der sich die Jugendlichen zum jeweiligen Befragungszeitpunkt befanden, der Kategorie „Schule“ zugeordnet.

Beitrag E 4
Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

[1] Das „Übergangssystem Schule – Beruf“ wird hier als die Gesamtheit der Institutionen verstanden, durch welche die Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben verlaufen, und umfasst alle Akteure, welche diese Übergänge (mit)gestalten und unterstützen.

[2] Bei Alicke (2011) werden allgemeine förderliche Bedingungen für die Umsetzung der Kooperation beschrieben, die zum Teil spezifisch für die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule sind (vgl. Alicke 2011: 34).

Literaturverzeichnis

Beitrag E 1
Berufliche Übergänge

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Beicht, Ursula; Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden, Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2007) (Hrsg.): Aktuelle Tendenzen in der schulischen Berufsvorbereitung. Eine Expertise des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung – Fachgebiet für Sozialpädagogik – der Leibniz Universität Hannover. Bonn.

Bojanowski, Arnulf (2006): Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik". In Spies, A.; Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien" - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden, S. 297–314

Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit; Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. BMBF, Berlin.

Scharrer, Katharina; Schneider, Sibylle; Stein, Margit (Hrsg.) (2012): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn

Schroeder, Joachim; Thielen, Marc (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart.

Thielen, Marc (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn.

Beitrag E 2
Jugendarmut – ein vernachlässigtes Problem?

Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (2010): Kurzmitteilung, Kinder unter 15 in SGB II-Bedarfsgemeinschaften, 16. April 2010.

Castel, Robert; Dörre, Klaus (Hrsg.) (2008): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2011): Von Verhärtungen und neuen Trends. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2011. http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/A4_armutsbericht_web.pdf (12.12.2012)

DIW (2006): Wochenbericht, 17/2006.

IAB (2010): IAB-Kurzbericht, 10/210.

Lutz, Ronald (2010): Kinderarmut. Eine sozialpolitische Herausforderung. Oldenburg 2010.

Lutz, Ronald (2011): Jugendarmut – Ursachen und Folgen. In: Sozialmagazin 2/2011, S. 10-28.

Lutz, Ronald (2012): Soziale Erschöpfung - Erschöpfte Familien. In: Lutz, Ronald (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, S. 11-67.

Lutz, Ronald; Hammer, Veronika (Hrsg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut. Weinheim.

Martens, Rudolf (2010): Wer ist arm, wie viele und wo? 29. Januar 2010, Berlin.

Merten, Roland (2009): Jugend und Armut. In: BAG KJS (Hg.): Jugendarmut. Materielle und soziale Exklusion junger Menschen in Deutschland. Berlin, S. 17-54.

Neckel, Sighard (2010): Refeudalisierung der Ökonomie. MPIfG working paper 10/6, Köln.

Schneider, Ulrich (2011): Verharztes Elend: Deutschland am Scheideweg. In: Blätter für deutsche und Internationale Politik, 3/2011, S. 86-96.

Statistisches Bundesamt (2012): Pressemitteilung vom 13.9.2012, 315/12.

Vogel, Berthold (2009): Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen. Hamburg.

Beitrag E 3
Übergänge in die berufliche Ausbildung bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Neuere Entwicklungen und Herausforderungen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indiaktorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Baethge, M. (2008): Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Münk, D.; Rützel, J.; Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn, S. 53-67.

Beicht, U.; Friedrich, M.; Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn.

BIBB (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn

BIBB (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn

BIBB Dokumente (2011): Angebots-Nachfrage-Relation nach Arbeitsagenturbezirken und Ländern 2010 und 2011. www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2011_tab037_2regional.pdf, (16.11.2012)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn, Berlin

Braun, F.; Geier, B. (2013, in Druck): Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung? In: Die Deutsche Schule, Heft 1/2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin

Eberhard, V.; Ulrich, G.U. (2011): „Ausbildungsreif" und dennoch ein Fall fürs Übergangssystem? In Krekel, E.M.; Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Bielefeld, S. 97-128.

Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2011, S. 173-186.

Geier, B. (2013, i.E.). Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine längsschnittliche Analyse typischer Übergangsverläufe. In: WSI-Mitteilungen, Schwerpunktheft 1/2013.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Krone, S. (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: Bosch, G.; Krone, S.; Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 19-36.

Mahl, F.; Lippegaus-Grünau, P.; Stolz, I. (2010): Berufsorientierung- Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. Deutsches Jugendinstitut, Wissenschaftliche Texte 2, München/Halle.

Mögling, T.; Tillmann, F.; Lex, T. (2012): Umwege in die Ausbildung. Die Rolle von Ungelerntentätigkeit für eine späte Berufsqualifizierung. Deutsches Jugendinstitut, Wissenschaftliche Texte, München/Halle.

Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D.; Rützel, J.; Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn, S. 31-52.

Reißig, B.; Gaupp, N.; Lex, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München.

Schier, F.; Dionisius, R.; Lissek, N. (2012): Realisierungschancen eines bundesweiten Indikatorensystems für eine integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE). Intergrierte Ausbildungsberichterstattung: Basisindikatoren und Grundlagen – Abschlussbericht, Teil 2. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen 2009/2010. Fachserie, 11, Reihe 2, Wiesbaden.

Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020, Nr. 182.

Uhly, A. (2010): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen. In: Euler, D.; Walwei, U.; Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 24, Stuttgart, S. 175-203.

Beitrag E 4
Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

Alicke, Tina in DRK (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten – Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Eine Expertise. Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Expertise_QE_DRK.pdf

Alicke, Tina; Heisig, Sandra; Moisl, Dominique; Prause, Judith; Rexroth, Miriam (2009): Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung – Zusammenfassung der Studie und Handlungsempfehlungen. ISS-Frankfurt/Main, http://www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/sonstiges/Handlungsempfehlungen_12_2009.pdf.

Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. http://www.bibb.de/de/52287.htm

Braun, Frank; Reißig, Birgit; Richter, Ulrike (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Deutsches Jugendinstitut, München/Halle.

Bundesagentur für Arbeit (2011): Die Arbeitsmarktsituation jüngerer Menschen ohne Berufsabschluss. Broschüre der Arbeitsmarktberichterstattung. Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.

Gaupp, Nora; Geier, B. (2010): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.), Stuttgart.

Münz, Angelika; Heisig, Sandra; Goltz, Jutta (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und (muttersprachliche) Schlüsselpersonen an Stuttgarter Haupt- und Werkrealschulen. Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt, Koordinierungsstelle Übergangsmanagement Schule – Beruf. Stuttgart.

Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Edition Soziale Arbeit, Juventa, Weinheim und München.

Urban, Ulrike; Münchmeier, Richard (2005): Internet-Reader zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe Informationen, Ideen und Handreichungen für interessierte Schulleitungen, Lehrkräfte, Sozialpädagog/innen, Erzieher/innen, Eltern und Schüler/innenvertretungen. BMFSFJ (Hrsg.), http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjhg/1-informationen-ideen-und-handreichungen.html.

Über die Autor_innen

Prof. Dr. phil. Marc Thielen, ab April 2013 Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsinstitutionen/ -verläufe und Migration an der Universität Bremen, Diplompädagoge, von 2004 bis 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt/M., im Wintersemester 2012/13 Vertretungsprofessor am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau. Arbeitsschwerpunkte: Migrations- und Männlichkeitsforschung, berufliche Eingliederung bildungsbenachteiligter Jugendlicher und Erwachsener.

Prof. Dr. Ronald Lutz, Studium der Sozialpädagogik, Kulturanthropologie, Soziologie, Philosophie und Historische Ethnologie in Darmstadt und Frankfurt am Main, Lehr- und Forschungstätigkeiten an verschiedenen Universitäten (u.a. Frankfurt am Main, Bremen und Johannesburg), seit 1993 Professor an der FH Erfurt (University of Applied Sciences) mit dem Lehr- und Forschungsgebiet „Menschen in besonderen Lebenslagen"; von 2003 bis 2012 (mit Unterbrechung von 9/2005 bis 2/2007) Dekan der Fakultät, seit 2013 Vizepräsident der FH Erfurt für „Qualität und Kommunikation".

Dr. Tilly Lex ist stellvertretende Leiterin des Forschungsschwerpunks „Übergänge im Jugendalter" am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI). Ihre Themengebiete sind Jugendsoziologie, Arbeitsmarktpolitik und Bildungs- und Qualifikationsforschung. Zu ihren Arbeitsfeldern gehört die Erforschung der Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit beruflichen Schwierigkeiten.

Dr. Boris Geier arbeitet als wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter". Zu seinen Arbeitsfeldern gehören die Sozialberichterstattung und der Themenschwerpunkt „Berufliche Integration von sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen".

Dr. Sandra Heisig, war bis zum Beginn ihrer Elternzeit Leiterin der Koordinierungsstelle Regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf im Jugendamt der LHS Stuttgart. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS), Frankfurt am Main, u.a. für die AWO-ISS-Studie „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von Schule in Ausbildung" verantwortlich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Stress- und Bewältigungsforschung, Strukturen und Leistungen der Jugendhilfe, Kooperationsbeziehungen (insbesondere zwischen Jugendhilfe und Schule) sowie Migration und Integration.

F

Aspekte der Qualitätsentwicklung einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.

Inhalt

F 1: Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit 150
Prof. Dr. Stephan Maykus, Hochschule Osnabrück

F 2: Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule 154
Tina Alicke, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

F 3: Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler 161
Roman Riedt, Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe Brandenburg - kobra.net

F 4: Zur Entstehung der Freiburger Qualitätsstandards 168
Sigrid Leder-Zuther, Deutsches Rotes Kreuz - Kreisverband Freiburg e.V.

Fußnotenverzeichnis 182

Literaturverzeichnis 182

Über die Autor_innen 183

Foto: Joachim Wendler/Fotolia

Peggy Ziethen
Referentin für Jugendsozialarbeit, DRK-Generalsekretariat

Vorwort

Eine systematische Qualitätsentwicklung ist grundlegend für eine erfolgreiche Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Dabei erfordert die Zusammenarbeit der beiden Akteure Jugendhilfe und Schule nicht nur qualitative Standards, die auf ein partnerschaftliches Miteinander und eine erfolgreiche Zusammenarbeit abzielen, sondern auch einen gemeinsamen Diskurs. Aufgrund der unterschiedlichen pädagogischen Aufträge beider Professionen ergibt sich eine Vielzahl von Herausforderungen, die nur in einem gemeinsamen Verständigungsprozess vermittelt und systematisch aufeinander bezogen werden können.

Um dauerhaft Benachteiligungen im Bildungssystem entgegenzuwirken und die pädagogische Begleitung biographischer Schwellensituationen und Übergänge an den tatsächlichen Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen auszurichten, gilt es, Verantwortlichkeiten der beiden Akteure Jugendsozialarbeit (Jugendhilfe) und Schule partnerschaftlich zu koordinieren. Will Jugendsozialarbeit erfolgreich an Schule wirken, braucht sie verbindliche Grundlagen und Standards, die nicht nur eine hohe Qualität ihrer Angebote garantieren, sondern Jugendsozialarbeit als eine wichtige Bildungsakteurin im Sozialraum etablieren.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) hat im Rahmen seiner Tätigkeit im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung mit einer bundesweiten und trägerübergreifenden Veranstaltungsreihe, in deren Fokus die Gestaltung einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule stand, den fachlich-konzeptionellen Diskurs zwischen den Akteuren an Schule angeregt. Dabei setzt sich das DRK dafür ein, die vielfältigen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und armutspräventive, inklusive und bedürfnissensible Aspekte in den Mittelpunkt von Qualitätsentwicklungsprozessen zu rücken.

Aktuell gewinnen vor allem sozialräumliche und inklusive Konzepte an Bedeutung für eine qualitativ hochwertige Kinder- und Jugendhilfe. Die Akteure am Bildungsort Schule sind deshalb einmal mehr aufgerufen, Qualitätsentwicklungsprozesse partnerschaftlich im Dialog und auf Augenhöhe miteinander zu gestalten. **Prof. Dr. Stephan Maykus** eröffnet in seinem Beitrag „Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit“ vor dem Hintergrund einer sich als inklusiv formulierenden Jugendsozialarbeit den Diskursraum für einen Perspektivwechsel auf Qualitätsentwicklung im Zusammenwirken aller Akteure und Ebenen.

Welche Rahmenbedingungen, Qualitätsstandards und -verfahren in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule aktuell erforderlich sind, um eine Kooperation partnerschaftlich und erfolgreich zu gestalten, fasst **Tina Alicke** in ihrem Beitrag „Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ zusammen. Der Artikel bezieht sich auf die für das DRK im Jahr 2011 erstellte Expertise „Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten - Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“.

Eine systematische Qualitätsentwicklung setzt nicht nur voraus, Schule als Teil der (lokalen/regionalen/kommunalen) Bildungslandschaften zu verstehen, sondern auch, Beteiligungsinstrumente zu entwickeln. Welche Perspektiven erforderlich sind, um dies erfolgreich umzusetzen, stellt **Roman Riedt** mit seinem Beitrag „Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler“ dar.

Qualitätsentwicklung setzt in jedem Fall ein partnerschaftliches Zusammenwirken aller am Prozess beteiligten Akteure voraus. Dass dies zwar Zeit und Ressourcen bedarf, aber nachhaltig und wirkungsvoll gelingen kann, erläutert **Sigrid-Leder-Zuther** am Beispiel der Entstehung der „Freiburger Qualitätsstandards“, die exemplarisch für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule stehen. Neben dem DRK-Kreisverband Freiburg sind Träger der Schulsozialarbeit in Freiburg der Deutsche Kinderschutzbund, Ortsverband Freiburg e. V., IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit in der Erzdiözese Freiburg e. V. und seit 2010 die Evangelische Jugendhilfe Freiburg-Zähringen.

Das Deutsche Rote Kreuz ist seit mehr als 30 Jahren in Freiburg in der Schulsozialarbeit tätig und hat dabei maßgeblich zur Qualitätsentwicklung und Fundierung der Kooperationsbeziehung zwischen Jugendhilfe und Schule beigetragen.

F 1

Prof. Dr. Stephan Maykus
Hochschule Osnabrück

Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit

Vorüberlegung[1]

Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sind immer abhängig von Perspektiven auf sie. Adressat_innen, Professionelle, Träger, Vertreter_innen der kommunalen Fachverwaltungen und von Landesbehörden haben ihre je eigenen Blickwinkel auf die Qualität von Jugendsozialarbeit und drücken darin Erwartungen, Interessen und Erfahrungen aus.

Qualität kommt im Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Perspektiven zustande, wird durch sie beeinflusst, verändert und zu einer relativen Angelegenheit. Qualität ist damit relativ und relational zugleich: Sie muss in Beziehung zu einem Bewertungsrahmen gesetzt werden, der gesellschaftlich, fachlich und politisch mitbedingt ist. Was wir heute mit „guter" Jugendsozialarbeit an Schulen verbinden, kann einige Zeit später schon ganz anders eingeschätzt werden. Wenn wir versuchen, Qualitätsvorstellungen von schulbezogener Jugendsozialarbeit zu entwickeln, kann man diese Aspekte nicht nur (gleichsam in einer „klassischen" Qualitätsterminologie) nach Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität systematisieren, sondern wird auch noch auf eine andere Unterscheidungsmöglichkeit aufmerksam:

Es gibt Vorstellungen von Qualität und Diagnosen von der Beschaffenheit alltäglicher sozialpädagogischer Arbeit an Schulen, die immer wieder auftreten und sich um ein Kernthema ranken – die Qualität der Kooperation von Lehrkräften und Sozialpädagogen. Man könnte diese Qualitätsthematik als „Dauerbrenner" bezeichnen, „Kooperation soll im gegebenen Rahmen optimiert werden".

Gleichzeitig wird diese Thematik auch immer mehr überlagert von einer neuen Perspektive auf Qualitätsfragen schulbezogener Jugendsozialarbeit – sie bezieht sich auf den Standort der Jugendsozialarbeit in einer übergreifenden, den schulischen Rahmen übersteigenden Sicht auf die Förderung von Bildungsteilhabe und sozialer Integration, „Voraussetzungen der Bildungsteilhabe in einem erweiterten Handlungsrahmen und der Anteil der Jugendsozialarbeit daran soll bestimmt werden".

Diese Unterscheidungsmöglichkeit zweier Perspektiven, mithin Blickwinkel auf Qualitätsentwicklung schulbezogener Jugendsozialarbeit strukturieren die folgenden Überlegungen und Positionsbestimmungen.

1. Perspektive: Der bekannte Blick auf Qualität - „Kooperation im gegebenen Rahmen optimieren"

Die hier verfolgte Thematik ist in der Regel mit drei ersten Assoziationskontexten verbunden. Die Beschäftigung mit Qualitätsentwicklung löst Fragen aus nach

- der Beschaffenheit der Arbeit: **Setzen wir „gute" Angebote um?** (Kontext von „verändern und sichern")

- Methoden: **Wie können wir Qualität entwickeln?** (Kontext von „bestimmen und erreichen") sowie nach

- Standards: **Welcher Orientierungsrahmen bietet Hinweise auf Qualität?** (Kontext von „strukturieren und anpassen")

Diese erste Perspektive, der bekannte Blick auf Qualität, ist unverändert aktuell, aber er ist auch grundsätzlich hinreichend geklärt. Denn Methoden sind entwickelt und durchaus übertragbar auf schulbezogene Jugendsozialarbeit (wenn auch notwendig modifiziert bieten Grundlagen aus z. B. DIN, EFQM, Zertifizierung, dialogische Formen, Selbstevaluation usw. wichtige Anregungen). Auch Standards werden vermehrt veröffentlicht, z. B. vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit auf Bundesebene, von Landesverbänden der Schulsozialarbeit und auch im Zuge kommunaler Programme (z. B. Freiburger Qualitätsstandards der Schulsozialarbeit). Qualitätsrelevante Anforderungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sind darüber hinaus und aktuell in einer grundlegenden Perspektive:

- Jugendsozialarbeit kann als kommunales Regelangebot nur dann realisiert werden, wenn sie ihr Verhältnis zu anderen Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe klärt und die eigenen Leistungsbereiche immer wieder hinterfragt und kritisch weiterentwickelt. Hierfür benötigen die Fachkräfte die Möglichkeit, selbstevaluative Prozesse zu absolvieren und reflexiv mit der eigenen Praxis umzugehen (Konzeptentwicklungsprozesse und Legitimation der Leistungen von Jugendsozialarbeit).

- Die Profilschärfung von Schulsozialarbeit im Sinne der weiteren Differenzierung ihres Auftrages, ihrer Arbeitsprinzipien und notwendigen Rahmenbedingungen ist unverändert wichtig, zumal angesichts der Ganztagsschulentwicklung und der fortschreitenden Einbeziehung nahezu aller Jugendhilfesegmente in die Gestaltung ganztägiger Bildung die Frage nach ihrem Ort in diesem multiprofessionellen Gefüge entsteht: Schulsozialarbeit ist nicht mehr nur Scharnier zu einer Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der Schule, sondern auch Teil von umfassenderen Jugendhilfeaktivitäten in ihr geworden.

- Neben dem Schulbezug ist Jugendsozialarbeit auch weiterhin in den Dimensionen von Kommune (als Stadtteil und Gemeinde) und Sozialraum zu denken. Ihren Part an der Gestaltung von lebensweltlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen, gerade in Benachteiligungskonstellationen Jugendlicher, gilt es als Zusammenspiel schulischer und kommunaler Angebotsstrukturen zu beschreiben. Damit könnte (neben und mit der offenen sowie verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit) die Jugendsozialarbeit auch wieder eine stärkere Aufmerksamkeit für die Jugendphase (angesichts einer öffentlich dominierenden Perspektive auf frühe Bildung und Förderung von Kindern), ihre Bewältigungsanforderungen und die notwendige Qualität professionell getragener Unterstützungsräume in ihr herstellen.

Wichtig ist es vor diesem Hintergrund, dass Qualitätsfragen nicht kontextlos verfolgt werden, als schiere Anwendung von Methodiken, Prozessanalysen, Managementkreisläufen o.ä., sondern lediglich als Mittel zum Zweck mit gezielten Verfahren zu bearbeiten sind (dieser Zweck ist fachlich, etwa mit Blick auf die vorstehend benannten Anforderungen, zu bestimmen und nicht bestimmten Logiken von Qualitätsverfahren unterzuordnen). Und: Dieser bekannte Blick konzentriert sich vor allem auf Kooperationsqualität und deren Umsetzbarkeit, angeregt durch die vielschichtigen Praxiserfahrungen und -probleme, die weiter und unverändert vorherrschen. Dabei bleibt dieser Blickwinkel etwas undifferenziert, denn Kooperationsqualität ist nicht eindimensional und klar umrissen, sondern auf mehreren Ebenen zu betrachten.

Diese Ebenen sind:

- Akteure/Personen: Sie betreiben die tägliche Entwicklung von Zusammenarbeit, organisieren und verstehen sich als Team, formulieren gemeinsame Ziele und koordinieren Aufgaben; es soll eine **Kultur und Struktur der Zusammenarbeit** entstehen.

- Institutionen: Dies ist gleichzeitig ein wichtiger Aspekt von Schulentwicklung; Kooperation erhöht die Innovationsbereitschaft für die Weiterentwicklung von Schule und Jugendhilfe; es sollen **lernende Organisationen** etabliert werden, die entwicklungsfähig und offen sind.

- Kommune: Grundsätzliche Qualitätsfragen sollten nicht in jeder Schule neu erfunden werden; **kommunale Strategien der Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften** schaffen einen verlässlichen Rahmen für eine Kooperationspraxis.

- Maßnahmen: **konkrete sozialpädagogische, kooperativ gestaltete Angebote** müssen sich an neuen Anforderungen ausrichten, v.a. Bildung, demografischer Wandel, Migration, Integration, Ganztagsschule.

Diese vier Ebenen müssen den bekannten Blick auf Qualitätsentwicklung differenzieren und betreffen demnach:

- die Qualität der Angebote, die gemeinsam und in getrennter Verantwortung durchgeführt werden. Neue Problemfelder, Zielvorstellungen, fachliche Leitorientierungen, Zielgruppen (Migration, Bildung, soziale Kompetenzen, Familienorientierung, Schutzaufgaben, Sozialräumlichkeit, Ganztagsrahmen) sind dabei zu bedenken.

- die Trägerqualität, die bislang eher vernachlässigt ist: Was müssen Träger bieten/erfüllen, um gute Jugendsozialarbeit vor Ort in den Schulen zu ermöglichen? (Fachkenntnis, Profil, Erfahrungen, Konzepte, Stellenbeschreibungen, Begleitung, Teamorientierung, Supervision, Qualifizierung, Finanzierung und Leitungsverhalten sind z. B. zu beachtende Aspekte).

- die Qualität der kommunalen Verankerung kooperativer Bildungsförderung, die neu und verstärkt diskutiert wird: Fragen von Planung und Steuerung der Fachverwaltungen, Konzipierung von Rahmenstandards geraten in den Blick.

Als zentrale These soll vor diesem Hintergrund formuliert werden: Die Frage nach Perspektiven der Qualitätsentwicklung zielt nicht auf mögliche neue Standards und Methoden, diese sind hinreichend gegeben. Sie zielt vielmehr auf die Notwendigkeit einer Positionsbestimmung der Jugendsozialarbeit im Kontext von Veränderungen und Dynamiken auf den genannten Ebenen und auf die

Klärung der sozialpädagogischen Qualität und Wahrung fachlicher Standards, die durch diese vier Ebenen beeinflusst werden und dort zu prüfen sind.

Der bekannte Blickwinkel erweitert sich gegenwärtig:

- Ändern sich nur die Inhalte und Methoden der Angebote?
- Was sind veränderte Anforderungen an die professionellen Akteure?
- Ändern sich Kooperationsanforderungen?
- Was heißt das für Schulentwicklung?
- Für die Organisationsentwicklung der Träger?
- Hat schulbezogene Jugendsozialarbeit ihren Platz in der kommunalen Bedarfsplanung?
- Verändert sich ihr Stellenwert?
- Wie kann sie ihn behaupten?
- Kommt es zu einer Neuausrichtungen in der kommunalen Angebotslandschaft?
- Ist sie als Partnerin in kommunalen Netzwerken der kooperativen Bildungsförderung mitgedacht?

Dieses erweiterte Bedingungsgefüge lässt die Qualitätsfrage in einem neuen Licht erscheinen und bedeutet für schulbezogene Jugendsozialarbeit einen Prozess der Selbstvergewisserung und Profilbestimmung. Der bekannte Blickwinkel wird nicht nur ausdifferenziert, sondern zu einem veränderten, er wird letztlich zu einer zweiten Perspektive.

2. Perspektive: Der veränderte Blick auf Qualität - „Voraussetzungen der Bildungsteilhabe in einem erweiterten Handlungsrahmen und den Anteil der Jugendsozialarbeit daran bestimmen“

Der veränderte Blick ordnet Qualität in ein Zusammenspiel mehrer Entwicklungsanforderungen an die Jugendsozialarbeit ein, in dem sie nachgeordnet (aber nicht nachrangig) ist.

Dies sind:

- die **Konzeptentwicklung**: Schulbezogene Jugendsozialarbeit muss ihre Ziele, fachlichen Vorstellungen, Maximen, Strategien im veränderten Rahmen Schule/Bildung bestimmen, um überhaupt eine Basis für schulbezogene Aktivitäten zu haben und anbieten zu können, gerade mit Blick auf die neuen/veränderten Anforderungen und Themen der Praxis),
- die **Kooperationsentwicklung**: den bekannten Blick differenzieren und die vier Ebenen nicht missachten, damit Verantwortung nicht nur auf den Schultern der Professionellen lastet, sondern auch den anderen Ebenen der Angebote, Organisationen, Kommune zugeschrieben wird) sowie
- die **Qualitätsentwicklung**: Qualität der Tätigkeiten ausprägen, im Sinne von überprüfen, weiterentwickeln, kommunizieren, evaluieren, Trägerqualität profilieren, Strategieentwicklung betreiben.

Zukunftsthemen von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit

Quintessenz: Bis vor wenigen Jahren war das Thema Jugendhilfe und Schule vor allem der Frage der Kooperationsentwicklung gewidmet. Diese Thematik ist weiterhin von Belang und in der Praxis keineswegs in ihrem Konfliktpotential aufgelöst, jedoch gibt es eine deutlich erkennbare Verschiebung in der Betrachtung des Zusammenwirkens: von der **institutionellen Perspektive** (Schule neu gestalten und ihre Funktion unterstützen) hin zu einer **sozialräumlichen Perspektive** (der Gestaltung von Bildungsorten für junge Menschen in einer institutionell übergreifenden Sichtweise) sowie zu einer **subjektorientierten Perspektive** (von den Bildungsbiografien ausgehende Konzipierung sozialpädagogischer Angebote). Diese Entwicklung ist mit Anforderungen verbunden, mit einem Anforderungsgefüge an schulbezogene Jugendhilfe, die gleichermaßen Innovationen eingehen, wie auch Bewährtes erhalten und stabilisieren sowie Profil zeigen soll. Vor diesem Hintergrund werden sich Zukunftsfragen der Qualitätsentwicklung verstärkt beziehen auf:

- Trägerqualität (den Rahmen fachpolitisch gestalten),
- Personalqualität (Begleitung und Qualifizierung bieten),
- Partizipationsqualität (Stimme der Adressat_innen hören, den Bedarf erkunden), Schulqualität (das Arbeitsfeld muss sich mitentwickeln und öffnen),
- Netzwerkqualität (Kommune als Bezug von Planung und Steuerung etablieren) sowie
- Profilqualität (Schulbezug ist ein Handlungsbezug, aber nicht der einzige von Jugendsozialarbeit).

Wie anschlussfähig sind diese Forderungen an die Organisationskontexte von Trägern und Einrichtungen? Wie wird mit den Anforderungen umgegangen? Inwiefern wird der beschriebene infrastrukturelle Wandel auch ein strategischer und organisationsgestaltender? Mit diesen fachpolitischen Fragen wird ein Horizont von Selbstvergewisserung deutlich, den es zu klären und konzeptionell zu beantworten gilt – und der Perspektiven einer zukunftsfähigen schulbezogenen Jugendsozialarbeit konturieren wird, auch unterstützt durch eine systematische Entwicklung von Qualität alltäglicher Arbeit in den Schulen.

Damit diese systematische Entwicklung von Qualität im schulischen Alltag gelingt und Jugendsozialarbeit ihr Profil als Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in schulische Kooperationen einbringen kann, ist sie durchaus auch Teil einer sozialpädagogisch fundierten Betrachtung aktueller gesellschaftlicher und fachpolitischer Entwicklungen. Hier ist einerseits die weitreichende und langfristige **Gestaltungsaufgabe inklusiver Bildung** zu nennen: Jugendsozialarbeit ist eine Instanz der Beschreibung und öffentlichen Darstellung von Benachteiligungskonstellationen. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Widerspruch, mit häufig exklusiven und exkludierenden Hilfen gesellschaftliche Integration leisten zu wollen. Dieser Widerspruch entspringt dem Defizitansatz und beinhaltet ein reduziertes Grundverständnis von Teilhabe, über das Inklusion deutlich hinaus geht.

Andererseits gilt es ihren Anteil an der **als Einheit zu verstehenden Leistungsstruktur** der Kinder- und Jugendhilfe zu behaupten, indem nicht nur ihr Profil geschärft, sondern auch auf (fach-)politischen Entscheidungen basierende Voraussetzungen und notwendige Ressourcen für eine gute Jugendsozialarbeit an Schulen sowie in Kommunen geschaffen werden – der letztlich vielleicht wichtigste Aspekt einer Qualitätsentwicklung schulbezogener Jugendsozialarbeit der Zukunft.

Foto: bluedesign/Fotolia

F2

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)

Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule[1]

Durch die rasante technische und ökonomische Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte haben gesellschaftliche Veränderungsprozesse eine bisher ungekannte Beschleunigung erfahren, die sich auf alle Bevölkerungsgruppen und Lebensbereiche auswirkt. Für Kinder und Jugendliche bedeutet diese beschleunigte Entwicklung u.a., dass Freiräume und Erprobungsfelder für das eigene Leben schrumpfen, während die Anforderungen an die Lebensbewältigung steigen.

Allerdings stehen auch Familien zusehends unter Druck. Umso eher besteht das Risiko, dass die Eltern als Ressourcen für die Kinder und Jugendlichen zumindest teilweise entfallen (vgl. Hurrelmann 2010: 187-189; Merten 2002). Immer häufiger wird die Aufforderung an Schule gerichtet, die daraus resultierenden Defizite aufzufangen und besonders Zielgruppen mit verschiedenen Problemlagen, die weit über das „rein Schulische“ hinausreichen, adäquat zu unterstützen. Damit Schule aber Chancen für den weiteren Lebensverlauf öffnen kann, ist eine enge Kooperation verschiedener Akteure, besonders aber zwischen Jugendsozialarbeit und Schule notwendig.

Die Systeme Schule und Jugendsozialarbeit weisen allerdings sehr unterschiedliche Voraussetzungen auf, die ihren Niederschlag auch in der Arbeit mit Jugendlichen finden. Die klassischen Aufgaben von Schule bestehen nach Fend (1980) in Qualifikation, Selektion und Allokation („Verteilung“) von beruflichen und Lebenschancen durch Prozesse der Leistungsbewertung und Auslese sowie in der Legitimation von Grundwerten zur Stabilisierung der Gesellschaft. Diese Aufgaben ordnen sich in den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule ein.

Eine grundsätzliche Aufgabe von sozialer Arbeit, ist demgegenüber die gesellschaftliche Integration (vgl. Merten 1997: 87), um die negativen Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen auszugleichen, wenn die traditionellen und individuellen Bearbeitungssysteme, z. B. innerhalb der Familie, nicht mehr ausreichen (vgl. Olk et al. 2000: 15). Für die Jugendhilfe gemäß SGB VIII ergeben sich daraus als Aufgaben:

- die allgemeine Förderung aller Kinder und Jugendlichen,
- direkt helfende Aufgaben, die sich an besonderen Problemlagen bzw. Zielgruppen ausrichten und
- politische Aufgaben (Planungsverpflichtung, Einmischung).

Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII richtet sich dabei explizit an junge Menschen mit sozialen oder individuellen Benachteiligungen sowie an deren Familien.

Aus dem Widerspruch zwischen der vorrangigen Differenzierungsfunktion von Schule und der primären Integrationsfunktion von Jugendsozialarbeit (Olk et al. 2000: 17) sowie den daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungslogiken und dem differierenden Blick auf die Jugendlichen ergibt sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis für die Kooperation der beiden Systeme (vgl. Speck 2006: 113).

Herausforderungen der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule

Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule sind derzeit meist durch drei Faktoren begründet: (1) unzureichende Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen, (2) unterschiedliche konzeptionelle Erwartungen und Vorstellungen der beteiligten Kooperationspartner_innen sowie (3) unzureichende ordnungspolitische und rechtliche Absicherung der Kooperationsformen zwischen Jugendsozialarbeit und Schule.

Kooperationen bedeuten zunächst einen Mehraufwand an Zeit, der sich mittelfristig amortisieren und langfristig durch Synergieeffekte zu einer Arbeitserleichterung führen sollte. Dafür ist jedoch ein systematisches Vorgehen notwendig. Bisher ist eine erfolgreiche Kooperation jedoch noch allzu häufig von der personalen Zusammensetzung der Kooperationspartner_innen und dem Engagement von Einzelpersonen abhängig.

Um eine gemeinsame Basis für die zahlreichen Anforderungen in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, ist daher eine systematische Qualitätsentwicklung erforderlich.

Begrifflichkeit Qualitätsmanagement, -sicherung und -entwicklung

Qualitätssicherung (oder Qualitätskontrolle) ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Ansätze und Maßnahmen zur Sicherstellung festgelegter Anforderungen an Strukturen, Prozesse oder Ergebnisse. Je nach dem Bereich, in dem Qualitätssicherung stattfindet, werden unterschiedliche Qualitätskriterien (Qualitätsindikatoren) formuliert.

Das **Qualitätsmanagement** bildet die strukturelle und methodische Basis der Qualitätssicherung. Durch das Qualitätsmanagementsystem wird eine ganzheitliche Betrachtung der Qualität eingeschlagen, die sich nicht auf die Betrachtung der Produkt- oder Dienstleistungsqualität beschränkt, sondern alle Aspekte der beteiligten Institutionen berücksichtigt. Die Qualität soll somit insgesamt als Querschnittsaufgabe der fachlichen (Selbst-)Reflexion und Weiterentwicklung betrachtet werden. Aus der ganzheitlichen Betrachtung von Qualitätssicherung resultiert der Gedanke, dass sich die Qualität der Dienstleistung nicht isoliert von Themen wie Strategie, Ressourceneinsatz, Führung und auch der Ergebnissituation sicherstellen lässt. Qualitätsmanagement beinhaltet dabei auch die Steuerung der Prozesse von Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation.

Qualitätsentwicklung bezeichnet die Entwicklung von Qualitätskriterien, Instrumenten und Grundlagen für die Umsetzung professioneller Standards und Ziele sowie deren Weiterentwicklung und hat zum Ziel, Qualität und Rahmenbedingungen in einem kontinuierlichen, dialoghaften Prozess zu verbessern. In einem weiteren, konzeptionellen Verständnis kann damit auch die Entwicklung von Abläufen und Arbeitsschritten bezeichnet werden (vgl. Speck/Olk 2004: 42f.).

Qualitätssicherung impliziert die Umsetzung der Zielplanung unter optimalem Einsatz der verfügbaren Ressourcen durch die Standardisierung bewährter Vorgehensweisen und Maßnahmen.

Evaluation bezeichnet die Überprüfung und Bewertung der eingesetzten Maßnahmen in Hinblick auf die vereinbarten Ziele. Sie kann von Außenstehenden oder als Selbstevaluation durch die am Prozess beteiligten Fachkräfte durchgeführt werden (vgl. Renges/Lerch-Wolfrum 2004: 56)

Damit eine Kooperation nicht von vornherein zum Scheitern zu verurteilt ist, muss zudem den rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden. Dies beginnt z. B. bei der Versicherungsfrage für Dienstreisen der Lehrkräfte, die häufig nicht geklärt ist. Des Weiteren müssen die erforderlichen finanziellen, räumlichen und sächlichen Ressourcen bereitgehalten werden.

Verfahren der Qualitätsentwicklung in der Kooperation

Verfahren der Qualitätsentwicklung bedürfen verschiedener Prozesse, die zwischen unterschiedlichen Ebenen (z. B. Fach- und Lehrkräfte, Schule und Träger) koordiniert werden müssen. In Anlehnung an die systematische Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit (VQE-SSA) von Speck/Olk (2004: 329) lassen sich dabei idealtypisch fünf Phasen den Qualitätsentwicklung unterscheiden: Vorbereitung, Konzeption und Qualitätssteuerung, Transfer und Information, Evaluation, Bericht und Reflexion. Im Anschluss an die Reflexionsphase setzt u.U. eine Rejustierung ein, in Anlehnung an den Qualitätskreislauf (s.a. Abb. 2).

Bei all diesen Verfahrensschritten besteht eine Spannung zwischen dem Anspruch an Verallgemeinerbarkeit und dem notwendigen Einbezug von örtlichen Rahmenbedingungen, Konzepten und Anliegen. Zentral für eine erfolgreiche Implementierung der Qualitätsentwicklung in der Kooperation ist dabei, dass die vereinbarten Ziele und Messlatten (Qualitätsstandards)

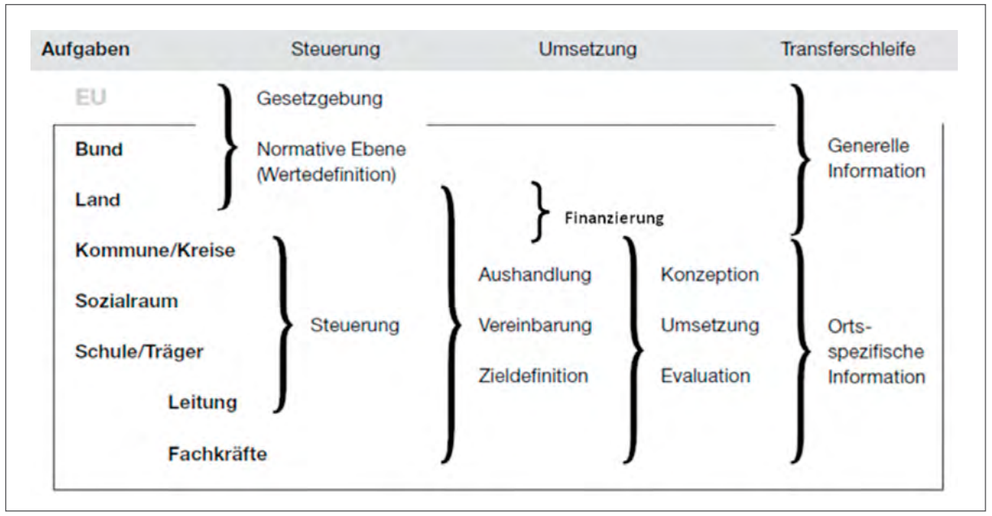
- „von der Institution gewollt,
- von der Leitungsebene verantwortet,
- in der Sichtweise der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verankert und
- in Arbeitsprozessen festgelegt sind“ (Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt 2006).

Ebenen der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule

In der praktischen Umsetzung ist eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Dazu zählen

- Gesetzgebung (Bundesebene),
- Gesetz- und verfahrensgebende sowie administrative Kooperation auf Ebene der Länder/Landkreise (z. B. im Rahmen von politischen Beschlüssen),
- Konzeptionelle Kooperation auf kommunaler Ebene (z. B. durch umfassende Gremien der Kooperation),

Abbildung 1: Ebenen und Aufgaben im Kooperationsprozess
Quelle: eigene Darstellung



- Kooperation auf sozialräumlicher Ebene (z. B. in Form von runden Tischen),

- Kooperation einzelner Schulen mit den freien und öffentlichen Trägern der Jugendsozialarbeit.

Kooperation und Vernetzung sind jedoch komplexe Prozesse, bei denen sich die verschiedenen Ebenen nicht eindeutig abgrenzen lassen, sondern die übergreifende Aufgaben übernehmen.

Auch wenn einige der Aufgaben mehr oder minder stark durch einen oder mehrere Akteure dominiert werden – z. B. die Legislative durch die Politik – kann generell von einem Zusammenwirken der Akteure in den Einflussbereichen von Qualitätsentwicklung sowie von deren gegenseitigem Zusammenspiel ausgegangen werden. Sie wirken dabei diskursiv, normativ, legislativ und methodisch auf die Ausgestaltung der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule ein.

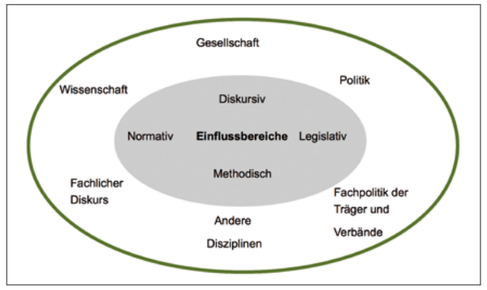
Unter diskursiven Einflüssen können mit Blick auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule alle gesellschaftlichen, politischen, fachpolitischen, wissenschaftlichen und fachpraktischen Debatten verstanden werden, die z. B. die Entwicklung von Bildungschancen, Notwendigkeiten der Kooperation (u.a. Rollenwandel von Schule und ansteigender Bedarf), Umsetzungen von Kooperation (z. B. Netzwerkbildung) oder die Qualität von Kooperationen zum Gegenstand haben.

Die Gesetzgebung von Bund und Ländern, die legislativen Einflüsse, kann als ein Ergebnis z.T. jahrzehntelanger Debatten dieser Diskurse angesehen werden. Sie bildet den gesetzlichen Rahmen für alle weiteren Entwicklungen und Umsetzungen auf Landes-, kommunaler, sozialräumlicher, Träger- und Schulebene (u.a. § 13 des SGB VIII, aber auch § 1, §§ 80 und 81 und § 11 SGB VIII).

Die sich aus diesen Diskussionen formulierenden Grundlagen, Mindeststandards und der fachliche State-of-the-art – besonders im Rahmen der Fachdiskussion sowie die fachpolitischen Stellungnahmen und Empfehlungen – können als normierende bzw. normative Einflüsse bezeichnet werden (z. B. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009; DRK 2009; AGJ 2006).

Die allgemeinen Veröffentlichungen zu konkreten Verfahren und Methoden sind kaum mehr zu überblicken. Nach Speck (2006: 56ff.) lassen sich jedoch grundlegend zwei

Abbildung 2: Akteure und Einflussbereiche der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
Quelle: eigene Darstellung



unterschiedliche Ansätze bei der Bestandsaufnahme von Qualitätsentwicklung unterscheiden:

1. die „Qualitätsentwicklung im engeren Sinn“, die sich vor allem auf systematische Verfahren bestehender Qualitätsmanagementsysteme und Konzepte konzentriert, z. B. in den Verfahren DIN EN ISO 9000f., Total Quality Management (TQM) und European Foundation for Quality (EFQM). Gemeinsam sei diesen und den meisten anderen Konzepten jedoch ein „Qualitätskreislauf“ sich wiederholender Arbeitsschritte.

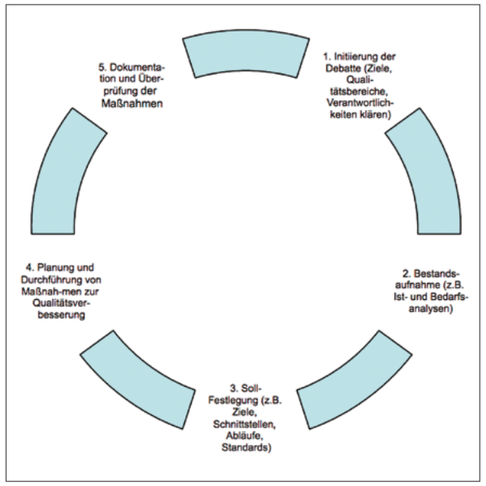
2. demgegenüber subsumiert die „Qualitätsentwicklung im weiteren Sinn” als Instrumenteneinsatz eine Vielzahl von Instrumenten in der Jugendhilfe (Speck 2006: 58f.).

Die verschiedenen Akteurs- und Einflussebenen bilden den Rahmen, vor dem die Ausgestaltung der Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule – sowohl mit Blick auf Verfahrensgebung und Administration aus Länder- und kommunaler Ebene, als auch in der konkreten Umsetzung auf sozialräumlicher, Schul- und Trägerebene –, erfolgen muss.

Die Bereitstellung von Rahmenbedingungen sowie die Steuerung der Prozesse von Qualitätsentwicklung sind Leitungsfunktionen (vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt 2006). Bolay et al. (2003) unterscheiden fünf Formen der Leitung, die sich innerhalb eines Spektrums bewegen, das von stark strukturierender Steuerung bis hin zu größtmöglicher Flexibilität reicht (vgl. Abb. 4).

Die Wahrnehmung dieser Funktion steht dabei stets im Spannungsfeld zwischen konzeptioneller Ausgestaltung und Verbindlichkeit einerseits sowie den örtlichen Anforderungen und Notwendigkeiten von Flexibilität andererseits. Die Orientierung am Sozialraum bietet die Möglichkeit, die Kenntnisse um die konkreten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen vor Ort in

Abbildung 3: Qualitätskreislauf
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Speck 2006: 58

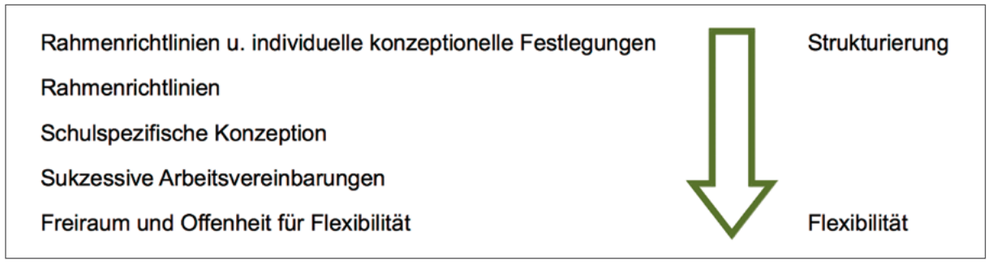


das System Schule einzubringen, die Kluft zwischen der schulischen und außerschulischen Lebenswelt zu verringern und die fachliche Stabilisierung der Schulsozialarbeit sicherzustellen (vgl. Bolay et al. 2003).[2]

Damit wurde zugleich die heutige Vorgabe gestärkt, in der schulbezogene Jugendhilfe nicht mehr dem primären Bezugssystem Schule untergeordnet ist, sondern sich als gleichberechtigter und weitergehend vernetzter Partner in ein umfassendes Kooperationssystem einbringt.

Die Schulsozialarbeit strebt in ihrer „klassischen“ Form, in der eine bei einem freien oder öffentlichen Träger angestellte Fachkraft der Jugendhilfe an der Schule arbeitet, die Vernetzung der Systeme Schule und Jugendhilfe als außerschulisches System an. Die räumlichen Bezüge im Stadtteil schwingen dabei meist implizit mit oder werden bei sozialraumorientierten Kooperationsformen auch explizit in die Kooperation einbezogen. Die Qualitätsentwicklung sollte sich somit zum einen an externen

Abbildung 4: Spektrum der Steuerung
Quelle: eigene Darstellung nach Bolay et al. 2003



Vorgaben von Landes- oder kommunaler Ebene orientieren, zum anderen ist sie von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten geprägt.

Aufgrund dieser Schnittstellenfunktion kommt den Fachkräften der Jugend- bzw. Schulsozialarbeit in der praktischen Umsetzung von Kooperation eine herausragende Bedeutung zu. Damit stehen die Fachkräfte jedoch zugleich im Spannungsfeld zwischen den zwei Handlungslogiken. So sind sie z. B. in ihrem integrativen Auftrag und im Rahmen der Personalplanung dem jeweiligen Träger der Jugendhilfe zugeordnet, unterstehen jedoch gleichzeitig dem Hausrecht der jeweiligen Schulleitung und dem schulgerichteten Handlungsinteresse im Aufbau von Kooperation, von dem u.a. die Aushandlung von Rollen und Handlungsspielräumen abhängen.

Daher ist zum einen die fachliche Haltung und Qualifikation der jeweiligen Fachkraft ebenso entscheidend für den Erfolg von Kooperation an der Schule wie die personelle Kontinuität, um den Kooperationsprozess längerfristig zu begleiten. Zum anderen bedarf es jedoch eines klaren Auftrags und der Unterstützung von Seiten des Trägers sowie des Kooperationsauftrags der Schulleitung, um wirksame Kooperationen mit aufbauen zu können, der konzeptionellen Verankerung und Bereitstellung von Ressourcen auf den Leitungsebenen (ebd.), die Vernetzung in Gremien und die Förderung einer „Kultur der Vernetzung“ (vgl. Beywl/Bestvater 1998: 39).

Jede dieser Ebenen folgt unterschiedlichen Handlungslogiken, Interessen und strukturellen Prozessen. Qualitätsentwicklung in der Kooperation ist daher Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, an dem die verschiedenen Akteursebenen beteiligt sind und dessen Gelingen von verschiedenen Bedingungen abhängt.

Bedingungen einer gelingenden Kooperation

Aufgrund der Komplexität an Akteuren, Handlungsebenen und Prozessen ist eine Kooperation im Allgemeinen von bestimmten Voraussetzungen abhängig, um nachhaltig und zielgerichtet wirken zu können. In der Kooperation und Qualitätsentwicklung zwischen Jugendsozialarbeit und Schule treten dazu spezifische Bedingungen, die sich aus strukturellen (z. B. Ressourcenausstattung und gesetzliche Lage), systemimmanenten (z. B. unterschiedliche Handlungslogiken von Schule und Jugendhilfe) und personellen Unsicherheiten oder Unwägbarkeiten ergeben.

Obwohl unterschiedliche Voraussetzungen vor Ort existieren, lassen aus den vorliegenden Erkenntnissen und Erfahrungen verschiedene Bedingungen für eine gelingende Umsetzung der Kooperation identifizieren.[3]

Die Herstellung, Förderung und Weiterentwicklung dieser Rahmenbedingungen ist ein essentieller Bestandteil des Qualitätsmanagements. Die folgenden sechs Felder der gelungenen Kooperation sind dabei keine starre Vorgabe, sondern bilden zusammen einen Rahmen, innerhalb dessen die jeweiligen Konzepte vor Ort ausgehandelt werden können.

1. Sicherheit

- Rechtssicherheit durch klare gesetzliche Rahmenbedingungen.
- Finanzielle Sicherheit durch langjährige Förderung, daher möglichst unter Beteiligung der Landesebene.
- Planungssicherheit durch Kontinuität und Verlässlichkeit der Entwicklung auf politischer Bundes-, Landes und kommunaler Ebene.
- Personale Kontinuität als wichtigstes Kriterium für Vertrauensbildung und Nachhaltigkeit der Kooperation.

2. Fachlichkeit

- Koordinierung und Steuerung als Leitungsaufgabe – Kooperation soll von Leitung gewünscht sein und initiiert werden.
- Organisatorische und fachliche Kompetenz der Leitung durch entsprechende personelle Besetzung.
- Kompetenz und Qualifikation der Fachkräfte durch Personalentwicklung und Weiterbildung.
- Kenntnisse über die andere Profession als Grundstein eines gelingenden Austauschs.

3. Klarheit

- Verbindlichkeit von Ansprechpartner_innen auf allen Ebenen.
- Organisationsinterne Klarheit von Bedarfen, Erwartungen und Zielen auf allen Ebenen durch Diskussion im Vorfeld der Kooperation und kontinuierliche Selbstreflexion.
- Klarheit und Verbindlichkeit von Zielen, Grenzen, Verfahren und Absprachen auf allen Ebenen der Kooperation durch gemeinsame Konzeption.
- Klarheit von Rollen und Zuständigkeiten durch gemeinsames Aushandeln.

4. Offenheit

- Offenheit der Systeme – statt Fixierung auf eigene Strukturen, z. B. durch Teilnahme und Einfluss der Jugendsozialarbeit in schulischen Gremien.
- Regelmäßig externer und interner Austausch und Information durch regelmäßige Treffen und Informationsveranstaltungen.
- Soviel Steuerung wie nötig, so wenig wie möglich – Flexibilität von Steuerung und administrativen Strukturen.
- Übergreifende Vernetzung auch mit anderen Systemen der Lebenswelt von Jugendlichen.
- Dialogorientierte Problemlösung bei Problemstellungen und im Konfliktfall.

5. Wertorientierung

- Vorliegen eines Minimalkonsenses gemeinsamer Werte und Ziele sowohl in der Politik als auch bei den beteiligten Akteuren.
- Orientierung an den Lebenswelten von Jugendlichen als Bezugspunkt für Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern in Kommune und Sozialraum.
- Kultur der Vernetzung und Aufbau auf bestehende Netzwerke.
- Interprofessionalität als fachliches Selbstverständnis und als Qualitätsparameter.
- Wertschätzung und Akzeptanz als Grundlagen der Kooperation.

6. Partnerschaftlichkeit

- Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten aller Ebenen, denn „lokale Bildungslandschaften können nicht verordnet werden“ (Kreisjugendring Göppingen 2009: 11).
- Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit als Leitgedanken der Kooperation.
- Gemeinsame Konzeption und Planung aller Beteiligten von Anfang an und Entwicklung eines konsensfähigen Konzeptes.
- Freiwilligkeit der Beteiligung als notwendige Voraussetzung für persönliches Interesse, Motivation und Engagement der Beteiligten.

7. Stabile Rahmenbedingungen

- Räumliche Nähe und gute Infrastruktur, idealerweise in der Schule und von der Schule bereitgestellt.
- Inhalte und Terminierung von Projekten in Abstimmung mit dem Unterrichtsplan und in Anlehnung an die Schuljahresstruktur.
- Vorhandensein zeitlicher Ressourcen und Spielräume durch angemessenen Personaleinsatz und Besetzung mit Vollzeitstellen in der Jugendsozialarbeit.

Fazit

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule ist ein umfassender Prozess, an dem Akteure verschiedener Ebenen teilnehmen und der den Beteiligten einen deutlichen Aufwand an Ressourcen abverlangt. In der Praxis gerät daher zuweilen aus dem Blick, dass Qualitätsentwicklung keinen „Selbstzweck“ oder eine „Beschäftigungsmaßnahme“ darstellt, sondern das konkrete Ziel verfolgt, die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in mehrfacher Hinsicht zu verbessern.

Diese Verbesserung lässt sich in folgender Weise subsumieren:

- von Einzel- und Systeminteressen hin zu gemeinsamen Zielen
- von der Spontaneingebung hin zu kontinuierlichen Wegen
- von der „Einbahnstraße von oben nach unten“ zur Beteiligung
- vom „Einzelkämpfer“ bzw. der Abhängigkeit vom Engagement Einzelner hin zur verbindlichen Struktur.

Qualitätssicherung und -entwicklung bieten Möglichkeiten zur Rejustierung von Prozessen, um das gemeinsame Hauptziel aller Beteiligten – die Verbesserung von Bildung und Bildungschancen – zu erreichen.

Die Erfordernisse der Kooperation enden jedoch nicht an den Grenzen der Systeme Jugendsozialarbeit und Schule, sondern brauchen als entscheidenden Gelingensfaktor einen hohen Grad an Finanzierungs- und Planungssicherheit, um die Kontinuität von Kooperationen zu gewährleisten. Eine solch langfristige Planung und eine nachhaltige Entwicklung sind allerdings ohne die Beteiligung der Politik, auch auf Länderebene, und aller Akteure, die an der Gestaltung von Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind, nicht möglich.

Es ist daher nicht nur notwendig, die Qualitätsentwicklung auf kommunaler, sozialräumlicher und Schulebene verstärkt in den Blick zu nehmen, sondern auch, bestehende Unsicherheiten in der gesetzlichen Rahmung abzubauen[4], eine nachhaltige Finanzplanung und langfristige (politische) Zielsetzungen sicherzustellen, die personelle Kontinuität zu sichern und Netzwerke auszubauen, um eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Kooperation zu sichern.

Foto: Kzenon/Fotolia

Roman Riedt
Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe Brandenburg - kobra.net

Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler

Bildungsorte und -gelegenheiten, wie z. B. die Kita, die Schule, der Sportverein, die Bibliothek, die Musikschule, das Jugendzentrum, der Treffpunkt im Park oder die Volkshochschule, sind lokal verortet und werden wesentlich von den Entscheidungsträger_innen innerhalb einer Kommune, einer Region gestaltet und mit Ressourcen ausgestattet. Es sind Orte und Einrichtungen, die den Alltag der Bürger_innen prägen und Bildung ermöglichen. Durch das „Expertenwissen“ der Akteure vor Ort können diese Bildungsgelegenheiten aufeinander abgestimmt und auf den unmittelbaren Bedarf zugeschnittene Angebote entwickelt werden. Der Ansatz der lokalen Bildungslandschaften greift dieses Potential auf. Der folgende Beitrag umreißt zunächst den konzeptionellen Ansatz der lokalen Bildungslandschaft, benennt die wesentlichen Akteure und beschreibt strukturelle Hindernisse auf der Ebene der Kommunen sowie notwendige Entwicklungen um lokale Bildungslandschaften aufbauen zu können. Daran anschließend werden wesentliche Eckpfeiler einer lokalen Bildungslandschaft skizziert.[1]

Zum Begriff der lokalen Bildungslandschaft gibt es bereits eine Reihe von Definitionsansätzen, u. a. des Deutschen Städtetages, des Deutschen Vereins und des Deutschen Jugendinstituts. Sie unterscheiden sich zum Teil in den Zielstellungen und Schwerpunktsetzungen und in den Begriffen „lokal“, „regional“ und „kommunal“. Alle nennen explizit (benachteiligte) Kinder und Jugendliche als Zielgruppe. Der konzeptionelle Anspruch ist nach Ansicht des Autors aber weiter zu fassen: Lokale Bildungslandschaften sollen alle Bürger_innen erreichen und berücksichtigen stärker die Perspektive des lebenslangen Lernens.

Die gelingende Kooperation von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe wird in bestehenden Beschreibungen übereinstimmend als eine tragende Säule im Konzept der lokalen Bildungslandschaften benannt. Die Entwicklung einer geeigneten Kooperationspraxis zwischen beiden Systemen wird dabei als „Hauptvoraussetzung einer bedarfsgerechten und lebensweltorientierten Gestaltung von Bildungsorten betrachtet“ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 480ff.). Der system- und ressortübergreifende Ansatz ist allerdings zu erweitern. Das abgestimmte Miteinander von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist zwar eine grundlegende, aber nicht hinreichende Voraussetzung dafür, dass lokale Bildungslandschaften erfolgreich gestaltet werden können. Dieser Kern muss zwingend um weitere gesellschaftlich relevante Bereiche wie Familie, Gesundheit, Soziales, Kultur, Sport und Wirtschaft, die für sich getrennt organisiert sind, erweitert werden.

In der Zusammenarbeit der verschiedenen Bereiche geht es dabei um mehr als (begrenzt wirkende) Netzwerke, die vor Ort gebildet werden bzw. arbeiten. Erst wenn kommunale Politik und Verwaltung als zentral koordinierende und gestaltende Akteure wirken, ist eine gemeinsame Zielsetzung und abgestimmte Koordination aller Bildungsbereiche möglich, da Netzwerke „ohne eine kommunale Verankerung im Sinne der Verantwortung öffentlicher Träger keine neue Qualität der Vernetzung erreichen können und häufig beschränkt bleiben auf institutionelle Themen und Anlässe. Ohne den expliziten kommunalpolitischen, strategisch-planerischen Bezug sollte nicht von einer Bildungslandschaft sondern von Kooperationsprojekten entsprechender Bildungspartner gesprochen werden“ (Maykus 2012: 137f.). Gelingt diese Einbindung bzw. Verbindung jedoch, können thematische und räumliche Begrenzungen überwunden werden.

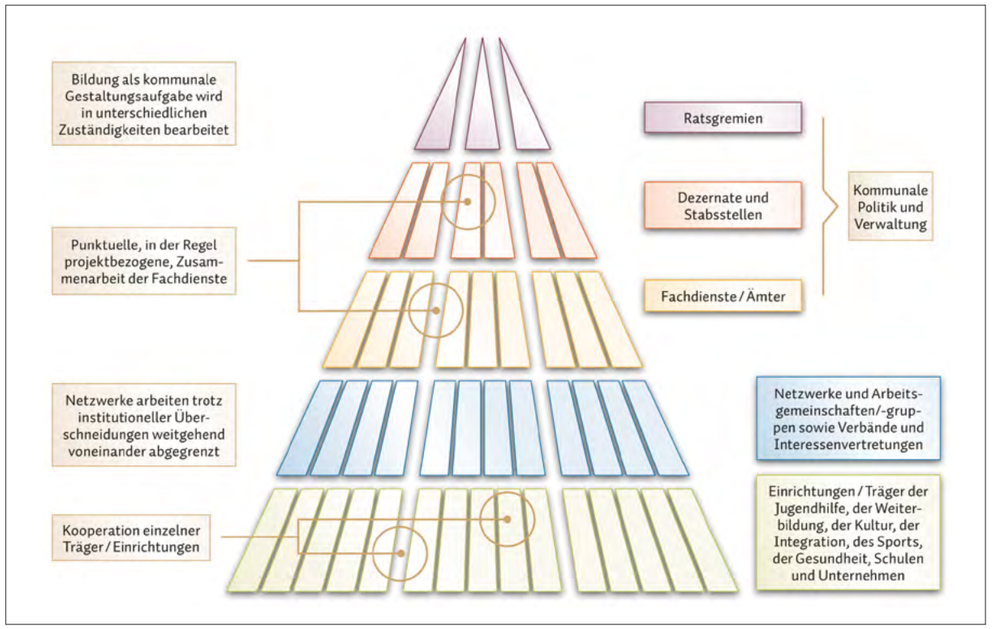
Die Definition von Durdel/Bleckmann fasst die zentralen Aspekte prägnant zusammen: „Lokale Bildungslandschaften sind langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte, Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Durdel/Bleckmann 2009).

Die Definition beinhaltet mit der Formulierung „professionell gestaltete“ implizit eine Qualifizierungsdimension, die als Gelingensbedingung bisher zu wenig beachtet worden ist. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bereiche erfordert von den professionellen Akteur_innen größtenteils ein verändertes Rollenverständnis verbunden mit einem hohen Maß an Kooperations- und Moderationsfähigkeit. Im Rahmen lokaler Bildungslandschaften ist daher der Bedarf an Weiterqualifizierung der kommunalen Politik und Verwaltung sowie der Fachkräfte in den Bildungsinstitutionen einzuplanen, insbesondere in den beiden Systemen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe.

Strukturelle Hindernisse auf kommunaler Ebene

Ein zentrales Element einer lokalen Bildungslandschaft ist die geplante Abstimmung von Bildungsstrukturen und -organisationen in Verantwortung kommunaler Politik und Verwaltung. Die Organisationsstruktur einer Kommune, der IST-Stand der Steuerung und Vernetzung, ist jedoch derzeit noch stark durch Zuständigkeits- und Ressortdenken geprägt. Bildung ist nicht als kommunale Gestaltungsaufgabe zusammengefasst, sondern wird in unterschiedlichen Zuständigkeiten und Ausschüssen bearbeitet (vgl. Schubert 2008: 7). Das kooperative Gestalten unterschiedlicher Bereiche, eine Gesamtstrategie oder ein Zusammenspiel der verschiedenen Bildungsorte und Bildungsqualitäten sind in der Regel nicht gegeben. Unterschiedliche Finanzierungsmodelle und Planungsprinzipien, wie sie insbesondere zwischen der Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zum Ausdruck kommen, prägen das Bild. „Strategische Steuerung, ressortübergreifende Zusammenarbeit, partizipative Stadtentwicklung und eine konstruktive Zusammenarbeit von Politik und Verwaltung sind noch in zu wenigen Kommunen der Regelfall“ (Bertelsmann Stiftung 2008a: 12).

Abbildung 1: Steuerung und Vernetzung in der Kommune (Ist-Stand)
Quelle: Schubert 2008, S. 6 (veränderte und erweiterte Darstellung)



Selbstverständlich gibt es gelungene Kooperationen und Anstrengungen auf der Ebene der Einrichtungen, zum Beispiel bei der Etablierung von Ganztagsangeboten oder bei Eltern-Kind-Zentren und deren Bemühen, Familienbildung und Erziehungsberatung miteinander zu verknüpfen. Eine flächendeckende Ausweitung gelungener Kooperationen steht aber bisher noch aus. Die mit so hohen Erwartungen verbundene Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe verharrt seit Jahren, ja Jahrzehnten, häufig auf eher bescheidenem Niveau mit punktuellen Highlights.

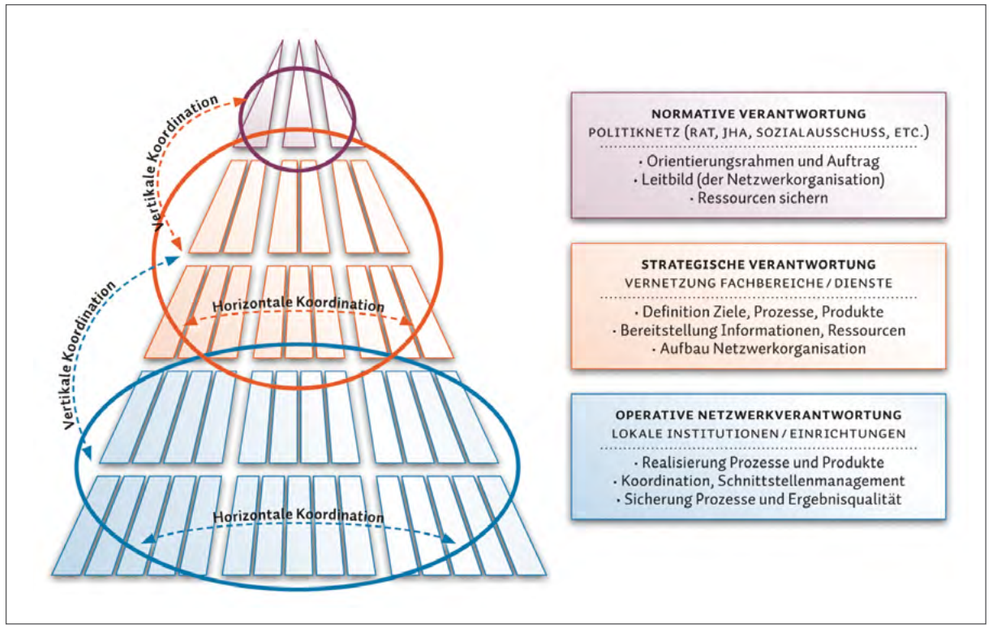
Die beschriebene Situation birgt verschiedene Gefahren:

- dass Angebote nicht aufeinander abgestimmt und nicht anschlussfähig an Folgemaßnahmen sind.
- dass Aktivitäten parallel verlaufen und Synergieeffekte nicht genutzt werden.
- dass die Sichtweise der Akteure durch ein Zuständigkeitsdenken bestimmt wird, bei dem zunächst versucht wird, Zuständigkeiten abzuwehren bzw. zu beschränken („bis hierhin und nicht weiter“ bzw. „ab hier und keinesfalls früher“).
- dass keine zielgerichtete Weitergabe oder Übergabe von „Fällen“ zwischen Institutionen und Netzwerken erfolgt.
- dass die Zielgruppen orientierungslos im „Zuständigkeitsdschungel“ verschoben werden und nicht die Unterstützungsleistung bekommen, die sie benötigen.

Kooperation und Vernetzung in kommunaler Verantwortung

Die Abstimmung und Koordination auf kommunaler Ebene und eine Gesamtschau bestehender Angebote sind unumgänglich, um die dargestellten Hemmnisse und Risiken zu überwinden: „Die politischen Gremien in der Kommune übernehmen die normative Verantwortung. Dazu müssen die Leitziele in einem Orientierungsrahmen festgelegt, programmatisch gebunden und die erforderlichen dezentralen Strukturen mit einer angemessenen Ressourcenausstattung abgesichert werden. Die strategische Verantwortung liegt bei den Fachbereichen der Kommunalverwaltung. [...] Es wird auch Verantwortung für die kreuzfunktionale Verbindung der Ressorts übernommen. Vor Ort, d.h. z. B. dezentral in den Sozialräumen der Adressaten bzw. in den Einrichtungen [...], wird die operative Verantwortung getragen“ (Schubert 2008: 16). Durch die explizite Benennung der unterschiedlichen Verantwortungsebenen wird vermieden, dass die Fragen des Netzwerkaufbaus, der Netzwerkkoordination und der Gesamtsteuerung auf die operative Ebene „abgeschoben“ und das Ge- oder Misslingen von Kooperationen einer einzelnen Institution bzw. einer Einzelperson (z. B. einer Fach- oder Lehrkraft oder einer Schulleitung) zugeschrieben werden. „Die bislang schwerpunktmäßig [...] fokussierte Kooperationsdebatte [...] vermittelte den Eindruck, dass das Gelingen der Kooperation vor allem vom Engagement und der Organisationsfähigkeit der Beteiligten abhängt; nur die Notwendigkeit förderlicher Ausstattung hierfür wird als Einflussfaktor noch zugestanden“ (Maykus 2008a: 25).

Abbildung 2: Kooperation und Vernetzung in kommunaler Verantwortung
Quelle: Schubert 2008, S. 6 (veränderte und erweiterte Darstellung)



Dahingehend wird zuweilen von den Schulen, insbesondere von Ganztagsschulen, eine koordinierende Funktion erwartet, bei der die Fäden zusammenlaufen. In der Tat ist es ist möglich, dass Ganztagsschulen eine Rolle als Initiatorinnen und Motor für bestimmte Themen einnehmen.

So kann zum Beispiel die Konzeptionierung von ganztagsschulischen Angeboten der Anlass dafür sein, dass sich verschiedene Bildungsinstitutionen über ihre Angebote, ihre Zielstellungen und Bildungsansprüche austauschen.

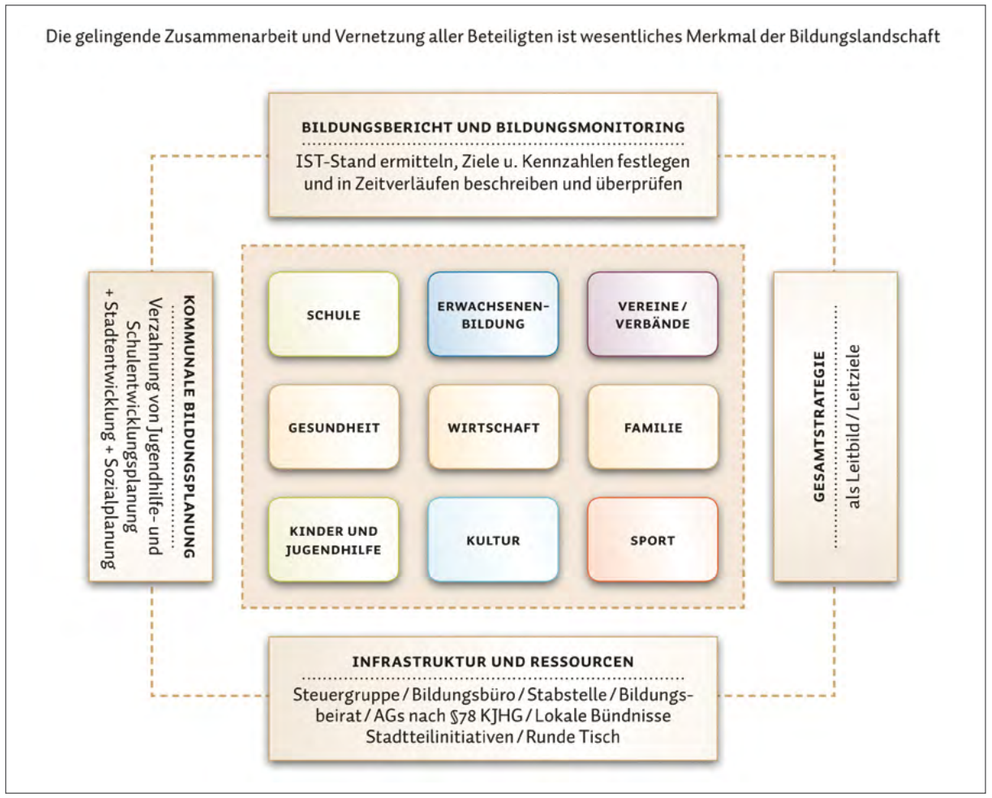
Damit diese Aktivitäten aber über standortbezogene Lösungen hinausreichen, ist ein weiterer Entwicklungsschritt erforderlich, der nicht in der Verantwortung und Kompetenz der Schule liegt, zumal die Variante der „Schule als Spinne im Netz“ den anderen Bildungspartner_innen auf Dauer lediglich die Rolle als Zulieferer_innen und Unterstützer_innen von Schulen zukommen lässt und nicht die von eigenständigen Bildungsakteur_innen.

Eckpfeiler einer lokalen Bildungslandschaft

Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen braucht einen geeigneten Rahmen mit Vorgaben, Zielen und gesicherten Ressourcen, um den oben beschriebenen Soll-Stand bezüglich der Steuerung und Koordinierung auf kommunaler Ebene zu erreichen. Neben der Finanzsteuerung und methodischen Herangehensweisen werden hier Fragen der Organisationsentwicklung einer kommunalen Verwaltung berührt. Ausgehend von den Erfahrungen laufender oder abgeschlossener Maßnahmen[2] sowie der kobra.net-Erfahrungen aus der Beratungspraxis können folgende Eckpfeiler einer Bildungslandschaft benannt werden:

- das Vorhandensein einer Gesamtstrategie,
- die Sicherstellung einer geeigneten Infrastruktur,
- eine kommunale Bildungsplanung und
- eine kommunale Bildungsberichterstattung sowie ein Bildungsmonitoring,

Abbildung 3: Eckpfeiler einer lokalen Bildungslandschaft
Quelle: Schubert 2008, S. 6 (veränderte und erweiterte Darstellung)



Gesamtstrategie

Lokale Bildungslandschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie Bildung und Bildungsförderung übergreifend bearbeiten und eine langfristige Gestaltungsperspektive vor Augen haben. Ein gemeinsamer und verbindender Zielhorizont dient als motivierendes Element für alle Akteurinnen und Akteure. Dabei ist gewährleistet, dass die Gestaltungsperspektive der lokalen Bildungslandschaft in bestehende strategische Ausrichtungen vor Ort eingebettet ist, zum Beispiel in die Familien- und Wirtschaftsförderung. Der Einstieg in eine Gesamtstrategie kann über die Formulierung eines Leitbildes, von Leitzielen und/oder durch bildungspolitische Zielsetzungen erfolgen. Im Rahmen einer Gesamtstrategie muss immer eine Prioritätensetzung stattfinden, da nicht alle (wünschenswerten) Zielsetzungen gleichberechtigt und gleichzeitig angegangen werden können. Die Gesamtstrategie sollte im Sinne einer „Chefsache“ von der Führungsebene gewollt sein. Landräte/_innen, Bürgermeister_innen und Dezernent_innen sollten vorangehen. Sie werben z. B. um eine breite politische Akzeptanz und um weitere „führende Köpfe“ in der Region (beispielsweise die Leitung des staatlichen Schulamtes, die Regionalleitung der Agentur für Arbeit, der/die Vorsitzende der IHK oder der Handwerkskammer etc.). In Verbindung mit einer Bildungsplanung sollte sich die Gesamtstrategie in einer mittelfristigen Zielsetzung niederschlagen und Visionen sollten in Handlungskonzepte übersetzt werden.

Infrastruktur und Ressourcen

Für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften sind Funktionsstellen notwendig, die hauptverantwortlich die Koordination übernehmen, Akteurinnen und Akteure zusammenführen, konzeptionelle Weiterentwicklungen anregen bzw. federführend begleiten und Dienstleistungsfunktionen übernehmen. Dies kann beispielsweise in Form eines Bildungsbüros umgesetzt werden, Stabsstellen oder ein Sachgebiet Bildung sind weitere Varianten. Integrierte Fachdienste bzw. Dezernate, in denen die Bereiche Schule, Jugendhilfe und Soziales zusammengefasst sind, sollten diese Koordinierungsstellen unterstützen.

Wo es noch keine integrierten Fachdienste bzw. Dezernate gibt, können ressortübergreifende Gremien eingerichtet und mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden. Mittelfristig sollten aber mindestens Schulverwaltung und Jugendamt zusammengeführt werden. Im Mittelpunkt der neuen Struktur steht ein „Knotenpunkt“, der eine Management- und Servicefunktion übernimmt.

Neben zu schaffenden Personalressourcen (neue und/oder durch Umschichtungen) und Strukturen müssen bestehende Steuerungsgremien (z. B. Arbeitsgruppen nach §78 SGB VIII, Schulleiterkonferenzen, Stadtteilrunden, Runde Tische, Präventionsräte, etc.) strategisch mitgedacht und genutzt werden. Dabei ist das Spannungsverhältnis zwischen den Unterschieden im bisherigen Handeln durch neue Strukturen und den bewährten Routinen zu berücksichtigen, um die Akzeptanz zu fördern und Parallelsysteme zu vermeiden (vgl. Grossmann et al. 2007: 110).

Zentrale Fragestellungen bei der Etablierung einer Gesamtkoordination:

- Wie können verlässliche Kommunikationswege etabliert werden?
- Wie gestalten sich tragfähige und leistbare Arbeits- und Entscheidungsstrukturen?
- Wie können Kooperation und Konkurrenz zwischen den beteiligten Akteuren austariert werden?
- Braucht es ein Regelwerk? Welche Regeln sind notwendig?
- Welche Voraussetzungen braucht es bei den teilnehmenden Institutionen in der inneren Verfasstheit ihrer Organisation?

Zentrale Erfolgsfaktoren beim Aufbau der neuen Struktur:

- Aufgaben- und Rollenklarheit bei allen Beteiligten
- Das „TOP-Management“ in den Institutionen nimmt sich der Netzwerkarbeit an oder ist zumindest als Mentor aktiv.
- Verankerung des Vorhabens in den Institutionen
- Definierte Wege der Informationsweitergabe

Zentrale Erfolgsfaktoren auf der Haltungs- und Beziehungsebene:

- Zusammenarbeit durch Aushandlung, nicht Über- oder Unterordnung
- Interessen der Anderen anerkennen und berücksichtigen

Es müssen also sowohl eine geeignete Struktur als auch tragfähige Beziehungen geschaffen werden. Anders formuliert: Die Struktur ist mit Leben, mit Beziehungen zu füllen. Diese Beziehungen müssen zugleich institutionalisiert werden, um bei einem Wechsel der Personen Kontinuität zu sichern.

Bildungsplanung

Maykus sieht die abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung als Basis für eine umfassende Bildungsplanung. Notwendig ist dahingehend eine Planungsorganisation, die die Schnittstellen zwischen den Verwaltungsstrukturen berücksichtigt und die abgestimmte Planung strukturell absichert. Zwischen dem Schul- und Jugendhilfeausschuss sind gemeinsame Planungsziele ebenso zu vereinbaren wie Orte des Austauschs und der Kommunikation. Ein geeignetes Datenkonzept bildet die Grundlage um die bestehenden Planungsprozesses aufeinander zu beziehen und die Daten in ihrer Wechselwirkung zu interpretieren (vgl. Maykus 2008b: 45).

Dahingehend ist zu fragen ob verfügbare Daten, z. B. der statistischen Landesämter, kleinräumig genug dargestellt sind, oder ob eine neue, kleinteilige Datenerhebung vor Ort etabliert werden muss. Ebenso ist zu hinterfragen, welche Bildungsorte bisher nicht im Blick waren: „Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden in der Alltagswelt statt, die sich längst in „kleine soziale Lebenswelten“ ausdifferenziert hat. Hierzu gehören Familie, Schule, Medien, Peers sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenso dazu wie alle anderen Orte, an denen soziales Handeln (im weitesten Sinne) stattfindet. Es gilt, diese Orte genauer in den Blick zu nehmen“ (Otto/Oelkers 2006: 340).

Die so gewonnenen und zusammengestellten Daten stellen eine sachliche und fachliche Informations- und Diskussionsgrundlage (z. B. für Ausschüsse) dar, die es ermöglicht, geplante Entwicklungsschritte mit empirischen Daten zu unterlegen bzw. zu begründen. Auf der Grundlage einer solchen Planung kann eine Gesamtstrategie umgesetzt oder entwickelt werden. Eine Bildungsplanung definiert somit eine mittel- bis langfristige Handlungsstrategie. „Eine Abstimmung von Planungsverfahren betrifft viele Ebenen und verlangt Raum und Entwicklungsziele für einen Wandel der Planungsstrukturen durch ihre Annäherung. Es braucht ferner Offenheit, Freiräume und eine Auseinandersetzungskultur der Beteiligten in diesem Prozess, damit nicht nur abgestimmt, sondern vielmehr ein drittes, gemeinsames Projekt eingegangen wird, etwa als kommunale Bildungsberichterstattung” (Maykus 2008b: 25).

Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring

Anhand der (kleinräumig) vorhandenen bzw. erhobenen und zusammengeführten Daten ergeben sich Indikatoren, die im Vergleich mit anderen Sozialräumen, Stadtteilen oder Kommunen einen IST-Stand abbilden und Stärken und Schwächen erkennen lassen. Aber erst durch eine fortlaufende systematische Beobachtung und die mehrfache Erfassung von Kenngrößen werden Maßnahmen und Handlungsstrategien in ihrer Wirksamkeit überprüfbar sowie Entwicklungstendenzen deutlich. Ein solches Monitoring kann eine fundierte Grundlage für Entscheidungen bilden, die eingerichteten Maßnahmen und Aktivitäten entweder zu bestätigen, auszubauen, konzeptionell weiterzuentwickeln oder aber einzustellen. „Erst durch die kontinuierliche und systematische Erfassung zentraler Grunddaten der demografischen und soziostrukturellen Lebenslagen der Kinder, Jugendlichen und deren Familien (Bevölkerungsentwicklung, Gemeinde- und Stadtteilprofile, soziale Aspekte, …) sowie der Daten, die Aussagen über Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen und die Nutzung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe über einen längeren Zeitraum ermöglichen, wird eine valide Entscheidung über die bei der bildungspolitischen Förderung zu legenden Schwerpunkte möglich“ (Deutscher Verein 2007: 13).

In der bisherigen Berichterstattung sind vor allem Daten aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie aus dem Hochschulwesen verfügbar, was unter anderem daran liegt, dass diese Bereiche stark im öffentlichen Bewusstsein verankert und entsprechende Daten am ehesten vorhanden sind. Perspektivisch sollte die Berichterstattung aber Gelegenheiten des informellen und nichtformellen Lernens und deren entsprechende Bildungsorte und -institutionen stärker berücksichtigen.

Beteiligung als durchgehendes Prinzip einer lokalen Bildungslandschaft

Die Komplexität, die das Vorhaben lokale Bildungslandschaften zu gestalten mit sich bringt, kann nur dann zufriedenstellend bearbeitet werden, wenn die Zielgruppen konsequent einbezogen sind. „Betroffene zu Beteiligten“ machen sollte eine Leitidee einer lokalen Bildungslandschaft sein. Verbleiben die Bürger_innen lediglich in der Rolle der Adressat_innen für die etwas gedacht und umgesetzt wird kann sich kaum Engagement und Selbstverantwortung entwickeln.

Durch eine umfassende Beteiligungskultur kann es hingegen gelingen, Aktivitäten in einer lokalen Bildungslandschaft mit einer breiten Akzeptanzbasis zu versehen und zielgerichteter (effektiver) sowie mit Langzeitwirkung (nachhaltig) umzusetzen. Dazu bedarf es sowohl praktischer, projektorientierter Gestaltungsräume wie auch klarer Beteiligungsstrukturen.

Notwendige Bausteine eines umfassenden Beteiligungskonzepts für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften sind:

- Die Schaffung von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in bestehenden und neu zu bildenden Gremien (Bildungsbeirat, Jugend- oder Bürgerparlamente) sowie in lebensweltnahen Projekten (Umgestaltung eines Schulhofes, Planung von öffentlichen Plätzen, etc.).

- Eine differenzierte zielgruppenspezifische Information und Ansprache, um eine Motivation zur Mitwirkung zu erzeugen.

- Eine Sensibilisierung und Qualifizierung von Mitarbeiter_innen in der Verwaltung und den beteiligten Institutionen, um als Multiplikator_innen partizipative Ansätze umzusetzen.

- Aktivierende (sozialräumliche) Verfahren und dem Alter, Bildungsstand und der Lebenslage angemessene Methoden (z. B. Fotostreifzüge, wertschätzende Interviews, Ideenwerkstätten, aktivierende Befragungen, Konferenzen sowie lebensweltorientierte Projekte im Sozialraum).

Ein Beteiligungskonzept soll alle Bürger_innen ansprechen. Ein besonderer Fokus ist dabei aber auf die Kinder und Jugendlichen zu richten, die in der Regel nicht über die Mittel und/oder Kenntnisse verfügen, ihren Anliegen eine adäquate Stimme zu verleihen bzw. diese in die vorgegebenen – von Erwachsenen dominierten – Strukturen einzubringen.

Fazit

Mit der Umsetzung lokaler Bildungslandschaften ist eine notwendige Änderung bisheriger Rollenverständnisse und Arbeitsweisen bei den handelnden Akteur_innen vor Ort verbunden. „Um diese neue Rolle leben zu können, ist insbesondere seitens der Repräsentanten und Repräsentantinnen der politischen Entscheidungsträger bzw. der Verwaltung ein hohes Maß an Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Aushandlung erforderlich, eine Offenheit gegenüber den Bedürfnissen und Realitäten der Leistungserbringer bei gleichzeitiger Verfolgung der Steuerungsinteressen der Politik bzw. der Verwaltung“ (Grossmann et al. 2007: 135). Damit sind Herausforderungen formuliert, die bei den Akteur_innen vor Ort auch Verunsicherungen erzeugen können. Ein Einstieg in kleinen, prozesshaften Schritten kann solchen Befürchtungen entgegenwirken und eine kontraproduktive Überforderung vermeiden.

Lokale Bildungslandschaften in dem beschriebenen Sinne zu gestalten ist bundesweit eine konzeptionelle Zielsetzung und Herausforderung, die erst punktuell eine Umsetzung findet. Es geht dabei um mehr als um die klassische Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule oder die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, um den Fachkräftebedarf zu sichern. Vielmehr sind alle Ebenen der Lebenswelt von Jugendlichen in die Kooperation mit Schule einzubeziehen, z. B. auch die Sportvereine für ein Mehr an Gesundheit.

Die Zielsetzung einer lokalen Bildungslandschaft geht weit über die Teilbearbeitung von Teilbereichen hinaus: Sie soll dem Denken und Handeln in getrennt voneinander arbeitenden Teilsegmenten rund um Fragen der Bildung entgegenwirken. Es geht darum, das Zusammenspiel aller beteiligten Bildungsakteure/_innen so abzusichern, dass verlässliche Rahmenbedingungen gestaltet werden, die geeignet sind, alle Bürger_innen und besonders junge Menschen in ihrem Bildungsverlauf möglichst optimal zu fördern und das gemeinsame Lernen aller Akteurinnen und Akteure zu sichern.

Sigrid Leder-Zuther
Deutsches Rotes Kreuz - Kreisverband Freiburg e.V.

Zur Entstehung der Freiburger Qualitätsstandards

Ganz unterschiedlich große Entwicklungsschritte hat die Freiburger Schulsozialarbeit bis zum aktuellen Stand gemacht. Der Entwicklungsprozess gliedert sich in verschiedene Abschnitte, die sich in ihrer zeitlichen, inhaltlichen aber auch quantitativen Dimension sehr stark unterscheiden.

Die ersten Freiburger Schulsozialarbeiter_innen begannen ihre Tätigkeit bereits Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre, zum einen an der Staudinger Gesamtschule als „Schule besonderer Art“, zum anderen in Form von Schulsozialdiensten. Die Schulsozialpädagog_innen arbeiteten in internationalen Vorbereitungsklassen für Schüler_innen ohne deutsche Sprachkenntnisse insbesondere an Fragen der schulischen und sozialen Integration. Dies geschah in der Regel in enger Zusammenarbeit mit den Flüchtlingssozialdiensten des Deutschen Roten Kreuzes. Ebenfalls seit den 1970er Jahren besteht bereits das Angebot von IN VIA als katholischem Träger der Schulsozialarbeit an Schulen der Erzdiözese Freiburg.

Zum Schuljahresbeginn 2000/2001 wurde Schulsozialarbeit an vier Freiburger Hauptschulen eingerichtet, 2002 /2003 erfolgte die Ausweitung auf drei Förderschulen. Die Kommune übernahm die komplette Finanzierung. In den folgenden Jahren fand ein schrittweiser Ausbau von Schulsozialarbeit statt, z.T. an einer Schule, z.T. an mehreren Schulen pro Jahr. 2012 erfolgte dann schließlich ein quantitativ sehr großer Erweiterungsschritt.

Inzwischen gibt es an 28 Freiburger Schulen Schulsozialarbeit, neun freie Träger und das Amt für Kinder, Jugend und Familie beschäftigen insgesamt 35 Schulsozialarbeiter_innen. Neben Haupt- und Förderschulen können inzwischen auch viele Grundschulen und alle Realschulen Schulsozialarbeit anbieten. Die DRK-Schulsozialdienste und die Schulsozialarbeiter_innen der Staudinger Schule sind inzwischen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch in die kommunale Schulsozialarbeit integriert. (http://www.drk-freiburg.de/downloads/soziale_Arbeit_in_schulen_DRK.pdf, http://www.drk-freiburg.de/downloads/Folder_DRK-Schulsozialarbeit.pdf)

Die Stadt Freiburg und die Träger der Schulsozialarbeit haben ihre Kooperation in Förderverträgen zu jeder Schule geregelt. Vereinbart werden jährlich zu erstellende Leistungsprofile der Träger, die Regelung der Personalkostenförderung und der Sachkosten sowie Art, Inhalt und Zeitpunkt des Berichtswesens und des Verwendungsnachweises. Inzwischen stellt auch das Land-Baden-Württemberg seit 2011 befristet Mittel für die Schulsozialarbeit zur Verfügung.

Die Freiburger Standards für Schulsozialarbeit
Quelle: http://www.drk-freiburg.de/download.php?id=169

Der jeweilige Träger regelt selbständig die Zusammenarbeit mit der Schule in einer Kooperationsvereinbarung. In der Vereinbarung werden jeweils Form und Themenbereiche der Zusammenarbeit, die Mitwirkung der Schule, die einbezogenen schulinternen und -externen Kooperationspartner_innen, die Berichterstattung über die Schulsozialarbeit und ihre Weiterentwicklung festgeschrieben.

In regelmäßigen Informations- und Austauschrunden arbeiten die beteiligten Ämter und die Träger der Schulsozialarbeit zusammen, ebenso kooperieren sie in Grundsatzfragen. Seit 2012 hat sich diese Steuerungsgruppe für die Schulsozialarbeit zu einer Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII weiterentwickelt. Sie bietet ein Forum für den Erfahrungsaustausch zwischen den freien und öffentlichen Jugendhilfeträgern, vertreten sind auch die geschäftsführenden Schulleitungen der Grund-,Werkreal-, Real- und Förderschulen sowie zwei gewählte Vertreter_innen der Schulsozialarbeit.

Jährlich findet ein Plenum zu aktuellen inhaltlichen Fragen der Schulsozialarbeit statt, an dem Schulleitungen, Schulsozialarbeiter_innen, Trägerverantwortliche sowie Mitarbeiter_innen des Schulamtes und des Amtes für Kinder, Jugend und Familie teilnehmen.

Die Praktiker_innen der Schulsozialarbeit bilden die Fachgruppe Schulsozialarbeit. Auch hier findet auf der Arbeitsebene ein regelmäßiger Austausch statt. Inzwischen trifft sich die inzwischen sehr große Gruppe trägerübergreifend im Wechsel im Plenum und in verschiedenen, inhaltlich unterschiedlich ausgerichteten Kleingruppen.

Schulsozialarbeit konkretisiert sich in Freiburg im fachlichen und partnerschaftlichen Zusammenwirken der verschiedenen Professionen in der Schule auf der Grundlage eines gemeinsamen, ganzheitlichen pädagogischen Verständnisses. Unterschiede im Auftrag, im Selbstverständnis, in der Rolle, in den Arbeitsweisen und Methoden der Beteiligten müssen klar benannt und kommuniziert sowie die Zuständigkeiten abgestimmt werden.

So wurden in einem konsensorientierten Aushandlungsprozess in den Jahren 2004 bis 2006 in gemischten Gruppen gemeinsame Standards entwickelt. Sie bilden komplexes pädagogisches Handeln in der Schule in einzelnen Ausschnitten ab und dürfen nicht als starre Muster missverstanden werden.

Beteiligt an der Erarbeitung waren Schulleitungen, Schulsozialarbeiter_innen, Verantwortliche der zum damaligen Zeitpunkt tätigen Träger (Deutsches Rotes Kreuz, Kinderschutzbund, IN VIA), Vertreter_innen des Schulamtes und des damaligen Sozial- und Jugendamtes (jetzt Amt für Kinder, Jugend und Familie).

Alle Beteiligten haben sich verpflichtet, diese Standards als verbindliche Handlungsgrundlage anzuerkennen und im Alltag umzusetzen.

Inzwischen sind die Standards in die jeweilige pädagogische Praxis der Schulen implementiert. Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, die Standards kontinuierlich an die Erfordernisse des Schulalltags in den verschiedenen Schulen anzupassen und sie fachlich weiter zu entwickeln.

Übersicht über die Standards der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg

Standard 1 :	Kooperation mit der Schulleitung
Standard 2 :	Beratung von und mit Lehrerinnen und Lehrern
Standard 3 :	Sozialpädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern (Einzelfallhilfe)
Standard 4 :	Zusammenarbeit mit Eltern / Personensorgeberechtigten
Standard 5 :	Erwerb sozialer Kompetenzen
Standard 6 :	Projektarbeit
Standard 7 :	Was leistet Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen?
Standard 8 :	Netzwerkarbeit im Gemeinwesen
Standard 9 :	Dokumentation und Berichtswesen
Standard 10 :	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Standard 1: Kooperation mit der Schulleitung	
Zielgruppe	• Schulleitung, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter
Ziele	• Gegenseitige Wertschätzung und fachliche Anerkennung • Gemeinsame Entwicklung von Bedingungen und Vorgehensweisen für eine gelingende Kooperation • Gemeinsame kontinuierliche Konzeptentwicklung an der Schule • Verankerung sozialpädagogischer Sicht- und Handlungsweisen im Schulalltag • Abstimmung der Hilfe- und Unterstützungsleistungen von Schule und Jugendhilfe
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Verbindliche Kooperationsgespräche zwischen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern und Schulleitung • Einrichtung eines Gremiums „Schulsozialarbeit“ mit Vertreterinnen und Vertretern der Lehrkräfte, der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und der Schulleitung • Gemeinsame Bedarfsanalyse • Abgestimmte Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Angeboten • Gemeinsame Fort- und Weiterbildung und Fachtagungen
Rahmenbedingungen	• Kooperationsvertrag zwischen Träger, Schule und Schulsozialarbeiterin/ Schulsozialarbeiter • Einhalten klar definierter Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche • Teilnahme der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern an Beratungen und GLKs mit der Möglichkeit, Tagesordnungspunkte einzubringen
Erfolgskriterien	• Gemeinsam entwickeltes Konzept • Einhaltung der regelmäßigen Gesprächstermine • Gegenseitige Akzeptanz der verschiedenen Professionen • Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiterinnen, Schulsozialarbeitern, Schulleitung und Lehrkräften
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Befragung aller Beteiligten • Überprüfung der Vereinbarungen • Evaluation und Dokumentation der Arbeitsergebnisse • Einbeziehung der Schulsozialarbeit in die Selbst- und Fremdevaluation der Schule

Standard 2: Beratung von und mit Lehrerinnen und Lehrern	
Zielgruppe	• Lehrerinnen und Lehrer, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter
Ziele	• Gemeinsame, abgestimmte Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit • Zusammenführung schulpädagogischer und sozialpädagogischer Sichtweisen • Stärkung flexiblen pädagogischen Handelns • Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer in Konfliktsituationen
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Enge Zusammenarbeit in Problemsituationen • Informationen zum Wohl des Kindes zusammentragen und ergänzen • Initiierung von Fallbesprechungen zur Situation einzelner Schülerinnen und Schüler • Erörterung aktueller Konfliktsituationen in Klassen • Kontinuierliche Mitarbeit der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsoziarbeiter in den Klassen • Anregung und Planung von Projekten
Methoden und Verfahren	• Gemeinsame Situationsanalyse • Austausch zum gegenseitigen Kenntnisstand bzgl. der Sachlage • Planung des weiteren Vorgehens (Fallbesprechungen/Einzelgespräche/ Projekte) • Gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Auswertung • Kollegiale Fortbildung, schulinterne Fortbildung
Rahmenbedingungen	• Gegenseitige Rollenkenntnis und Rollenanerkennung • Professionelle Basis der Zusammenarbeit: Beachtung des Kriteriums der Freiwilligkeit, der Offenheit und des Vertrauens • Initiative zum Gespräch ist von beiden Seiten denkbar

Standard 3: Sozialpädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern (Einzelfallhilfe)	
Zielgruppe	• Schülerinnen und Schüler mit persönlichen, schulischen, sozialen und beruflichen Konflikten und Problemen
Ziele	• Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens • Entwicklung positiver und aktiver Lebenseinstellung/Lebensweltkompetenz • Motivation zur Mitarbeit und Selbsthilfe des Jugendlichen, der Jugendlichen • Verringerung des Leidensdruckes und der Probleme des Jugendlichen • Gemeinsame Erarbeitung von Handlungsalternativen, systemischer Ansatz • Erwerb sozialer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen • Integration des Jugendlichen, der Jugendlichen in die Klasse, Gruppe • Aufzeigen und Vermitteln von Unterstützungs- und Hilfsangeboten • Ergebnisorientierte Unterstützung bei individuellen Problemlösungen • Elternarbeit
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Geeignete Methoden der sozialpädagogischen Beratung • Systemischer Ansatz, Aufbau eines Hilfesystems mit/für Schülerinnen und Schüler • Aufbau von Gruppen • Verbindliche Absprachen, Vereinbarungen, Verträge • Kooperation mit den beteiligten Lehrkräften • Hausbesuche • Einbeziehen der Eltern, Elternarbeit • Niederschwellige, verlässliche Erreichbarkeit • Dokumentation
Rahmenbedingungen	• Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner und Vertrauensperson • Niedrigschwelliger Zugang unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte • Freistellungsmöglichkeit vom Unterricht für die Schülerinnen und Schüler • Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schulleitung, freien und öffentlichen Trägern und Institutionen • Vertrauensschutz
Erfolgskriterien	• Einhalten von Vereinbarungen • Tragfähige Arbeitsbeziehungen • Kurz-, mittel- und langfristige positive Verhaltensänderung • Erhöhte Lernmotivation und Leistungsbereitschaft • Erfolgreiche Vermittlung von externen Hilfsangeboten
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Vereinbarungen kontrollieren • Beobachten und Kontakt halten • Auswertungsgespräche • Dokumentation • Reflexion der eigenen Arbeit durch z.B. Supervision, kollegiale Beratung • Statistik (z.B. Anwesenheit, Verringerung der Ausfallzeiten)

Standard 4: Zusammenarbeit mit Eltern/Personensorgeberechtigten	
Zielgruppe	• Eltern, Personensorgeberechtigte
Ziele	• Mitwirkung der Eltern an schulischen Prozessen und Angeboten • Schaffung tragfähiger Kontakte zwischen Schule und Elternhaus • Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz • Förderung präventiven Handelns zum Schutz vor gefährdenden Einflüssen • Förderung der elterlichen Bereitschaft, Beratung und Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Informationen über die Schulsozialarbeit • Beteiligung von Eltern an schulischen Projekten • Einzelgespräche, Hausbesuche, sozialpädagogische Fachberatung der Eltern • Gezielte Kontaktpflege zu Eltern und Elternbeirat • Offene Angebote an Eltern, Sprechstunde, Elternbildungsangebote • Themenbezogene Elternveranstaltungen • Vermittlung zu Fachberatungsstellen
Rahmenbedingungen	• Niedrigschwelliger Zugang der Eltern zur Schulsozialarbeit • Schule unterstützt den Zugang der Eltern zur Schulsozialarbeit
Erfolgskriterien	• Konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeit • Annahme von Beratungsangeboten der Schulsozialarbeit • Nutzung der Beratungs- und Jugendhilfeangebote, die durch die Schulsozialarbeit vermittelt wurden • Elterliche Beteiligung an schulischen Prozessen
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Auswertungsgespräche • Datenerhebung, Statistik der Schulsozialarbeit und der Schule

Standard 5: Erwerb sozialer Kompetenzen	
Zielgruppe	• Schulklassen und Schüler- u. Schülerinnengruppen • Schülerinnen und Schüler im Einzelkontakt
Ziele	• Eigenverantwortliches Handeln auf persönlicher und sozialer Ebene • Konstruktiver Umgang mit Konflikten • Entwicklung einer angemessenen Kommunikationskultur • Stärkung und Entwicklung von Empathie, Toleranz und Reflexionsfähigkeit • Integration und Partizipation von Kindern und Jugendli-chen am sozialen, schulischen und gesellschaftlichen Leben
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Soziale Einzel- und Gruppenarbeit auf handlungs- und erfahrungsorien-tierter Basis • Offene Angebote • Förderpläne, Vereinbarungen, Verträge • Gemeinsame Bedarfsanalyse durch Schulsozialarbeit, Kollegium oder einzelne Lehrkräfte • Auf die Stärken und Schwächen der Zielgruppe abgestimmte Angebote und Projekte planen und durchführen • Kontinuierliche, aufeinander aufbauende Angebote während der gesam-ten Schullaufbahn • Reflexion und Evaluation
Rahmenbedingungen	• Kenntnisse über die Klassen, Einblick in die Ausgangssituation • Gemeinsame Planung und Evaluation in Konferenzen und Arbeitsgrup-pen • Verankerung im Schulcurriculum
Erfolgskriterien	• Verbesserung des sozialen Klimas in den Klassen/Gruppen • Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler • Zunehmende Reflexionsfähigkeit
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Reflexion und Analyse von Prozessen • Regelmäßige Auswertung der Vereinbarungen, der Angebote und Projekte

Standard 6: Projektarbeit	
Zielgruppe	• Schulklassen und Schüler- u. Schülerinnengruppen
Ziele	• Methodische Erweiterung des Lernens • Vermittlung von lebensweltorientierten Fähigkeiten und Fertigkeiten • Prävention • Förderung sozialer Kompetenz • Förderung von Schlüsselqualifikationen • Stärkung des Selbstwertgefühles
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Abstimmung über das Vorgehen mit den Kooperationspartnern • Erarbeitung von Projektzielen • Konzeption und Durchführung von Projekten • Präsentation und Evaluation
Rahmenbedingungen	• Kenntnisse über mögliche Kooperationspartner • Bereitstellung von Raum, Zeit und Ressourcen
Methoden und Verfahren	• Gruppenarbeit • Workshops • Diskussionsrunden • Interaktions- und Rollenspiele
Erfolgskriterien	• Umsetzung der Projektziele • Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten • Persönliche Weiterentwicklung im Bereich des Sozialverhaltens • Kenntnis der Projektmethode
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Beobachtungen während des Projektablaufs • Präsentation der Ergebnisse

Standard 7: Was leistet Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen?	
Leistung	• Beratung und Begleitung bei Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen
Zielgruppe	• alle am Erziehungsprozess Beteiligten • Lehrerinnen und Lehrer • Schülerinnen und Schüler • Eltern • Schulleitung • Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter • ASD
Ziele	• Absicherung des schulischen Bildungsweges • Unterstützung und Begleitung der Schülerin / des Schülers und der Eltern • Beratung im erzieherischen Handeln der Lehrerinnen/Lehrer • Beratung im Entscheidungshandeln der Schulleitung
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Beachtung der Vorgehensweise bei einer akuten Krisensituation in der Schule • Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter werden grundsätzlich von Lehrerinnen und Lehrern frühzeitig informiert und einbezogen • Verpflichtende Beteiligung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern an Klassenkonferenzen mit dem Thema „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ • Informationen und Gespräche mit Eltern im Vorfeld von Maßnahmen • Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern • Fallgespräche • Netzwerkarbeit • Fürsorge für den weiteren Schulweg unter dem Gesichtspunkt innerpsychischer Prozesse, („Begleitung“ in andere Schule bei Schulausschluss)
Rahmenbedingungen	• Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule • Vorgaben § 90 Schulgesetz • Erziehungsauftrag Jugendhilfe • Pädagogisches Konzept der Schule / Erziehungskonzept
Methoden und Verfahren	• Einzelfallbesprechung • Teilnahme und Beratung aus sozialpädagogischer Sicht in Klassenkonferenzen mit dem Thema: Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen • Individuallösungen hinsichtlich der Organisation und Strukturierung von Unterricht • Aufbau eines differenzierten Hilfesystems für die Schülerin / den Schüler • Situationsangepasste Formen der Zusammenarbeit mit Eltern • Einzelgespräche, Hausbesuch, Runder Tisch, (Beteiligung von Dolmetscherinnen und Dolmetschern) • Schriftlich fixierte Verträge und Vereinbarungen • Beratung von Lehrkräften

Fortsetzung auf der folgenden Seite

Fortsetzung des Standards 7 von der vorherigen Seite

Erfolgskriterien	• Beteiligung an allen Maßnahmen gem. § 90 SCHG • Berücksichtigung sozialpädagogische Aspekte bei Entscheidungen • erweiterte und professionalisierte erzieherische Handlungsformen
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Dokumentation des Verfahrens in der Schülerakte (Zeitverlauf, Beteiligungen, Vereinbarungen, Maßnahmen) • Regelmäßige Auswertung des gemeinsamen Handels • Kontrolle der Vereinbarungen

Standard 8: Netzwerkarbeit im Gemeinwesen	
Zielgruppe	• Schülerinnen und Schüler, Eltern • Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrer der Schule • Im Einzugsgebiet angesiedelte Einrichtungen und Institutionen freier und öffentlicher Träger der Jugendarbeit und der Jugendhilfe, Kirchen, andere Schulen • Kommunale Stellen , Vereine aus Kultur und Sport und der Wirtschaft, Vereine, lokale Medien • Amt für Schule und Bildung, Staatliches Schulamt der Stadt Freiburg • Andere relevante Facheinrichtungen und Beratungsstellen
Ziele	• Förderung positiver Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche • Vernetzung schulinterner und externer Angebote in den Bereichen: Prävention, Hilfen zur Erziehung, Jugendschutz, Gesundheitsvorsorge, Berufsvorbereitung, Erlebnis- und Freizeitpädagogik • Abstimmung der Angebote und gegenseitige Ergänzung • Nutzung gemeinsamer Ressourcen • Öffnung der Schule • Verankerung der Interessen von Schule und Schulsozialarbeit im Gemeinwesen
Vorhaben/Vorgehensweisen	• Aktive Kontaktarbeit zum Umfeld • Aufbau eines Netzwerkes, Mitarbeit in Netzwerken • Persönliche Kontakte knüpfen und pflegen • Informationsfluss fördern
Rahmenbedingungen	• Gegenseitige Kooperationsbereitschaft • Gegenseitige Rollenkenntnis und Rollenanerkennung
Methoden und Verfahren	• Mitwirkung in Arbeitskreisen, Fach- und Vernetzungsgruppen • Kooperation mit Fachkräften zur Projekt- und Präventionsarbeit • Mitarbeit und Teilnahme an Festen der Schule, des Stadtgebietes und anderer Einrichtungen • Gewinnung von Sponsoren • Öffentlichkeitsarbeit • Dokumentation und Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen

Standard 9: Dokumentation und Berichtswesen	
Zielgruppe	• Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer • Träger der Schulsozialarbeit, Amt für Kinder, Jugend und Familie, Staatliches Schulamt
Ziele	• Dokumentation der Arbeit • Transparenz der Arbeit • Überprüfung und Weiterentwicklung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität • Legitimation der Arbeit • Datengrundlage für Evaluation
Vorgehensweisen	• Einzelfalldokumentation (Anzahl, Verlauf, Gesprächsvermerke) • Dokumentation der Projekte und der themenorientierten Arbeit • Ergebnisprotokolle und Vereinbarungen • Fallstatistik in Anlehnung an die Vorgaben des Trägers (Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer, Eltern) • Schuljahresbericht als Übersicht über die Aktivitäten • Auswertung der Dokumentation
Rahmenbedingungen	• Für die Dokumentationspflicht wird ein angemessener Anteil in der Arbeitszeit berücksichtigt • Vorhandensein geeigneter Arbeitsmittel • Alle professionell Beteiligten sind an einem Mitwirken an der Dokumentation verpflichtet • Standardisierte und nicht standardisierte Dokumentationsformen
Erfolgskriterien	• Überprüfung der standardisierten und nicht standardisierten Verfahren • Beitrag zu Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität im Rahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung • Transparenz der Arbeit für alle Beteiligten
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Regelmäßige Verständigung über Form und Bewertung der Dokumentation • Evaluation

Standard 10: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	
Zielgruppe	• Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Trägervertreterinnen und -vertreter • Vertreterinnen und Vertreter des Amtes für Kinder, Jugend und Familie und des Staatlichen Schulamtes
Ziele	• Bereitstellung und Sicherung der in den Qualitätsstandards sowie den Qualitätsvereinbarungen beschriebenen sozialpädagogischen Leistungen gemäß den Aufgaben und Zielen nach §13 SGB VIII • Sicherung der kontinuierlichen fachlichen Beratung und Begleitung der sozialpädagogischen Fachkräfte • Sicherstellung der für das Handlungsfeld erforderlichen Kenntnisse und der fachlichen, methodischen und persönlichen Kompetenzen • Sicherstellung von Transparenz über das Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit und der fachlichen Ausgestaltung der Aufgaben • Kontinuierliche Fortschreibung und Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Arbeit an der Schule • Beschreiben und Einfordern der notwendigen Rahmenbedingungen an der Schule
Vorgehensweisen	• Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften mit FH- bzw. Hochschulabschluss sowie ggf. arbeitsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen • Führen von jährlichen Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächen / Zielvereinbarungsgesprächen • Gewährleistung von regelmäßiger Supervision und kollegialer Beratung • Bereitstellung von internen und externen Fortbildungsangeboten • Führen von jährlichen Kooperationsgesprächen zwischen Schulsozialarbeiterin, Schulsozialarbeiter, Schulleitung und Trägervertreterin • Kontinuierliche Planung, Reflexion und Dokumentation der inhaltlichen Arbeit • Regelmäßige Strategietreffen der Träger untereinander, mit den Vertreterinnen und Vertretern des Amtes für Kin-der, Jugend und Familie u. des Staatlichen Schulamtes
Rahmenbedingungen	• Kooperationsverträge zwischen dem Träger und den Schulen • Förderverträge zwischen Träger und dem Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Freiburg • Qualitätsentwicklungsvereinbarung zwischen den Trägern und dem Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Freiburg • Geeignete Räumlichkeiten (Büro- und Beratungsmöglichkeit) • angemessene Ausstattung der Schulsozialarbeit mit EDV-Technik und Mobiliar • angemessene materielle Ausstattung mit Arbeits- und Verbrauchsmaterial • Zeitliche Ressourcen für qualitätssichernde Maßnahmen

Fortsetzung auf der folgenden Seite

Fortsetzung des Standards 10 von der vorherigen Seite

Erfolgskriterien	• Transparenz über das Profil Schulsozialarbeit sowie der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf allen Ebenen ist gegeben • Konsens in der fachlich-konzeptionellen Ausrichtung der Schulsozialarbeit aller Beteiligten ist hergestellt und wird kontinuierlich reflektiert • Es besteht eine gemeinsame Perspektive aller Beteiligten im Hinblick auf Ziele zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit • Statistiken, Projekt- und Ergebnisberichte dokumentieren die fachliche Arbeit und dienen als Grundlage zu deren kontinuierlicher Weiterentwicklung
Instrumente der Erfolgsprüfung	• Teilnahme der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Fortbildungsangeboten, Supervision und kollegialer Beratung • Dokumentation der Arbeit in Statistiken und Ergebnisberichten • Kooperationsgespräche zwischen den Beteiligten • Regelmäßige Treffen auf Trägerebene finden statt • Absprachen werden getroffen und in den Schulen umgesetzt

Fußnotenverzeichnis

Beitrag F 1
Perspektiven und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit

[1] Das Papier hat den Charakter eines pointierten Problemaufrisses, so dass auf Literaturverweise verzichtet wird.

Beitrag F 2
Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

[1] Bei diesem Text handelt es sich um eine gekürzte Version der Expertise: Alicke, Tina in DRK (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten - Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Expertise im Auftrag des DRK. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Expertise_QE_DRK.pdf (18.12.2012)

[2] So fand z.B. beim „Stuttgarter Modell“ eine doppelte Anbindung von Schulsozialarbeit in der Schule und an die bereits vorhandenen Träger im Sozialraum und damit an bestehende Kooperationsstrukturen statt (ebd.).

[3] Zur detaillierten Aufschlüsselung der förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die einzelnen Handlungsebenen siehe Alicke in DRK 2011.

[4] So sind sowohl die inhaltlich-konzeptionelle Grundlage der Kooperation in § 13 SGB VIII, als auch die Einschränkung auf Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf umstritten (vgl. Speck 2006: 349).

Beitrag F 3
Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler

[1] Der Beitrag ist im Wesentlichen der Broschüre „Bildung lokal gestalten. Rahmenbedingungen und Ansätze für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in Brandenburg“ entnommen, wobei Kürzungen und Aktualisierungen vorgenommen wurden.

[2] Hier können u. a. das Programm »Lebenswelt Schule« der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Zusammenarbeit mit der Jacobs-Foundation und das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ genannt werden.

Literaturverzeichnis

Beitrag F 2
Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule

Alicke, Tina in DRK (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten - Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Expertise im Auftrag des DRK. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Expertise_QE_DRK.pdf (18.12.2012)

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2006): „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, Arbeitsmaterialien zur Bildung, Berlin.

Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2003): Schulraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern – Landesjugendamt. Stuttgart.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2009): Qualität in der Schulbezogenen Jugendhilfe. Fünf PARITÄTISCHE Handlungsgrundsätze. Berlin. http://www.paritaet-berlin.de/upload/download/0833_np03-04.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Deutsches Rotes Kreuz (DRK) (2009): Bildungsräume gemeinsam gestalten – Erfolgreiche Kooperationen von Jugendsozialarbeit und Schule fördern – Tagungsdokumentation des Deutschen Roten Kreuzes zur Fachtagung am 17. 11. 2009 in Hannover. Berlin.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u.a.

Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.

Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Aufl. München.

Merten, Roland (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. München/Weinheim.

Merten, Roland (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph; Klundt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, S. 115-136.

Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München.

Prüß, Franz; Maykus, Stefan (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Göttingen.

Renges, Annemarie; Lerch-Wolfrum, Gabriela (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. München.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Speck, Karsten; Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 923-953.

Strenger, Krimhild (o.J.): Schule ist Partner – Ganztagsschule und Kooperation. Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft (STEG). Hamburg. http://www.ganztaegig-lernen.org/media/web/download/themenmaterial_54.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).

Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt (2006): Kooperation als Leitungsaufgabe. Über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. In: BLJA Mitteilungsblatt 4/2006.

Beitrag F 3
Lokale Bildungslandschaften: Anspruch und konzeptionelle Eckpfeiler

Bertelsmann Stiftung (2008a): Kommunen schaffen Zukunft. Grundsätze und Strategien für eine zeitgemäße Kommunalpolitik. Gütersloh.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München.

Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.

Durdel, Anja; Bleckmann, Peter (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden.

Grossmann, Ralph; Lobnig Hubert; Scala Klaus (2007): Kooperationen im Public Management. Weinheim/München.

Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.

Maykus, Stephan (2008a): Kooperativ gestaltete Lern- und Lebensorte – Auswirkungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. In: Deutscher Verein (Hrsg.): Kooperation und Vernetzung in der Jugendhilfe. Ausgabe 3/2008, S. 22-35.

Maykus, Stephan (2008b): Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zu einer integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Berlin, S. 44-59.

Otto, Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/Basel.

Riedt, Roman (2009): Lokale Bildungslandschaften: Grundlagen, Akteure, Inhalte und Ziele. In: Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe (Hrsg.): Bildung lokal gestalten. Rahmenbedingungen und Ansätze für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in Brandenburg. Potsdam, S. 4-23.

Schubert, Herbert (2008): Interinstitutionelle Kooperation und Vernetzung in der sozialen Arbeit. In: Deutscher Verein (Hrsg.): ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Ausgabe Nr. 3/2008, S. 4-20.

Über die Autor_innen

Prof. Dr. Stephan Maykus ist Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück und Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Theorie, Forschung und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Grundlegung einer kommunalen Sozialpädagogik.

Tina Alicke, M.A., seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialarbeit e.V. (ISS) in Frankfurt a.M. beschäftigt. Ihre thematischen Schwerpunkte sind „Migration“, „Inklusion“, „Bildung“ sowie „Gesundheit“. In diesem Rahmen hat sie an mehreren Studien (z.B. der AWO-ISS-Studie „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von Schule in Ausbildung“) sowie der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von zahlreichen Projekten mitgewirkt. Weiterhin widmet sie sich dem Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis als Referentin und Autorin von Fachveröffentlichungen und als leitende Redakteurin der Fachzeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“.

Roman Riedt ist seit 2005 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ) im Land Brandenburg tätig. Seine Themenfelder sind Schulsozialarbeit, Kinderschutz als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe sowie lokale Bildungslandschaften. Die LSJ berät Kommunen und freie Träger, bietet Prozessbegleitung beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften und berät und begleitet Schulverweigererprojekte im Land Brandenburg. Daneben bietet sie Unterstützung durch zahlreiche Publikationen und führt landesweite und regionale Fachveranstaltungen durch.

Sigrid Leder-Zuther, Diplom-Pädagogin, leitet seit 1995 die Abteilung soziale Dienste beim DRK-Kreisverband Freiburg mit einem Schwerpunkt in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Sie hat den Aufbau der Schulsozialarbeit in Freiburg in verschiedenen Gremien und Arbeitsgruppen kontinuierlich mit begleitet und ist derzeit u.a. verantwortlich für die Arbeit von Schulsozialarbeiter_innen an zehn Grund-, Werkreal- , Gesamt- und Förderschulen in Freiburg.

G

Die fachpolitische Arbeit des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2012)

Nachwort

Der vorliegende Reader Schulsozialarbeit, Band 1 fasst die wichtigsten Beiträge im Themenfeld „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“, die das DRK innerhalb der vergangenen Jahre angeregt und fachpolitisch begleitet hat. Damit soll in der derzeitigen Debatte um den Ausbau der Schulsozialarbeit deren innovatives Potential dargestellt und sich für eine qualitative Absicherung der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule ausgesprochen werden. Wir hoffen unseren interessierten Leser_innen die inhaltliche Vielfalt und das kreative Themenspektrum der Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit eröffnet zu haben und setzen uns auch weiterhin fachpolitisch für eine rechtliche Verankerung, eine finanzielle Absicherung, einen nachhaltigen Ausbau und eine hohe Qualität der Angebote der Schulsozialarbeit ein.

Foto: Michael Handelmann/DRK

Positionspapiere, Expertisen und Fachtagungen

Armut hat junge Gesichter

Positionen und Forderungen des DRK zur Armut bei Kindern, Jugendlichen und Familien in Deutschland

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/5iZxr

Schulsozialarbeit schafft Chancengleichheit

Für ein flächendeckendes Angebot der Schulsozialarbeit.
- Positionspapier -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/AlOJU

Die Zeit für den Ausbau der Schulsozialarbeit ist jetzt!

- Positionspapier -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/Jzd4D

Zum aktuellen Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit.

- Hintergrundpapier zum Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/mkToZ

3.000 Schulsozialarbeiter_innen müssen jetzt eingestellt werden!

- Pressemitteilung -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/1QAby

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Beiträge der Jugendsozialarbeit.
- Expertise -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/Sos9X

Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.

Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege.
- Expertise -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/Sl7u1

Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit?

Gesundheitsförderung und Prävention in der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen.
- Expertise -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/c3y49

Kinderrechte und Kinderarmut.

- Interdisziplinäre Beiträge -
ISBN-Nr.: 978-3-00-035518-9

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/aTDdP

Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten.

Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.
- Expertise -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/KhyDO

Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern.

-Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/RDXRa

Bildung gegen Jugendarmut.

Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
-Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/8rqCm

Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe.

Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
- Expertise -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/swJLS

Bildungsräume gemeinsam gestalten.

Erfolgreiche Kooperationen zwischen Jugendsozialarbeit und Schule fördern.
- Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/vgQhh

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 1

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/Oqcmc

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 2

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/df9ug

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 3

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/WI15G

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 4

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/5cGs5

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 5

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/1alTT

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 6

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/ziuCU

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 7

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/636b0

Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Heft 8

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/tL5FQ

Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines kohärenten Fördersystems für junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf.

Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 1

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/PkdAn

Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit

Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 2

Download der PDF-Version:
http://goo.gl/ZOzLk

Deutsches Rotes Kreuz

Aus dem Inhalt

Der vorliegende erste Band des Readers der Schulsozialarbeit bildet aktuelle Diskurslinien im Theorie- und Praxisfeld der Schulsozialarbeit ab.

Die interdisziplinären Beiträge möchten den interessierten Leser_innen der Fachpraxis und Fachöffentlichkeit aus Schule, Jugendhilfe, Wissenschaft und Politik innovative (Denk)Räume eröffnen und neue Impulse setzen, sich eingehend mit den Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule zu beschäftigen.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) setzt sich für einen bundesweiten, finanziell und rechtlich abgesicherten Ausbau der Schulsozialarbeit ein. Innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit ist das DRK federführend für das Themenfeld „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ und begleitet dabei sowohl die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der Kooperation zwischen den Akteuren Jugendsozialarbeit und Schule als auch die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der sozialpädagogischen Angebote am Bildungsort der Schule.

ISBN 978-3-00-041262-2