

Erziehungswissenschaften

Schulsozialarbeit und Beratung
Eine konstruktiv-kritische Analyse zu
Rahmenbedingungen, Qualität und Professionalität
Versuch einer Handlungstheorie

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westfalen)

vorgelegt
von
Annette Just
Münster
April 2014

Tag der mündlichen Prüfung : 24. Juni 2015

Philosophische Fakultät der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster (Westfalen):

Dekan: Prof. Dr. Tobias Leuker

Erstgutachter: Prof. Dr. Friedrich Schönweiss

Zweitgutachter: Prof'in Dr. Ursula Sauer-Schiffer

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG UND ANSPRUCH DIESER ARBEIT	1
I. KONSTRUKTIV-KRITISCHE ANALYSE	5
1. ENTWICKLUNG VON SCHULSOZIALARBEIT.....	5
1.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNG: „MUTTERDISZIPLIN“ SOZIALE ARBEIT.....	5
1.2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG: SCHULSOZIALARBEIT	8
1.3 HISTORISCHE ENTWICKLUNG: SCHULE.....	12
1.4 GEMEINSAMKEITEN UND ZIELE	23
2. AUSGANGSLAGE DER SCHULSOZIALARBEIT.....	23
2.1 TERMINOLOGIE IM ARBEITSFELD SCHULSOZIALARBEIT	23
2.1.1 Begrifflichkeiten und Zusammenhänge	23
2.1.2 Definitionen und Zusammenhänge.....	26
2.2 GESETZLICHE VERANKERUNG DER SCHULSOZIALARBEIT IM SGB VIII.....	29
2.2.1 Rechtliche Grundlagen gemäß §§ 11, 13 SGB VIII	29
2.2.2 Rechtliche Grundlagen gemäß § 81 SGB VIII	32
2.2.3 Kinder- und Jugendberichte von 1 bis 14 (BRD).....	34
2.2.4 Das Bildungs- und Teilhabepaket (BRD).....	50
2.2.5 Schulgesetze der Bundesländer – Gesetzliche Grundlagen	56
2.3 ZUSAMMENFASSUNG	60
3. KOOPERATION JUGENDHILFE UND SCHULE.....	61
3.1 KOOPERATIONSWISSEN IN DER SCHULSOZIALARBEIT	61
3.1.1 Exkurs I: Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitswesen.....	62
3.1.2 Exkurs II: Kooperation Jugendhilfe und Justiz	65
3.1.3 Bedeutung für die Schulsozialarbeit.....	67
3.1.4 Kooperationskompetenz	73
3.1.5 Kooperative Transparenz	74
3.1.6 Kooperatives Spezialwissen.....	76
3.1.7 Modellprojekte Kooperationen Jugendhilfe und Schule	77
3.2 ZUSAMMENFASSUNG	81
4. FAZIT I	81

II BERATUNGSWISSEN UND QUALIFIZIERUNG	83
5. BERATUNG ALS Kernaufgabe der Schulsozialarbeit	83
5.1 Sozial- und Professionstheoretischer Hintergrund	84
5.1.1 Professionsverständnis	84
5.1.2 Qualifizierung.....	87
6. GRUNDLAGEN DER BERATUNG	89
6.1 Entstehungsgeschichte	89
6.2 Zwischen Beratung und Therapie.....	91
6.3 Professionelle Beratung	92
6.3.1 Definitionen und Erklärungen.....	92
6.3.2 Beratungshandeln und Qualität	94
6.4 Die Nicht-Professionelle Beratung.....	96
6.4.1 Nicht ausgebildete Berater	96
6.4.2 Eklektizismus	98
6.5 Beratung im Erziehungswissenschaftlichem Feld	99
6.5.1 Pädagogische Beratung.....	99
6.5.2 Sozialpädagogische Lebensweltorientierte Beratung.....	101
6.5.3 Schulsozialpädagogische Beratung.....	114
7. SYSTEMISCHE BERATUNG IN DER Schulsozialarbeit	114
7.1 Systemtheoretisches Wissen.....	114
7.2 Systemische Beratung (Entwicklung)	119
7.3 Systemische Konzepte und Interventionen	120
7.3.1 Wachstumsorientiert-humanistische Familientherapie (Satir)	120
7.3.2 Strukturelle Familientherapie (Minuchin)	124
7.3.3 Das Mailänder Modell (Selvini-Palazzoli u.a.).....	130
7.3.4 Konstruktivistisch orientierte Ansätze systemischer Therapie	134
7.3.5 Lösungsorientierte Systemische Kurzzeittherapie (de Shazer).....	135
7.3.6 Zusammengefasste weitere systemische Beratungsansätze.....	140
7.4 Fazit II	142

III HANDLUNGSFELD DER SCHULSOZIALARBEIT.....	144
8. HANDLUNGSWISSEN.....	144
8.1 INDIVIDUUM UND SYSTEM.....	144
8.2 ETHISCHER BEZUGSRAHMEN.....	148
8.3 DAS MENSCHENBILD.....	149
8.4 GEGENSTANDSBESCHREIBUNG.....	151
8.5 BESCHREIBUNGS- UND ERKLÄRUNGSWISSEN.....	154
8.6 HANDLUNGSTHEORETISCHER BEZUGSRAHMEN.....	155
8.7 HANDLUNGSMODELL SCHULSOZIALARBEIT.....	156
8.7.1 Grundkonstruktion.....	156
8.7.2 Handlungsleitlinien und Definition.....	161
9. PRAXISWISSEN UND INHALTLICHE UMSETZUNG.....	165
9.1 DER TRANSFORMATIVE DREISCHRITT (STAUB-BERNASCONI).....	165
9.2 PUNKTUELLE KONZEPTPLANUNG.....	171
9.3 BERATUNGSPROZESS (ZWEI BEISPIELE).....	174
9.4 BERATUNGSSTRUKTUR (BERATUNGSBAUSTEINE).....	184
10. FAZIT III.....	196
IV ERHEBUNG, DOKUMENTATION, EVALUATION.....	197
11. EVALUATION SCHULSOZIALPÄDAGOGISCHE BERATUNG.....	197
11.1 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	198
11.2 QUALITÄTS- UND SELBSTEVALUATIONSDEBATTE.....	201
11.3 SYSTEMISCHES EVALUATIONSWISSEN.....	203
11.4 ASPEKTE ZU SYSTEMISCHER EVALUATION UND FORSCHUNG.....	207
11.5 EVALUATIONSGEGENSTAND – ZIELSETZUNG DER UNTERSUCHUNG.....	208
11.6 AUFBAU UND PLANUNG.....	210
11.6.1 Untersuchungskontext.....	211
11.6.2 Stichprobe.....	212
11.6.3 Problemstellung und Begründung des Themas.....	212
11.6.4 Forschungsfrage und Forschungsziele.....	213
11.6.5 Operationalisierung.....	213
11.6.6 Itemkonstruktion.....	215
11.6.7 Begründung der Vorgehensweise.....	222

11.6.8 Darstellung des Mess-/Erhebungsinstrumentes	225
11.7 EVALUATION DER SCHULSOZIALPÄDAGOGISCHEN BERATUNG – AUFBEREITUNG DER DATENSÄTZE 2009 – 2012	228
11.8 TEIL 1: LANGZEITSTUDIE GYMNASIUM A.....	228
11.8.1 Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten.....	228
11.8.2 Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse	229
11.8.3 Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse.....	231
11.8.4 Hauptanalyse.....	234
11.8.5 Art des Erstkontaktes zur Beratung.....	235
11.8.6 Beratungsanlässe.....	236
11.8.7 Die häufigsten „Falldiagnosen“	239
11.8.8 Veränderungspotenzial.....	242
11.8.9 Zwischenfazit.....	247
11.9 TEIL 2: VERGLEICHsstUDIE GYMNASIEN A, B, REALSCHULE A.....	248
11.9.1 Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten.....	248
11.9.2 Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse	248
11.9.3 Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse.....	250
11.9.4 Hauptanalyse.....	253
11.9.5 Art des Erstkontaktes zur Beratung.....	254
11.9.6 Beratungsanlässe.....	255
11.9.7. Die häufigsten „Falldiagnosen“	257
11.9.8 Veränderungspotenzial.....	260
11.9.9 Zwischenfazit.....	263
11.10. TEIL 3: BERATUNGSPROZESSE	265
11.10.1 Vergleichende Analyse von Prozessen	265
11.10.2 Analyse Beratungsprozess I (12jähriger Schüler, Klasse 7, Gymnasium).....	268
11.10.3 Beratungskommentar I.....	271
11.10.4 Analyse Beratungsprozess II (14jährige Schülerin, Klasse 9, Gymnasium).....	272
11.10.5 Beratungskommentar II.....	275
11.10.6 Analyse Beratungsprozess III (16jähriger Schüler, Klasse 10, Gymnasium) ...	278
11.10.7 Beratungskommentar III.....	282
11.11 SCHLUSSDISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	283
12 FAZIT IV	287

V. RESÜMEE	288
LITERATURVERZEICHNIS	292
ANHANG	A1

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begriffsbildung Schulsozialarbeit in den Ländern	24
Tabelle 2: Begriffsverwendung Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen.....	58
Tabelle 3: Kooperationsaspekte Jugendhilfe und Schule im Vergleich.....	63
Tabelle 4: Kooperationsaspekte und Veränderungspotenzial	64
Tabelle 5: Kooperationen und Personen in Systemen.....	70
Tabelle 6: Exkursion in die Kooperationslandschaft.....	79
Tabelle 7: Intervention des strukturellen Ansatzes nach Minuchin	129
Tabelle 8: W-Fragen der allgemeinen normativen Handlungstheorie	166
Tabelle 9: Hypothesenbildung (Beispiele)	170
Tabelle 10: Konzeptplan I – Punktecatalog	172
Tabelle 11: Konzeptplan II – Verlaufsplanung	173
Tabelle 12: Beratungsbausteine I – III	184
Tabelle 13: Itemkonstruktion der Belastungserhebung.....	216
Tabelle 14: Einschätzungsskala.....	227
Tabelle 15: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl, in Prozent)	230
Tabelle 16: Verteilung der beratenen SchülerInnen nach Geschlecht, Alters- und Klassenstufe (nach Anzahl, in Prozent).....	233
Tabelle 17: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (nach Anzahl, in Prozent)	235
Tabelle 18: Verteilung der Beratungsanlässe (nach Anzahl, in Prozent).....	237
Tabelle 19: Die häufigsten „Falldiagnosen“ (nach Anzahl, in Prozent)	241
Tabelle 20: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (nach Anzahl, in Prozent)	245
Tabelle 21: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl, in Prozent)	249
Tabelle 22: Verteilung der beratenen SchülerInnen nach Geschlecht, Alters- und Klassenstufe (nach Anzahl, in Prozent).....	252
Tabelle 23: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (nach Anzahl, in Prozent)	254
Tabelle 24: Verteilung der Beratungsanlässe (nach Anzahl, in Prozent).....	256
Tabelle 25: Die häufigsten „Falldiagnosen“ (nach Anzahl, in Prozent)	259
Tabelle 26: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (nach Anzahl, in Prozent)	262
Tabelle 27: Verteilung der Hauptfaktoren.....	263
Tabelle 28: Gemeinsame Faktoren.....	264

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel.....	121
Abbildung 2: Grenzen und Übergänge.....	125
Abbildung 3: Beziehungsanalyse nach Minuchin	126
Abbildung 4: Dreieckskonstruktion nach Satir	128
Abbildung 5: Genogramm Familie Müller/Ober.....	128
Abbildung 6: Vereinfachte eigene Darstellung	130
Abbildung 7: Ziel- und Lösungsskala	139
Abbildung 8: Systemtheoretisches Modell Schulsozialarbeit I (Familiärer Kontext).....	146
Abbildung 9: Systemtheoretisches Modell Schulsozialarbeit II (Schulischer Kontext)	147
Abbildung 10: Grundkonstruktion	157
Abbildung 11: Handlungsmodell Schulsozialarbeit.....	161
Abbildung 12: Checkliste für Qualitäts-Basis-Standards.....	200
Abbildung 13: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl).....	229
Abbildung 14: Verteilung der Beratungsgespräche (in Prozent)	229
Abbildung 15: Geschlechterverhältnis unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl).....	231
Abbildung 16: Altersverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)	232
Abbildung 17: Klassenverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)	232
Abbildung 18: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (in Prozent)	235
Abbildung 19: Verteilung der Beratungsanlässe (in Prozent).....	237
Abbildung 20: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ I. Teil: 1-10 (in Prozent)	240
Abbildung 21: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ II. Teil 11-20 (in Prozent).....	240
Abbildung 22: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (I. Kategorie: Verbesserung in Prozent)	243
Abbildung 23: Veränderung im Beratungsverlauf (II: Kategorie: keine Veränderung in Prozent)	244
Abbildung 24: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (III: Kategorie: Verschlechterung; in Prozent)	244
Abbildung 25: Anzahl der Beratungsgespräche (nach Anzahl)	248
Abbildung 26: Anzahl der Beratungsgespräche (in Prozent).....	249
Abbildung 27: Geschlechterverhältnis unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl).....	250
Abbildung 28: Altersverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)	251
Abbildung 29: Klassenverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)	251

Abbildung 30: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (in Prozent)	254
Abbildung 31: Verteilung der Beratungsanlässe (in Prozent)	255
Abbildung 32: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ I Teil: 1-10 (in Prozent)	258
Abbildung 33: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ II Teil: 11-20 (in Prozent)	258
Abbildung 34: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 1: Verbesserung).....	260
Abbildung 35: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 2: keine Veränderung) ..	261
Abbildung 36: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 3: Verschlechterung).....	261
Abbildung 37: Skalierungsfrage Psychosomatische Beschwerden	268
Abbildung 38: Skalierungsfrage Mobbing, Schulverweigerung	272
Abbildung 39: Mobbingverlauf.....	277
Abbildung 40: Skalierungsfrage Lern- und Leistung, Freundschaften/Peergroup, Stress mit den Eltern	278

*Das Ende dieses Buches ist
der Beginn eines neuen Weges.
(Tom Anderson 1994)*

Einleitung und Anspruch dieser Arbeit

Die Bezeichnungen Schulsozialarbeit und Beratung gehören spätestens seit der Bildungsreform des deutschen Schulwesens in den 1960 Jahren zum allgemeinen Sprachgebrauch. Die Historie lässt erkennen, dass es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Versuche gab, Jugendwohlfahrt (Fürsorge) und Schule zu vernetzen. Begriffe wie Sozialarbeit oder Schulsozialarbeit, Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit an Schulen verleiten bis heute dazu, die Bezeichnungen synonym zu verwenden, obwohl sie in ihrem Wesen zu unterscheiden sind. In den meisten Definitionen wird der Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ als ‚Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern‘ verstanden und als ein Hauptanliegen im Arbeitsfeld Jugendhilfe und Schule bezeichnet (Speck 2006, 2009, Olk/Bathke/Harnuß 2000, Thimm 2000, Thiersch 2007). Trotz anhaltender Fachdiskussionen, Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatten in der Jugendhilfe und Schulsozialarbeit ist ein Konsens bis heute nicht vorhanden und ebenso mangelt es der Schulsozialarbeit an einem klaren Profil und eindeutigen Qualitätsstandards (Olk/Bathke/Hartnuß 2000, Kraimer 2003, Müller 2004, Speck 2006, 2009, Hollenstein/Nieslony 2012).

Die Problemstellung der vorliegenden Studie befasst sich daher mit den Grundlagen und Perspektiven des ausgewählten Handlungsbereiches Schulsozialarbeit. Um das professionelle Handeln zu veranschaulichen und zu begründen, liegt die Entwicklung eines theoriegestützten Handlungsmodells nahe. Es ist davon auszugehen, dass die Schulsozialarbeit vor einer Herausforderung steht, ihr Handeln zu beschreiben, zu erklären, zu reflektieren und schließlich zu evaluieren. Dieses Vorgehen soll mit Blick auf die Schulsozialarbeit an ihrem Hauptanliegen Beratung untersucht werden. Konsequenterweise muss das Beratungshandeln durch Qualifikation und fundiertem Theoriewissen abgesichert sein, um als professionell bezeichnet zu werden.

Auf der Suche nach einem erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen geht es darum, Werte und ethische Grundsätze zu berücksichtigen, die eine qualifizierte Beratung im Handlungsfeld Schulsozialarbeit legitimieren. Dazu wird auf ein humanitäres Menschenbild Bezug genommen, das sich an den Grundsätzen der Erziehungswissenschaften und angrenzender Disziplinen wie Psychologie und Soziologie orientiert und das Anliegen dieser Arbeit stützt.

In der Sozialen Arbeit wird in vielen Bereichen der systemische Beratungsansatz praktiziert beziehungsweise als eine Methode innerhalb der Sozialen Arbeit breit rezipiert (Galuske, 2011). Die systemische Beratung wird hier konkret für die Schulsozialarbeit aufgegriffen und vertieft. Es geht darum, Beschreibungen, Erklärungen und Handlungsoptionen zu veranschaulichen und systemische Interventionen in diesem relativ neuen Arbeitsfeld zu begründen. Um die Schulsozialarbeit auf eigene Füße zu stellen, soll schließlich ein fundiertes Wissen dazu beitragen, ihre Position zwischen zwei staatlichen Systemen Jugendhilfe und Schule zu stärken und an Kooperation und Beratung spezifisch auszurichten.

Autoren wie Staub-Bernasconi (2007) oder Lüssi (2008) präferieren einen systemischen Beratungsansatz in der sozialen Arbeit mit dem Blick auf die Eigensinnigkeit und Freiheit des Menschen. Ebenso wie Hafen (2005) und Henning/Knödler (2007) für eine systemische Beratung in der Schule plädieren, haben auch die Lehrbücher der systemischen Therapie und Beratung (von Schlippe/Schweitzer, 2012; Schweitzer/von Schlippe, 2012) in der Sozialen Arbeit einen festen Platz erhalten und die Autoren weisen auf eine große Verbreitung der systemischen Praxis insbesondere in der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik, Schulpädagogik und Jugendhilfe hin.

Der systemtheoretische Ansatz ermöglicht es, in der Schule neue Berührungspunkte mit der Schulsozialarbeit zu entwickeln. Dazu sollte die Schulsozialarbeit ihren Gegenstandsbereich konkret beschreiben, um ihren kooperativen Anspruch erfüllen zu können. Insofern ist auch das Kooperationswissen als ein zu vertiefendes Anliegen zu verstehen.

Der Aufbau eines theoretischen Beratungskonzeptes für die Schulsozialarbeit muss sich an der Handlungspraxis und an den schulischen Rahmenbedingungen messen lassen. Eine eigenständige Schulsozialarbeit muss schließlich auch methodisch auf theoretische Konzepte zurückgreifen können und ihre Ergebnisse der Fachwelt und der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Die vorliegende Arbeit erhebt somit einen weit gefächerten Anspruch auf dem Weg zu einer Professionalisierung. Zum einen geht es bei der Entwicklung von Schulsozialarbeit um ihren eigenen professionellen Status und um Stärkung ihres Profils, wie dieses im 14. Kinder- und Jugendbericht (2013) betont wird. Zum anderen geht es um ein besonderes Merkmal, das hier mit der professionellen schulsozialpädagogischen Beratung verknüpft wird, sowie um eine spezifische Fachkompetenz und damit um die gesellschaftliche Anerkennung einer benötigten Dienstleistung (Nörber 1995, Staub-Bernasconi 2007, Seite 2012, Hermann u.a. 1980).

Die relevanten Erkenntnisse der Untersuchung führen schließlich zu dem Versuch, ein Handlungsmodell zu entwickeln, das sich in Anlehnung an Staub-Bernasconi (2007) nach formalen und inhaltlichen Grundlagen der sozialpädagogischen Fachkompetenz sowie an einer schulsozialpädagogischen Gegenstandsbestimmung ausrichtet und die bis dahin erarbeiteten Ergebnisse bündelt und beschreibt. Die daraus abgeleiteten Handlungsleitlinien führen schließlich in die Praxis. Dort gilt es, die wissenschaftlich erarbeiteten Befunde für die Schulsozialarbeit und systemischen Grundlagen der Beratungsprofession an Beispielen und der Entwicklung von Beratungsbausteinen praxisrelevant zu erklären, zu beschreiben und auf das theoretisch erarbeitete Fundament zurückzuführen. Die Evaluation erfolgt auf der Basis vorhandenen Datenmaterials, das speziell zur Problemstellung dieser Untersuchung erhoben wurde und zum Bestandteil des Handlungsmodells gehört.

Insgesamt wird die Arbeit in vier Kapitel aufgeteilt. Im *ersten Kapitel* geht es zunächst darum, die Historie der sogenannten „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit zu skizzieren, um entwicklungsgeschichtlich mögliche Synergieeffekte und Verständnisgrundlagen für die Schulsozialarbeit zu erfassen. Ebenfalls wird die schulische Geschichte skizziert, um der Frage nachzugehen, was die Schule selbst dazu beiträgt, ob oder inwieweit Schulsozialarbeit erforderlich ist oder „Bildung als Bedrohung“ (Schönweiss, 2000) erlebt werden kann. Es soll ebenso untersucht werden, in welcher Form Gemeinsamkeiten in der Zusammenarbeit mit der Schule vorhanden sind oder ein Kooperationsfundament gebildet werden kann, das zu einem gemeinsamen Thema führt oder ein gemeinsames Ziel verfolgt. Demzufolge wird das

Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit genauer betrachtet und an Terminologien, Aufgabenfelder und gesetzlichen Bedingungen untersucht. Anschließend wird eine Kooperationsebene in den Blick genommen, um die bis dahin entstandenen Ergebnisse zu bündeln.

Das **zweite Kapitel** befasst sich mit der Professionalisierung und Qualifizierung im Hinblick auf professionelle Beratung. Beratungsgrundlagen werden für die Schulsozialarbeit an deren Kernaufgabe hervorgehoben und die Wichtigkeit einer Ausbildung vorausgesetzt. Die systemische Beratung wird an unterschiedlichen Methoden erläutert und systemtheoretische Ansätze werden kurz gestreift. Beratung wird schließlich als eigenständige Profession bezeichnet, die ein handlungsfeldspezifisches Fachwissen und damit immer ein Kontext-, Beratungswissen und -handeln voraussetzt (Engel u.a. 2004, Sauer-Schiffer 2010). Die Auseinandersetzung mit dem Beratungsgegenstand als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit wird hier als eine Forschungslücke ausgemacht, da die einschlägige Literatur den Begriff Beratung zwar voraussetzt, diese aber bisher wenig theoretisch, methodisch und empirisch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit untersucht wurde. Nicht zuletzt wird sozialpädagogische Beratung scheinbar selbstverständlich im Feld der Schulsozialarbeit eingesetzt, obwohl entsprechende Qualifikationen meistens fehlen. Ausführlich wird die systemische Beratung dargestellt und die Bedeutung für die Schulsozialarbeit herausgestellt.

Das **dritte Kapitel** befasst sich mit den erarbeiteten Ergebnissen, die für ein Handlungsmodell relevant erscheinen. Sowohl fachliche wie interdisziplinäre Wissenschaftsaspekte, die den Gegenstandsbereich Schulsozialarbeit beschreiben, aber auch den ethischen Bezugsrahmen und insbesondere das Menschenbild erfassen, gehören in den Aufbau des hier entwickelten Handlungsmodells für die schulsozialpädagogische Beratung. Kooperations-, Theorie-, Methoden- und Evaluationswissen gehören ebenso zum handlungsorientierten Feld wie das Wissen um das Zusammenleben in Systemen. Insbesondere wird, bezugnehmend auf Staub-Bernasconi (2007) am Beispiel von Unterscheidungs-, Beschreibungs- und Erklärungswissen, aber auch Kommunikations- und Kooperationswissen ein handlungsspezifisches Modell am Beispiel einer qualifizierten schulsozialpädagogischen Beratung entwickelt. Mit einer ausführlichen Beschreibung der Praxis sollen Beispiele erörtert werden, die das bis dahin gebündelte Wissen umsetzen.

Im **vierten Kapitel** der Arbeit geht es um die Qualitätssicherung im Interaktionsfeld Beratung in der Schulsozialarbeit. Wissenschaftliche Debatten und Diskussionen zeugen davon, dass Qualität und Evaluation in diesem Arbeitsbereich noch wenig ausgereift sind. Nach Schermer (2004) erreicht die Schulsozialarbeit die für eine Qualitätssicherung erforderliche institutionelle und organisatorische Selbstständigkeit nicht und auch Speck (2006) konstatiert, dass die Schulsozialarbeit ohne eine wissenschaftliche Begleitung schnell an ihre Grenzen stoße. Dennoch wird hier ein Qualitätsanspruch erhoben, der für jede Schulsozialarbeit speziell am Beispiel qualifizierter Beratung leistbar ist. Es soll der Nachweis erbracht werden, dass sämtliche erhobenen Daten sowohl quantitativ als auch qualitativ auswertbar sind, um einen Beziehungs- und Interaktionsprozess zu beschreiben. Die systemische Evaluation sieht ein Ziel darin, individuelle Erfolgskriterien für den Nutzer nutzbar zu machen. „Ihre Ergebnisse beanspruchen nicht ‚wahr‘ im Sinne einer ‚objektiven Gültigkeit‘ zu sein, sondern ‚viabel‘ im Sinne der Brauchbarkeit für die Lebenspraxis der Menschen“ (Arnold, 2010).

Schließlich wird angesichts der Fülle an Formulierungen, Auffassungen, Aussagen und Begriffen, die das schulsozialpädagogische Feld betreffen, die These aufgestellt, dass

Schulsozialarbeit dann professionell gelingen kann, wenn konkrete Handlungsrichtlinien vorliegen und Beratung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit zum Ausbildungsstandard gehört. Nur auf dieser Grundlage kann auch Qualitätssicherung und Evaluation geleistet werden. Zum Ende dieser Arbeit soll eine neue Definition für die Schulsozialarbeit im Sinne einer qualifizierten Beratung und theoriengeleiteter Handlungsoptionen formuliert sein.

I. Konstruktiv-kritische Analyse

1. Entwicklung von Schulsozialarbeit

1.1 Historische Entwicklung: „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit

Bis zum 17. Jahrhundert spielte Soziale Arbeit als christliches Almosenwesen für die Armen in einer „gottgewollten“ Standesgesellschaft eine Rolle. Erst später, im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung, griff der Staat immer stärker in die Erziehung ein. Zwangserziehung im Sinne disziplinarischer Maßnahmen diente in erster Linie der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und richtete sich gegen die zunehmende Verwahrlosung von Waisen- und Straßenkindern. Mit dem Aufbau des Schulwesens sowie der Einrichtung von Armen-/Arbeitsschulen und Waisenhäusern entwickelte sich sowohl die Schulkinderfürsorge als auch die Wohlfahrtspflege. Diese wurde von Persönlichkeiten wie Alice Salomon (1872-1948) als Wegbereiterin der Sozialen Arbeit, Ilse Arlt (1876-1960) als Theoretikerin der ersten Stunde oder Jane Addams (1860-1935) als erste Wissenschaftlerin der Begründung Sozialer Arbeit geprägt. Ebenso prägend waren Mary Parker Follett (1868-1933) als Systemdenkerin für ein Sozialmanagement in Bezug auf menschliche Bedürfnisse und Beziehungen sowie Gertrud Bäumer (1873-1954) als politische Aktionistin mit ihrer Begründung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Wohlfahrtspflege.¹ Es hatten sich im Lauf der Zeit mehr als 29 Theorien und Definitionen gebildet, angefangen bei Thomas von Aquin (1224-1274) und Juan Luis Vives (1492-1540) über Jean Jacques Rousseau (1712-1778) bis hin zu Otto (*1940), Böhnisch (*1944) und Dewe (*1950), die alle in ihrer Gestaltung so unterschiedlich sind wie die Autoren selbst. Engelke u. a. stellen nach eingehender Recherche fest, dass die unterschiedlichen Theorien nicht alle als Vorbildtheorien für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen gelten können. „Daran hindern uns allein schon die Schwächen, die wir in den Theorien erkennen und auch das [...] Verhalten einiger AutorInnen, das in keiner Weise dem *Code of Ethics* der IFSW [International Federation of Social Workers A.J.] entspricht.“²

Ein historischer Schritt der weiteren Theoriebildung führt nach Karl Mager (1810-1858), der als erster den Begriff „Sozialpädagogik“ als sogenannte Nothilfepädagogik prägte, zurück auf Gertrud Bäumer (1929). Sie bezeichnet die Sozialpädagogik als alles „[...] was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb von Schule liegt. Bäumer definiert hier Sozialpädagogik als drittes Erziehungsfeld neben Schule und Familie [...] demnach öffentliche Erziehung, Schule und Familie als die drei Erziehungsfelder.“³ Alice Salomon vertritt 1932 einen anderen Schwerpunkt und veröffentlicht das Buch „Soziale Führer“, wobei sie auf die „Berührung mit sozialen Führern, ihrer Persönlichkeit, ihren Werken, ihren Ideen [...] zu einem tieferen Verstehen von Menschheitsaufgaben“⁴ aufmerksam macht. Mit dem Inkrafttreten des

¹ Vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck, 2009, S. 22-29; vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 11-14, 21f, 49f, 101f; vgl. Seithe, 2012, S. 39-45; vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 11-13; vgl. Just, 2004, S. 37f; vgl. Thiersch/Rauschenbach, 1984, S. 984-1016

Vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck, 2009, S. 26; S. 22-25

³ Bäumer, 1929. In: Nohl, 1929, S. 149; vgl. Müller/Kronen, 2010, S. 11

⁴ Salomon, 1932, S. 5. In: Engelke/Borrmann/Spatscheck, 2009, S. 15

Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) 1922 wurde die öffentliche und freie Jugendwohlfahrt zunehmend eigenständig. Das RJWG wurde erst 1960 durch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) abgelöst. 1990 wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft gesetzt, das seitdem die bundesgesetzlichen Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland umfasst.

Noch heute gehen einige Wissenschaftlicher davon aus, dass nur erste Ansätze von Definitionen vorliegen, andere bezweifeln, dass es eine eigenständige Theorie überhaupt geben könne, da die Sozialpädagogik oder Sozialarbeit als Teil der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, der Soziologie oder Psychologie gesehen werden müsse. Da aber eine Theorie als ein schlüssiges Gefüge von Annahmen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich zu verstehen sei und diese über möglichst genaue Begriffe deutlich erkennbar machen müsse, wovon die Rede sei, fehle es der Sozialpädagogik und Sozialarbeit an genauen Beschreibungen, Erklärungen und Vorhersagen (Prognosen), so dass es bisher keine handlungsleitenden Aussagen gebe, die eine wissenschaftliche Basis mit selbstständiger Theorie und anerkannter Leitwissenschaft als eigenständige Profession legitimieren würden.⁵ „Obwohl“, wie Rauschenbach und Thiersch (1984) konstatieren, „die empirische Sozialforschung über soziale Problemlagen und die Praxisforschung über sozialberufliches Handeln eine Fülle von Ergebnissen vorgelegt hat, ist die Theoriebildung zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik nicht wesentlich vorangekommen.“⁶

Nach einer jüngeren Auffassung Hamburgers (2008) existiere die Sozialpädagogik als ein schriftlich fixiertes Gedankengebäude in der gesellschaftlichen Realität in vielfältiger Form und die Klage über diesen Zustand bilde einen unerschütterlichen Topos in Praxis und Theorie.⁷ Mollenhauer postuliert, dass es um eine Theorie der Sozialpädagogik nicht zum Besten gestellt sei. Es gäbe zwar eine Praxis, jedoch fehlten ihr systematische Zusammenhänge lehrbarer Forschungsergebnisse.⁸ Demgegenüber sind Thole und Cloos (2002) der Ansicht, dass die Sozialpädagogik keinen eindeutig zu benennenden Ort in der Praxis habe und ihr ein einheitliches Profil der Ausbildung fehle.⁹ Müller (2001) resümiert, die „Sozialpädagogik – wie immer man sie gegenüber anderen Gegenstandsbereichen der Erziehungswissenschaften definieren mag – ist immer schon modischen Veränderungen unterworfen gewesen“¹⁰ – was seiner Meinung nach mit dem raschen Wandel gesellschaftlicher und sozialpolitischer Umstände zusammenhänge, der das 20. Jahrhundert gekennzeichnet und dem 21. Jahrhundert einen *Paradigmenwechsel* auferlegt habe, der in der Dienstleistung der Jugendhilfe der öffentlichen und freien Träger zu sehen sei, der sich jedoch noch erweisen und etablieren müsse.¹¹ Für Dewe u. a. (2011) „ist die Annahme wichtig, dass für Professionalität einerseits die reflektierte Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können von zentraler Bedeutung ist;

⁵ vgl. Belardi u.a., 2007, S. 43; vgl. Rössner, 1977, S. 157; vgl. Knieschewski. In: Lüssi, 2008, S. 31; vgl. Lüssi, 2008, S. 31, 36; vgl. Engelke, 1992, S. 90z; vgl. Junker, 1978, vgl. Jehu u. a., 1977; vgl. Hoffman/Freese, 1979; vgl. Fiedler/Hörmann, 1976; vgl. Hoffmann, N., 1977; vgl. Melzer, 1979; vgl. Schubert/Scheulen, 1978/1981

⁶ Rauschenbach/Thiersch, 1984, S. 984-990

⁷ Vgl. Hamburger, 2008, S. 11

⁸ Mollenhauer, 2001, S. 13

⁹ Thole/Cloos, 2000, S. 264; vgl. Thole, 2002, S. 17, 26

¹⁰ Müller, 2001, S. 179

¹¹ Vgl. a. a. O., S. 186

andererseits die Orientierung an dem Ziel, die Handlungsautonomie der Adressaten aufrecht zu halten [...] sowie ihre Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten zu stärken.“¹² Wenn Thole und Cloos die Suche nach einem professionellen Status in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, nach handlungsleitenden Forschungsergebnissen im Sinne wissenschaftlichen Wissens, hochschulischer Ausbildungen und um das eigene Profil führten, als „eine unendliche Geschichte“¹³ bezeichnen, reiht sich dieser Aspekt in die Aktualität heutiger Debatten ein.

Mit dem Blick auf eine historische Kurzübersicht sollte auch Paul Natorp (1894) Erwähnung finden. Niemeyer (1998) bezeichnet ihn als einen der „vergessensten aller Sozialpädagogen“¹⁴ und Reyer u. a. (2002) bezeichnen ihn als bemerkenswerten Denker, der als einer der ersten Autoren die Theorie der Sozialpädagogik vorantrieb.¹⁵ Mit seinem Buch „Sozialpädagogik – Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ (1922) veröffentlichte er erste Theorien.

Die Kontinuität der Veränderungen, die natürlich ebenso alle anderen gesellschaftlichen Bereiche berührt, scheint in der Sozialen Arbeit hervorgehoben und als eine mögliche Legitimation dafür gesehen zu werden, dass Soziale Arbeit sich aufgrund gerade dieser gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundener neuer Bedingungen nicht festlegen kann. Ihr wissenschaftliches Handlungsfeld ist nicht klar positioniert. Es wird daher im Rahmen dieser Untersuchung die Ansicht vertreten – und an dieser Stelle bereits als Teilantwort vorweggenommen – dass eine klare Definition von Schulsozialarbeit deshalb nicht möglich zu sein scheint, weil es selbst der Sozialen Arbeit nach Ansicht vieler Autoren und als sogenannte Mutterdisziplin auch nicht zu gelingen scheint, ihr wissenschaftliches Profil als Wissenschafts- und Handlungsprofession so zu definieren und zu etablieren, das andere Bereiche sich an ihr messen könnten.

Auch die letzten Jahre haben diese Unklarheit nicht wesentlich verändert. Thureau (1993) geht davon aus, dass, wer „heute von Sozialpädagogik spricht, [...] kaum erwarten [kann], dass sein Gegenüber auch dasselbe darunter versteht wie er. Denn sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachliteratur wird dieser Begriff sehr unterschiedlich und vieldeutig gebraucht.“¹⁶ Wie Müller (2001) weist auch Mollenhauer (1971) darauf hin, dass es mit dem Begriff „Sozialpädagogik“ als erziehungswissenschaftlichen Terminus seine eigenen Schwierigkeiten gebe: „Obwohl er seit gut einhundert Jahren im Gebrauch ist, wechselt seine Bedeutung immer noch von Autor zu Autor, von Interessengruppe zu Interessengruppe. Man tut deshalb gut, keine Übereinkunft vorauszusetzen, sondern zu sagen, wovon zu sprechen man beabsichtigt.“¹⁷ Mit Böhnisch (1925) ist in Anlehnung an Bernfeld (1967) festzustellen, dass eine Desintegration in der Sozialen Arbeit als Bewältigungstatsache zu verstehen sei. So spricht Böhnisch davon, dass sich „die sozial beschädigte Individualität des Menschen und die Neuformierung seiner sozialen Bezüge aus seiner Betroffenheit heraus entwickelt“.¹⁸ Er

¹² Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe, 2011, S. 9

¹³ Thole/Cloos, 2002, S. 1

¹⁴ Niemeyer, 1998, S. 79ff

¹⁵ Vgl. Reyer u. a., 2002, S. 155ff; vgl. Henseler, 2000a, S. 49ff; vgl. Niemeyer 1998, S. 79ff

¹⁶ Thureau, 1993, S. 20. In: Laueremann, 1998, S. 13

¹⁷ Mollenhauer, 1971, S. 134. In: Laueremann, 1998, S. 15; vgl. Müller, 2001, S. 179. In: Mollenhauer, 2001

¹⁸ Böhnisch, 2012, S. 219; vgl. Bernfeld, 1967, S. 51

trennt nun die Sozialarbeit (soziale Risiken der Gesellschaft) von der Sozialpädagogik (Entwicklungsproblematiken bei Kindern und Jugendlichen) und stellt die Lebensbewältigung in das Zentrum pädagogischen Handelns, um somit beide historisch gewachsenen Bereiche mit dem *Paradigma* ‚Freisetzung und Bewältigung‘ zur Zusammenarbeit aufzufordern.¹⁹ Auch Thiersch leitet mit dem Begriff Lebensweltorientierung einen paradigmatischen Wandel ein, auf den in Kapitel 6.5.2 näher eingegangen wird.

Viele Definitionen und wissenschaftlich-theoretische Ansätze, Funktionen, Arbeitsformen und Erklärungen haben sich im Verlauf der Zeit gewandelt. Die Begriffe „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ gehören nicht mehr zum aktuellen Sprachfundus und werden zunehmend unter dem Label „Soziale Arbeit“ subsumiert. Überlegungen Staub-Bernasconis zufolge stellt sich die Frage, ob Soziale Arbeit überhaupt eine Basis brauche oder handfeste Methoden genügen oder ob sie eine Profession sei oder doch nur ein Beruf.²⁰

So kann abschließend im Kontext der historischen Entwicklung, auf die sich die Schulsozialarbeit konkret beziehen könnte, konsequenterweise das sozialpädagogische Können und die Fachkompetenz Soziale Arbeit für diese Untersuchung hervorgehoben und vorausgesetzt werden. Denn die Ausbildung eines Schulsozialarbeiters ist in der Regel das Studium der Sozialen Arbeit. Insgesamt wird auf unterschiedliche Methoden der Sozialen Arbeit nicht eingegangen, jedoch an einigen Stellen, die für diese Arbeit relevant sind, die Beratungsmethode der Sozialen Arbeit untersucht, auf die sich der Fokus dieser Arbeit stützt. Allgemein und aktuell versteht sich die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik auf den Ansatz der Lebensweltorientierung nach Thiersch (Sozialpädagogische Lebensweltorientierte Beratung). So bleibt zunächst für dieses Kapitel die Frage nach eindeutigen Handlungsleitlinien der Mutterdisziplin Soziale Arbeit für die Schulsozialarbeit offen und auch unter dem Aspekt unterschiedlicher Zielgruppen, soweit sie sich aus den oben erwähnten Ansätzen ergeben, bestehen.

1.2 Historische Entwicklung: Schulsozialarbeit

Zum genauen Verständnis der speziellen Entwicklung der Schulsozialarbeit wird ihre Entstehungsgeschichte ebenfalls in Form eines historischen Abrisses wiedergegeben. Beginnt man parallel zum vorab gegebenen begrifflichen Überblick hier ebenfalls mit Gertrud Bäumer (1873-1954), ist zu erkennen, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Gedanke von Schulsozialarbeit als erster Ansatzpunkt inhaltlich vorhanden ist. Bäumer galt zu ihrer Zeit als kritische Frauenrechtlerin, Lehrerin, Politikerin und Schriftstellerin und machte früh auf das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schule aufmerksam. Schule müsse ihrem ursprünglichen erzieherischen Auftrag gerecht werden, so Bäumer. So sprach sie bereits damals von einer sich gegenseitig respektierenden Arbeit zwischen Schule und Jugendwohlfahrt als einem gemeinsamen System. Bäumer forderte, dass Schule die „gesamte soziale Jugendpflege in den eigentlichen, engsten Kern ihrer Arbeit aufnehmen muss und dass die Jugendhilfe von Jugendamt und Schule gemeinsam ausgehen sollte. [...] und wenn die Jugendwohlfahrtspflege [...] ihren Ausgangspunkt in der Familienfürsorge findet [...]

¹⁹ Vgl. Böhnisch, 2012, S. 200ff

²⁰ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 11

steht die Schule in gewissem Sinne beiseite.“²¹ Dementsprechend vertrat sie die Auffassung, „dass die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden (Gertrud Bäumer, 1933). [...] Damit würde natürlich das Jugendamt für seine eigentlichen Aufgaben und für die nicht schulpflichtige Jugend nicht ausgeschaltet sein.“²² Sie entwickelte Ideen, wie Jugendhilfe und Schule miteinander interagieren könnten und nahm damit heutige Vorstellungen einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule bereits zu ihrer Zeit vorweg.²³ So kann mit Mühlum dahingehend übereingestimmt werden, dass es in Deutschland seit mehr als hundert Jahren gedankliche Überlegungen hinsichtlich einer schulnahen Sozialarbeit gibt.²⁴

Jedoch haben sich später nach dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922) beide Systeme unterschiedlich und insbesondere die Jugendwohlfahrtspflege getrennt zur Schule entwickelt. Bäumers Vorstellungen konnten nicht umgesetzt werden. Je mehr sich die politische Orientierung im entstehenden Nationalsozialismus veränderte, je deutlicher Abneigung, Voreingenommenheit und Vorurteile auch gegenüber der sozialen Arbeit zum Ausdruck kamen und diese für die politischen Zwecke instrumentalisiert wurde, desto weniger war der Mensch im Nationalsozialismus als Individuum gefragt.

Danach wurde es für mehr als dreißig Jahre still um die sozialpädagogische Arbeit mit und in Schulen.

In Anbetracht dieser „zeitlichen Pause“ sollten die mit den Namen Johann Hinrich Wichern (1832), Johannes Falk (1848) u. a. verbundenen „Rettungshausbewegungen“²⁵ als mögliche weitere Vorläufer der Schulsozialarbeit in Erwägung gezogen werden. Beginnend mit dem Aufbau von Waisen- und Armenhäusern im 17. Jahrhundert ist die Rettungshausbewegung als Reaktion der industrialisierten Gesellschaft auf die Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Fragwürdige Erziehungsmethoden in Arbeits-, Waisen- und Zuchthäusern, die Kinder und Jugendliche beherbergten, zeigten überwiegend katastrophale Zustände und beinhalteten sowohl die Prügelstrafe als auch eine skrupellose Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft, die eine hohe Sterblichkeitsrate zur Folge hatte. Die Gründung des Rettungshauses nach Wichern setzte sich zum Ziel, Kinder aus ihren sozial schwachen Milieus herauszuholen und sie zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Ein historischer Zeitpunkt des Beginns der Zusammenarbeit von Schule und Wohlfahrt kann hierin jedoch nicht gesehen werden, da die Schule einerseits für die „höhere Bildung“ und nicht für die Fürsorge zuständig war, andererseits übereinstimmend mit Engelke u. a. historische Kontexte und Theorien aus ethischen Gründen nicht als Vorbildfunktion

²¹ Bäumer, 1929: In: Nohl/Pallat, 1988, S. 3-26; Bäumer, 1922. In: Grossmann, 1987 (Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1041 von 4.228)

²² Bäumer, 1933, S. 323f. In: Grossmann 1987, S. 86; (Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1.644 von 4.228)

²³ Vgl. Bäumer, 1922, S. 158. In: Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1.628 von 4.228

²⁴ Mühlum, 2003 – Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg, 13. 05. 2003; vgl. Mühlum, 1993, S. 241-269

²⁵ Rettungshäuser (Besserungsanstalten) für die verwahrloste Jugend als ausschließlich für diesen Zweck bestimmte Anstalten sind ein Erzeugnis des 19. Jh.

anzunehmen sind, da das erzieherische Vorgehen den heutigen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen nicht entspricht.²⁶

Erst aus dieser Zeit ist nach Kraimer die Schulkinderfürsorge ab 1870 bekannt, die in der Disziplinierung von Armen- und Straßenkindern bestand, um eine Entstehung von Randgruppen zu verhindern.²⁷ Aufgrund der katastrophalen gesundheitlichen und sozialen Zustände, in denen Schulkinder um 1925 lebten, entwickelten sich im Rahmen der Wohlfahrtspflege in der Schulkinderfürsorge flankierende Maßnahmen wie Schulspeisungen, Einrichtungen von Ferienkolonien und die Schulgesundheitsfürsorge²⁸, die zu ersten Verbindungen von Schule und Armenpflege führten.²⁹ Mit der Verabschiedung des ersten Kinderschutzgesetzes 1839 wurden die gravierendsten Auswirkungen des Raubbaus an Kindern durch Kinderarbeit zwar langsam eingedämmt, viele Kinder waren jedoch durch fehlende Einkünfte von Hunger und Armut bedroht und Ärzte sahen eine Schulverpflegung im Sinne gesundheitserhaltender Maßnahmen für notwendig an.³⁰

Die Schulpflege verfestigte sich nach den um 1880 eingerichteten schulärztlichen Diensten als neuer Frauenberuf. Es handelte sich überwiegend um Schulpflegerinnen, die ihre Aufgabe als Einheitsfürsorge im Sinne gesundheitlicher, fürsorglicher und erzieherischer Hilfen für Schülerinnen und Schüler wahrnahmen.³¹ Die Reichsschulkonferenz tagte zwar schon im Jahre 1920 zu Vorschlägen neuer Kooperationsmodelle zwischen „Jugendwohlfahrt und Schule“³², konzentrierte sich dann aber auf eine Abgrenzung der Zuständigkeiten beider Sozialisationsinstanzen, nachdem Forderungen der Jugendwohlfahrt nach Eigenständigkeit in der Kinder- und Jugendfürsorge die politische Entscheidung beeinflusst hatten. Mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922 fungierte die Jugendwohlfahrt als eigenständige staatliche Sozialisations- und Erziehungsinstanz neben der Schule.³³ Bis 1930 entstanden zwar neue sozialpädagogische Arbeitsfelder, die jedoch mit der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus so gut wie abgeschafft wurden (Parallelität zur Sozialen Arbeit).³⁴ Die Jugendwohlfahrt, die das humanistische Weltbild in der Wahrnehmung des Individuums umzusetzen versuchte, wurde abgelöst durch einen politisch geprägten Fanatismus. Um das eigentliche schulsozialpädagogische Feld wurde es deshalb – wie oben bereits erwähnt – still.

In den 1960er Jahren - das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) wurde 1960 durch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) abgelöst - entstand durch die Bildungsreform nach der

²⁶ Vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck, 2009, S. 22-25; vgl. Homfeld u.a., 1977; vgl. Raab/Rademacker, 1982. In: Speck, 2009, S. 9

²⁷ Vgl. Kraimer, 2003, S. 17-23

²⁸ „Zuvörderst war die Schulspeisung wichtig. Sie war gedacht ‚für arme, aus ungünstigen Verhältnissen stammende und kränkliche Kinder‘. Zur Prüfung sozialer Bedürftigkeit wurden Fürsorgerinnen herangezogen.“ Schreck von Reischach 2006, S. 104 (Dissertation): Jugendhilfe und Schule, Konzepte und Grundpositionen – historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

²⁹ Vgl. Grossmann, 1987, S. 14, 23ff, 37; 1981, S. 85; vgl. Homfeld, 2004b, S. 41-68; vgl. Just, 2004, S. 37f; vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 11-13; vgl. Rolle, 1908, S. 241-244

³⁰ Vgl. Homfeldt, 2004, S. 49; vgl. Grossmann, 1987, S. 36f

³¹ Vgl. Mühlum, 1993, S. 242ff; vgl. Grossmann, 1987, S. 49f; vgl. Hornfeld, 2004, S. 47

³² Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 13

³³ Ebd., S. 11ff; vgl. Hornfeld/Lauff/Maxeiner, 1977, S. 49ff

³⁴ Vgl. Homfeld, 04, S. 53

Einrichtung von Gesamtschulen erneut ein öffentliches Interesse am Thema Schulsozialarbeit, jedoch wird der Begriff „Schulsozialarbeit“ erst in den 70er Jahren verwendet. Abels (1971) prägt diesen mit dem Aufsatz: „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten.“³⁵ Mühlum konstatiert: „Auch wenn der Begriff Schulsozialarbeit hierzulande erst seit rund 30 Jahren bekannt ist,“³⁶ gebe es doch seit mehr als hundert Jahren auch in Deutschland eine schulnahe Sozialarbeit, die durch eine inhaltliche Heterogenität und Projektvielfalt gekennzeichnet sei.³⁷

Im Rahmen der Schulreformpläne Ende der 60er Jahre wurde erneut eine Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule diskutiert.³⁸ Im Gegensatz zu den alten Bundesländern (ab 1960), in denen Schulsozialarbeit sich in Diskussionen um Kooperationsmöglichkeiten bemüht, etabliert sich die Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern nach 1990 mit Landesprogrammen, die durch wissenschaftliche Studien gefördert wurden.³⁹ 1971 begann der Begriff „Schulsozialarbeit“ sich durch die Häufigkeit der Benutzung zu etablieren und löste mit intensiven sozialpädagogischen Diskussionen auf der Institutionalisierungs- und Kooperationsebene eine Fachdebatte aus, die bis hin zum Richtungsstreit zwischen Jugendhilfe und Schule führte. Aber auch innerhalb der Jugendhilfe ging es in Diskussionen um eine begriffliche und konzeptionelle Vielfalt, so dass es zunächst nicht gelang, Schulsozialarbeit schulpolitisch durchzusetzen. Aus den Reihen der Jugendhilfe wurde eine interne Problembearbeitung gefordert, die die unterschiedlichen Vorstellungen einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule deutlich machen sollte. Gottschalk-Scheibenflug spricht von programmierten Konflikten der unterschiedlichen Prinzipien zwischen Jugendhilfe und Schule, Tillmann von Kritik am bestehenden Schulsystem, Böhnisch von pädagogischen Widersprüchen, Just vom Ignorieren von Schülerbefindlichkeiten und andere von stigmatisierenden Wirkungen der Jugendhilfe.⁴⁰ In der Bildungsreform 1970 konnte der sozialpädagogische Ansatz nicht umgesetzt werden, so dass die Diskussion um Schulsozialarbeit 1980 erneut stagnierte. Im Rahmen der deutlichen Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und Problemdruck in den Schulen zum Ende der 80er Jahre wurde die Diskussion um Schulsozialarbeit neu entfacht (Wiederentdeckung). Sie entwickelte sich aber gleichsam von innen heraus mit neuen Publikationen und Forschungsversuchen. Die erneute Annäherung ermöglichte Modellversuche, Evaluationen und die Bildung neuer Themenbereiche. Gewalt, Migrationsprobleme und Suchtprävention gerieten in den Fokus der Schulsozialarbeit. Olk bezeichnet die 80er Jahre als eine Art Wende- und Übergangspunkt.⁴¹ Homfeld konstatiert, dass im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 die Schulsozialarbeit in § 11 (Schulbezogene Jugendarbeit), in § 13, Abs. 1 (Jugendsozialarbeit) und in § 81 SGB VIII (Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der

³⁵ Vgl. Abels, 1971, S. 347ff

³⁶ Mühlum, 2003 – Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg, 13. 05. 2003; vgl. Mühlum, 1993, S. 241-269

³⁷ Mühlum, 1993, S. 241ff; vgl. Frommann/Kehrer/Liebau, 1987; vgl. Raab/Rademacker/Winzen, 1987

³⁸ Vgl. Hornstein, 1971, 294; vgl. Homfeldt, 2004, S. 57; vgl. Just, 2004, S. 38

³⁹ Vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 31-44

⁴⁰ Vgl. Hornstein, 1971, S. 287; vgl. Thiersch, 1975, S. 376; vgl. Tillmann, 1982, S. 24; vgl. Thimm, 2000, S. 371ff; vgl. Grossmann, 1978, S. 203; vgl. Raab/Rademacker, 1996, S. 29; vgl. Gottschalk-Scheibenflug, 1982, S. 77; vgl. Fromman u. a., 1987, S. 131ff; vgl. Speck, 2009, S. 10; vgl. Just, 2004, S. 38ff, 41; vgl. Böhnisch, 1994, S. 80ff; vgl. Baur, 1997, S. 90f; vgl. Tillmann, 1987, S. 385ff; vgl. Brusten/Holtappels, 1985, S. 313-336

⁴¹ Vgl. Olk /Bathke/Hartnuß, 2000, S. 25; vgl. Raab/Rademacker/Winzen, 1987, S. 37

Schulverwaltung) eine erste gesetzliche Grundlage erhält.⁴² Speck bezeichnet anhand unterschiedlicher Fachdiskussionen und Qualitätsdebatten den Entwicklungsprozess als ein 3-Phasen-Zeitfenster:

1. Phase (1970er Jahre) – konzeptioneller Richtungsstreit,
2. Phase (1980er Jahre) – projektbezogene Konzeptentwicklung,
3. Phase (1990er Jahre) – Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation.⁴³

Neue Impulse in den 90er Jahren, Landesprogramme mit wissenschaftlicher Begleitforschung sowie der allgemeine Aufwind in der Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern verzeichneten zeitgleich in den westdeutschen Bundesländern ein Qualitätsbewusstsein, das es weiterzuentwickeln galt.⁴⁴ Auch Anfang der 2000er Jahre kann noch nicht von „dem“ Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gesprochen werden, da es sich immer noch durch Unübersichtlichkeit an Konzeptions-, Träger- und Kooperationsmodellen auszeichne, so Speck.⁴⁵ Betrachtet man abschließend die Publikationslage in der einschlägigen Fachliteratur, kann im Jahr 2010 von einem „theoretischen“ Aufwind in der Schulsozialarbeit gesprochen werden, der sich im Zusammenhang mit Fachdiskussionen, der Einrichtung von Landesarbeitsgemeinschaften und bundesweiten Fachkongressen manifestiert und zu einer neuen politischen und wissenschaftlichen Grundlage wird. Parallel dazu trat im März 2011 das von der Bundesregierung verabschiedete Bildungs- und Teilhabepaket in Kraft, das „bedürftigen Kindern aus Geringverdienerfamilien“ (Parallele zu Schulkinderfürsorge ab 1870) mehr Chancen für ihre eigene Entwicklung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt geben soll (Kap. 2.2.4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vielfältige Erklärungsversuche, wissenschaftlich-theoretische Ansätze, eine Fülle an neuen Forschungs- und Literaturbeiträgen, theoretische Fachdiskussionen die Entwicklung in der Schulsozialarbeit bis heute prägen. Jedoch scheint sie einen Zwischenstand erreicht zu haben, die Kooperation Jugendhilfe und Schule als eine Einrichtung anzunehmen, der es ermöglichen sollte, Schulsozialarbeit zu fundieren und im SGB VIII als einen eigenständigen Bereich zu verankern. Der Ansatz, Schulsozialarbeit in der Praxis eigenständig, professionell und strukturell zu bilden, sie als schul- und sozialpolitische Größe gesellschaftlich zu etablieren, entsprechende Qualitätsstandards zu entwickeln und eine Transparenz herzustellen, die eine Handlungsorientierung und -sicherheit für eine flächendeckende Qualitätssicherung und Evaluation ermöglicht, wird hier als ein Forschungsdesiderat festgestellt. Dieses wird weiterhin ergebnisorientiert untersucht.

1.3 Historische Entwicklung: Schule

Um Schule zu verstehen, muss man ihre Geschichte kennen. Die heutige Schule kann nur als Momentaufnahme eines Films betrachtet werden, „der seit vielen Jahrhunderten abläuft“.⁴⁶ So gehen Stein und Roell davon aus, dass Schule nur verstanden werden kann, wenn die historischen Abläufe in einen Entwicklungsprozess einbezogen werden. Erst dann ist über

⁴² Homfeldt, 2004, S. 61

⁴³ Vgl. Speck, 2006, S. 70ff

⁴⁴ Vgl. Flösser/Otto/Tillmann, 1996, S. 85f; Olk/Bathke, Hartnuß, 2000, S. 45 ff; Rademacker, 1996, S. 226ff

⁴⁵ Vgl. Speck, 2006, S. 24f

⁴⁶ Stein/Roell, 1988, S. 3

Vergangenheit und Gegenwart der Blick in die Zukunft möglich. Ein kurzer historischer Abriss soll dazu dienen, eine Antwort auf die Frage zu finden: Wenn Schule den Bedarf an Schulsozialarbeit selbst produziert, wie macht sie das? Wenn nicht, bräuchte man dann Schulsozialarbeit? Unterstützende These: Schulsozialarbeit wird auch dann benötigt, wenn der Bedarf nicht durch die Schule selbst produziert wird.

Das Bildungswesen wurde bis ins späte Mittelalter als Aufgabe der Kirche (Klerus) hauptsächlich durch Unterweisung in christlichem Gedankengut geprägt. Erste Versuche, Schulen staatlich zu institutionalisieren, wurden 1619 in der Weimarer Schulordnung festgehalten. Der Schulbesuch galt zunächst der politischen, kirchlich-christlichen und militärischen Ausbildung der Untertanen. Die Modifizierung der Weimarer Schulordnung durch die Gothaer Ordnung (Schulmethodus) im Jahr 1642 beinhaltete erste Regelungen zu Klasseneinteilungen, Bestimmung der Lehrbücher und einen verpflichtenden Schulbesuch mit Androhung finanzieller Sanktionen bei Nichteinhaltung. Diese Forderungen konnten jedoch zur damaligen Zeit nicht durchgesetzt werden.⁴⁷ Ab 1766 wurden philanthropische Grundforderungen und Rahmenbedingungen für das Schulwesen formuliert. Mit diesen Forderungen sollte nicht nur das Bildungswesen aus der Aufsicht der Kirchen herausgelöst werden, sondern staatliche Kontroll- und Verwaltungsbehörden sollten die „höchste Aufsicht über Erziehung und Unterricht“ als eines der wichtigsten Reichsgeschäfte umsetzen.⁴⁸ Zur damaligen Zeit berief man sich auf die Pädagogik nach Johann Friedrich Herbart (1776-1841), der zur Rationalisierung des Unterrichts die Methode der „Formal-Stufen“ entwickelte, die eine stark routinierte Pädagogik und einen minutiös geplanten Unterrichtsstil vorsah, so dass Selbstverwirklichung kaum möglich war.⁴⁹ Wechselnde Entwicklungen, so May, ließen jedoch die Anfänge erster sogenannter Bildungsreformen und die staatliche Schulpolitik schließlich scheitern.

Nach dem Zusammenbruch des alten Preußen 1806/07 entstanden neue strukturelle Zusammenhänge, die ein politisches Umdenken und humanistische Bildungsansprüche und Reformen mit sich brachten, die aber nur den oberen Schichten galten. Zur Umsetzung dieser Reformen bestimmte das gegenseitige Interesse von Politik und Pädagogik den neuen Kurs. Herlitz u. a. zufolge kam in dieser Reformphase um 1808-1814 Pestalozzis Prinzip der Selbsttätigkeit mit dem neuhumanistischen Weltbild der allgemeinen Menschenbildung zusammen. Dieses wurde zwar von Humboldt als schulisches und universitäres Bildungsziel im Sinne notwendiger gemeinsamer Bildung für alle Kinder aller Schichten postuliert, jedoch erreichte er nur die gehobenen Schichten, so dass sein Ideal angesichts der sozialen Realität zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Massenarmut und Verelendung des Proletariats weit vom Ziel entfernt lag und nicht umsetzbar war.⁵⁰ Industrieschulen, die Kaldewei zufolge aus den „Armenschulen“ und „Kinderzuchthäusern“ entstanden, sollten nun die von Armut und oft hoffnungsloser Passivität betroffenen Kinder erziehen und „eine geistige, sittliche, wirtschaftliche ‚Besserstellung‘ [...] bewirken“, die zu „Erwerbsmöglichkeiten“ führen sollte. Dadurch sollten „Unterricht und praktische Arbeit in pädagogisch sinnvoller Weise“ miteinander verbunden werden.⁵¹

⁴⁷ Vgl. Dunkake, in: Wagner, S. 14 f

⁴⁸ Vgl. Schmitt, 2000, S. 100 f

⁴⁹ Vgl. May, 2000, S. 163

⁵⁰ Vgl. Herlitz u. a., 2009, S. 29 ff; vgl. Hepp, 2011, S. 16

⁵¹ Kaldewei, 2000, S. 116

Schul- und Unterrichtspflicht waren jedoch nicht identisch, da es zuvörderst dem „Hausvater“ („Familienoberhaupt“) oblag, für den Unterricht zu sorgen „und zwar ,in seinem Hause“, erst dann, so Tenorth, folgte die Schulpflicht. „Doch selbst dann bestand noch kein Zwang zum Besuch einer staatlichen Schule. So schickten die Wohlhabenden ihre Kinder [...] auf Privatschulen [...], die in kommunaler, kirchlicher oder staatlicher Hand lagen.“⁵² Die weitere schulische Entwicklung folgte der wachsenden Macht des Militärs um 1871. Militärische Siegeszüge erhöhten das „Selbstbewusstsein des Heeres bis ins Maßlose“.⁵³ Bildung, Unterricht und Erziehung standen somit unter dem Einfluss einer staatlich-militärischen Weltanschauung. Die Lehrinhalte waren zu großen Teilen Betrachtungen und Interpretationen von Feldzügen, Schlachtentwürfen und Kriegsgeschichten, die „einen sehr gut reproduzierbaren Unterrichtsstoff bildeten“⁵⁴. Nicht nur Inhalte, auch der Unterrichtsstil sowie Gebäude, Einrichtungen, Klassenzimmer, Wandbilder bis hin zur freiwilligen militärorientierten Kleidung konnten als „eine Erziehung zum Militarismus betrachtet werden“⁵⁵.

Schließlich entstand durch die zunehmend verbindliche Schulpflicht ein staatliches Kontrollsystem. Der Staat übernahm die sogenannte Vormundschaft und bestimmte die inhaltlichen Lehrpläne. Auf diese Weise konnte er politisch Einfluss nehmen, wobei von einer einheitlichen Norm nicht die Rede war, ein Zustand, der sich bis ins föderalistische System der heutigen Bundesrepublik gehalten hat, so Tenorth: „Erst in den Beratungen der Weimarer Verfassung und im Grundschulgesetz wurden seit 1919 die neuen und bis heute unveränderten Vorgaben formuliert und an Stelle der Unterrichtspflicht für ganz Deutschland erstmals die Schulpflicht gesetzt. In Art. 145 der Verfassung von 1919 heißt es: ‚Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule‘ [...] Ähnliche Formulierungen zur Schulpflicht finden sich noch heute in allen Schulgesetzen der Bundesländer.“ Damit war Schule, wie Tenorth konstatiert, „in ihrem pädagogischen Konzept verstaatlicht, nicht mehr milieugebunden, sondern ‚allgemein‘, also schichtunabhängig gleich“.

Anfang 1934 wird der „Schulzwang“ umgesetzt und der Unterricht inhaltlich auf das „Deutschtum“ ausgerichtet. Carl-Heinz Evers, bis 1970 Schulsenator in Berlin, berichtet in seinem Buch „Zwischen-Fälle – aus Schule und Politik“ aus dieser Zeit. Er erläutert Zusammenhänge, berichtet von „Drill, Überleben und Davonkommen“, aber auch von Schlägen in der Schule und davon, dass Rassenlehre zum Unterricht gehörte, wie es auch vor 1933 längst gängiges Gedankengut gewesen sei.⁵⁶ (Evers war auch später derjenige

⁵² Tenorth, 2008, S. 18

⁵³ May, 2000, S. 149

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Vgl. Evers, 1998, S. 38, 46, 49 f – „In der Volksschule liegt der Rohrstock auf dem Klassenschrank. [...] Er wird auch benutzt, meist auf Jungen der unteren Plätze, die vorne sitzen. Sie müssen aus der Bank heraustreten und den Rumpf vorwärts beugen. Der Lehrer exekutiert einen oder mehrere Hiebe, mit Schwung oder mehr symbolisch, je nach Delikt und Laune. Mädchen bekommen’s »nur« auf die Hände, zuweilen auch auf den Handrücken, wenn der Lehrer – hinter sich den Rohrstock – durch die Gänge geht und jemanden erwischt, der die Hände nicht still nebeneinander oder gefaltet auf dem Tisch hat. [...] Ich bin tief gekränkt, als ich [...] eine französische Vokabel nicht auf Anhieb weiß: ‚Evers, vorkommen! Bücken! Rock hoch!‘ Ich hebe mein BleyleJackett leicht an und beuge mich ein bißchen vor. [...] Das ist dem Herrn Studienrat zu wenig. Mit der Linken drückt er durch Griff in den Nacken meinen Oberkörper in die Waagerechte. Ich empfangen gleich drei kräftige Hiebe – einen für die fehlende Vokabel, zwei wegen »Insubordination«, wie er sagt, Nicht-Unterordnung in Gestalt der Verweigerung hinreichenden Bückens.“ (Evers, 1998, S. 28)

Bildungspolitiker, der 1964 die Warnung vor einer Bildungskatastrophe durch Georg Picht ernst nahm und dessen Diagnose bestätigte.⁵⁷⁾ Der Nationalsozialismus prägte das staatliche Kontrollsystem zunehmend und übertrug der Schule eine staatsgemäße Aufgabe: „die Formung nationalsozialistischer Menschen“⁵⁸. So erwähnt Apel, dass man in der Vorbemerkung zu den „Richtlinien für die Höhere Schule“ von 1938 eine spätere Erläuterung zu dieser Aussage mit folgendem Inhalt fand: „Der Staat Adolf Hitlers ist darum zum Erziehungsstaat geworden, weil der Führer durch die Schöpfung seines Reiches die Kraft seines Volkes in einem einzigen politischen Willen, in einer einzigen alle durchdringenden Weltanschauung zusammenfasste und damit wieder große und sinnvolle Erziehung möglich macht.“ (Erziehung und Unterricht 1938, S. 11.)⁵⁹ In diesem Sinne wurde die Schule als Institution gesehen, der eine „Sozialisationsaufgabe“ zukommt, die zu einer „offiziell erwünschten Charakterbildung beitragen und gleichzeitig das gesellschaftlich notwendige Wissen und Können sichern“ sollte.⁶⁰ Von Lehrern wurde eine entsprechende Gesinnung erwartet, die sowohl im Auftreten als auch in der Lehrersprache als „straffe Sprachzucht“ im Deutschunterricht umgesetzt werden sollte.⁶¹

Bis zu diesem Zeitpunkt diente Schule einer Sozialisation, die die gesellschaftlich-politischen Interessen über die Interessen des Individuums stellte. Erst mit der Priorisierung der Interessen des Individuums entstanden Probleme (gesellschaftlich und schulisch), die es notwendig machten, die Aufmerksamkeit auch darauf zu lenken. Nach und nach setzte ein Umdenken ein, das in den 1960er bis 1970er Jahren dazu führte, psychosoziale Beratungsstellen und soziale Hilfsangebote einzurichten, die sich an den Bedürfnissen der Individuen orientieren sollten. So kann die beginnende Priorisierung des Individuums auch als die Geburt neuer Aufgabenbereiche für Therapeuten, Berater, Sozialarbeiter u. a. mehr im hier verstandenen Sinn gesehen werden.

Zunächst jedoch war die Nachkriegszeit in Deutschland mit dem Schulwiederaufbau belastet. Die Staatsgewalt wurde von den Besatzungsmächten übernommen. Die Schulen wurden geschlossen, da gemäß des Potsdamer Abkommens⁶² das vorrangige Ziel darin bestand, „die Entnazifizierung des Lehr- und Aufsichtspersonals, der Schulbücher und Lehrstoffe“ vorzunehmen.⁶³ Ein neues Schulkonzept wurde nicht entworfen, so dass die Wirren der Zeit Einzug in die Bildung hielten. Die Schulverwaltung wurde zunächst „politisch unverdächtigen“ Fachleuten übertragen, wie von Friedeburg konstatiert. So geschah es, dass sich unterschiedliche politische Strömungen bildeten, die zu Konflikten zwischen weltlicher Einheitsschule und Konfessionsschulen führten, wie es bereits in der Weimarer Zeit der Fall gewesen war. Schließlich entstanden katholische Schulen, Simultanschulen (beide Konfessionen in einer Schule) und insgesamt unterschiedliche Schultypen in

⁵⁷ Georg Picht, „Die deutsche Bildungskatastrophe“, in: Der Spiegel 34/1965 (s. a. Picht 1964)

⁵⁸ Apel, 2000, S. 209

⁵⁹ A. a. O., S. 207

⁶⁰ A. a. O., S. 209

⁶¹ A. a. O., S. 219

⁶² Am 17. Juli 1945 um 17. Uhr (1. Sitzung) wurde die „Dreimächtekonferenz von Berlin“ im Schloss Cecilienhof in Potsdam bei Berlin eröffnet. Die „großen drei“ alliierten Regierungschefs Winston Churchill (England), Harry Truman (USA) und Josef Stalin (UdSSR) einigten sich am 18. Juli 1945 (2. Sitzung) nach einer längeren Diskussion darauf, „das Deutschland des Jahres 1937 als Ausgangspunkt zu nehmen“. In: Historische Gedenkstätte des Potsdamer Abkommens, Cecilienhof, Potsdam (Hg.): Das Potsdamer Abkommen. Dokumentsammlung, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1984, S. 49-56.

⁶³ von Friedeburg, 1992, S. 282

unterschiedlichen Regionen, aber grundsätzlich wurde an alten Systemen festgehalten und die Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen in den Länderverfassungen festgeschrieben (Art. 20 Abs. 1 GG).⁶⁴

Aufgrund der drängenden Problemlagen im Bildungswesen wurde zwar immer wieder über Bildungsreformen diskutiert, neu war aber, so konstatiert Hepp, dass Bildung zum politischen Thema wurde. So weist der Autor auf Georg Picht (1964) hin, der mit seinem Buch über die „deutsche Bildungskatastrophe“ maßgeblich daran beteiligt war, in den 1970er Jahren eine Bildungsreform in Gang zu bringen.⁶⁵ Dazu sagt Picht: „Notstände, die im Bildungswesen herrschen, vergiften das Leben des ganzen Volkes, zumal auch die Eltern der Schüler und die Angehörigen der Lehrer von ihnen unmittelbar betroffen werden und das Gedeihen der gesamten Gesellschaft davon abhängt, ob die Schulen und Hochschulen den Nachwuchs heranzubilden vermögen, der heute allenthalben so dringend gebraucht wird.“⁶⁶ In der modernen Leistungsgesellschaft geht es um Bildungschancen für jeden Einzelnen. Durch das vorhandene Schulsystem würden jedoch schon die zehnjährigen Kinder in Leistungsgruppen eingeteilt. „Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen industriellen Gesellschaft. Die *Interferenz* zwischen diesen beiden Schichtungsprinzipien ergibt dann jene gesellschaftliche Wirklichkeit, mit der es die Sozialpolitik heute zu tun hat. Die Schule ist deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre.“⁶⁷ Es fehle nicht nur an Lehrern, es fehle auch an Schulräumen und Klassen und baulicher Substanz, so Picht. Die Finanzierung und damit die Zukunft von Schule und Gesellschaft hingen von den Finanzministern ab und würden dort entschieden. „Was wird aus einer Jugend, die tagaus, tagein in überfüllten, schlecht zu lüftenden, hygienisch unzureichend versorgten Schulstuben [...] verkommt, seelisch verwildert, alle Begriffe von menschenwürdiger Ordnung verliert und unter solchen Verhältnissen lernen soll, den Segen der Bildung zu begreifen?“⁶⁸ Picht erklärte nicht nur einen Bildungsnotstand, den es zu beheben gelte, sondern übertrug diesen auf die nationale Ebene des gesamten deutschen Bildungswesens. Nur so könnten erforderliche Maßnahmen entwickelt und durchgeführt werden. Denn zum Ausrufen eines Notstandsprogramms gehört auch ein Finanzierungsprogramm, das Picht vorlegt und entsprechend auf die Planungszusammenarbeit der Bundesländer mit der Bundesregierung verweist. Damit will der Autor die im „Grundgesetz geforderte Einheitlichkeit in den Bundesländern wieder herstellen“⁶⁹. Herz schreibt dazu: „Fast alles, was der Denker an Daten damals dokumentierte, gilt heute, 45 Jahre später, im Detail anders, im Grundsatz aber in vergleichbarer Weise.“⁷⁰ So ist er der Ansicht, dass weder das soziale Bildungsdefizit überwunden sei, noch dass Armut sich verringert habe – mehr noch, Bildungsarmut sei entstanden, was ein gesamtgesellschaftliches Risiko bedeute. Betrachtet man in diesem Sinne

⁶⁴ Vgl. a. a. O., 1992, S. 282 ff

⁶⁵ Vgl. Hepp, 2011, S. 13

⁶⁶ Picht, 1964, 19 f

⁶⁷ A. a. O., S. 32 (kursiv im Original)

⁶⁸ A. a. O., S. 42

⁶⁹ A. a. O., S. 84, 86 f

⁷⁰ Herz, 2009 „Otto Herz ist Pädagoge und Diplom-Psychologe. Er war beteiligt am Aufbau der Laborschule Bielefeld und war [...] Mitglied im Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften.“ Ebd.

die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes (Kap. 2.2.4), scheint diese Ansicht auch heute noch begründet zu sein.

Indes sprechen Quenzel und Hurrelmann von Bildungsverlierern und konstatieren, dass Bildung „im Prozess der Anhäufung von Bildungskapital“ in der Ökonomie eines globalen Wettbewerbs positionentscheidend werde und die „Leistungsfähigkeit des Bildungssystem in der politischen Diskussion kritisch auf dem Prüfstand“ stehe.⁷¹ Übereinstimmend mit Picht sind die Autoren der Ansicht, dass von der Effizienz des Teilsystems Bildung die Zukunft aller anderen gesellschaftlichen Teilsysteme abhängt.⁷²

Die „Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft“⁷³ hat sich mittlerweile ausgehend von den Vereinigten Staaten in vielen Ländern verbreitet. Diese Bildungsökonomie war in den 1960er Jahren eine Art Modeerscheinung und beeinflusste die Bildungspolitik nachhaltig.⁷⁴ Der „Ausbau moderner Massenbildungssysteme mit statischen Strukturplänen und herkömmlichen Verfahren administrativer Steuerung“ verlief nicht mehr zufriedenstellend und Bildung sollte sich zu einer „humankapitalschaffenden Institution“ entwickeln.⁷⁵ Es schlossen sich Fragen nach wirtschaftlichem Wachstum an. Dazu musste Bildung „messbar“ gemacht werden. OECD-, PISA- und TIMSS-Studien, nur um einige allgemein bekannte zu nennen, werden größtenteils zum Zwecke der ökonomischen Evaluation durchgeführt. So versucht Schultz die in einer „Arbeitskraft vorhandene Bildungsmenge“ als quantifizierbares Humankapital zu bestimmen, um den Anteil der Bildung am Wirtschaftswachstum zu messen. Aus seinen Studien folgert er, wie Kim konstatiert, dass „Bildung eine Investition in das Wirtschaftswachstum darstelle“.⁷⁶ In seiner Hauptthese, so Kim, spricht Schultz davon, dass Investitionen in das Humankapital ein wichtiges Merkmal der Wirtschaft seien, man investiere in Menschen.⁷⁷ Politische und wirtschaftliche Diskussionen kommen zu dem Ergebnis, dass „Bildung, hier als Qualifizierung von Menschen für die Bedürfnisse der Gesellschaft verstanden, unmittelbar mit dem wirtschaftlichen Leben zusammenhängt und so einen entscheidenden Einfluß auf das Wirtschaftswachstum ausüben kann“.⁷⁸ Damit wird Bildung neben der ökonomischen auch zu einer politisch zweckgebundenen Einrichtung.

Andere Stimmen wie Gauger und Kraus vom Deutschen Lehrerverband sagen: „Bildung kann nicht eigentlich zweckgebunden sein“⁷⁹ Ihre Kritik lautet: „In Zeiten, in denen selbsternannte und offenbar prophetisch begabte Bildungsökonomien meinen errechnen zu können, wie viele Billionen Euro die deutsche Volkswirtschaft binnen achtzig Jahren zusätzlich erwirtschaften könnte, wenn alle Schüler auf einen bestimmten PISA-Wert getrimmt würden, sind dies wichtige Überlegungen.“⁸⁰ Diese Überlegungen werden von Becker aufgegriffen, der der Bildungsökonomie die Aura des Inhumanen, des Kalten, des rein Analytisch-Kalkulativen von „Humankapital“ anheftet und die Ansicht vertritt, dass der Wert der Menschen nicht als Humanvermögenswert abgebildet werden könne. Bildung als

⁷¹ Quenzel/Hurrelmann, 2010, S. 11

⁷² Vgl. ebd.

⁷³ Recum, 2006, S. 49

⁷⁴ Vgl. Kim, 1994, S. 23

⁷⁵ Vgl. Recum, 2006, S. 49 f

⁷⁶ Kim, 1994, S. 25

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ A. a. O., S. 23

⁷⁹ Gauger/Kraus, 2011, S. 5 (Vorwort)

⁸⁰ Ebd.

Menschenbildung dürfe nicht in falsche Hände geraten und menschliche Potentiale dürften nicht gewogen und nach bestimmten Kriterien für richtig oder falsch, gut oder schlecht, wirtschaftlich oder arbeitsmarktpolitisch relevant oder nicht „befunden“ werden.⁸¹ Einerseits seien Diskussionen über den richtigen Weg der Bildungsvermittlung so alt wie die Pädagogik selbst und viele ultimative Ansätze seien geworden, was sie werden mussten: „Beiträge zur Bildungsökonomie, nicht mehr, nicht weniger“.⁸² Andererseits, so Becker, sei eine Zertifizierungs- und Akkreditierungsindustrie entstanden, die einen gewaltigen Verwaltungs- und Kostenapparat mit immer neuen Messideen in Gang setze und ungeachtet der Tatsache, dass die statistische Erfassung von einer Vielzahl von Daten (auch während des Unterrichtes) die persönlichen Ressourcen der Bildungsteilnehmenden (Schüler und Lehrer) binde und einschränke, die dann für die Kernaufgaben der Schulen fehlen, werde dieses von Wirtschaft und Politik mitgetragen, gefördert und bezahlt. Die Frage, die sich stelle sei, welche Qualität von wem oder was denn in all diesen Verfahren gemessen werde.⁸³ Kein Thema, so die Ansicht Beckers, beherrsche die bildungspolitischen Debatten so sehr wie die Frage, „wie es gelingen kann, Bildungsreserven zu mobilisieren, Bildungsversagen zu vermeiden, Bildung als individuelles, betriebliches und nationales Humankapital so aufzubauen, dass Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit auf hohem nachhaltigen Niveau gesichert sind“.⁸⁴ So bleibt auch die Frage offen, welche Bedürfnisse und Interessen letztlich erfüllt werden sollen und inwieweit welche Bedürfnisse von Schülern und Lehrern eigentlich Berücksichtigung finden.

Der hier dargestellte historische Abriss macht eines unmissverständlich klar: Nicht das pädagogische, psychologische, physiologische oder soziale Fachwissen und damit das wissenschaftlich orientierte, methodische und didaktische Lernen und Lehren stehen im Vordergrund von Bildung, sondern das staatliche System (seine Lobbyisten), welches auch immer es sein mag, nimmt mit seinen Interessen den größten Einfluss auf das Bildungssystem. Die Historie aller Epochen zeigt, dass die staatlichen Interessen bei der Vermittlung von Bildung im Vordergrund und die öffentlichen Einrichtungen von Massenerlernprozessen bis heute auf dem Prüfstand stehen. Befürworter und Kritiker von Schulen schreiben Schulgeschichte, die auch „als Geschichte der Schulkritik geschrieben werden kann“⁸⁵, so Sandfuchs. Aussagen wie „Schule macht krank!“ lassen sich mit vielfältiger Fachliteratur belegen und begründen. Insgesamt zeigt die Historie, dass staatliche Interessen sich in ihrer Durchsetzung gegen das natürliche Lehr- und Lernempfinden der Menschen richten. Das heutige Schulwesen steht ähnlich wie vor hunderten von Jahren in der Abhängigkeit von (partei-)politischen, finanziellen und wirtschaftlichen Interessen „fachfremder“ Entscheider. Wie kann das sein? Die „Entscheider“, in welchen Gremien sie auch immer welche Funktionen ausüben, sind nicht die Fachleute, auch nicht Wissenschaftler, Lehrer oder Belehrer, sondern es sollten die Kinder und Jugendlichen selbst sein als diejenigen, die ihr eigenes Potential kennen und genau wissen, was sie können und was sie interessiert.

⁸¹ Vgl. Becker, 2011, S. 7

⁸² A. a. O., S. 9

⁸³ Vgl. a. a. O., S. 13

⁸⁴ Becker, 2006, S. 7

⁸⁵ Sandfuchs, 2000, S. 9

Es gibt kein Kind, das nicht lernen möchte. Es sind die Bedingungen, die ein Kind oder einen Jugendlichen dazu motivieren, demotivieren oder darin einschränken zu lernen. Es sind die Erwartungen, dass „das so umfassend in den Dienst seiner Funktion gestellte Individuum kraft jener Basiskompetenzen in die Lage versetzt sein [soll A.J.], jedweder Anforderung gerecht zu werden“⁸⁶. Es sind die Ansprüche, die mit neuen Inhalten, gar Reformen und Konfrontationen zu einer „effektiven Überforderung von Lehrenden und Lernenden“ führen, „auf die z. B. Schüler – etwa aufgrund ihrer subjektiven Haltung gegenüber dem eigenen Bildungsprozess – alles andere als vorbereitet sind“⁸⁷. Es sind die Fähigkeiten, Schönweiss spricht von Schlüsselkompetenzen, die erlernt werden müssen, um eine konstruktive Schüler-/Lehrerbeziehung in angenehmer Lernatmosphäre zu gestalten. Stattdessen geht das Schulleben an den eigentlichen (Lern)Bedürfnissen vorbei, weil der Rahmen durch Bewertungen, Sanktionen, Extraaufgaben oder „roten Karten“ abgesteckt ist. Mit der Bewältigungsproblematik wird der Schüler alleingelassen, mehr noch: dem Einzelnen wird „die Lösung eines gesellschaftlichen Problems zugemutet – eine kaum zu bewältigende Aufgabe“.⁸⁸

Ein weiterer sich durch alle Jahrhunderte ziehender Aspekt ist die Durchsetzung der Schulpflicht. Die Untersuchungen zeigen am historischen Kontext, dass es trotz verschiedener Sanktionen vom 17. Jahrhundert bis heute nicht gelungen ist, dass alle Kinder und Jugendlichen selbstverständlich und erfolgreich die Schule besuchen, wobei erfolgreich immer relativ zu sehen ist. Das muss nicht heißen, die Schulpflicht abzuschaffen, wohl aber, dass es gerade wegen dieser Pflicht notwendig ist, die Tatsache, dass dieser Verpflichtung in den meisten Fällen nachgekommen wird, zu würdigen und die Kinder und Jugendlichen willkommen zu heißen, sie in eine Schule einzuladen, in der erkannt und berücksichtigt wird, dass die Schüler die Schule besuchen „müssen“ und nicht durchweg selbstverständlich und aus eigenen Beweggründen kommen. Gerade dieser Zustand sollte ein pädagogischer Auftrag sein, nämlich den Schülern zu zeigen, dass Schule ihnen „gut tut“ („ihnen gut tun will“), dass sie ihnen Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringt, neugierig und interessiert an ihren Persönlichkeiten und Biografien ist und ihnen altersübergreifendes Lernen und Helfen und den Spaß am Unterrichten bietet. Auf keinen Fall sollten den Schülerinnen und Schülern jedoch weitere „Bürden“ auferlegt und diese gar mit zusätzlichem Druck (Erwartungen, Noten, Selektion) oder Strafen durchgesetzt werden. Lernen kann nur freiwillig gelingen. Anders geht es nicht. Die vorhandenen gewachsenen Strukturen können keine Freiwilligkeit generieren. Misserfolge in Leistungsstudien haben daher nichts mit den Schülerinnen und Schülern selbst, sondern mit dem System zu tun. ‚Lernen-Können oder Nicht-Lernen-Können, Lernen-Wollen oder Nicht-Lernen-Wollen‘ ist nicht messbar wie im Straßenverkehr oder durch Vergleichsstudien und hat weniger mit Intelligenz als vielmehr mit Beziehung zu tun. Betrachtet man heute insgesamt den Unterrichtsstil sowie Gebäude, Einrichtungen, Klassenzimmer, Wandbilder, so ist es im Detail zwar anders als in den früheren Jahrhunderten, im Grundsatz aber ist vieles so geblieben wie damals.

Im Auftrag des Staates ‚soll‘ die Schule Kinder und Jugendliche zu kirchentreuen Gefolgsleuten (17. Jahrhundert), gehorsamen Untertanen (18. Jahrhundert), folgsamen Soldaten (19. Jahrhundert), hörigen Nationalsozialisten (20. Jahrhundert), effizienten und

⁸⁶ Schönweiss, 2000, S. 42

⁸⁷ A. a. O., S. 52

⁸⁸ A. a. O., S. 12

belastbaren Arbeitskräften (20./21. Jahrhundert) und selbstbestimmten Individualisten „erziehen“. Der historische Ablauf zeigt, dass Schule dieses auch jeweils tut, auch heute. Sie passt sich den gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen an und lässt sich für die staatlichen Interessen instrumentalisieren.

Dabei gerät jedoch das pädagogische Menschenbild (Kap 8.3)⁸⁹ in den Hintergrund, wenn nicht unmissverständlich deutlich gemacht wird, dass Bildung in erster Linie „Kommunikation“ bedeutet und Lernen und Lehren nur in „Beziehung“ stattfinden kann. Daher muss man sich bewusst machen, dass das Bewerten in Form von Zahlen oder Aussortieren aufgrund von Fehlleistungen nicht der Wunsch der Pädagogik sein kann, im Gegenteil: Unter den gegebenen bildungspolitischen Bedingungen ist dies als ein Vergehen an Kindern zu verstehen.⁹⁰

Es stellt sich also die Frage, wer die Verantwortlichen dafür sind, dass an vergangenen Systemen festgehalten, vergangene Strukturen aufrechterhalten und nicht der Mut aufgebracht wird, sich davon zu befreien. Mit Picht kann im Sinne seiner angekündigten Bildungskatastrophe geantwortet werden: „Was hilft das alles aber angesichts der nahezu unbegreiflichen Tatsache, daß keine der Parteien in der Lage war, ein Programm vorzulegen, das der Stunde gerecht wird.“⁹¹ Vielfältige Fachliteratur ist vorhanden, die den Notstand Schule begründet wie beispielsweise „Die Schule neu erfinden“ (Voß, 2002), „Systemisch-konstruktivistische Pädagogik“ (Reich, 2005), „Lernen lernen“ (Struck, 2009) oder „Die Schule neu denken“ (von Hentig, 1993). So sagt zum Beispiel von Hentig: „Anders als die übrige Kreatur ist er [der Mensch, A. J.] fast unbegrenzt auf [Wissensvermittlung, A. J.] angelegt. Ist diese gewollt, nennt man sie Bildung.“⁹² Es sollte die Aufgabe der Schule sein, den Weg dorthin vorzubereiten, nur dann geht Lernen und Lehren. „Nicht hinnehmbar aber ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit [...]) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen).“⁹³ Andererseits, so Schönweiss, solle sich das Individuum als „autonome handlungsfähige, souveräne Persönlichkeit [...] erweisen, ohne daß ihm

⁸⁹ „Pädagogik müßte in den Kindern das gemeinte Ethos (die Haltung und Tatkraft) ins Leben rufen, das in den Erwachsenen erstorben ist. – Sie müßte dies tunlichst erreichen, ohne mit dem Weltuntergang oder einer Katastrophe oder auch nur einer dramatischen Verschlechterung der Lage zu drohen, weil das entmutigt. – Sie müßte den Kindern verständlich machen, warum, obwohl das Ethos als Einsicht da ist, die Erwachsenen nicht danach leben, jedenfalls keinen Erfolg damit haben; und dieses Verständnis darf ihren eigenen Bemühungen nicht im Wege stehen.“ (von Hentig, 2001, S. 55)

⁹⁰ Kinder reagieren auf Schulstress zum Teil mit Stresssymptomen, psychosomatischen Erkrankungen, psychischen und Verhaltensauffälligkeiten oder Schulverweigerung, Gewalt oder Machtgebaren wie Ausgrenzung oder Mobbing. Auch Eltern geraten teilweise bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit, wenn familiärer Schulstress entsteht. Lehrer fühlen sich den Belastungen häufig gesundheitlich nicht mehr gewachsen und reagieren ebenfalls mit massiven Stresssymptomen wie beispielsweise Burnout. (Vgl. Just, 2004, S. 74-174, 182-212)

⁹¹ Picht, 1964, S. 91

⁹² von Hentig, 2007, S. 14 – Anmerkung: Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass die Reformpädagogik von Hentigs in der Öffentlichkeit und durch die Medien mit dem Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule in Verbindung gebracht wird (z. B. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.10.2011, Der Spiegel 11/2010, Die Zeit, 21.04.2010). Dennoch darf der reformpädagogische Ansatz im Zusammenhang dieser Arbeit nicht fehlen.

⁹³ A. a. O., S. 57

jemand ausreichende Hilfestellung böte oder zu erklären vermöchte, wie denn die Annäherung an dieses Ideal gelingen könnte“.⁹⁴

Eine pädagogische Schule hat insofern ihre ureigenste Aufgabe darin zu sehen, ihre Schüler und Schülerinnen zunächst dahin zu führen, wo Bildung möglich wird. Dieses ist mit dem staatlichen Auftrag nicht kompatibel. Es sind also nicht die Lehrer, die nicht lehren könnten (davon mag es sicher einige geben), Lehrer könnten stressfreier lehren, würden die Bedingungen pädagogischer sein.⁹⁵

Auf schulische Strukturen und Kommunikations- bzw. Bildungsprozesse näher einzugehen und sich damit umfassend kritisch/konstruktiv auseinanderzusetzen, soll und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Dennoch darf dieser Zusammenhang mit Blick auf die Frage nach Schulsozialarbeit nicht unerwähnt bleiben. So spricht Sandfuchs zwar davon, „dass Schulgeschichte auch als Geschichte der Schulkritik geschrieben werden kann“⁹⁶, was allerdings für diese Untersuchung heißt, mit dem IST-Zustand konstruktiv zu arbeiten und dadurch Veränderungen herbeizuführen. Das bedeutet: Der Bedarf an Unterstützung erwächst aus dem System und wird systemimmanent reproduziert. Nicht selten entsteht Schulstress, der in den Familien ausgetragen wird oder zumindest bei allen Beteiligten, Schülern, Lehrern und Eltern Spuren hinterlässt. Zugleich boomt die private Nachhilfe-Wirtschaft. Setzt man allerdings diesen Gesamtzustand als gegeben voraus, ist gerade dann Unterstützung in Form von professioneller Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern erforderlich.

Die Untersuchung in dieser Arbeit soll den Bedarf an Beratung, an systemischen Denkweisen verständlich machen und begründen. Es geht also nicht darum, das System Schule zu analysieren und zu kritisieren – das geschieht bereits in der Fachliteratur anhand vieler verschiedener Aspekte und wird auch in politischen Bildungsdebatten als unendliche Geschichte weiter fortgeschrieben –, es geht vielmehr darum, den IST-Zustand aus unterschiedlichen Beratungsperspektiven und mithilfe der systemischen Sichtweise zu beleuchten und so zu verstehen, dass Veränderungen nur aus dem System Schule selbst und damit auch durch die Menschen in ihren jeweiligen Systemen erwachsen können.

Oftmals überwiegt ein unangemessenes, aber durchaus praktiziertes Lehrerverhalten. Lehrer haben unterschiedliche innere Schätze, Ressourcen und Fähigkeiten. Kinder finden die Schwachstellen, die sie nutzen, weil sie Kinder sind. Die unterschiedlichen Coping-Strategien in Konfliktfällen oder Störungen sind meist legitim, fallen unter das Etikett „pädagogische Freiheit“. Es gibt weder Standards noch Kontrollen oder Ausbildungen, dafür unterschiedliches Geschick und ebenso pädagogisches Charisma. Jedoch liegt es auf der Hand: Jede Intervention des Lehrers zementiert die Hierarchie im System, macht den Schüler zum „Unterlegenen“. Eine „verletzte Seele“ ist nicht frei fürs Lernen. Es gilt, angemessene, zielführende, gewaltfreie und konstruktive Interventionen zu erarbeiten.

Schließlich setzt sich diese Untersuchung zum Ziel, die schulsozialpädagogische Beratung als ein unterstützendes Instrument im Sinne systemischer Denkweisen und Interventionen zu

⁹⁴ Schönweiss, 2000, S. 11

⁹⁵ In den letzten 10 Jahren (1992/93 – 2011/12) hat sich die Anzahl der privaten Schulen in Deutschland um 69 % erhöht (Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Reihe 1.1, 2011/2012). . Dieses spiele keineswegs eine unbedeutende Rolle, sondern gelte „vor allem als Kompensation für Lücken im staatlichen Angebot und als Ausgleich für subjektiv empfundene Strukturdefizite der öffentlichen Schulen“ (Cortina u. a., 2005, S. 250).

⁹⁶ Sandfuchs, 2000, S. 9

nutzen, um Schüler, Lehrer und Eltern in ihrem Systemerleben zu verstehen und dieses verständlich zu machen. Die Erkenntnisse sollen Sichtweisen eröffnen, die es allen Beteiligten ermöglichen, das System Schule mit anderen Augen zu sehen und Situationen neu zu verstehen, um klar und konstruktiv handeln zu können.

Das nachfolgende Zitat einer Lehrerin (38 Jahre) an einem Gymnasium soll abschließend deutlich machen, wie Pädagogen ihren Schulalltag einschätzen und was sie sich wünschen, um pädagogisch arbeiten zu können:

„[Ich] frage mich wirklich total, wie es gelingen kann, in Schule eine Lernkultur zu entwickeln, die Freude, Begeisterung, Neugier, Interesse, Mitgefühl spiegelt. Ich sehe so viele unglückliche, unruhige, gehetzte Schüler und Lehrer. Manchmal möchte ich einfach die Noten aus dem Fenster werfen und mich einfach nur treffen mit den Kindern und den Fragen nachgehen, die sie haben, während sie beginnen ihre Welt zu entdecken. Nicht als eine, die Bescheid weiß, sondern als eine, die mitentdeckt. Ich habe noch zwei Stunden eine Fördergruppe, in der 14 Kinder sitzen, die mit der deutschen Grammatik so ihre Schwierigkeiten haben. Wenn ich mit denen lerne, dann entdecke ich, welche große Bereitschaft sie eigentlich mitbringen, diese ganze Sch[...] zu verstehen. Meine Güte, was für ein Potential an Interesse, an verstehen Wollen, an gut sein Wollen [...] Ich weiß nicht, wie ich da meinen Weg hindurchfinde. Mit Sicherheit sind es jeden Tag die kleinen Schritte, die möglicherweise unbemerkt auch Großes bewirken. Ich weiß es nicht besser.“

Ausgehend von der anfangs formulierten Frage, ob Schule den Bedarf an Schulsozialarbeit selbst produziert und bejahendenfalls wie sie das macht beziehungsweise im verneinenden Fall, ob Schulsozialarbeit dann benötigt wird, kann anhand der Untersuchung und im Rahmen dieser Arbeit wie folgt geantwortet werden:

Nicht die Schule selbst, d. h. ihre Schüler, Lehrer und andere Beteiligte produzieren schulische Probleme und machen damit die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit erforderlich - diese kann grundsätzlich als flankierende Unterstützung gesehen werden -. Vielmehr sind es die Bedingungen, unter denen gelehrt und gelernt werden soll, die von außen in Form gesellschafts- und bildungspolitischer Anforderungen an Schulen herangetragen werden, so dass selbst Pädagogen „überfordert“ sind. Der unterstützenden These zur oben gestellten Frage, dass Schulsozialarbeit auch dann benötigt wird, wenn der Bedarf nicht durch die Schule selbst produziert wird, kann insofern entsprochen werden, dass eine Unterstützung im Sinne qualifizierter schulsozialpädagogischer Beratung individuell erforderlich wird, weil Schüler, Lehrer und Eltern vielen „Risikofaktoren“ ausgesetzt sind, die schulisches Lernen und Lehren unter den gegebenen Voraussetzungen von Lehrplänen, Schulpflicht/-zwang, Bewertung, Selektion usw. erschweren bzw. eine Pädagogik „am Kind“ zumindest eingeschränkt ist. Es bilden sich nicht selten Stressfaktoren für alle Beteiligten. Eine konstruktive Umsetzung pädagogischen Handelns richtet sich nach erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, medizinischen Erkenntnissen und einem Menschenbild – ausgerichtet am Kind. Das staatliche politische System nimmt gegenüber dem natürlichen Lehr- und Lernempfinden von Menschen mit seinen eigenen Interessen mitunter einen größeren Einfluss auf das Bildungssystem ein, als es der Pädagogik dadurch selbst möglich ist.

1.4 Gemeinsamkeiten und Ziele

Gemeinsam ist den Entwicklungen in allen drei Bereichen die fortwährende Veränderung und Anpassung, ausgehend vom politischen und gesellschaftlichen Wandel bis hin zu fachspezifischen Dimensionen, Diskussionen und bildungspolitischen Reformen. Waren es zu früheren Zeiten noch zeitliche Dimensionen von Generationen und Epochen, in denen sich Veränderungen vollzogen, sind es heute die jeweiligen Generationen, die kontinuierlichen und schnelllebigen Veränderungen ausgesetzt sind. Nicht zuletzt spricht Schönweiss von vorhandenen Bildungsfähigkeiten, die im Keim zu ersticken drohen, wenn beispielsweise in Schulen „nach Vorschrift“ zu denken ist und im Extremfall die Persönlichkeit dadurch an individueller Entwicklungsperspektive verliert.⁹⁷

Ohne die Entwicklungen im Konkreten zu analysieren, können Gemeinsamkeiten von Schule und Schulsozialarbeit insofern herausgefiltert werden, als es beiden um den Schüler/die Schülerin geht. Das ist nicht neu. Jedoch kann es eine deutlichere Betrachtungsweise geben: Das Ziel ist das Kind, der Jugendliche. Die Zufriedenheit des Kindes, des Jugendlichen gibt dem pädagogischen Auftrag Sinn.

Betrachtet man den IST-Zustand der Institutionen Soziale Arbeit/ Jugendhilfe /Schulsozialarbeit und Schule anhand der historischen Untersuchung, sind beide von einem SOLL-Zustand: „Zufriedenheit“ relativ weit entfernt. Man könnte sagen: Mit dem Ziel eines „Zufriedenheitsfaktors“ können Schule und Schulsozialarbeit in eine gemeinsame Richtung gehen. So zeigt die Historie, dass an einem Endpunkt (IST-Zustand) angekommen ist, an den als neuer Ausgangspunkt anzusetzen ist: Richtung Ziel.

Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, Schulsozialarbeit und Beratung anhand von Professionalität und Qualifizierung zu untersuchen und die Frage zu stellen, inwieweit die Schulsozialarbeit in der Kooperation Jugendhilfe und Schule dazu beitragen kann und zu leisten vermag, sich diesem Ziel zu nähern, auch um Veränderungen herbeizuführen. Als das ausgewählte Handlungsfeld Schulsozialarbeit wird deshalb zunächst die Ausgangslage betrachtet und diese an Begriffen, Tätigkeitsfeldern und gesetzlichen Bestimmungen näher untersucht.

2. Ausgangslage der Schulsozialarbeit

2.1 Terminologie im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

2.1.1 Begrifflichkeiten und Zusammenhänge

Spies und Pötter zufolge existiert die Suche nach einem international kommunizierbaren Begriff bereits seit Beginn der Debatten um die Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule. Die am verständlichsten formulierte Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ wurde zunächst als die „treffendste“ festgelegt, jedoch existieren gleichzeitig weitere Begriffe, die sich parallel verfestigt haben, aber inhaltlich, so die Autoren, in ihrer Bestimmung und Interpretation nicht die gleiche Gültigkeit besitzen.⁹⁸

⁹⁷ Schönweiss, 2000, S. 13

⁹⁸ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 13ff

Ebenso werden von unterschiedlichen Autoren Begriffe unterschiedlich interpretiert und verschiedenen Zielgruppen zugeordnet.⁹⁹ So vertritt Rademacker die Ansicht, dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ „alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ umfasst,¹⁰⁰ während Speck hervorhebt, dass es der Schulsozialarbeit an einer konsensfähigen Definition und „auch an einer einheitlichen Begrifflichkeit mangelt“¹⁰¹. Es wird deutlich, dass „ein konsensfähiger Begriff zur Schulsozialarbeit benötigt“¹⁰² wird. Dazu liegen ausdrücklich umfangreiche Argumentationsketten, insbesondere von Speck, vor, die für die Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit sprechen, nicht zuletzt auch deshalb, um dem internationalen Konsens der „school social work“ näherzukommen und Weichen für vergleichbare, festigende Strukturen innerhalb europäischer und damit internationaler Leistungen zu stellen. Exemplarisch soll die Begriffsvielfalt in Deutschland die Unterschiedlichkeit in den Länderformulierungen zeigen:

Tabelle 1: Begriffsbildung Schulsozialarbeit in den Ländern

Bundesland	Begriffe
Baden-Württemberg	Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Schule, Jugendsozialarbeit an Schulen
Bayern	Jugendsozialarbeit an Schulen, Schulbezogene Jugendarbeit, Jugendarbeit
Berlin	Schulbezogene Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Schule, Jugendsozialarbeit an Schulen
Brandenburg	Jugendhilfe und Schule, Sozialarbeit an Schulen
Bremen	Jugendhilfe und Schule
Hamburg	Jugendhilfe und Schule
Hessen	Jugendsozialarbeit, Sozialarbeit an Schulen, Jugendhilfe und Schule, Sozialarbeit in Schulen
Mecklenburg-Vorpommern	Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit, Jugend- und Schulsozialarbeit
Niedersachsen	Jugendhilfe und Schule
Nordrhein-Westfalen	Jugendhilfe und Schule, Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit
Rheinland-Pfalz	Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit
Saarland	Schulsozialarbeit, Schoolworker
Sachsen	Schuljugendarbeit, Schulsozialarbeit
Sachsen-Anhalt	Schulsozialarbeit, Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
Schleswig-Holstein	Jugendhilfe und Schule, Schulbezogene Jugendarbeit
Thüringen	Schuljugendarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Jugendarbeit an Schulen, Jugendsozialarbeit an Thüringer Schulen

(In Anlehnung an: GEW 2012; Speck 2006)

Die hervorgehobenen Textauszüge beziehen sich auf die Bezeichnung der Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen. Hierbei basiert eine Häufigkeit auf den Begriffen „Jugendhilfe“ mit 29maliger, dem Begriff „Jugendamt/Jugendämter“ mit 6maliger und dem Begriff „Schulsozialarbeit“ mit 2maliger Nennung. Der Begriff „Jugendhilfe“ fällt häufig, jedoch ist eine konkrete Schulsozialarbeit davon nicht abzuleiten. „Jugendhilfe“ manifestiert sich in einer gesetzlichen Grundlage als Körperschaft des öffentlichen Rechts, welche institutionell

⁹⁹ Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2011, S. 13ff

¹⁰⁰ Rademacker, 2009, S. 13

¹⁰¹ Speck, 2006, S. 15

¹⁰² Speck, 2006, S. 13

organisiert und kommunalpolitisch verankert ist. Ebenso ist anhand des Begriffes „Jugendhilfe“ auf eine Fülle von Literatur hinzuweisen, die den gesamten Bereich des SGB VIII umfasst, ausgehend von Aufgaben wie Inobhutnahme, Heimerziehung, Vollzeitpflege bis hin zur Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche. Im Gesetzestext des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wird der Begriff „Schulsozialarbeit“ nicht erwähnt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Begriffe, die mit Schulsozialarbeit assoziiert werden, sowohl synonyme als auch unterschiedliche Verwendung finden und ebenso durch eine sprachliche Ausdehnung an verschiedene Adressatengruppen und Zielsetzungen gekennzeichnet sind. Das macht das Ganze nicht leichter. So wird beispielsweise der inhaltsverwandte Kodex von „Schulbezogene Jugendarbeit“, „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ und „Jugendarbeit in Schule“ mit dem gleichen inhaltlichen Terminus bezeichnet, jedoch benennen die verschiedenen Begriffe bei näherer Betrachtung auch Unterschiede.

Jugendsozialarbeit ist nach § 13 SGB VIII eine zentrale Grundlage und Leistung der Jugendhilfe, deren rechtliche Verankerung und Auftrag sich durch die Bestimmungen in den Art. 1 Abs. 1, Art. 2 Abs. 1, Art. 6 Abs. 1 und 2 GG legitimieren. Damit ist die Jugendhilfe im Rahmen von Hilfeplangesprächen, Verpflichtungen gegenüber der Landesgesetzgebung, der Sicherstellung des nachgefragten Bedarfes und der finanziellen Förderung gleichzeitig Entscheidungs- und Kostenträger der Maßnahmen. Das bedeutet, dass sich der Anspruch der schulbezogenen Jugendsozialarbeit aus den Leistungen für „Problemjugendliche“ ableitet.

Das zeigt, dass der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ explizit als ein Teilgebiet der Jugendsozialarbeit verstanden wird, während „Jugendarbeit an Schulen“ als Teilgebiet der Jugendarbeit gilt.

Auch wenn die Vielfalt der Begriffe im alltäglichen Sprachgebrauch parallel verwendet wird, so werfen sie doch interne Differenzierungen und Finanzierungsfragen auf. So neigen Spies und Pötter dazu, die Begriffsvielfalt zunächst als einen Versuch der Profilkärung zu verstehen, wobei sich allerdings nicht nur unklare Rechtspositionen auch hinsichtlich unterschiedlicher Trägermodelle ergeben. Ebenso bringt die jeweilige Begriffswahl den Versuch mit sich, „die Schwerpunkte in diesem höchst heterogenen Handlungsfeld festzulegen“.¹⁰³

Die unterschiedlichen und innerhalb kurzer Zeit wechselnden Sichtweisen aus wissenschaftlicher und politischer Perspektive werden an folgenden drei Beispielen deutlich:

- (2005) In den Begriffsdifferenzierungen des 12. Kinder- und Jugendberichtes ist „lediglich die schulbezogene Jugendsozialarbeit Gegenstand der Betrachtung. [...] Allen alternativen Bezeichnungen ist dabei die kritische und/oder präzisierende Bezugnahme auf das klassische Konzept der einzelschulischen ‚Schulsozialarbeit‘ gemein. Im Weiteren wird der Begriff ‚schulbezogene Jugendsozialarbeit‘ als Oberbegriff für alle Kooperationsformen im Rahmen dieser spezifischen Schnittstelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verwendet.“¹⁰⁴
- (2006) „Angesichts einer notwendigen einheitlichen Begrifflichkeit zur Durchsetzung des Arbeitsfeldes in der (Fach-)Öffentlichkeit und in politischen Gremien sowie zur

¹⁰³ Spies/Pötter, 2011, S. 14

¹⁰⁴ BMFSFJ, 12. Kinder- und Jugendbericht, S. 261

konzeptionellen Verständigung wird hier eindeutig für den Begriff „Schulsozialarbeit“ plädiert.¹⁰⁵

- (2009) Im 13. Kinder- und Jugendbericht heißt es: „In der Praxis der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (vgl. § 13 SGB VIII) bzw., wie sie auch genannt wird, Jugendsozialarbeit an Schulen, schulbezogene Jugendarbeit, Schulsozialarbeit – trotz intensiver Ausdifferenzierung und Diskussion im zurückliegenden Jahrzehnt – dominieren nach wie vor die schulergänzenden Leistungen.“¹⁰⁶

Argumentationen des 12. Kinder- und Jugendberichtes zufolge sind genannten Ausführungen eher dem Grundgedanken des § 13 SGB VIII zuzuordnen, wie er immer schon Bestand hatte. Weniger ist dieser Grundgedanke dem Verständnis von Schulsozialarbeit mit täglicher Präsenz in jeder Schule für alle Schüler zuzuordnen, wie er hier verstanden wird.

Konform zum Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ wird diese als eine „fundamentale Leistung der Jugendhilfe zur Lebensbewältigung auch am Ort Schule“ verstanden.¹⁰⁷ *Konträr* zum Begriff Schulsozialarbeit wird argumentiert, sie unterscheide sich durch ihren ‚stationären‘ Charakter und die Verortung des Arbeitsplatzes der sozialen Fachkräfte an der Einzelschule.¹⁰⁸

Es kann ausgesagt werden, dass die Zielgruppe der schulbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII ausschließlich auf individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Schüler eingegrenzt wird. Dennoch, so wird ebenso ausgesagt, schließe der Ansatz der Individualförderung in der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in jüngster Zeit zumindest auf konzeptioneller Ebene, aber auch tendenziell alle Schüler einer Schule mit ein. Dieses geschehe in Anlehnung an § 11 SGB VIII und es werde „somit nicht an einem reinen Benachteiligtenprogramm festgehalten trotz einer spezifischen Akzentuierung auf die Jugendsozialarbeit“.¹⁰⁹

Die Begriffsvielfalt führt schnell zur inneren und äußeren Intransparenz des beruflichen Sachverständnisses bzw. eine Beschreibung vieler möglicher Begriffe häufig zu unterschiedlichen Erklärungsansätzen charakteristischer professioneller Merkmale.

2.1.2 Definitionen und Zusammenhänge

In der Schulsozialarbeit wird nach Präzisierung und Überschaubarkeit gesucht, sowohl für das praktische als auch das theoretische Feld.

Viele Definitionen und die Terminologie der Aussagen einschließlich historischer Ansätze zeigen ein heterogenes Auftrags- und Zielgruppenbild. Übereinstimmend wird mit Speck die Ansicht vertreten, dass weiterhin umstrittene und klärungsbedürftige Aspekte vorhanden sind und noch keine ausreichende Einigung gefunden wurde.¹¹⁰ Die Frage nach einem Konsens hinsichtlich konkreter Zielgruppen, speziellen Arbeitsfeldern und Angeboten sowie Trägerschaften, Zielsetzungen oder einer Auftragsformulierung gemäß SGB VIII (§§ 1, 11, 13, 81) kann noch nicht beantwortet werden. Ebenso ist die Bedeutung „Beratung“ als

¹⁰⁵ Speck, 2006, S. 16

¹⁰⁶ BMFSFJ, 13. Kinder- und Jugendbericht, S. 228

¹⁰⁷ Prüß, 2004, S. 110ff

¹⁰⁸ BMFSFJ, 12. Kinder- und Jugendbericht, S. 265

¹⁰⁹ Vgl. BMFSFJ, 12. Kinder- und Jugendhilfebericht, 2005, S. 265f

¹¹⁰ Vgl. Speck, 2006, S. 21 f

Kernaufgabe der Schulsozialarbeit, insofern sie in den Definitionen des beruflichen Kontextes aufgeführt wird, genauer zu beschreiben. Darauf wird in Kapitel II eingegangen. Das Definitionsfeld für die Schulsozialarbeit (S. A 2) ist vielseitig. Jedoch kann auch von einer Vielfalt an Herausforderungen und einer fachlichen Flexibilität ausgegangen werden. Sowohl Vielfalt als auch Flexibilität benötigen in der kooperativen Umsetzung in der Schule ein gesichertes Fachwissen, das sich orientiert an theoretischen Ansätzen, Konzepten und einem Handlungswissen. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die Fachkräfte des spezialisierten Arbeitsbereiches Schulsozialarbeit für die zu bewältigenden Aufgaben ausreichend vorbereitet und berufen werden. Das der Schulsozialarbeit laut Definitionen zugedachte Aufgabenspektrum stellt sich wie folgt dar:

1. Interesse und Verständnis für die „Jugendfürsorge“, heute Jugendhilfe
2. Herstellung einer Verbundenheit mit der Schule
3. Mitwirkung bei der Ausübung schulischer Erziehungsarbeit
4. Erlangung einer besonderen Ausbildung für die Wahrnehmung sozialer Aufgaben in der Schule
5. Vorliegen und Ausführen eines Auftrages
6. Abbau sozialer Probleme und Spannungen, die durch den Selektionscharakter der Schule entstehen
7. Einzelfallarbeit
8. Gruppenarbeit
9. Abbau von Stigmatisierungstendenzen
10. Ausgliederungen entgegenwirken
11. Schülerzentrierte Schulsozialarbeit
12. Schwerpunktsetzung für schulunterstützende, familienberatende oder gemeinwesenorientierte Arbeit
13. Beratungsangebote für Schüler, Lehrer und Eltern
14. Mitwirkung bei Unterrichtsprojekten
15. Mitwirkung bei Klassenfahrten
16. Einrichtung von Freizeitprojekten
17. Einrichtung von Hausaufgabenhilfen
18. Hilfen beim Übergang Schule und Beruf
19. Mitwirkung beim schulischen Krisenmanagement
20. Mitwirkung bei der schulischen Selbstverwaltung
21. Praxisberatung für Lehrerinnen und Lehrer
22. Problembezogene Unterrichtshospitationen
23. Abbau von Konflikten und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen bezogen auf die Schule
24. Verbesserung der unterrichtlichen, sozialen und psychischen Situationen der benannten Personengruppen in der Schule
25. Zu einer Öffnung von Schule nach innen und außen beitragen
26. Soziale Verbesserung des Schullebens erwirken
27. Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen
28. Kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Institutionen Jugendhilfe und Schule durch Fachkräfte der Jugendhilfe
29. Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern vor Ort

30. Therapeutische Schülerhilfen
31. Einrichtung verbindlich vereinbarter, dauerhafter und gleichberechtigter Kooperation von Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrkräften
32. Schulsozialarbeit als definitionsgemäße Aufgabe der Jugendhilfe
33. Einbringen jugendhilfespezifischer Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule, die Lehrer nicht durch die Schule allein realisieren können
34. Mitwirken an der Weiterentwicklung pädagogischer Qualität in der Schule
35. Mitwirken an der Erweiterung pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen
36. Mitwirken an Zielgestaltung und Prävention in Form von Gruppenarbeit
37. Einzelfallhilfe, Beratung, Vernetzung, Gemeinwesenarbeit
38. Hilfen für den Übergang Schule und Beruf
39. Anregung einer sozialpädagogischen Profilschärfung in der Schule und deren Umfeld durch die Gesamtheit sozialer und pädagogischer Aktivitäten von Fachkräften der Sozialarbeit
40. Erweiterung eigenständiger Angebote
41. Kooperieren in formalisierter und institutionalisierter Form
42. Begleitung der Kinder und Jugendlichen im Prozess des Erwachsenwerdens
43. Unterstützung bei einer befriedigenden Lebensbewältigung
44. Unterstützung bei Entwicklung von Problemlösungskompetenzen
45. Förderung der Lösungsfindung bei persönlichen und/oder sozialen Problemen
46. Adaptierung von Methoden und Grundsätzen der Sozialen Arbeit für das System Schule durch Schulsozialarbeit
47. Schulsozialarbeit als infrastrukturelles Element in der Schule
48. Ansetzen, wo sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Kompetenzen erforderlich sind
49. Ansetzen, wo psychosoziale Bedingungen und Belastungen Lernen unmöglich machen
50. Ansetzen, wo soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen
51. Ansetzen, wo die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu unterstützen ist
52. Ansetzen, wo es der personenorientierten Hilfen zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bedarf
53. Ansetzen, wo die Entwicklung eines entwicklungsfördernden Schulklimas zu unterstützen ist
54. Orientierung der Angebote und Leistungen vorrangig an sozial benachteiligten oder individuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen
55. Herstellen einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis
56. Förderung junger Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung
57. Abbau und/oder Vermeidung von Bildungsbenachteiligungen
58. Beratung für Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz
59. Beitragen zu einer schülerfreundlichen Umwelt
60. Beratung und Begleitung einzelner SchülerInnen
61. Sozialpädagogische Gruppenarbeit
62. Zusammenarbeit mit und Beratung von LehrerInnen und Erziehungsberechtigten
63. Einrichtung offener Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
64. Mitwirken in Unterrichtsprojekten
65. Mitwirken in schulischen Gremien

66. Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen
67. Schulsozialarbeit muss dabei vor allem das Aufeinandertreffen der lebensweltlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen mit den Bedingungen der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion in den Mittelpunkt rücken und zugleich im Kontext von Schule und unter der Zielsetzung Jugendhilfe agieren.

Die Zusammenfassung trägt dazu bei, die Vielfalt an Aufgaben in der eigenen Profession zu klären. Auf die einzelnen Aufgaben und Formulierungen kann im Einzelnen nicht eingegangen werden. Nur einige werden hervorgehoben, die für diese Untersuchung relevant erscheinen. Bevor sich die Frage der Wahl und der jeweiligen schulsozialpädagogischen Intervention stellt und nicht davon ausgegangen wird, alle Aufgaben erfüllen zu können, sind in einer Kooperation mit der Schule gleichzeitig auch deren Wünsche und Vorstellungen zu berücksichtigen.

Schulsozialarbeiter und Lehrer wollen/sollen zusammenarbeiten. Im schulischen Alltag wird die „Kooperation Jugendhilfe und Schule“ konkret umgesetzt. Neben dem sozialpädagogischen Fachwissen bedarf es eines Kooperationswissens, um auf der Ebene von Jugendhilfe und Schule die eigene fachliche Position angemessen zu vertreten und gleichzeitig die Position des Kooperationspartners anzuerkennen und wertzuschätzen, um gemeinsame Ziele und Möglichkeiten zu entwickeln und kommunizieren zu können. Das Kooperationswissen wird als eine wichtige Kompetenz verstanden und anhand des Aufgabenfeldes hervorgehoben. Darauf wird in Kapitel 3.1 näher eingegangen.

In der schulsozialpädagogischen Arbeit geht es um den einzelnen Schüler in der Wahrnehmung seiner Individualität, gleich welcher Herkunft und individueller Problemlagen und damit um Beratung für Kinder und Jugendliche, deren Eltern und Lehrer. Betrachtet man das Aufgabenfeld an diesem Aspekt näher, wird die sozialpädagogische Beratung häufig genannt. Beratung wird als eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit verstanden. Diese muss qualifiziert geleistet werden. Die Reflexion der schulsozialpädagogischen Arbeit ist ein vorrangiges Anliegen und wird an ihrer Kernaufgabe der schulsozialpädagogischen Beratung untersucht. Darauf wird in Kapitel II ausführlich eingegangen. Ebenso gibt es Hinweise auf das Aufgabenfeld Evaluation und Forschung. Auch dieses wird im Rahmen der Untersuchung näher betrachtet. In der Schulsozialarbeit und in der einschlägigen Literatur, insbesondere bei Speck (2006), wird Qualität und Evaluation als eine Herausforderung für die Schulsozialarbeit beschrieben. Die schulsozialpädagogische Beratung wird hier in einer quantitativen und qualitativen Forschung als Evaluationsgegenstand in Kapitel IV untersucht. Zur Verdeutlichung einer rechtseindeutigen Relation zwischen Jugendhilfe und Schule wird zunächst auf die Gesetzeslage eingegangen.

2.2 Gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII

2.2.1 Rechtliche Grundlagen gemäß §§ 11, 13 SGB VIII

Durch welche Rechtsvorschriften und Einflussfaktoren wird die Schulsozialarbeit im SGB VIII verbindlich geregelt und rechtlich abgesichert?

Mit dem Inkrafttreten der Rechtsgrundlage des SGB VIII (03.10.1990 Ost/01.01.1991 West)¹¹¹ gilt es für die Jugendhilfe nicht mehr vorrangig defizitorientiert zu handeln, sondern

¹¹¹ Vgl. Münder u. a., 1993, S. 5

gleichermaßen ein differenziertes Leistungs- und Unterstützungsangebot bereitzuhalten, das sowohl einen präventiven als auch intervenierenden Wesenszug beinhaltet.¹¹²

Diese, dem heutigen Charakter des Kinder- und Jugendhilfegesetzes entsprechenden Grundgedanken, sind in ihrer Entwicklung auf das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) zurückzuführen. Dort fand erstmalig die Erziehungsperspektive eine gesetzliche Grundlage und wurde in § 1 (RJWG) als Anspruchsleistung formuliert: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.“¹¹³ Die historische Zeitschiene dieser Rechtsauffassung und -grundlage lässt sich somit seit 1922 mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) und 1961 mit der Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) bis 1991 mit dessen Ablösung durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zurückverfolgen.¹¹⁴

Der allgemeine Perspektivwechsel des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zeichnet sich gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz (1922) mit reaktiv eingreifendem Handeln nach Ordnungsvorschriften durch die Entwicklung präventiver Maßnahmen aus. Der Paradigmenwechsel, wie er auch im 2. Jugendbericht (BMJFG) Gestalt annimmt, gilt insbesondere der Abkehr von defizitorientierten Eingriffen und Korrekturmaßnahmen in der Familie und deren Erziehungsgestaltung hin zur Neuorientierung durch Förderung und Unterstützung der Familie im Sinne vorhandener Fähigkeiten und Ressourcen für die eigene Lebensführung.¹¹⁵

In der Kinder- und Jugendhilfe liegt die Gesetzgebungshoheit anders als im föderalen Bildungssystem bei der Bundesregierung. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist im SGB VIII (KJHG) festgeschrieben. Die wesentlichen Bestimmungen zur Schulsozialarbeit befinden sich dort in den §§ 1, 11, 13 und 81. Darüber hinaus sind sogenannte Verweisungsparagrafen, besonders in Verbindung zu § 13 SGB VIII zu berücksichtigen.

Zu den vorgenannten rechtlichen Grundlagen § 11 SGB VIII (Jugendarbeit) und § 13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit) gehören sogenannte erweiterte Rechtsgrundlagen wie § 14 SGB VIII (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz), § 16 SGB VIII (allgemeine Förderung der Erziehung in Familien) und § 24 SGB VIII (Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege).¹¹⁶ Insgesamt werden etwa 30 Paragraphen des SGB VIII für die Schulsozialarbeit für deren Nutzung als wichtig angesehen.¹¹⁷ Einem Diskussionspapier der GEW zufolge gelten folgende Paragraphen als relevant für die Schulsozialarbeit: §§ 1, 11, 13, 14, 16, 20, 27-35, 41, 42, 43 und 81 SGB VIII (KJHG).¹¹⁸ Alle weiteren Rechtsbestimmungen sind jeweils in den länderspezifischen Ausführungsgesetzen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz ähnlich wie im erweiterten Modus der Schulgesetze (z. B. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften BASS NRW), in einer Vielzahl landesrechtsspezifischer Richtlinien, Erlassen, Kommentaren oder anderen Vereinbarungen geregelt, ergänzt oder konkretisiert.

¹¹² Vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener, 2001, S. 9-28

¹¹³ Jordan/Münder, 1987, S. 137

¹¹⁴ Vgl. Jung, 2008, S. 17; Münder, 1993, S. 5

¹¹⁵ Vgl. BMJFG, 2. Jugendbericht, 1968, S. 8; Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung, 2008, S. 6

¹¹⁶ Vgl. Oelerich, 1996, S. 222-236

¹¹⁷ Vgl. Wulfers, 1997, S. 55; vgl. Hartnuß/Maykus, 2004, S. 573; vgl. Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 2007, S. 798

¹¹⁸ GEW Diskussionspapier, 2003, S. 3 f

Für die Schulsozialarbeit gelten maßgeblich §§ 1, 11, 13, 81 SGB VIII. § 81 SGB VIII wird hinsichtlich der Kooperation näher kommentiert. Auf die Ausführungsgesetze der Länder wird nicht explizit Bezug genommen.

§ 1 SGB VIII ist als Grundsatz- oder Leitgesetz zu verstehen, nach dem das SGB VIII aufgebaut ist, auf das immer wieder zurückgegriffen werden kann. Es ist allgemein formuliert und postuliert für jede Form der sozialen Arbeit, dass Kinder, Jugendliche und junge Menschen in der Entwicklung ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen sind. Einige Autoren erkennen darin eine Anwaltsfunktion für Schüler und eine Einmischungsfunktion der Schulsozialarbeit in die Institution Schule.¹¹⁹ Eine verbindliche Handlungsanweisung lässt sich aus § 1 SGB VIII jedoch nicht ableiten.

§ 11 SGB VIII regelt die Jugendarbeit, der eine Abgrenzung zu § 13 SGB VIII insofern darstellt, als „Jugendsozialarbeit sich nicht an alle, sondern an solche jungen Menschen [wendet], die im Prozess der beruflichen und sozialen Integration ‚in erhöhtem Maß auf Unterstützung angewiesen sind‘ (Abs. 1), also mehr als nur durchschnittlicher Förderungs- und Vermittlungsbemühungen [...] bedürfen. Mit der Jugendarbeit gemeinsam ist der Jugendsozialarbeit der arbeitsweltbezogene Ansatz [...].“¹²⁰ Mit dem Ansatz gemäß § 11 SGB VIII ist nicht ausdrücklich eine Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit verbunden, wohl aber werden außerschulische Aktivitäten für die Freizeit- und Gemeindearbeit als Angebot in der Zusammenarbeit mit der Schule benannt.

§ 13 SGB VIII nennt einerseits das Ziel, mit Angeboten der Jugendsozialarbeit junge Menschen in ihrer schulischen, beruflichen und sozialen Entwicklung zu unterstützen, so wird andererseits festgesetzt, es gehe „um sozialpädagogische, vor allem aber um berufs- und arbeitsweltbezogene (Integrations-)Hilfen für junge Menschen“¹²¹, die auf Unterstützung und Hilfe angewiesen seien. Jugendhilfe solle mit anderen Institutionen zusammenarbeiten, beispielsweise mit Sozialisationsinstanzen wie die der Eltern, der Schule und der beruflichen Bildung. „Jugendsozialarbeit hat schließlich Anwaltsfunktion für junge Menschen“¹²² und Jugendsozialarbeit müsse diese Anwaltschaft im Sinne der Bedürfnisse benachteiligter junger Menschen durch eine aktive Einmischung gegenüber anderen Instanzen wahrnehmen.¹²³

So wie Speck anhand der Zielgruppe konstatiert, Jugendsozialarbeit sei nicht auf alle, sondern auf sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Jugendliche ausgerichtet, sehen das auch Schermer und Weber, die die Ansicht vertreten: „Wird Jugendsozialarbeit als Grundlage von Schulsozialarbeit gewählt, ist diese also nicht für alle Schüler zuständig.“¹²⁴

Als Konsequenz und aufgrund der Notwendigkeit für eine Profilschärfung der Schulsozialarbeit fordern Hartnuß und Maykus die Einrichtung eines neuen Paragraphen, den

¹¹⁹ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 59; vgl. Proksch, 2001, S. 213; vgl. Wiesner/Mörsberger/Oberloskamp /Struck,

2000, S. 32; vgl. Speck, 2009, S. 57

¹²⁰ Füllbier/Münchmeier, 2001, S. 220

¹²¹ Münder, 1995, S. 9 ff/Proksch, 1988, S. 369, zitiert nach Proksch, 2001, S. 219;

¹²² Proksch, 2001, S. 219

¹²³ Vgl. Mielenz, 1985, S. 57 ff

¹²⁴ Vgl. Speck, 2009, S. 58; Schermer/Weber (2013): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R. (Hrsg.): SGB VIII-Online-Handbuch

sie in Verbindung mit §§ 11 und 13 SGB VIII als § 13 a des SGB VIII formulieren. Mit einem entsprechenden Vorschlag zur Nachbesserung des SGB VIII durch den Gesetzgeber greift Speck diesen Ansatz mit der Forderung eines eigenständigen Leistungsparagrafen **§ 13 a** für die Schulsozialarbeit auf.¹²⁵ Spies und Pötter vertreten im Gegensatz dazu die Ansicht, ein eigenes Gesetz für die Schulsozialarbeit sei nicht zwingend erforderlich und berufen sich auf die Leistungsbereiche der Schulsozialarbeit, die sich konsequenterweise aus mehreren Paragrafen des SGB VIII ableiten ließen.¹²⁶ Wie vielerorts in der Fachliteratur und in den Landesgesetzen dokumentiert, heißt es, dass „die Zusammenarbeit von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe durch den § 81 SGB VIII bereits weitgehend gesichert“¹²⁷ sei. Eine solche Absicherung ist aus den bisherigen Erkenntnissen nicht unmittelbar abzuleiten, da explizit die Schulsozialarbeit nicht benannt wird und eine klar formulierte Grundlage fehlt. Aufgrund der eindeutigen Zielgruppenbestimmung führt § 13 SBG VIII eher zu Stigmatisierungen, sollten Schüler die Schulsozialarbeit daraufhin in Anspruch nehmen.¹²⁸

Angesichts der eingangs gestellten Frage, durch welche Rechtsvorschriften und Einflussfaktoren die Schulsozialarbeit gesetzlich abgesichert ist, kann festgestellt werden, dass durch unterschiedliche Sichtweisen und Argumentationsfolgen eine konkrete Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit nicht deutlich wird. Zu viele unterschiedliche Einflussfaktoren liegen in der Vielfalt der Zuordnungen, die der Schulsozialarbeit weitere Bereiche im SGB VIII zuteilen. Letztlich bleibt die Frage bestehen, ob Schulsozialarbeit – zumindest zum Teil – in einem nicht klar definierten und damit rechtsfreien Raum agiert.

2.2.2 Rechtliche Grundlagen gemäß § 81 SGB VIII

Durch welche rechtsverbindlichen Vorschriften wird die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule geregelt?

Für die grundsätzliche Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule wird auf § 81 SGB VIII hingewiesen. Die Gesetzesformulierung drückt die Verpflichtung der Träger der Jugendhilfe zur Kooperation mit Schulen und anderen Stellen aus. Rademacker bezeichnet dies als ein Gebot zur Zusammenarbeit mit der Schule, andere sehen dies als Bestandteil für neue Impulse. Wieder andere halten die „Zusammenarbeit“ in Verbindung mit der vorgenannten Formulierung für einen „unbestimmten Rechtsbegriff“¹²⁹ als einen vom Gesetzgeber nicht genau festgelegten Begriff.¹³⁰ Geht man beispielsweise von einer *gesetzlichen Verpflichtung zur Zusammenarbeit* der Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung aus, wie es im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) hervorgehoben wird, wird ebenso von einer *gesetzlichen Verpflichtung zur Zusammenarbeit* der Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit Stellen des öffentlichen

¹²⁵ Vgl. Hartnuß/Maykus, 2004, S. 589; vgl. Speck, 2006, S. 245; vgl. Hartnuß/Maykus, 2000, S. 325 f, 2004b,

S. 587 in: 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ) 2005, S. 267; vgl. Prüß, 2004, S. 111f; vgl. Münder, 2004, S. 563

¹²⁶ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 62f; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2006, S. S. 6f (zitiert nach Spies/Pötter ebd.)

¹²⁷ Spies/Pötter, 2011, S. 63

¹²⁸ Vgl. Speck, 2009, S. 59

¹²⁹ GEW, 2012, S. 7

¹³⁰ Vgl. Balnis/Demmer/Rademacker, 2005, S. 7 f; vgl. GEW-Expertise, 2012, S. 11; vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), 2006, S. 5; Teuber, 2004, S. 59, 77

Gesundheitsdienstes gesprochen, wie dieses dem 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) zu entnehmen ist.¹³¹ Insgesamt wird festgestellt, dass von einer Verpflichtung ausschließlich von Seiten der Jugendhilfe gesprochen wird („[...] haben mit anderen Stellen [...] zusammenzuarbeiten“). Das kann mit der Schule, dem Gesundheitsdienst, der Justizvollzugsbehörde, der Arbeitsagentur, der Gewerbeaufsicht u. a. sein wie: „Kooperation Jugendhilfe und Schule“, „Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitsdienst“, Kooperation Jugendhilfe und Justizvollzugsbehörde“ usw. (Kap. 3.1.1, 3.1.2).

Wechselseitige gesetzliche Kooperationsverpflichtungen zwischen Jugendhilfe und Schule bestehen daher eher einseitig und sollten in den Ausführungsbestimmungen der Länder spezifischer geregelt sein. Dieses ist aber nach Hartnuß und Maykus gerade nicht der Fall:

„Das KJHG erzielt mit seinen gegenwärtigen Bestimmungen zur Kooperation Jugendhilfe und Schule kaum eine Orientierungs- und Präzisierungswirkung auf der Länderebene“¹³², so die Autoren. Vergleicht man die Zeitschiene, kann aus heutiger Sicht jedoch von einem stillen Wandel gesprochen werden, der sich in den Schulgesetzen von 2004 bis 2013 zeigt.

Auch wenn in der Fachliteratur davon ausgegangen wird, dass gemäß § 81 SGB VIII eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule besteht und diese eine gesetzliche Legitimation darstellt, werden die freien Träger durch dieses Gesetz dennoch nicht gebunden, da weder die Schule noch der Schulträger zur Kooperation verpflichtet werden. Münder sieht hier im Falle eines Nichteinhaltens weder rechtliche Verstöße noch daraus entstehende rechtliche Konsequenzen.¹³³ Wie zuvor bereits angesprochen, handelt es sich nach Auffassung einiger Autoren zumindest teilweise um einen unbestimmten Rechtsbegriff. Da die Bestimmung zur Kooperation sich ausschließlich an den Träger der öffentlichen Jugendhilfe richte, so Münder, „ist sie eine (nur) *objektive Rechtsverpflichtung*“¹³⁴, so dass bei eventuellen Verstößen, beispielsweise des Versäumnisses der Verpflichtung zur Zusammenarbeit, kaum rechtliche Sanktionsmöglichkeiten bestehen. Zudem existieren so gut wie keine Ausführungen zur rechtlichen Verbindlichkeit des Begriffes „Zusammenarbeit“. Darum habe § 81 SGB VIII einen geringen funktionalen Gehalt und inhaltlich nur einen Appellcharakter¹³⁵: „Insofern eröffnet der Inhalt des § 81 SGB VIII ein weites Feld der Zusammenarbeit, zwingt allerdings auch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die auf diesem Feld nur sehr zurückhaltend tätig sind, nicht dazu, konkrete, verbindliche und effektive Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zu betreiben.“¹³⁶

Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule bezeichnen Spies und Pötter als das Kerngeschäft der Schulsozialarbeit und setzen sich ausführlich damit auseinander. Dabei gehen sie von dem Grundsatz aus, dass eine Kooperation zwischen zwei oder mehreren Betrieben „[...] eine Form der *freiwilligen* zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit [...] unter

¹³¹ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 266; vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 159; vgl. 14.

Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 376

¹³² Hartnuß/Maykus, 2004, S. 570; vgl. Münder, 2004, S. 563

¹³³ Vgl. Münder, 2004, S. 562 f

¹³⁴ Münder, 2004, S. 562

¹³⁵ Vgl. Münder, 2004, S. 563

¹³⁶ Münder, 2004, S. 564

Wahrung wirtschaftlicher und rechtlicher *Selbstständigkeit*¹³⁷ sei. In Kooperationen, so die Autorinnen, gehe es weder um Deutungshoheiten oder Machtpositionen im Sinne von ‚größer und kleiner‘, sondern um eine gemeinsame und eigenständige Zielentwicklung und Zielerreichung.¹³⁸ Kooperationen gelingen nur auf einvernehmliche Weise mit der Bündelung von gemeinsamen Ressourcen der jeweiligen Partner und dem Ziel des gemeinsamen Vorgehens unter Berücksichtigung und Gewährleistung eines angemessenen Maßes an Autonomie des eigenen Fachgebietes.¹³⁹

Komplizierter wird es jedoch, wenn die Jugendhilfe einen Einmischungs- und Anwaltscharakter (Kap. 2.2.1, 3.1.5, 6.5.2) kooperativ einbringen will bzw. sich als kritische Begleiterin der Schule versteht, wie es im 10. und 12. Kinder- und Jugendbericht (Kap. 2.2.3) heißt. Stellt man die Frage, wie eine funktionale Kooperation zwischen zwei „ungleichen“ Partnern gelingt, kann mit Gerber wie folgt argumentiert werden: „Nur wenn bereits im Vorfeld ein Austausch der beiden Institutionen stattgefunden hat, Klarheit über Auftrag, Möglichkeiten und Grenzen besteht, Strukturen bekannt und AnsprechpartnerInnen benannt sind, kann die Zusammenarbeit [...] erfolgreich sein.“¹⁴⁰ Dies erfordert eine „kooperative Orientierung“.

Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen leisten nach Ansicht der Autorin ebenfalls einen unverzichtbaren Beitrag für mehr Handlungssicherheit. Das heißt, die Bedeutung für die Arbeit in Kooperationen zu erkennen, Gespräche führen und schließlich gemeinsame Entscheidungen zu treffen zu können, wann und „ob überhaupt, mit welchem Ziel und ggf. in welchem Umfang die Möglichkeit einer Kooperation infrage kommt.“¹⁴¹

Bis heute werden Debatten über formale, gesetzliche, finanzielle, strukturelle und Fragen hinsichtlich der Qualität in der Schulsozialarbeit geführt. Gleichwohl spielt das Thema gegenseitiger Akzeptanz eine große Rolle, das hier im Rahmen kooperativer Kompetenz in Kapitel..... hervorgehoben und beschrieben wird und innerhalb eines Kooperationsgefüges unverzichtbar ist. Insgesamt kann hinsichtlich der gesetzlichen Regelungen des § 81 SGB VIII kein rechtsverbindlicher Charakter festgestellt werden, der Jugendhilfe und Schule dazu verpflichtet, wechselseitige Kooperationen einzugehen.

2.2.3. Kinder- und Jugendberichte von 1 bis 14 (BRD)

Welche Position vertritt die Politik bzw. die Bundesregierung /Sachverständigenkommission der Kinder- und Jugendberichte zur Entwicklung, Qualifikation und Eindeutigkeit von Schulsozialarbeit?

Aufbauend auf die bisherige Entwicklung der Schulsozialarbeit sollen politische Sichtweisen Berücksichtigung finden und es soll an wesentliche bisher erarbeitete Eckpunkte der Geltungsbereiche Jugendhilfe und Schule angeknüpft werden. Diese werden in ihrer entwicklungsdynamischen Fortschreibung skizziert und erläutert. Dabei wird auf alle bisher erschienenen Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung (1961 bis 2013) Bezug genommen. Die jeweiligen Stellungnahmen der Bundesregierung zu den Kinder- und

¹³⁷ Picot/Reichenwalt/Wigand, 1998, zitiert nach: Spies/Pötter, 2011, S. 29

¹³⁸ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 29 f

¹³⁹ Vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit DBSH, 2006, S. 3

¹⁴⁰ Gerber, 2006, S. 113-1

¹⁴¹ Gerber, 2006, S. 113-2

Jugendberichten als auch die Berichte der jeweiligen Sachverständigenkommissionen werden in einem Gesamtbild erfasst, das den Entwicklungsverlauf der Schulsozialarbeit aus dieser Perspektive verdeutlicht.

Der erste Jugendbericht (1961) betrachtet das Handlungsfeld Schule und Jugendhilfe mit den damals zur Verfügung stehenden Mitteln und lässt erste Ansätze mit dem Begriff „Erziehungsschwierigkeiten“ und damit verbundenen Hilfsangebote und Maßnahmen der Jugendhilfe erkennen. Allerdings, so der Bericht, würden sich derartige Schwierigkeiten nur ausnahmsweise im Vorschulalter zeigen und nach einiger Zeit wieder abklingen. Deshalb würden Hilfemaßnahmen erst während der Schulzeit eingeleitet. Erziehungsschwierigen Kindern könne von jugendpsychiatrischen Einrichtungen, Fachärzten für Psychiatrie oder Psychotherapeuten geholfen werden, wobei die Kinder ärmerer Bevölkerungskreise sowie Kinder auf dem Lande zu kurz kämen.¹⁴² „Es fehle überdies allgemein an einer ausreichenden Zahl geeigneter Heime; Erziehungsheime.“¹⁴³

Verständlicherweise kann diese Vorstellung aus heutiger Sichtweise nicht mehr geteilt werden, zumal bekannt ist, dass sich in den 68er Jahren des vergangenen Jahrhunderts aufgrund der geschlossenen Institutionen (Heime) und des autoritär bevormundenden pädagogischen Stiles eine grundlegende Kritik an der damaligen Sozialen Arbeit entfachte.¹⁴⁴

Der zweite Jugendbericht (1968) konzentriert sich neben Ausführungen zu Rahmenbedingungen des Erziehungssystems, den vielfältigen Trägereigenschaften auch auf Probleme der Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter, was nicht isoliert gesehen werden dürfe. „Die Leistung der Jugendhilfe hängt weitgehend von den Menschen ab, die sich ihr widmen“¹⁴⁵, heißt es im Bericht. Darüber wird auch heute noch im Rahmen der Qualifizierung von Fachkräften diskutiert und sowohl im siebten, achten und folgenden Kinder- und Jugendberichten formuliert: „Noch immer hängt derzeit das Gelingen solcher Zusammenarbeit von den individuellen Möglichkeiten flexibler, unkonventioneller und kooperationsfähiger Mitarbeiterinnen ab“¹⁴⁶ (Kap. 3.1.3, 5.1). Im Bericht wird weiter darauf aufmerksam gemacht, dass die Bestrebungen der Jugendhilfe nicht in einer Frontstellung gegen Familie, Schule und Beruf gesehen werden könnten, da viele ihrer Maßnahmen unterstützend eingesetzt würden, um Familien zu stärken. Damit hat sich das Bild der Erziehungshilfe verändert. Schule spielt insofern eine Rolle, als sie zwar eine Reihe von Aufgaben der „Jugendpflege“ übernommen habe, aber ebenso zahlreiche Maßnahmen der „Jugendhilfe“ darauf abzielten, Schulprobleme lösen zu helfen.

¹⁴² Vgl. 1. Jugendbericht (BMJFG), 1961, S. 18 f

¹⁴³ A. a. O., S. 19

¹⁴⁴ Vgl. Seithe, 2012, S. 46

¹⁴⁵ 2. Jugendbericht (BMJFG), 1968, S. 7

¹⁴⁶ Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2008, S. 1; vgl. Heidelberger Erklärung 12./13. 05. 2012 Zitat: „Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit nach wie vor größtenteils von Lehrenden ausgebildet werden, die anderen Professionen angehören [...] und keinen spezifisch sozialarbeiterischen Zugang zu ihren Wissensbezügen formulieren. [...] Immer noch wird im Hochschulbereich um ein gemeinsames Wissenschafts- und Professionsverständnis Sozialer Arbeit gerungen“; vgl. DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit), 2012, S. 6; vgl. 2. Kinder- und Jugendbericht, 1968, S. 7; vgl. 7. Kinder- und Jugendbericht, 1986, S. 23; vgl. 8. Kinder- und Jugendbericht, 1990, S. 123; vgl. 9. Kinder- und Jugendbericht, 1994, S. 469

Eine namentliche Nennung der „Schulsozialarbeit“ erfolgt auch in den folgenden Berichten noch nicht, vorweg kann jedoch von einer sich abzeichnenden Entwicklung gesprochen werden. In der Jugendsozialarbeit sei ein eigener Zweig der Jugendhilfe entstanden, heißt es, der sich die Berufsförderung und -eingliederung der Jugend zur Hauptaufgabe mache, was bis heute ein spezielles Feld der Jugendsozialarbeit geblieben ist und in den letzten Berichten (11. und 12. Kinder- und Jugendbericht) für die Schulsozialarbeit hervorgehoben wird.

Der dritte Jugendbericht (1971) spricht das Aufgabenfeld der Erziehungsberatungsstellen an, das im Jugendwohlfahrtsgesetz mit Maßnahmen der Jugendpflege und Jugendfürsorge festgelegt sei. Diese fehlten maßgeblich, obwohl Beratung in Fragen der Erziehung (außerhalb von Schule) eine der wichtigsten Aufgaben der Jugendhilfe geworden sei. Die daraus resultierende Verpflichtung der Jugendämter sei zu spät umgesetzt und der Aufbau von Erziehungsberatungsstellen dadurch verzögert worden. Dabei könne diese Beratung andere kostspieligere Hilfen überflüssig machen.¹⁴⁷

Resümierend kann für diesen Bereich festgestellt werden, dass durch die Reduzierung der Erziehungsberatungsstellen der Bedarf von Eltern bzw. Personensorgeberechtigten nicht erfüllt werde und Probleme ungeklärt und unbegleitet aus dem außerschulischen Bereich in den schulischen Bereich verlagert werden. Insgesamt ist dem Bericht zu entnehmen, dass

- eine klare Gesetzeslage nicht vorliegt,
- Beratung eine der wichtigsten Aufgaben der Jugendhilfe ist,
- auf eine erforderliche Aus- und Fortbildung der Fachkräfte hingewiesen wird,
- ein viel zu spätes Erkennen die Entwicklung eines bedarfsgerechten Angebotes von Erziehungsberatungsstellen verzögert und
- intensivere Kosten aus weiteren Maßnahmen der Jugendhilfe eingespart werden könnten, würden die genannten Probleme behoben.

Prospektiv weisen einige dieser damaligen Ausführungen auf den derzeitigen Sachstand der Schulsozialarbeit bis heute wenig verändert hin:

- Eine klare Gesetzesgrundlage zur Schulsozialarbeit liegt nicht vor.¹⁴⁸
- Beratung ist als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit zu verstehen.¹⁴⁹
- Auf eine Aus- und Fortbildung der Fachkräfte wird hingewiesen.¹⁵⁰
- Ein flächendeckendes Angebot an Schulsozialarbeit besteht nicht, obwohl dieses seit Jahren gefordert wird.¹⁵¹
- Durch Schulsozialarbeit können kostspieligere Maßnahmen der Jugendsozialarbeit eingespart werden, da entsprechende Unterstützungen oft weit über den Kosten liegen, die ein präventiver Beratungsansatz in der Schule benötigen würde.¹⁵²

¹⁴⁷ Vgl. 3. Jugendbericht, 1971, S. 67

¹⁴⁸ Vgl. Speck, 2006, S. 241 ff

¹⁴⁹ Vgl. Belardi u.a., 2007, S. 49

¹⁵⁰ Heidelberger Erklärung, Bundesmitgliederversammlung 12./13.05.2012 Heidelberg.

¹⁵¹ Vgl. 11. Kinder- und Jugendbericht, 2002, S. 161

¹⁵² Vgl. Sauer-Schiffer, 2010, S. 15: „Die Kosten für die Betreuung von Jugendlichen in der Nachsorge des Übergangssystems liegen mittlerweile weit über den Kosten, die ein gut durchdachter präventiver Beratungsprozess im Übergangmanagement Schule-Beruf benötigen würde.“

Die „hohe Inanspruchnahme von Erziehungsberatungsstellen aufgrund von Schul- und Leistungsproblemen [...] weist [...] darauf hin, dass mit dem Schulbesuch erhebliche familiäre Belastungen einhergehen können.“¹⁵³

Der dritte Jugendbericht konstatiert, dass die Schule die durch familiäre Sozialisationsbedingungen produzierten Benachteiligungen und Beeinträchtigungen nicht nur nicht aufzuheben vermöge, sondern sie zudem in die Zukunft gar verlängere und verstärke. Durch die geplanten schulischen Bildungsreformen sei zu vermuten, dass das Leben der Kinder und Jugendlichen noch stärker als bisher im Bannkreis der Schule ablaufe und im Hinblick auf entstehende Sozialisationsprobleme ergebe sich die Forderung nach einer Kooperation mit der Jugendhilfe als mitwirkende Instanz. Eine entsprechende gesetzliche Regelung sollte im künftigen Jugendhilfegesetz festzulegen sein. Durch einen Maßnahmenkatalog macht die Jugendhilfe diesen Anspruch deutlich.¹⁵⁴ Damit wird erstmals, wenn auch nicht mit dem Begriff der Schulsozialarbeit, eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gefordert.

Der vierte Jugendbericht (1978) greift das Thema Schulsozialarbeit nicht auf und legt den Fokus seiner Berichterstattung auf die Arbeitswelt, berufliche Perspektiven und die Beschäftigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Der fünfte Jugendbericht (1980) beschäftigt sich mit den Bestrebungen der Jugendhilfe, Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule voranzubringen. Dabei übt sie (die Jugendhilfe) gegenüber der Sozialisationsorientierung der Schule Kritik, bezeichnet sie als eine defizitäre Form, die selbst die Probleme von Kindern und Jugendlichen produziere, soziale Benachteiligungen schaffe und Schulversagen hervorrufe.¹⁵⁵ Ohne auf weitere schulkritisch angeführte Sachverhalte einzugehen, die aus sozialpädagogischer Perspektive schon früh ansetzten, sich im Richtungsstreit manifestierten und auch heute in Teilen fortgeführt werden, sind viele Autoren der Ansicht, dass es auch an der Jugendhilfe ist, sich hinsichtlich ihrer eigenen Handlungsprofessionalität klar zu positionieren.¹⁵⁶

Auf die Jugendhilfe bezogen bleibe offen, wie diese auf die erkannte Problemlage reagieren könne und welches ihre Möglichkeiten in einem Feld seien, „in dem sie sich immer schon sehr schwer tat, mit einem Partner zu kooperieren, dessen Übergewicht so eindeutig ist, wie dies für die Schule zutrifft“¹⁵⁷ (Kap. 3.1). Gleichmaßen wird auf die Strukturschwächen und Defizite der Jugendhilfe hingewiesen. So wird das Zurechtschneiden von Fällen im Gegensatz zur lebensweltbezogenen Förderung kritisch hervorgehoben und auf die Beschränkung hingewiesen, nachträgliche Behebungen bereits eingetretener Schäden zu behandeln, anstatt Strategien offensiver und präventiver Jugendhilfe zu entwickeln. Die defizitäre Sichtweise führe häufig zu einer negativ verstärkenden, stigmatisierenden Wirkung und komme zudem einem Reparaturdienst gleich, was ja gerade die Jugendhilfe insbesondere die heutige Schulsozialarbeit ablehnt.

¹⁵³ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 44

¹⁵⁴ Vgl. 3. Jugendbericht, 1971, S. 116

¹⁵⁵ Vgl. 5. Jugendbericht, 1980, S. 59; vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 15; vgl. Baur, 1997, S. 24f; vgl. Böhnisch, 1994, S. 79ff; vgl. Hurrelmann, 1999, S. 111

¹⁵⁶ Vgl. Aden-Grossmann, 2012, E-Book Position 2276 von 4228; vgl. Eyferth, 1950, S. 30; vgl. Hornstein, 1971, S. 292; vgl. Speck, 2006, S. 73

¹⁵⁷ 5. Jugendbericht, 1980, S. 59

Der Bericht macht deutlich, dass in Bezug auf die Arbeit in den Schulen die Aufgabenfelder der Jugendhilfe in ihren eigenen Kompetenz- und institutionellen Abgrenzungen liegen: „Jugendhilfe ist für Schule nicht zuständig; ihre Interventionsmöglichkeiten sind deshalb äußerst begrenzt“¹⁵⁸ (Kap. 2.2).

In Bezug auf Probleme, die die Schule selbst erzeuge, habe die Jugendhilfe nicht nur keine Möglichkeit unmittelbar einzugreifen, sondern sie habe kompetenz- und zuständigkeitshalber auch keinen Einfluss und müsse damit leben, mit den Folgeerscheinungen problematischer Verhältnisse in der Schule weiterhin konfrontiert zu werden, da sie mit ihren Möglichkeiten nicht für Abhilfe sorgen könne. Damit liegt dem Bericht eine intrakonfrontative Haltung zugrunde, da die Jugendhilfe einerseits alternative Strategien entwickeln müsse, diese aber andererseits nicht umsetzen könne. Schließlich wird der Jugendhilfe nahegelegt, an ihren Bemühungen festzuhalten und zurückgelassene Missstände nicht von der Tagesordnung zu streichen, solange Schule das geschilderte Problem darstelle.¹⁵⁹

Betrachtet man von diesem Zeitpunkt (1980) aus die weitere Entwicklung bis heute, so wird im 14. Kinder- und Jugendbericht (2013) die Schulsozialarbeit als erforderlich bezeichnet. Bis zur flächendeckenden Ausrichtung und klaren Finanzierung sei es jedoch noch ein langer Weg. Schulsozialarbeit wurde in den letzten 33 Jahren zwar nicht einheitlich praktiziert, nicht wissenschaftlichen Empfehlungen entsprechend qualitätsgesichert, jedoch wurden Schulgesetze modifiziert, Empfehlungen der Landesregierungen ausgesprochen und mit Erlassen untermauert. Des Weiteren wurden Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit gegründet und ein Bundeskongress für Schulsozialarbeit durchgeführt. Trotzdem ist die gesetzliche Grundlage nicht klarer geworden. Die Ansprüche für eine unmissverständliche gesetzliche Regelung wurden der Politik von der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in der jüngsten Resolution vorgestellt.¹⁶⁰ Diese wurde am 24. 11. 2012 auf einer Fachtagung für Schulsozialarbeit in NRW (Dortmund) und auf dem ersten Bundeskongress am 30. November 2012 in Hannover formuliert. Um die Bildungs- und Sozialpolitik weiter auszubauen wird dort gefordert:

1. Schulsozialarbeit muss in jeder Schule mit ganzheitlichem Bildungsanspruch als fester institutioneller Bestandteil eingerichtet werden.
2. Die bestehende Schulsozialarbeit muss über 2013 hinaus gesichert und fortgeführt werden. Schulsozialarbeit ist Beziehungsarbeit, sie braucht Kontinuität über den Projektzeitraum von Bildung & Teilhabe hinaus.
3. Schulsozialarbeit muss einen gesicherten und anerkannten Platz im System Schule finden. Zum gegenseitigen Verständnis muss die Information über Schulsozialarbeit fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen sowie der Schulleitungsqualifizierung werden.
4. Schule ist ein strukturell hierarchisch organisiertes System. Gegenseitige Wertschätzung, eine klare Rollenbeschreibung und die Entwicklung von Vertrauen muss zwischen allen Berufsgruppen innerhalb des Systems gefördert werden, damit Schulsozialarbeit gelingen kann.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. a. a. O., S. 60

¹⁶⁰ Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW, Resolution vom 06.09.2012, 3. Fachtagung Schulsozialarbeit in Dortmund, veröffentlicht am 12. Oktober 2012.

5. Die Koordination und Vernetzung von Schulsozialarbeit braucht Ressourcen, die es an vielen Stellen nicht gibt. Wir fordern den Ausbau von Koordinierungsstellen und Mittel für den Ausbau unserer Netzwerke.
6. Die gesetzlichen Grundlagen müssen weiter ausgebaut und deren Umsetzung gesichert werden.
7. Für den Ausbau der Schulsozialarbeit sind sehr gut qualifizierte Fachkräfte nötig. Dazu müssen die Bereiche Aus- und Fortbildung dringend aufgestockt werden. Im Bereich der Fortbildungen muss die Schulsozialarbeit mindestens so viel Berücksichtigung finden, wie die Fortbildung von Lehrkräften. Für die Ausbildung müssen die Kapazitäten der Hochschulen erweitert werden, zusätzlich sind weitere Ressourcen im Bereich der Praxisanleitung nötig. Supervision und kollegiale Beratung müssen Bestandteil der Schulsozialarbeit sein und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.
8. Schulsozialarbeiter/innen dürfen als gut ausgebildete Fachkräfte nicht länger in prekären Beschäftigungsverhältnissen angestellt sein. Finanzielle und vertragliche Sicherheit sind notwendig für eine engagierte und verlässliche soziale Arbeit im System Schule.
9. Schulsozialarbeiter/innen müssen zwingend bei allen Schritten der Schulentwicklung auf allen Entscheidungsebenen mit ihrer Fachlichkeit einbezogen werden.

Damit ist die Empfehlung des fünften Berichtes (1980), weitere Bemühungen der Jugendhilfe aufrechtzuerhalten und diesen Punkt nicht von der Tagesordnung zu streichen bis heute hochaktuell.

Der sechste Jugendbericht (1984) greift schulbegleitende Angebote als „Hilfen für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule“ auf und rückt sie als Notwendigkeit ins Bildungsbewusstsein (§ 5, Abs. 1, Ziff. 3 JWG). Damit rückt auch die Jugendhilfe vorerst von ihren Forderungen ab, die bereits im 5. Jugendbericht, vage auch schon im 3. Jugendbericht, formuliert wurden. So heißt es, dass Veränderungen der Schulstruktur und gesellschaftliche Entwicklungen dazu beitragen, Angebote der Jugendhilfe einzurichten, die neben den Angeboten der Schulen bestehen (zum Beispiel Nachhilfe, Hausaufgabenbetreuung usw.). Allgemeingültige Regeln gebe es jedoch nicht, so die Aussage des sechsten Jugendberichtes. Auch lägen weder Praxisberichte noch Reflexionen oder Datenerhebungen vor. Es wird zwar auf eine Vielzahl von Konzepten hingewiesen, jedoch seien sie nicht verallgemeinerbar.¹⁶¹ „Freie und öffentliche Träger bemühen sich gleichermaßen [...], den Bedürfnissen junger Menschen entsprechende Angebote zu organisieren.“¹⁶²

Diese Entwicklung zeugt bereits zu diesem Zeitpunkt (1984) von der bevorstehenden Normierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1990/91) und könnte als Vorläufer oder Impulsgeber bezeichnet werden, Schulsozialarbeit in die Gesetzesvorlage einzubinden. Obwohl dieses mit § 81 SGB VIII in das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz „unverbindlich“ geschieht, bleiben die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule in

¹⁶¹ Vgl. 6. Jugendbericht, 1984, S. 9

¹⁶² Ebd.

Deutschland in hohem Maße klärungs- und entwicklungsbedürftig.¹⁶³ Für das Handlungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule bestehen weiterhin Debatten um die passende Begrifflichkeit“.¹⁶⁴

Der siebte Jugendbericht (1986) bekräftigt den Einfluss der Schule auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Es wird festgehalten, dass in der Schulsozialarbeit speziell ausgebildete Fachkräfte eingesetzt werden müssen, insbesondere, wenn sie Beratungsaufgaben übernehmen¹⁶⁵ (Kap. 5.1, 6, 7, 9). Dieses Anliegen ist auch heute ein aktuelles Thema und wird in dieser Untersuchung konkret aufgegriffen. Jedoch müsse, so die Ansicht der Sachverständigenkommission, Schulsozialarbeit außerhalb des Schulsystems verortet sein, und zwar auch dann, wenn diese innerhalb der Schule stattfindet. Damit werde Schulsozialarbeit zu Schülersozialarbeit. Sie solle eigenständige und selbstbestimmte Interaktionen durchführen, schulunabhängige Förderungen von Schülermitverwaltungen begleiten oder weitere schulbegleitende Maßnahmen der Jugendbildungsarbeit einrichten.¹⁶⁶ Schulsozialarbeit wird im Rahmen dieser Arbeit als täglich in der Schule präsent Angebot mit einem intervenierenden und präventiven Ansatz zur Unterstützung und Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern verstanden (Kap. 7.3). Nach Ansicht der Sachverständigenkommission sei Schulsozialarbeit zunächst als eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zu verstehen, die voraussetze, dass beide Professionen ihre jeweiligen Aufgabenbereiche kennen und anerkennen, jedoch wird ebenso die Ansicht vertreten, ein schulexternes Hilfeangebot sei „eindeutiger und wirkungsvoller als es schulinterne Dienste sein können“¹⁶⁷. Dementsprechend solle Schülersozialarbeit außerhalb der Schule weiterentwickelt werden, insbesondere dann, wenn diese an die Grenzen ihrer systembedingten Handlungsspielräume stoße. Auch müsse, um die Interessen von Familien zu vertreten, die selbst nicht in der Lage seien, sich mit den Anforderungen und Organisationsbedingungen des Schulsystems auseinanderzusetzen, „ein ständiger Beauftragter der Jugendhilfe als Vermittler – gewissermaßen als ‚Schulombudsmann‘ bzw. ‚Schulombudsfrau‘ zur Verfügung stehen“.¹⁶⁸

Offensichtlich wird dennoch der Versuch unternommen, Schulsozialarbeit außerhalb der Schule zu verankern und gleichzeitig innerhalb der Schule weiterzuentwickeln. Den Ansätzen ist eine konkrete schulsozialpädagogische Verortung nicht zu entnehmen.

Der achte Jugendbericht (1990) begründet die Notwendigkeit von Jugendhilfe komplementär zur Schule, weil „die Allgegenwärtigkeit von Schule im Leben junger Menschen und insbesondere deren negativen Auswirkungen“¹⁶⁹ ein Einwirken der Jugendhilfe hervorrufe, auch wenn eine primäre Zuständigkeit nicht vorliege. Den Schulen werden widersprüchliche „Funktionszuweisungen“ als Ursache für ein „erhebliches Konfliktpotential“¹⁷⁰ zugeschrieben, da Schüler ein ganzes Schulleben lang mit Leistungsbewertung und Selektion konfrontiert würden. Einerseits stünden Lehrer angesichts von Themen wie Drogen,

¹⁶³ Raab/Rademacker, 2004, S. 17

¹⁶⁴ Spies/Pötter, 2011, S. 13; vgl. Speck, 2006, S. 13 ff

¹⁶⁵ 7. Jugendbericht, 1986, S. X (Einleitung)

¹⁶⁶ A. a. O., S. 41 f

¹⁶⁷ A. a. O., S. 56; vgl. Speck, 2006, 232, 240

¹⁶⁸ 7. Kinder- und Jugendbericht, 1986, S. 56

¹⁶⁹ 8. Jugendbericht, 1990, S. 119

¹⁷⁰ Ebd.

Alkoholismus oder Integration vor fast unlösbaren Überforderungssituationen, andererseits würden genau diese Themen das Feld der Jugendhilfe tangieren. Dennoch beziehen sich die schulbezogenen Angebote der Jugendhilfe (Hausaufgabenbetreuung, Kindergarten-/Hortbetreuung usw.) meist auf akute soziale Problemlagen. Kontroverse Diskussionen um Schule, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, prägen vordergründig den Inhalt dieses Berichtes.¹⁷¹

Insgesamt zeigten die Erfahrungen, wenn auch regional unterschiedlich stark und anders akzentuiert, dass Formen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule möglich seien, so der Bericht. Allerdings, so wird gleichermaßen argumentiert, seien solche Kooperationen nach wie vor durch Status- und Hierarchieprobleme sowie fehlende wechselseitige Akzeptanz und Anerkennung belastet. Das führe dazu, dass es einerseits bis heute noch nicht zu einer angemessenen Ausgestaltung politisch-administrativer Beziehungen zwischen beiden Bereichen gekommen sei und andererseits das Gelingen einer solchen Zusammenarbeit von den individuellen Möglichkeiten flexibler, unkonventioneller und kooperationsfähiger Mitarbeiter/innen abhängen.¹⁷²

Noch im siebten Jugendbericht wurde argumentiert, schulexterne Hilfeangebote seien eindeutiger und wirkungsvoller als schulinterne Angebote. Demgegenüber wird in diesem Bericht die Aussage getroffen, dass „eine Schulsozialarbeit, die über ein Beratungsangebot Bezüge zur außerschulischen Jugendhilfe [...] herstellt, sich gegenüber Schule und Lehrerschaft sehr viel besser als eine eigenständige pädagogische Aufgabe profilieren kann als eine auf Freizeitarbeit beschränkte“¹⁷³. Damit werden Tendenzen erkennbar, wie sich Schulsozialarbeit schrittweise in dem hier vorgestellten Sinn entwickeln kann.

Der neunte Jugendbericht (1994) ist von der Wiedervereinigung Deutschlands, der Umwandlung der Schulstrukturen in ein föderalistisch gegliedertes System, der Beseitigung des Erbes der „Kommandopädagogik“ und weiteren politischen Willensbildungsprozessen im Rahmen des 1990 verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes geprägt.¹⁷⁴

Im Rahmen spezifischer Förderprogramme konnten in den neuen Bundesländern neue Kooperationen von Schulsozialarbeit aufgebaut und entwickelt werden. Die daraus resultierenden wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen sollten später auch auf Teile der Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern zurückgreifen. Umgekehrt ist zu berücksichtigen, dass den Projekten in den neuen Bundesländern unterschiedliche Modell- und Finanzierungsstrukturen zugrunde lagen und diese Projekte mit den eher geringen Erfahrungswerten aus den alten Bundesländern kompensiert wurden.¹⁷⁵

Fachliche Voraussetzungen seien oft nicht erfüllt, da es für derartige Anforderungen in den neuen Bundesländern keine ausgebildeten Sozialpädagogen gebe. Entsprechend werden berufliche Nachqualifizierungen gefordert (Kap. 5.1, 6.5.2). Die administrativ gestalteten Rahmenbedingungen können deshalb eher als Versuch gelten, ohne dass eine allgemein

¹⁷¹ Vgl. a. a. O., S. 119 ff

¹⁷² Vgl. a. a. O., S. 123

¹⁷³ Vgl. a. a. O., S. 122

¹⁷⁴ Vgl. 9. Jugendbericht, 1994, S. XII (Stellungnahme)

¹⁷⁵ Vgl. a. a. O., S. 469 f

erklärte Grundlage und einheitlich formulierte Konzeption professioneller Fachkräfte vorliege.¹⁷⁶

Ausgehend von neuen Chancen würden ebenso ähnliche Schwierigkeiten auftreten, wie sie bei früheren Schulsozialarbeitsprojekten in den alten Bundesländern hätten bekämpft werden müssen. Das heißt, Erfahrungen aus einem noch nicht ausgereiften System (Schulsozialarbeit West) in ein aufzubauendes System (Schulsozialarbeit Ost) einzubinden, neue rechtliche Grundlagen des SGB VIII (1990/91) für beide Seiten (Ost und West) zu berücksichtigen und möglichst die im Westen bis dahin strittigen Prozesse konstruktiv zu nutzen und aus diesen zu lernen.

Der zehnte Kinder- und Jugendbericht (1998) macht auf unterschiedliche Arbeitsfelder beider Institutionen, aber auch auf die Zurückhaltung der Schulen aufmerksam und betont die Schwierigkeiten, zwischen Schule und Jugendhilfe geeignete Kooperationsformen zu finden: „In diesem Sinne ist Schulsozialarbeit Teil professionellen Handelns in der Institution Schule, die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihrem Fachpersonal alleine ihren Auftrag von Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllen kann und sich deshalb zusätzlicher Fachkompetenz versichern muss. [...] Schulsozialarbeit ist daher von ihrem Anspruch her eine kritische Begleiterin von Schule. Dies wird von der Schule nach wie vor mit Zurückhaltung aufgenommen.“¹⁷⁷

Gleichfalls wird jedoch die Empfehlung in den Schulgesetzen, Kooperationen der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe analog zu § 81 SGB VIII verbindlich zu regeln, hervorgehoben.¹⁷⁸ Trotz gegensätzlicher Aussagen sei für die Kinder- und Jugendhilfe diese Zusammenarbeit mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes als verpflichtende Kooperation mit Schulen und Schulverwaltung gemäß § 81 SGB VIII zu verstehen, so die Sachverständigenkommission. Harrer zufolge ist bereits dem Jugendwohlfahrtsgesetz § 2 Abs. I (1961) ein erklärtes Erfordernis der Zusammenarbeit mit der Schule zu entnehmen.¹⁷⁹ Dabei könne von einem gemeinsamen Auftrag ausgegangen werden: „Beide, Jugendamt und Schule, wohnen zwar in ‚verschiedenen Räumen desselben Erziehungsgebäudes‘, dienen aber dem gleichen Ziel, wenn auch mit verschiedenen Mitteln.“¹⁸⁰ Dieses Gemeinsame wird in Kapitel 1.4 mit der Zielerreichung eines „Zufriedenheitsfaktors“ beschrieben. Ausgehend von der langen Tradition einer Suche nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit scheint die bisherige Trennung von Jugendhilfe und Schule ein Grund dafür zu sein, die Bemühungen um das Zusammenwirken als schwerfällig einzuordnen, wie dem Bericht zu entnehmen ist. Ebenso erschwerend komme hinzu, dass Schule bisher keinen verbindlichen Auftrag zur Zusammenarbeit habe und es an entsprechenden Vernetzungs- und Kommunikationsstrukturen fehle.¹⁸¹

Gleichermaßen wird in diesem Bericht hervorgehoben, dass zwar eine grundlegende Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit der Schule in § 81 SGB VIII ihre Legitimation finde, jedoch darüber hinaus auch § 11 SGB VIII (Jugendarbeit), § 13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit), als neues noch zu koordinierendes, erweitertes Aufgabenfeld, ebenso

¹⁷⁶ Vgl. a. a. O., S. 471

¹⁷⁷ 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. 213

¹⁷⁸ Vgl. a. a. O., S. XXXI, S. 211

¹⁷⁹ Harrer, 1977, S. 107

¹⁸⁰ A. a. O., S. 23

¹⁸¹ Vgl. a. a. O., S. 211

wie § 14 SGB VIII (Kinder- und Jugendschutz) eine kooperative Beziehung von Schule und Jugendhilfe verlangten.¹⁸² Damit werden der Schulsozialarbeit nicht nur spezifische Arbeitsfelder der Jugendhilfe „übergestülpt“, sondern weitere Handlungsbereiche zugewiesen. So sind nach Meinung vieler Autoren die allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII), Hilfen zur Erziehung (§§ 27 - 35 SGB VIII/KJHG), Hilfen für junge Volljährige (§ 41 SGB VIII) und der Schutz von Kindern und Jugendlichen (§§ 42 und 43 SGB VIII) zusätzliche Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit.¹⁸³ Ebenso, so Oelerich, sei die Betreuung schulpflichtiger Kinder gemäß § 24 SGB VIII und der jeweiligen länderspezifischen Ausführungsgesetze im Rahmen von Ganztagsangeboten in die schulbezogene Jugendsozialarbeit einzubeziehen.¹⁸⁴ Wie bereits mit Wulfers in Kapitel 2.2.1 erwähnt, seien etwa 30 Paragraphen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes für die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit von Bedeutung. Ebenso bezieht sich die Sachverständigenkommission auf alle Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe.¹⁸⁵ Die unterschiedlichen Sichtweisen erklären die Aufgabenvielfalt, die der Schulsozialarbeit angetragen wird, wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt wird.

Neben der skizzierten erweiterten Einbeziehung fachlicher Aufgabenfelder geht der 10. Kinder- und Jugendbericht auf der anderen Seite davon aus, dass Schule allein ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht erfüllen könne und sich deshalb zusätzlicher Fachkompetenzen versichern müsse (Kap. 5.6.2, 7, 8, 9). Gleichzeitig wird deutlich, dass in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule klare Vereinbarungen und feste Strukturen fehlen. Das Profil wird als „Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte in der Schule und ihrem Umfeld“¹⁸⁶ beschrieben, basierend auf der Rechtsgrundlage § 13 SGB VIII. „Schulsozialarbeit hat sich um die schwierigen, leistungsschwachen, sozial ausgegrenzten [...] benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu kümmern und ist daher von ihrem Anspruch her eine kritische Begleiterin von Schule.“¹⁸⁷ Wie anfangs erwähnt, wird dieses von der Schule mit Zurückhaltung aufgenommen. Diese Zurückhaltung wird hier konstruktiv formuliert und in Kapitel 3 das Kooperationswissen als ein ausgewähltes Kriterium der Zusammenarbeit näher beschrieben.

Den Berichten ist insgesamt nicht klar zu entnehmen, was oder was nicht Schulsozialarbeit ist. In diesem Bericht wird die Ansicht vertreten, dass erst eine tägliche Präsenz unbefristeter Zeit in der Schule die Möglichkeit bereithält, eine Vertrauensbasis herzustellen, die mit externen Beratungsangeboten erst längerfristig aufgebaut werden müsse, was im 12. Kinder- und Jugendbericht wieder dementiert wird, da gerade nicht die Einzelschule favorisiert werde. Jedoch ersetze Schulsozialarbeit nicht die spezifischen Beratungs-, Hilfs- und Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese bestehen unabhängig von Schulsozialarbeit parallel.¹⁸⁸

Unterschiedliche Interpretationsansätze von Zielen und Aufgaben, ob gemäß §§ 11 oder 13 SGB VIII, ob Schulsozialarbeit inner- oder außerhalb der Schule, ob für benachteiligte oder

¹⁸² Vgl. Landeswohlfahrtsverband Hessen, 1996, S. 1/BMJFFG, 1990. In: 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. 213

¹⁸³ Vgl. GEW, 2003, S. 4

¹⁸⁴ Vgl. Oelerich, 1996, S. 222 ff

¹⁸⁵ Vgl. Wulfers, 1997, S. 55; vgl. 10. Kinder- und Jugendhilfbericht, 1998, S. 213

¹⁸⁶ 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. 213

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 214

alle Kinder und Jugendlichen, ob fast alle Leistungsparagrafen für die Schulsozialarbeit eine Orientierung bieten oder nur einige, schaffen in den unterschiedlichen Berichten eine Unschärfe, die einen problematischen Hintergrund hinsichtlich der Debatten um Qualitätssicherung oder Kostenzuordnungen darstellen. Nach diesem Bericht gilt die Diskussion über eine mögliche Zusammenarbeit als nicht abgeschlossen und die Kooperationsgestaltung als nicht geregelt.¹⁸⁹

Der elfte Kinder- und Jugendbericht (2002) stellt einen öffentlichen Konsens über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule mit einer Vielzahl von Stellungnahmen und Empfehlungen bundeszentraler, fachlicher und wissenschaftlicher Gremien fest, „wie er größer nicht sein könnte“¹⁹⁰. Mit diesem Statement wird zwar die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit im Vergleich zu früheren Kinder- und Jugendberichten erstmalig unmissverständlich formuliert, jedoch gleichzeitig eine einseitige Haltung hervorgerufen, wie bereits im zehnten Kinder- und Jugendbericht festgestellt. Es sei die Jugendhilfe, die insbesondere diese Zusammenarbeit, die bereits auch in einigen Schulgesetzen Erwähnung gefunden habe, einfordere (Kap. 1.5). Dennoch zeigen sich Gegensätze innerhalb der Jugendhilfe insbesondere darin, dass einerseits gefordert würde, Schulsozialarbeit flächendeckend einzurichten, weil sie familien- und jugendpolitisch erforderlich sei und andererseits sie zurückzudrängen, weil sie bildungspolitisch nicht gewollt sei.¹⁹¹ Diese und andere Gegensätze könnten dazu geführt haben, dass eine „beträchtliche Unklarheit über den Begriff der Schulsozialarbeit“¹⁹² zusätzlich in die bestehenden Diskussionen eingebracht wurde und sich angesichts der unklaren Verhältnisse zwischen den Aufgabenbereichen der Begriff „Schulsozialarbeit“ laut Sachverständigenkommission als zu eng erwiesen habe.¹⁹³

Diese Entwicklung scheint auf zwei Aspekte zurückzuführen zu sein. Einerseits gehe es um schulbezogene Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehung, Hausaufgabenhilfe, sozialpädagogische Unterstützung beim Übergang Schule und Beruf, Freizeitangebote usw.), die sich an bestimmte Schüler richten (Leistungsangebote der Jugendhilfe als gesetzliche Aufgabe). Andererseits gehe es um die sozialpädagogischen Aufgaben der Schule selbst, wie sie insbesondere der Bildungsreform im Rahmen der Entstehung der Gesamtschulen zu entnehmen seien, so zum Beispiel die individuellen Lebenssituationen der Schüler stärker in den Blick zu nehmen. Diese Entwicklung finde sich heute im Sinne der Öffnung von Schulen, Schulprogrammen und aufgrund bildungspolitischer Forderungen institutionalisiert in allen Schulgesetzen wieder.¹⁹⁴

Parallel zu den hervorgehobenen Aspekten stehen sich zwei weitere Tendenzen gegenüber, die beide Institutionen auch innerhalb ihrer pädagogischen Felder betreffen. Einerseits wird die Ansicht vertreten, die erzieherische und soziale Verantwortung der Lehrkräfte gegenüber den Lebenswelten der Schüler sei zu fördern, andererseits wird gefordert, die Schule solle sich auf ihre eigentliche Aufgabe des Unterrichts rückbesinnen und schulfremde Aufgaben

¹⁸⁹ Vgl. a. a. O., S. 218

¹⁹⁰ 11. Kinder- und Jugendbericht, 2002, S. 161

¹⁹¹ Vgl. ebd.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Vgl. ebd.

¹⁹⁴ Vgl. a. a. O., S. 162

abweisen. Einerseits fordert die Kinder- und Jugendhilfe eine flächendeckende Einrichtung von Schulsozialarbeit sowie die Rückbesinnung auf deren eigentliche Aufgaben: Die „Lückenbüßerfunktion“ solle abgebaut und die Schule trotz einer unzureichenden Schulpolitik aufgefordert werden, ihre Probleme besser zu lösen. Andererseits kommt die Kommission zu der Ansicht, Bildung sei aufgrund des jeweils eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrages der Familie, der Schule und der Jugendhilfe eine gemeinsame Aufgabe. Bis diese jedoch umgesetzt werden könne und die vorherrschende „wechselseitige Ausblendung der jeweils anderen Seite“¹⁹⁵ bzw. die beschriebenen Interessenkonflikte überwunden seien, sei es noch ein weiter Weg, auf dem bislang noch keine Lösung zu sehen sei.¹⁹⁶

Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) spricht von Schulsozialarbeit als Unterstützung bei risikobehafteten Schulkarrieren, von der Jugendsozialarbeit (Jugendberufshilfe) als Hilfestellung bei Schul- und Lernschwierigkeiten durch individuelle Beratung, Gruppen- und Projektarbeit bis hin zu Bildungsangeboten und Maßnahmen der Ausbildungsförderung jenseits von Unterricht.¹⁹⁷

Anstatt des sich mehr und mehr etablierenden praxis- und wissenschaftlich relevanten, aber auch international verwendeten Begriffes „Schulsozialarbeit“ (school social work) anzunähern, wird in diesem Bericht der Begriff „schulbezogene Jugendarbeit“ präferiert. Dabei wird alternativen Bezeichnungen eine kritische Angebundenheit an die klassische Schulsozialarbeit als Arbeit in der Einzelschule bescheinigt.¹⁹⁸ Unter „klassischer Schulsozialarbeit“ wird in dieser Arbeit die in Kapitel 8 definierte Schulsozialarbeit als Beratung für alle Schüler, Lehrer und Eltern in täglicher Präsenz in der Einzelschule verstanden. (Kap. 3.1.3, 5.1, 9). Die Verwendung des „neuen“ Begriffes „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (§ 13 SGB VIII) wird im Verlauf des Berichtes als Abwendung von der klassischen Schulsozialarbeit geführt. Die klassische Schulsozialarbeit, wie sie auch von Speck (2006, 2009) und vielen anderen Autoren vertreten wird, „bedient“ alle Kinder und Jugendliche, deren Eltern und Lehrer in der Einzelschule, wenn Unterstützung benötigt wird (Kap. 9). Auch andere Experten stehen der engen Anbindung der Schulsozialarbeit an eine bestimmte Zielgruppe (§ 13 SGB VIII) und dem entsprechenden Auftrag für diese Zielgruppe eher ablehnend gegenüber und stellen Hilfe und Unterstützung für alle Kinder in den Vordergrund.¹⁹⁹

Wenn der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ als Oberbegriff für alle Kooperationsformen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule gilt, würde dieses auch die Einbeziehung der Kooperationsform „klassische Schulsozialarbeit“ für alle Kinder in der Einzelschule bedeuten. Diese Sichtweise erscheint in sich widersprüchlich. Der „stationäre Charakter“ der klassischen Schulsozialarbeit stehe einer „ambulant-mobilen“ schulbezogenen Jugendsozialarbeit gegenüber, so die Sachverständigenkommission.²⁰⁰ Um der eingangs gestellten Überlegung zur Abwendung von der klassischen Schulsozialarbeit Rechnung zu tragen, wird im weiteren Verlauf des Berichtes konstatiert: „In einem eng geführten

¹⁹⁵ A. a. O., S. 163

¹⁹⁶ Vgl. a. a. O., S. 162; vgl. 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. 219

¹⁹⁷ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 92 f, 138, 143

¹⁹⁸ Vgl. a. a. O., S. 261

¹⁹⁹ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 46

²⁰⁰ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 263

Verständnis wird die Zielgruppe der schulbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII ausschließlich auf individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Schüler/innen eingegrenzt. Hier steht die im Fachkurs häufig hervorgehobene Stärke von Jugendsozialarbeit – ihre bedarfsbezogene und einzelfallbezogene Bearbeitung von abweichendem und schulstörendem Verhalten [... bis hin zum A. J.] Übergang von der Schule in die Ausbildung oder in den Beruf – im Vordergrund.“²⁰¹

Die Zielgruppen seien hauptsächlich benachteiligte Jugendliche, deren gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt seien²⁰² (Kap. 1.8). Der gesetzliche Auftrag der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) liegt in der Hervorhebung der sozialen Benachteiligung und individuellen Beeinträchtigung und erfordert es, mit gezielten bedarfsorientierten Angeboten in individuellen Not- und Krisensituationen Hilfe zu leisten.²⁰³ Ein konkreter Unterschied zwischen Jugendsozialarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII ist dem Bericht nicht zu entnehmen. Vielmehr wird festgestellt, dass durch die Ergänzung des Adjektivs „schulbezogen“ die Jugendsozialarbeit nicht zur Schulsozialarbeit wird und auch die klassische Schulsozialarbeit nicht ersetzt. Die folgenden Ergänzungen sind dem 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) entnommen und beziehen sich auf den Begriff „schulbezogen“, was meint, das alle Aktivitäten, die mit Schule zu tun haben, schulbezogen sein können wie: schulbezogene Jugendarbeit (S. 38), schulbezogene Gesundheitsfürsorge (S. 41), schulbezogene Leistungsfähigkeit (S. 169), schulbezogene Jugendhilfe (S. 200), schulbezogene Problemdiagnose (S. 225), schulbezogene Gesundheitsförderung (S. 262). Dem Bericht zufolge ist Jugendsozialarbeit jedoch im Wesentlichen im Übergangsfeld Schule und Beruf angesiedelt und darauf spezialisiert.²⁰⁴ Die Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII) ist nicht identisch mit der Zielgruppe der Schulsozialarbeit im hier verstandenen Sinn:

Denn Kinder und Jugendliche, die als „Nicht-Benachteiligte“ gelten, finden wenig bis gar keine Berücksichtigung, insbesondere wenn sie aufgrund ihrer Bildungsbiografien nur eine zeitbegrenzte Unterstützung brauchen oder individuelle Probleme entstehen, die sie allein nicht bewältigen können und die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Jugendsozialarbeit fallen. Bereits hier setzt die klassische Schulsozialarbeit an, indem sie eigenständig präventiv und intervenierend in Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern den Blick auf alle Schüler richtet und problembelasteten Situationen so rechtzeitig entgegenwirkt, dass gravierende negative Langzeitentwicklungen vermieden oder verändert werden können. Dadurch werden erhebliche Kosten eingespart, die in Einzelfällen eine Beanspruchung der Jugendsozialarbeit erforderlich machen würden.

Gemäß der Argumentationsfolge der Sachverständigenkommission sei dem Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ gegenüber dem Begriff „klassische Schulsozialarbeit“ der Vorrang einzuräumen. Dabei wird die Schulsozialarbeit dem eigenständigen Bereich Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) zugeordnet und in Ergänzung mit § 11 SGB VIII (Jugendarbeit) das „Benachteiligtenprogramm“ in Verbindung mit den §§ 14, 16 und 24 auf alle Kinder ausgedehnt. Es sei angezeigt, „sich von der klassischen ‚Schulsozialarbeit‘ als dem Oberbegriff für diese unterschiedlichen Formen von Jugendsozialarbeit zu

²⁰¹ Vgl. a. a. O., S. 265

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Vgl. a. a. O., S. 263 f

²⁰⁴ Vgl. a. a. O., S. 263

verabschieden“.²⁰⁵ Damit wäre die klassische Schulsozialarbeit mit ihrem „stationären“ Charakter der Jugendsozialarbeit als externem Hilfeangebot zuzuordnen, wie dieses auch schon im siebten Kinder- und Jugendhilfebericht angedacht wurde,²⁰⁶ obwohl ein solcher Charakter der Jugendsozialarbeit konkret nicht zugeschrieben wird. Abweichend davon vertritt die Kommission im zehnten Kinder- und Jugendbericht die Ansicht, dass die tägliche Präsenz mit zeitlich unbefristeten sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule ein Vertrauensverhältnis herstellen könne, welches bei externen Beratungsstellen erst aufgebaut werden müsse.²⁰⁷ Dieser Widerspruch führt zu Irritationen in der bisherigen Definitionsentwicklung von Schulsozialarbeit und deren Bemühen um Kooperation. Andererseits entsteht eine Irritation dahingehend, als eine entgegengesetzte Haltung der Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichtes die klassische Schulsozialarbeit wieder einführt.

Untersuchungen von Speck zufolge dürfte die Bündelung von Leistungen sich nachteilig auf die Schulsozialarbeit auswirken, so dass nach den vorliegenden Untersuchungen in Übereinstimmung mit Hartnuß und Maykus (2004) und daran anschließend Speck (2006) gefordert wird, einen eigenen Leistungsparagrafen (§ 13 a oder § 81 a SGB VIII) mit gesetzlicher Eigenständigkeit als Schulsozialarbeit zu verorten²⁰⁸ (Kap. 2.3).

Gleichwohl wird im Verlauf des 12. Kinder- und Jugendberichtes die Schule allgemein kritisiert. Sowohl organisatorisch als auch im Hinblick auf die Qualifikation ihres pädagogischen Personals sei sie nicht in der Lage, auf Schwierigkeiten vielfältiger Art (z. B. Stressbelastung, Gewalt, aggressives Verhalten usw.) adäquat und professionell einzugehen.²⁰⁹ Auf diese Kritik reagiere die Schule, wie auch im zehnten Kinder- und Jugendbericht deutlich wurde, mit Zurückhaltung. Diesem Aspekt wird hier insofern mit einer wertfreien Haltung begegnet, als eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule nur dann gelingen kann, wenn Formen der Zurückhaltung von Schule Verständnis finden und Vorwurfshaltungen der Jugendhilfe auch angesichts eigener fehlender Leitlinien nicht dazu beitragen, Kooperationen zu begünstigen. Jugendhilfe und Schule sollten an einem Strang ziehen, heißt es in der Stellungnahme dieses Berichtes und Drilling vertritt die Ansicht, dass es nicht dazu kommen dürfe, „dass die Schulsozialarbeit als systemkritische Instanz gegenüber der Schule“²¹⁰ auftrete.

Der dreizehnte Kinder- und Jugendbericht (2009) beschäftigt sich mit Schulsozialarbeit vorrangig im Sinne gesundheitlicher Prävention und Förderung. Der im vorangegangenen Bericht geführten Diskussion um die Begrifflichkeit Schulsozialarbeit oder „wie sie auch genannt wird“²¹¹ wird bis auf den zweiten Hinweis: „In der Praxis der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (vgl. § 13 SGB VIII) [...] dominieren nach wie vor die schulergänzenden Leistungen“²¹² nicht weiter eingegangen. Die Aufgaben der Schulsozialarbeit werden als generalisierende Aspekte formuliert. Gleichzeitig weist die Sachverständigenkommission

²⁰⁵ 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 266

²⁰⁶ 7. Kinder- und Jugendbericht, 1986, S. 56

²⁰⁷ Vgl. 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. 214

²⁰⁸ Vgl. Hartnuß/Maykus, 2004, S. 589; vgl. Speck, 2006, S. 245

²⁰⁹ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 263

²¹⁰ Drilling, 2009, S. 96

²¹¹ 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 228

²¹² Ebd.

darauf hin, dass auch Schülerinnen und Schüler, „die nicht als problematisch gelten“²¹³, in die präventiven Aufgaben der Schulsozialarbeit einzubeziehen seien: gemeint ist hier die gesundheitsbezogene Prävention.

Der vierzehnte Kinder- und Jugendbericht (2013) greift den Begriff „Schulsozialarbeit“ wieder auf, der sich in Wissenschaft und Praxis zunehmend etabliert hat. Damit wird die durch den zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) hervorgerufene Ablehnung zwar relativiert, jedoch wird anhand der chronologischen Berichtsabfolge auch deutlich, dass ein kontinuierliches Verknüpfen mit aktuellen wissenschaftlichen Empfehlungen oft nicht stattfindet, sondern je nach Sachverständigenkommission unterschiedliche Ansichten präferiert werden, die oft politisch Verwendung finden. Die „Wiederausrichtung“ auf den Begriff „Schulsozialarbeit“ dürfte mit verschiedenen Faktoren verbunden sein, die sich insbesondere bei Speck und Spies/Pötter wiederfinden und ausdrücklich als „pro Schulsozialarbeit“ definiert werden können.²¹⁴

In diesem Bericht wird die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit deutlicher als bisher hervorgehoben. Geradezu in allen Bundesländern habe sich die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe durchgesetzt. Während der 12. Kinder- und Jugendbericht Schulsozialarbeit fast ausschließlich § 13 SGB VIII zuordnet, räumt der 14. Kinder- und Jugendbericht ein, dass die Schulsozialarbeit sich „aber auch aus dem System der Schule ableitet [...] mit Blick auf die Herstellung eines gelingenden Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf“²¹⁵. Insgesamt wird der Jugendhilfe eine erhebliche Ausweitung und Ausdifferenzierung ihrer externen Angebote bescheinigt. Damit wird einer schulnahen, also außerunterrichtlichen Bildungstätigkeit (beispielsweise Erziehungshilfe, Prävention Sucht, Schulumüdigkeit, Schule/Beruf, Kinderschutz usw.) gegenüber der Tätigkeit in der Einzelschule trotz aller (wissenschaftlichen) Diskussionen jedoch der Vorrang eingeräumt.²¹⁶ Gründe für die variierenden Ansichten sind im Rahmen dieser Arbeit nicht zu erfassen.

Nach wie vor ist nach Einschätzung der Sachverständigenkommission ein nicht ausgeglichener Bedarf an Schulsozialarbeit vorhanden. Jedoch sei es bisher nicht gelungen, eine nachhaltige Finanzierung sicherzustellen. Ein Teil der Finanzierung könne sich durch die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes auf ca. 3.000 Stellen auswirken²¹⁷. Das betrifft jedoch nicht die Schulsozialarbeit im hier verstandenen klassischen Sinn. Die Stellen (Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT) unterliegen einem bundes-, landes-, kommunalpolitischen Aufgabenschwerpunkt. Der Anspruch an Bildung und Teilhabe gilt als Rechtsanspruch (Kap. 2.2.4).

Vor dem Hintergrund Qualitätsentwicklung und Evaluation muss von erforderlichen Kompetenzen ausgegangen, jedoch ebenso von einer teilweisen unzureichenden Qualifikation gesprochen werden. Des Weiteren wird mit Sauer-Schiffer auf Professionalität und Kontextwissen als „Grundvoraussetzung und Basis für eine qualifizierte Beratung“²¹⁸ aufmerksam gemacht (Kap. 3.1.3, 5.1, 6.3, 7.3, 8.6, 9). Zum Profil der Schulsozialarbeit unterstreicht Speck erforderliche professionsbezogene Fortbildungen im Sinne

²¹³ Vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 229

²¹⁴ Vgl. Speck, 2006, S. 16, 83, 145; vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 15

²¹⁵ 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 331

²¹⁶ Vgl. a. a. O., S. 331, 328 f

²¹⁷ Vgl. a. a. O., S. 404

²¹⁸ Vgl. Sauer-Schiffer, 2010, S. 37

kooperationsbezogener Kompetenzen für eine handlungsorientierte Schulsozialarbeit²¹⁹ (Kap. 3).

Nach Auffassung der Sachverständigenkommission sei jedoch die Schnittmenge zwischen Jugendhilfe und Schule unklar und uneinheitlich geregelt und Angebote hauptberuflich tätiger Fachkräfte von Seiten der Jugendhilfe seien auf ein Informations- und Beratungsangebot ausgerichtet. Auch wenn das Verhältnis zwischen Schule und Schulsozialarbeit „spannungsgeladen“ sei, so erfülle die Schulsozialarbeit eine eigenständige Rolle und eine „wichtige Funktion des Schullebens im 21. Jahrhundert“.²²⁰ Gleichzeitig wird konstatiert, im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets seien die Zuständigkeiten eher den Schulverwaltungsämtern zugeordnet und wenn eine Jugendhilfeaufgabe damit verbunden sei, gehe es „um eine bewusst getroffene und gewollte andere qualitative Entscheidung hinsichtlich der Zuordnung“.²²¹

Dem Fazit der Sachverständigenkommission im Bereich der ausgewählten Handlungsfelder kann trotz aller bezeichneten Unzulänglichkeiten und Konfliktsituationen zwischen Jugendhilfe und Schule ein klares Statement entnommen werden, das den hier angestellten Überlegungen in weiten Teilen entspricht:

- Schulsozialarbeit benötigt ein fachliches Profil (Kap. 3.1.3, 3.1.6, 7.1, 8.72, 10).
- Schulsozialarbeit soll sich mit einem eigenständigen Ziel der individuellen Hilfe und dem Schwerpunkt Beratung und Begleitung am Ort der Schule etablieren (Kap. 7, 8, 9).
- Schulsozialarbeit soll in einer kontinuierlichen und stabilen Kooperationsstruktur mit der Schule stattfinden (Kap. 3).
- Eltern betroffener Schüler sollen in den Prozess der Unterstützung einbezogen werden (Kap. 7, 9.3, 9.4, 11.10).
- Schulsozialarbeit soll das soziokulturelle Umfeld der Schüler berücksichtigen (Kap. 7, 9.3, 9.4, 11.10).
- Schulsozialarbeit ist ein Kernbereich der Jugendhilfe (Kap. 1, 3).
- Dienst- und Fachaufsicht muss im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe gewährleistet sein (Kap. 8.7)

Zusammenfassend kann sich der Ausgangsfrage, inwieweit aus den Kinder- und Jugendberichten von 1961 bis 2013 zur Entwicklung, Qualifikation und Eindeutigkeit von Schulsozialarbeit eine Position erkennen lässt, wie folgt angenähert werden:

Wurde im dritten Jugendbericht (1971) die Aufmerksamkeit auf ein neues Aufgabenfeld der Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule benannt und die Aus- und Fortbildung von Fachkräften hervorgehoben, entwickelten sich die Bestrebungen der Jugendhilfe laut fünftem Jugendbericht (1980) dahingehend, die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule voranzubringen, jedoch geschieht dieses in einer eher kritischen Haltung gegenüber der Schule. In den siebten (1986) und achten (1990) Jugendberichten ist eine Widersprüchlichkeit hinsichtlich Aufgaben und Angebote innerhalb oder außerhalb von Schule festzustellen und ebenso wird ein Erfordernis zur Datenerhebung und

²¹⁹ Vgl. Speck, 2006, S. 145

²²⁰ Vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 331

²²¹ Ebd.

Qualitätsentwicklung formuliert. Während der zehnte Kinder- und Jugendbericht (1998) Schwierigkeiten zwischen Schule und Jugendhilfe benennt, geeignete Kooperationsformen zu finden, weist der elfte Kinder- und Jugendbericht (2002) auf klare Konzepte hin, die den spezifischen Bereich der Schulsozialarbeit zum Ausdruck bringen sollen. Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) ersetzt den Begriff „Schulsozialarbeit“ durch „schulbezogene Jugendarbeit“ hinsichtlich der Zielgruppenbeschreibung gemäß §§ 11, 13 SGB VIII. Erstmals kommt der Begriff „klassische Schulsozialarbeit“ vor. Im vierzehnten Kinder- und Jugendbericht (2013) wird der Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld bestätigt und ihre Etablierung am Ort Schule gefordert.

Abschließend wird bei aller unterschiedlichen Betrachtungsweise hervorgehoben, dass sich die Forderung nach Aus- und Weiterbildungen der schulsozialpädagogischen Kräfte wie ein roter Faden durch die Ausführungen aller Kinder- und Jugendberichte zieht. Es kann ebenso herausgefiltert werden, dass die (bildungs-) und fachpolitische Meinung eine handlungsorientierte Schulsozialarbeit in einer eigenständigen Rolle sieht, die eine wichtige Funktion des Schullebens einnimmt. Das Gelingen einer Kooperation Jugendhilfe und Schule nimmt einen kontinuierlichen Verlauf in dieser Arbeit ein, den es weiter auszubauen gilt. Ein solches Gelingen erfordert kooperationsbezogene Kompetenzen und Professionalität. Schließlich wird eine qualifizierte Beratung für die individuelle Beratung für Schüler und Eltern als eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit gesehen.

Diese Schlussfolgerungen werden als ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung festgehalten und als ein wesentliches Merkmal dafür betrachtet, die Professionalisierung und Qualifizierung schulsozialpädagogischer Fachkräfte aufbauend auf das vorhandene sozialpädagogische Fachwissen zu vertiefen. Im Rahmen dieser Arbeit werden das Kooperationswissen im Sinne von Zusammenarbeit (Kap. 3), das Beratungswissen im Sinne von Qualifizierung und Verantwortung (Kap. 6, 7) erklärt und das Evaluationswissen (Kap. 11) im Sinne von Beratungshandeln evaluiert. Schließlich wird das Handlungswissen (Kap. 8) eines schulsozialpädagogischen Feldes an diesen Kriterien ausgerichtet und ein Handlungsmodell entwickelt.

Zuvor ist die Ausgangslage der Schulsozialarbeit an der neuesten gesetzlichen Entwicklung zum Bildungs- und Teilhabepaket zu verdeutlichen.

2.2.4 Das Bildungs- und Teilhabepaket (BRD)

Die Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes wird im Rahmen der Entwicklung von Familienleistungen nach der Erhöhung des Kindergeldes und Einführung des Kindergeldzuschlags als eine weitere gesetzliche Leistung nach Rechtsgrundlage gem. §§ 19, 28, 29, 77 SGB II; §§ 34 f SGB XII (je nach Anspruchsleistung) geregelt.

Die dafür vorgesehenen finanziellen Mittel werden als Teilfinanzierung in der Schulsozialarbeit eingesetzt. Verlässliche Angaben über Umfang und Entwicklung stehen nicht zur Verfügung. Die Aufgaben und deren Verteilung sind nicht der Jugendhilfe, sondern den Schulverwaltungsämtern zugeordnet, so dass es zu unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen kommt. Da es nach wie vor trotz aller Anerkennung der Bedeutung von Schulsozialarbeit bisher nicht gelungen sei, ein tragfähiges Finanzierungskonzept für diese spezielle Leistung der Kinder- und Jugendhilfe zu entwickeln und zu etablieren, obwohl ein Bedarf vorhanden sei, so der 14. Kinder- und Jugendbericht (2013), könne nun das

Bundesprogramm mit dem Bildungs- und Teilhabepaket einen Teil dieser Lücken schließen.²²² Das „Verteilen“ der Mittel wird in den Ländern unterschiedlich geregelt. Anhand der Landesgesetzgebungen NRW und Berlin, die nicht gleichbedeutend für andere Bundesländer gelten, ergibt sich folgende Sachlage:

„Am 29. März 2011 sind die gesetzlichen Grundlagen für das Bildungs- und Teilhabepaket in Kraft getreten. [...] Das gesamte Finanzvolumen umfasst bundesweit 778 Millionen Euro. Bis zum 31.12.2012 gibt es darüber hinaus pro Jahr jeweils 400 Millionen Euro für Mittagessen in Horten und Schulsozialarbeit. Die Kommunen erhalten 163 Millionen Euro für die anfallenden Verwaltungskosten. [...] Die konkrete Umsetzung ist in der Regel Aufgabe der 53 Jobcenter [...]“²²³

„Vor diesem Hintergrund obliegt die Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets (§§ 28 ff. SGB II, §§ 34 ff. SGB XII, § 6a ff. BKGG) den Kreisen und kreisfreien Städten. Teil des Bildungs- und Teilhabepakets ist auch die Finanzierung von Schulsozialarbeit. Auf mehrfachen Wunsch [...] haben sich die beteiligten Ressorts der Landesregierung entschlossen, trotz einer fehlenden expliziten gesetzlichen Verankerung die nachfolgenden Hinweise für die Umsetzung der Schulsozialarbeit in diesem Rahmen zu geben.“²²⁴

Die Umsetzung der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets in NRW ist somit Teil „einer präventiven Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik“ und verfolgt die Ziele der „arbeitsmarktlichen gesellschaftlichen Integration“ durch Bildung sowie den Abbau wirtschaftlicher Armut, Bildungsarmut und sozialer Exklusion²²⁵ (Kap. 1.2 – 1.4).

So heißt es in einer Arbeitshilfe des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (es folgt ein längeres Zitat):

„Insgesamt können Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für sechs Kategorien [...] beantragt werden, wenn die Familien in sogenannten Bedarfsgemeinschaften nach SGB II ‚Hartz IV‘ leben und Kindergeldzuschlag oder Wohngeld beziehen. Konkret bedeutet das, die Leistungen sollen hilfsbedürftigen Kindern‘ gewährt werden (Seite 4), wobei die Anspruchsberechtigung nach § 6 b BKGG (Bezug von Kindergeldzuschlag/Wohngeld) und §§ 34 f SGB XII (Leistungsberechtigte nach dem 3. und 4. Kapitel SGB XII) insbesondere auch für gerichtsfeste Entscheidungen bzw. vor dem Hintergrund der sich noch entwickelnden Rechtsprechung sicherzustellen ist (Seite 5, 6). Gesetzlich zuständig für die Antragstellung, Prüfung, Entscheidung über Leistungsgewährung und Bescheiderteilung, aber ebenso über deren Ablehnung, wenn eine Hilfebedürftigkeit durch Kindergeldzuschlag oder Wohngeld bereits vermieden wurde und eine Leistung durch das Bildungs- und Teilhabegesetz nicht erfolgt, sind die mittelbaren und

²²² Vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 6, 330, 331, 404

²²³ Das Bildungs- und Teilhabepaket: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Bildungs_Teilhabepaket/bpt-info.pdf (Zugriff: 30.06.2015)

²²⁴ Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Erlass vom 07. Juli 2011.

²²⁵ Ebd.

unmittelbaren Einrichtungen der Agentur für Arbeit (Jobcenter). Träger der Leistungen sind Kreise und Kommunen.²²⁶

Die Tätigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes werden lt. Erlass des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen wie folgt beschrieben:

1. Zusammenarbeit mit den zuständigen kommunalen Behörden und den freien Trägern der Jugendsozialarbeit,
2. Unterstützung der bildungs- und teilhabeberechtigten (antragsberechtigten) Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
3. Schwerpunktmäßige Ausrichtung auf örtliche Problembezirke,
4. Vermittlung von Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket in Zusammenarbeit mit Vereinen und weiteren Partnern,
5. Beachtung bestehender Qualitätsstandards bei Angeboten der Jugend- und Schulsozialarbeit und Ausbau von Vernetzungsstrukturen,
6. Nachweis der Mittelverwendung im Einzelnen und schließlich bleiben
7. bestehende Rechtsvorschriften zur Jugend- und Schulsozialarbeit von diesem Erlass unberührt.²²⁷

Damit stellt sich die Frage nach einer „unsachgemäßen“ Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit. Der Unterstützungsgedanke ist auf „benachteiligte“ Kinder und deren Familien ausgerichtet. So ist die fachliche Beratung funktional und auf eine institutionelle Information beschränkt, die eher die Hilfe bei der Antragsstellung und den Kontakt mit Behörden beinhaltet, als dass sie eine direkte Kontaktaufnahme zu betroffenen Schülern vorsieht.

Die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes ist auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 09.02.2010 hinsichtlich der Vereinbarkeit der Regelleistungen nach dem SGB II mit Art. 1 des GG zurückzuführen.²²⁸ Mit der Leistungsbeschreibung des Bildungs- und Teilhabepaketes entsteht eine „parallele Schulsozialarbeit“. Folgt man den Untersuchungen in Kapitel 2.1.1 oder 2.1.2, gesellt sich zu der dort diskutierten und erläuterten Begriffsvielfalt ein weiterer Begriff, nämlich „Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT“ hinzu.

Die GEW betont in einer Stellungnahme zum Bildungs- und Teilhabepaket an die Politik: „Wir bezweifeln ernsthaft, dass diese Aufgabe aus dem Bundesgesetz ableitbar ist und fordern [...] auf, nach Lösungen zu suchen, die die Schulen entlasten und ihnen nicht zusätzliche Lasten aufbürden“²²⁹. Die unklare Rechtsausrichtung in der Schulsozialarbeit gemäß SGB VIII sowie ihre Begriffs- und Definitionsvielfalt erschweren also nicht nur eine

²²⁶ Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Arbeitshilfe zum Bildungs- und Teilhabepaket, 3. Auflage, Stand: 01. 02. 2012, S. 4, 5 und 6; Anlage X. 4, S. 4, Vereinbarung über die Wahrnehmung der Aufgaben nach §§ 28, 29 SGB II

²²⁷ Vgl. Erlass von MSW, MFKJKS und MAIS vom 07.07.2011, II B 4 (Anlage X. 6, S. 67 f); vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Arbeitshilfe „Bildungs- und Teilhabepaket“

²²⁸ Vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2012, S. 7 – nachzulesen im BGBL I, 2010, S. 453

²²⁹ GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin, Stellungnahme zum Bildungs- und

Teilhabepaket, <https://www.gew-berlin.de/21961.htm> (letzter Zugriff: 05.11.12, 18.51 Uhr)

nach außen gerichtete Transparenz, sondern erzeugen einen zusätzlichen missverständlichen Sprachgebrauchsfaktor.

Durch die abweichende Zielsetzung zur klassischen Schulsozialarbeit zeichnen sich nicht nur zwei nebeneinanderliegende Arbeitsfelder, sondern auch unterschiedliche Zielgruppen ab: SGB II, SGB XII und BKGG (Bundeskindergeldgesetz). Schulsozialarbeit gemäß SGB VIII wird hier nicht benannt.

Bereits mit der „Einführung der sogenannten Hartz-IV-Gesetze Anfang 2005 hat sich in Deutschland die Kinderarmut nahezu verdoppelt [...] in Berlin sind 36 Prozent aller Kinder im Alter bis acht Jahre auf Sozialhilfe angewiesen“.²³⁰ Huster u. a. konstatieren, der Gesetzgeber habe zwar das Leistungsrecht im SGB II um den § 29 (Bildung und Teilhabe) ergänzt, so dass Maßnahmen der schulischen Förderung für bedarfsberechtigte Kinder und Jugendliche eingesetzt würden. Sie stellen aber infrage, ob diese Einrichtung das richtige Instrument sei, alle Kinder für eine bestmögliche Förderung in der schulischen Infrastruktur zu erreichen. Eine Stärkung der Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe, so die Auffassung der Autoren, wäre sicher zielführender gewesen.²³¹

Beispiele aus der Praxis belegen die Unterstützung „Benachteiligter“, die damit auch einer Etikettierung ausgesetzt sein können.²³² Anhand der nachfolgenden Aussagen aus Politik und Gesellschaft wird dieses deutlich:

Beispiele für Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT (Internetrecherche):

„Leistungen für Kinder aus einkommensschwachen Familien [...]“²³³ – „Was auch immer kommen mag,“ so ein Kommentar, „die politischen Verhandlungen des Paketes sind von parteipolitischen Rivalitäten geprägt, während Kinder und Jugendliche aus finanziell schwierigen Verhältnissen weiterhin am Rande unserer Gesellschaft leben.“²³⁴ – „Bedürftige Kinder und Jugendliche haben einen Rechtsanspruch aufs Mitmachen“²³⁵, so das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. – „Einen Zuschuss fürs gemeinsame Mittagessen gibt es dann, wenn Schule, Kita, Hort oder Tageseltern ein entsprechendes Angebot bereithalten. Der verbleibende Eigenanteil der Eltern liegt bei einem Euro pro Tag.“ – Oder: „Bedürftige Kinder nicht vom Sport ausschließen [...] Dieses Bildungspaket fördert und unterstützt Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringem Einkommen. Unter anderem sollen bedürftige Kinder in der Freizeit nicht ausgeschlossen sein, sondern bei Sport, Spiel und Kultur mitmachen können.“²³⁶

²³⁰ Glocke, 2012, S. 7

²³¹ Vgl. Huster/Boeckh/Mogge-Grotjahn, 2012, S. 338

²³² Vgl. Speck, 2009, S. 59

²³³ Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in Niedersachsen, <http://www.aejn.de/news/newsartikel/aktuelle-nachrichten/artikel/bildungs-und-teilhabe-paket-der-bundesregierung.html> (letzter Zugriff: 23.10.12)

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Ursula von der Leyen, <http://www.bildungspaket.bmas.de/> (letzter Zugriff: 23.10.12, 10.31 Uhr)

²³⁶ Hessisches Sozialministerium:

http://www.hsm.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=4f6336eb34dcff076a355f0cff57956a (letzter Zugriff: 17.03.14, 16.02 Uhr); Beispiel für das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung in der Kooperation mit Sportvereinen: <http://www.sportjugend-hessen.de/Bildungs-und-Teilhabe-paket-der-Bundesregierung.493.0.html> (letzter Zugriff: 17.03.14, 16.00 Uhr)

Der Begriff „bedürftig“ (am lebensnotwendigen Mangel leidend) beinhaltet primäre Bedürfnisse (Hunger, Durst, Anerkennung durch eine soziale Gruppe) und sekundäre Bedürfnisse (welche meist die von Kultur und Gesellschaft vorgegebenen Befriedigungsformen der primären Bedürfnisse umfassen). Politische Zuweisungen und Bekanntmachungen „BuT für bedürftige Kinder“ beinhalten insofern einen stigmatisierenden Charakter, als Bedürfnisse politisch „vorgegeben“ werden, die es zu beheben gilt und die Annehmenden als „bedürftig“ bezeichnet werden, sobald sie die Leistungen annehmen. Staub-Bernasconi spricht von einem (Re)Produktionssystem des Staates, der seine „Produktion“ jederzeit einstellen und wiederbeleben kann. So erfahren die Hilfeannehmenden nicht nur Ausgrenzung, sondern werden öffentlich als solche „Bedürftige“ benannt, geraten durch die Hilfe in eine mögliche Abhängigkeit, die wiederum dazu führt, dass sie weitere Unterstützung brauchen, die je nach politisch/kommunaler Entscheidung gewährt oder nicht gewährt wird,²³⁷ insbesondere dann, wenn die Zeitbefristung des Bildungs- und Teilhabepaketes abgelaufen ist.

Die Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes in Verbindung mit der Schulsozialarbeit lässt sich auch an einer sozialpolitischen Komponente eruieren, die nach Speck zwei Prinzipien folgt: dem Individualprinzip und dem Solidarprinzip.²³⁸ Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge konstatiert, nach Ansicht des Gesetzgebers sei die Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes unter Zugrundelegung dieser beiden Prinzipien des Sozialstaatsprinzips und des individuellen Rechtsanspruchs auf Bildung und Teilhabe erklärt worden.²³⁹ Wildmann bezeichnet diese Komponenten als Leitbilder der Sozialpolitik, als sich genau zwischen den beiden Polen Freiheit und Selbstverantwortung in der Leistungsgesellschaft sowie Solidarität und Pflichtverantwortung des Sozialstaates bewegende Prinzipien. Mit den Änderungen im SGB II/SGB XII wurden Bedarfe für Bildung und Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen neu geregelt und sollen den Bedarfsberechtigten durch das Bildungs- und Teilhabepaket zukommen.²⁴⁰

Wie oben erwähnt verweist Speck hinsichtlich des Bildungs- und Teilhabepaketes in Verbindung mit der Schulsozialarbeit darauf, dass es für die Schulsozialarbeit eine gesetzliche Verankerung so gut wie nicht gebe und Finanzierungen einem Pflaster ähnelten, „welches zeitlich befristet und nur auf Problemfelder ausgerichtet“ sei. Insgesamt habe die Schulsozialarbeit durch die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes jedoch an Bedeutung gewonnen. Einrichtungen von Landesarbeitsgemeinschaften und bildungspolitische Diskussionen zeugen davon. So vertritt Speck die Ansicht, dass die („normale“²⁴¹) Schulsozialarbeit von der Bundesregierung (2013) nicht als Teil des Bildungs- und Teilhabepaketes gesehen wird, sondern Regelungen im Gesetzesverfahren darauf hinweisen, dass „400 Mio. Euro p. a. [...] vom Bund für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten für 2011—2013 zur Verfügung gestellt“ werden.²⁴² Zusammenfassend kann nach Speck konstatiert werden, dass zwar umfangreiche Bundesmittel für Schulsozialarbeit im

²³⁷ Vgl. Staub-Bernasconi, 2003, S. 7, zitiert nach Sagebiel, 2011b, S. 2

²³⁸ vgl. Speck, 2012, S. 22 ff

²³⁹ vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2012, S. 7

²⁴⁰ vgl. Wildmann, 2007, S. 277

²⁴¹ „Normal“ wird die Schulsozialarbeit bezeichnet, die vor der Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes bereits bestand und weiterhin besteht (parallel zur „Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT“).

²⁴² Speck, 2013, S. 24

Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes, auch als Impuls für die Ausweitung derselben zur Verfügung stehen, begriffliche Präzisierungen, konkrete Ziele oder Inhalte jedoch fehlen. So kann von politischen Strategien gesprochen werden, die in Bund, Ländern, Kommunen, Einzelschulen und Jugendhilfe aufgrund weitestgehend freier Mittelverwendungen im Rahmen kommunaler Selbstverwaltungen unterschiedlich umgesetzt werden, verfügbare Mittel mit Verzögerungen abgerufen oder für die Schulsozialarbeit nicht entsprechend verwendet werden. Aus diesen Gründen liegen Evaluationsergebnisse nicht vor bzw. ist eine Wirkung der Schulsozialarbeit nicht nachzuhalten.²⁴³ Die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes ist also ein auf der Annahme eines Solidaritätsprinzips beruhender Gesetzesakt, stellt aber von der Umsetzung her einen „unreflektiert aus dem Boden gestampften“ Verwaltungsakt dar, der die hier verstandene Schulsozialarbeit nicht erfasst. Verbände und Institutionen fordern die Verlängerung der zusätzlichen Bundesmittel für das Bildungs- und Teilhabepaket über das Jahr 2013 hinaus. Sie folgen dem oben erwähnten „politischen Druck“ mit einem Appell an alle Verantwortlichen in Politik und Verwaltung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, die Chance zu einer dauerhaften Etablierung der Schulsozialarbeit zu nutzen.²⁴⁴ Hier zeigt sich ein Missverhältnis zwischen politischen Ausführungen und wissenschaftlichen Anforderungen. Mit der Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes wird neben einer noch nicht etablierten „klassischen Schulsozialarbeit“ eine weitere „Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT“ eingeführt. Dieses wird als politischer Auftrag umgesetzt, den es verwaltungskonform in befristeter Zeit umzusetzen gilt. Der Auftrag sieht in Erfüllung der Rechtslage vor, „bedürftige Kinder und Jugendliche“ zu unterstützen. Viele Vertreter der Jugendhilfe, insbesondere Vertreter der Schulsozialarbeit fordern von der Politik, die weitere Vergabe der Mittel, die das Bildungs- und Teilhabegesetz in seiner Zweckbestimmung umfasst, zu verlängern und damit auch die „Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT“ im Sinne der Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik in Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur, den Jobcentern und Kommunen fortzuführen. Die Jugendhilfe ist in der Regel nicht an der Finanz- und Stellenvergabe und auch nicht im Rahmen von Fachaufsichten vertreten, da die Koordinierung der Mittel über kommunale Einrichtungen abgewickelt wird. Mit der oben genannten Forderung rückt die Jugendhilfe selbst von ihrer klassischen Schulsozialarbeit ab. Dadurch können Intransparenz oder Kooperationschwierigkeiten, wie sie in Kapitel 1.6.3 benannt werden, erneut entstehen, wenn

- Kooperationspartner die „Schulsozialarbeitsformen“ nicht unterscheiden können,
- inhaltliche Unterschiede nicht klar definiert werden,
- Schulsozialarbeiter beide Funktionen übernehmen,
- finanzielle Mittel des BuT für beide Formen eingesetzt werden und eine Differenzierung nicht mehr möglich ist,
- die Jugendhilfe nicht mehr unmittelbarer Kooperationspartner ist und Arbeitsagenturen und Jobcenter Teilaufgaben übernehmen,
- kommunale Einrichtungen (Schulämter) die Fachaufsicht führen,

²⁴³ A. a. O., S. 25

²⁴⁴ Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, Pressemitteilung 06.02.2013, Berlin
http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Pressemitteilung_2013_02_06_Schulsozialarbeit.pdf (letzter Zugriff: 17.03.14, 17.19 Uhr)

- Dienstaufsichten im Rahmen der am BuT beteiligten Institutionen stattfinden,
- für die Zielgruppen Orientierungen fehlen oder Etikettierungen entstehen,
- zwischen qualifizierter/ nicht-qualifizierter Beratung nicht unterschieden wird,
- berufsfremde „Schulsozialarbeiter“ - „klassische“ Schulsozialarbeit übernehmen,
- Prävention und Intervention als Schulsozialarbeit in der (Einzel-)Schule in Form von Einzel- oder Gruppenberatung für „Nicht-Benachteiligte“ entfällt und die
- Klassische Schulsozialarbeit sich nicht mehr klar positionieren und etablieren kann.

Eine Entwirrung würde bedeuten, Schulsozialarbeit als einen einheitlichen Begriff für die klassische spezifische Schulsozialarbeit anzuerkennen und auf der Grundlage der entsprechenden Definition (Kap. 8.7.2) in jeder Schule einzusetzen. Im Umkehrschluss wird für das Bildungs- und Teilhabepaket folgendes Axiom aufgestellt:

Das „Bildungs- und Teilhabepaket 2012“ ist eine postmoderne Rückbesinnung auf die „Armen- und Schulkinderfürsorge 1870“.

„Armen- und Schulkinderfürsorge 1870“	„Bildungs- und Teilhabepaket 2012“
1. „Zuvörderst war die Schulspeisung wichtig. Sie war gedacht ,für arme, aus ungünstigen Verhältnissen stammende und kränkliche Kinder‘.“ 2. „Zur Prüfung sozialer Bedürftigkeit wurden Fürsorgerinnen herangezogen.“	1. „Einen Zuschuss fürs gemeinsame Mittagessen gibt es dann, wenn Kita, Schule oder Hort ein entsprechendes Angebot bereithalten.“ 2. „Über die Leistungsanträge wird regelmäßig durch Bewilligungs- oder Ablehnungsbescheid entschieden.“
Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, „Das Bildungspaket – Mitmachen möglich machen.“	

Rückblick meint hier die Rückbesinnung auf eine Zeit der Schulkinderfürsorge. Die Entwicklung der klassischen Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendliche in jeder Schule hat sich gesetzlich und inhaltlich noch nicht etabliert, wie die bisherigen Untersuchungen zeigen. Das Bildungs- und Teilhabepaket erhält mit dem Begriff „bedürftig“ eine Nähe zur Etikettierung/Stigmatisierung und ist einer ausgewählten Zielgruppe zugeordnet. Die klassische Schulsozialarbeit vertritt diesen Ansatz nicht, was keineswegs das Anliegen von Bildung und Teilhabe in Frage stellt. Jedoch muss die klassische Schulsozialarbeit einen Entwicklungsweg zu Ende gehen können, der zu mehr Klarheit, Transparenz und Professionalisierung führt. Durch die gleichnamige Bezeichnung der unterschiedlichen Arbeitsbereiche sind Auftrag und Inhalt nicht mehr klar voneinander zu unterscheiden und für Außenstehende intransparent.

2.2.5 Schulgesetze der Bundesländer – Gesetzliche Grundlagen

Es soll den Fragen nachgegangen werden, welche Ansätze sich zur Umsetzung von Schulsozialarbeit wie aussagefähig und konkret aus den Schulgesetzen herausfiltern lassen und wie die Schulsozialarbeit in einer klaren und einheitlichen Formulierung in den Schulgesetzen verankert werden kann?

Die Gesetzestexte (Auszüge) der Länder nach ausgewählten Kriterien und mit jeweiligen Kommentaren befinden sich im Anhang (S. A 6).

Mit der Änderung des Jugendwohlfahrtsgesetzes in das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG (SGB VIII) wurde 1990 eine neue gesetzliche Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule geschaffen (SGB VIII §§ 1, 11, 13, 81). Die gesetzliche „Empfehlung“ zur Zusammenarbeit (§ 81) wurde nach und nach in die Schulgesetze der Länder aufgenommen, neu gestaltet oder modifiziert. Um herauszustellen, inwieweit eine „Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“ benannt, ein „Bildungsauftrag Schulsozialarbeit“ abgeleitet werden kann oder „Schulsozialarbeit in Übereinstimmung mit den Schulgesetzen“ verankert ist, werden diejenigen Paragraphen oder Artikel aus den Schulgesetzen der Länder herausgefiltert, die mit ihren Bestimmungen das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit beschreiben. Die Gesetzestexte wurden nach den Kriterien „Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und Schule“ oder deren ausdrücklich formulierte Zusammenarbeit im Bereich Schule ausgewählt. Dabei sind ebenso häufig Schnittstellen anhand von Formulierungen, Aufgabenstellungen oder Zuständigkeiten zu verzeichnen, die eher einen allgemeinen als einen differenzierenden Sprachgebrauch besitzen, aufgrund derer Schulsozialarbeit nicht immer präzise zuzuordnen ist.

Formulierungen wie „Pflege der Beziehungen zu Einrichtungen der Jugendhilfe“, „Zusammenarbeit mit Jugendämtern oder „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, um sozial Benachteiligte durch Fördermaßnahmen wie Unterrichtsbedarf oder Fahrtkostenerstattungen individuell zu fördern“ sind der Schulsozialarbeit nicht eindeutig zuzuordnen. So spricht der 10. Kinder- und Jugendbericht (1998) noch die Empfehlung aus, „in den Landesschulgesetzen die Kooperation der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich zu regeln“²⁴⁵, betont aber gleichzeitig seine Einschätzung, „dass Schulsozialarbeit nach wie vor von der Schule mit Zurückhaltung aufgenommen wird“²⁴⁶. Diese Empfehlung in den Schulgesetzen ist bis heute (2014) zwar größtenteils umgesetzt worden, jedoch eher als generalisierender Faktor für eine Zusammenarbeit denn als spezifischer Auftrag für die Schulsozialarbeit ausformuliert.

Insgesamt basiert die Erhebung ausschließlich auf dem aktuellen Stand des Jahres 2013 der Datenbank der Kultusministerkonferenz und der Schulgesetze der Länder, die mit Hilfe von Online-Recherchen sowie durch Fragen an Ministerien und Verwaltungen ermittelt wurden. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, kann nachgewiesen werden, dass nur vereinzelt aussagefähige Formulierungen zur Schulsozialarbeit in den Gesetzestexten existieren, ein konkretes Handlungsfeld in der Regel jedoch nicht postuliert wird. Zusammenfassend lässt sich aus den Schulgesetzen der Länder (S. A 6) folgende Feststellung treffen:

1. In allen Schulgesetzen wird die Zusammenarbeit mit der öffentlichen und/oder freien Jugendhilfe festgeschrieben oder empfohlen. Die Entscheidung, das Jugendamt einzubeziehen, obliegt den Schulen selbst.
2. Die Zusammenarbeit im Sinne von Schulsozialpädagogik wird nicht ausdrücklich benannt, sondern die Jugendhilfe wird mit anderen außerschulischen Einrichtungen, wie zum Beispiel Sport- oder Musikvereinen, Kirchen, Volkshochschulen oder freizeitpädagogischen Institutionen gleichgesetzt.

²⁴⁵ BMFSFJ, 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. XXXI; vgl. ebd. S. 220

²⁴⁶ BMFSFJ, 10. Kinder- und Jugendbericht, 1998, S. XXXI

3. Die erforderliche Mitteilung an das zuständige Jugendamt bei Bekanntwerden einer Kindeswohlgefährdung bzw. die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt als Verwaltungsinstanz erfolgt nach entsprechender Selbsteinschätzung der Schule, wenn schuleigene Betreuungsmöglichkeiten nicht mehr gegeben sind und Maßnahmen der Jugendhilfe als erforderlich angesehen werden.
4. Den Schulleitungen obliegt es nach Maßgabe der Schulgesetze als verpflichtende Aufgabe, mit anderen Bildungseinrichtungen wie der Arbeitsverwaltung, den Beratungsstellen, Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Sozialhilfeträgern, Behörden für Umweltschutz sowie Einrichtungen für Frauen und multikulturelle Angelegenheiten zusammenzuarbeiten.
5. Im Rahmen von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, wie zum Beispiel bei Schulverweigerung, Schulausschluss, Fehlzeiten oder anderem „Fehlverhalten“, wird in einigen Schulgesetzen die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe hervorgehoben, die bei entsprechendem Bedarf angefragt werden soll und hier deutlich den Charakter eines kontrollierenden und ausführenden Organs erhält.
6. Des Weiteren wird in einigen Schulgesetzen auf die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bei Planungs- und Gremienarbeiten (beispielsweise zu Ganztags- oder außerschulischen Angeboten) verwiesen, wenn ein entsprechender Bedarf festgestellt wird.
7. Eine entsprechende einheitliche Regelung ist nicht festzustellen.
8. Zuletzt kann ausgesagt werden, dass in einigen Schulgesetzen konkrete Formulierungen durchaus vorgenommen und Umsetzungen für eine direkt am Schulstandort ansässige Schulsozialarbeit deutlich benannt werden. Damit erhält die Schulsozialarbeit eine entsprechende Verbindlichkeit. Dieses trifft besonders für die Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Thüringen zu.

Entsprechend der Punkte 1 bis 8 kann eine konkrete Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule als unmittelbare Schulsozialarbeit nicht durchgängig abgeleitet werden. Es ist davon auszugehen, dass in der Regel die allgemeinen Vorschriften und Maßnahmen der Jugendhilfe gelten, die den Leistungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, insbesondere den §§ 11 und 13 SGB VIII entsprechen, die unabhängig von einer auf Seiten der Schulen verpflichtenden Zusammenarbeit bestehen. Die Akzentuierung der Kindeswohlgefährdung (Punkt 3) beruht auf einer Verpflichtung der Schule gem. § 1666 BGB, entsprechende Verdachtsmomente an das Jugendamt oder Polizeidienststellen zu melden.

Im Folgenden wird im Rahmen einer zusammenfassenden Bestandserhebung die Häufigkeit der Nennungen von Jugendhilfe, Jugendamt und Schulsozialarbeit aus den Schulgesetzen dargestellt:

Tabelle 2: Begriffsverwendung Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen

Bundesland	Jugendhilfe	Jugendamt	Schulsozialarbeit	Sonstiges
Baden-Württemberg	0	6	Nein	
Bayern	4	1	Nein	
Berlin	5	2	Nein	
Brandenburg	4	2	Nein	Jugendhilfe und Schule § 9

Bremen	2	2		Nein	
Hamburg	1	1		Nein	Schulsozialbetreuung § 49
Hessen	1	1		Nein	
Mecklenburg Vorpommern	12	2		Nein	Sozialpädagogische Beratung § 59
Niedersachsen	1	0		Nein	
NRW	3	1		Nein	
Rheinland-Pfalz	2	2	Ja		
Saarland	2	3	Ja		Schulversuche zur Schulsozialarbeit § 20a
Sachsen	1	0	Ja		
Sachsen-Anhalt	1	3		Nein	
Schleswig- Holstein	2	0		Nein	
Thüringen	6	5		Nein	Jugendhilfe und Schule § 55a
Gesamt	47	31	3	13	

Die Tabelle zeigt, dass eine klare und einheitliche Formulierung in den Schulgesetzen nicht verankert ist. Auch der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird nicht übereinstimmend angewandt. Lediglich drei Mal kommt dieser Fachbegriff in den Schulgesetzen der Länder vor. Häufig werden jedoch die Begriffe Jugendhilfe und Jugendamt verwandt, die hier gleichwertig als Inanspruchnahme der Leistungen der Jugendhilfe oder als Kooperation mit der zuständigen Jugendamtsbehörde, die für die Erfüllung dieser Leistungen verantwortlich ist, zu verstehen sind.

Es wird festgestellt, dass zum jetzigen Zeitpunkt in einigen Schulgesetzen eine klare verpflichtende Regelung zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule besteht. Diese beschränkt sich oft auf eine Zusammenarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls, Schulabsentismus oder anderen besonderen Fällen. Dabei steht die Kooperation des Schulleiters mit der Jugendhilfe im Vordergrund, jedoch entscheidet die Schule selbst, wann sie mit der Jugendhilfe und anderen Einrichtungen zusammenarbeiten will.

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen lassen sich weitere Bezüge und Anhaltspunkte in der bestehenden Rechtsgrundlage (Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften, Erlasse usw.) herstellen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, da dies auch nicht Ziel der Untersuchung ist.²⁴⁷ Jedoch wird auf eine Empfehlung der Kultus- und Jugendministerkonferenz aus dem Jahr 2004 zurückgegriffen, Aufgaben und Formen der institutionellen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe „zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ zu sehen²⁴⁸.

Bezogen auf die erste Eingangsfrage finden sich unterschiedliche Begriffe in der Bedeutung von Schulsozialarbeit wieder, die dieser zum Teil zugeordnet werden können, ihr zum Teil nicht entsprechen, aber im funktionalen Gefüge von Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule heterogen angewendet werden. Durch die teilweise voneinander abweichenden

²⁴⁷ Eine ausführliche Darstellung findet sich in einer Expertise der Max-Traeger-Stiftung. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht, 2012, S. 16-28

²⁴⁸ Vgl. Held/Struck, 2008, S. 2

Bestimmungen der Kooperation Jugendhilfe und Schule innerhalb der Landesschulgesetze muss die Schulsozialarbeit sich auf jeweilige schulgesetzliche Vereinbarungen einstellen, obwohl ihre Gesetzesanbindung auf Bundesebene des SGB VIII beruht.

Bezogen auf die zweite Eingangsfrage nach einer einheitlichen Formulierung wird in dieser Arbeit auf der Grundlage der bisherigen Erläuterungen der Vorschlag unterbreitet, eine allgemeingültige Erfassung von Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen als einheitliche Formulierung zu verankern. Eine länderübergreifende schulgesetzliche Regelung würde sowohl die Schulen als auch die Jugendhilfe darin unterstützen, ihre Aufgabenbereiche klar und überschaubar weiterzuentwickeln. Dementsprechend werden die bereits vorhandenen Ansätze, insbesondere der Länder Hamburg (§ 35 SchG), Mecklenburg-Vorpommern (§ 4, Abs. 5, § 59 SchG), Rheinland-Pfalz (§ 21, Abs. 4 SchG), Saarland (§ 20 a, Abs. 7 SchG), Sachsen (§ 17, Abs. 2 SchG) und Thüringen (§ 55 a, Abs. 1, 2 SchG) zugrunde gelegt und übernommen.

Postulat für einen einheitlichen Paragraphen zur Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen der Länder

Schulsozialarbeit ist als intensivste Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe (öffentliche/freie Träger) oder anderer wissenschaftlich orientierter Institutionen (z. B. Erziehungswissenschaft) zu verstehen und mit festem Standort in jeder Schule mit mindestens einem Schulsozialarbeiter vorzusehen. Die schulsozialpädagogische Beratung dient der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und ihren Sorgeberechtigten bei Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich, im Zusammenleben beim gemeinsamen Lernen in der Schule sowie Prävention. Die schulsozialpädagogische Beratung ist freiwillig. Die Schule, die Erziehungsberechtigten, die Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe oder andere außerschulische Partner wirken bei der Erfüllung des Rechts der Schülerinnen und Schüler auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten zusammen. Die Kooperationspartner entwickeln hierfür geeignete Kooperationsstrukturen, die dem Bedarf der Schule entsprechen. Zur Abschätzung einer konstruktiven Kooperation nimmt die Schulsozialarbeit (als Mitarbeiterin eines auf Schulsozialarbeit spezialisierten Trägers) gemeinsam mit der Schule entsprechende Vereinbarungen vor und bezieht erfahrene Fachkräfte und Institutionen ein. Das anschließende Verfahren wird gemeinsam begleitet.

2.3 Zusammenfassung

Ausgehend von Formulierungen und Interpretationen finden sich unterschiedliche Ansichten in den Gesetzesvorlagen, den Kinder- und Jugendberichten und den Schulgesetzen der Länder wieder. Es wird festgestellt, dass Begriffe, die mit Schulsozialarbeit assoziiert werden, bedeutungsähnliche sowie unterschiedliche Verwendungen finden und ebenso verschiedenen Adressatengruppen, Zielsetzungen und Aufgabengebieten zuzuordnen sind. Insgesamt zeigt sich, dass eher auf die Anbindung an §§ 11 und 13 SGB VIII hinsichtlich der Zielgruppenbestimmung, Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche zurückgegriffen wird. Jedoch bilden diese zwei Teilbereiche. Der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ wird

als ein Teilgebiet der Jugendsozialarbeit, der Begriff „schulbezogene Jugendarbeit“ als ein Teilgebiet der Jugendarbeit verstanden.

Unterschiedlichen Interpretationen und Fachdiskussionen zufolge ist nicht genau geklärt, welche der genannten Teilgebiete und ihrer jeweiligen Zielgruppenbestimmung konkret auf die Schulsozialarbeit anzuwenden sind. Anhand unterschiedlicher Interpretationen hinsichtlich der gesetzlichen Grundlage tangieren viele „Einflussparagrafen“ das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zusätzlich, sodass schnell von einer sogenannten Allzuständigkeit gesprochen werden kann.

Folgt man dem Verlauf der Kinder- und Jugendberichte historisch, ist nicht von einer Einheitlichkeit zu sprechen, jedoch kann von einem Sprachgebrauchswandel ausgegangen werden, der die Begriffsfindung bis heute prägt. Allerdings kann ebenso davon ausgegangen werden, dass diese Entwicklung dazu geführt hat, den Begriff Schulsozialarbeit im letzten Kinder- und Jugendbericht (2013) schließlich zu festigen. Demgegenüber wird die entstandene Festigung durch das Bildungs- und Teilhabepaket wieder aufgehoben und zwei unterschiedliche Aufgabenbereiche unter der gleichen Begriff (Schulsozialarbeit) parallel bezeichnet.

Spies und Pötter (2011) verstehen die bestehende Begriffsvielfalt auch als einen Versuch der Profilklärung und sehen darin Schwerpunkte, die in diesem höchst heterogenen Handlungsfeld festzulegen seien (Spies/Pötter, 2011). Diese Schwerpunkte zeigen sich in Kapitel 2.1.2 anhand der Definitionen und Zusammenhänge konkret am zusammengetragenen Aufgabenfeld. Dabei werden drei Leistungsaspekte besonders deutlich: Kooperation, Beratung und Evaluation, die die Thematik dieser Untersuchung unterstreichen. Im Ergebnis wird im Rahmen dieser Arbeit für die „klassische“ Schulsozialarbeit plädiert, die für alle Kinder und Jugendlichen, deren Eltern und Lehrer in der Einzelschule die schulsozialpädagogischen Aufgaben wahrnimmt und insbesondere ihre Hauptaufgabe in der professionellen Beratung sieht. Dementsprechend wird Schulsozialarbeit als intensivste Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe verstanden, die mit einem festen Standort in jeder Schule vorzusehen ist.

Das Resultat ist, die Kooperation als einen der genannten Schwerpunkte wie folgt aufzugreifen, um einer konstruktiven Zusammenarbeit entgegenzuwirken.

3. Kooperation Jugendhilfe und Schule

3.1 Kooperationswissen in der Schulsozialarbeit

Welche wesentlichen Kriterien und Rahmenbedingungen sind eine elementare Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?

Bisher wurde festgestellt, dass die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule am Beispiel der Schulsozialarbeit von „unausgereiften“ rechtlichen Rahmenbedingungen geprägt ist, die für die Agierenden in der Praxis ebenso wie für die Kooperationspartner vor Ort nicht immer präzise Ansatzpunkte bereithalten. Bezugnehmend auf § 81 SGB VIII sollen daher folgende Fragen genauer untersucht werden:

- Wie verhält es sich in der Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Stellen?

- Was kann die Kooperation Jugendhilfe und Schule von anderen Kooperationen mit der Jugendhilfe lernen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Gegensätze gibt es?
- An welchen Stellen entstehen Verbesserungspotentiale und Synergieeffekte?

Exemplarisch sollen diese Fragen in zwei Exkursen anhand des Gesundheitswesens und der Justiz untersucht und deren Erkenntnisse für die Kooperation Jugendhilfe und Schule angewandt oder veranschaulicht werden:

3.1.1 Exkurs I: Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitswesen

Auf einem Fachkongress über „Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitswesen“ wurden am Beispiel Kinderschutz Ziele und Hinderungsgründe für eine gelingende Kooperation dargestellt.²⁴⁹ Ebenso verweist der 13. Kinder- und Jugendbericht darauf, dass in diesem Bereich eine „Kooperation bisher nicht immer im nötigen Maße und auch keineswegs ohne Reibungsverluste läuft“²⁵⁰.

Übereinstimmungen, Schwierigkeiten und Hinderungsgründe in der Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitswesen finden sich nach der hier vertretenen Auffassung fast identisch auch in der Kooperation Jugendhilfe und Schule wieder.

Die Parallele zeigt sich am Beispiel einer Kooperation von Jugendhilfe und Gesundheitswesen deutlich. Auf die Darstellung fachspezifischer Ziele wird verzichtet, da sie nicht Gegenstand der Arbeit sind. In der Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitswesen bestehen primäre Ziele darin, Kooperation und Kommunikation mit einschlägigen Fachstellen (Kinderkliniken, Kinder- und Jugendärzten, Kinder- und Jugendpsychiatrien u. a.) und die Vernetzungsarbeit mit Eltern und anderen Institutionen professionell zu gestalten. Dabei geht es um die Entwicklung (bisher fehlender) verbindlicher Standards in der Kinder- und Jugendhilfe, auf die hier näher eingegangen wird.

Als ein erfolgreicher Schritt im „Kinderschutz“ ist die Zusatzausbildung einer „insofern erfahrenen Fachkraft“²⁵¹ hervorzuheben. Diese berät bezüglich der Einschätzungen von Risiken, aber auch zu der Frage, ob bzw. ggf. wann das Jugendamt eingeschaltet werden sollte. Insgesamt wird dieser Exkurs jedoch zum Anlass genommen, Vergleichs- bzw. Impulskomponenten verbindlicher Kooperationsstrategien für die Schulsozialarbeit abzuleiten und zu entwickeln. Das wird in der nachstehenden Gegenüberstellung an einigen Aussagen deutlich.

²⁴⁹ § 4 BuKiSchG (Bundeskinderschutzgesetz) und §§ 8a, 14 und 42 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz)

²⁵⁰ 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 230; Fachkongress: Kooperation von Gesundheitswesen und Jugendhilfe. Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, 19. 01. 2012 Dortmund. Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V./ISA Institut für soziale Arbeit e. V. Münster/Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW.

²⁵¹ Bundeskinderschutzgesetz BKiSchG. Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG).

Tabelle 3: Kooperationsaspekte Jugendhilfe und Schule im Vergleich

Kooperation Jugendhilfe und Gesundheitsdienst – Ziele und Schwierigkeiten	Kooperation Jugendhilfe und Schule – Ziele und Schwierigkeiten
Fehlende Zeit für zielführende Kommunikation	Ungleiche Kommunikationsvoraussetzungen, Kommunikationsdefizite, einseitige Kommunikationsbereitschaft ²⁵²
Keine flächendeckende Versorgung	Kein flächendeckendes Regelangebot an Schulen ²⁵³
Mangel an gegenseitiger Akzeptanz	Mangelnde gegenseitige Anerkennung ²⁵⁴ , „störanfällige Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen“ ²⁵⁵
Juristische Probleme	Unklare Rechtslage: „Träger der freien Jugendhilfe werden durch die Bestimmung des § 81 Nr. 1 SGB VIII nicht gebunden [...]“. „Durch § 81 SGB VIII werden auch die Schule und die Schulträger nicht verpflichtet.“ ²⁵⁶
Koordinationsinstanz fehlt weitgehend	Fehlende Fachberatung, unklare Dienst- und Fachaufsichten, vielfältige Trägerkonstellationen, keine einheitlichen Trägermodelle ²⁵⁷
Zuständigkeitsgerangel/-unkenntnis	Unklare Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen, ungenügende Abgrenzung, wenig Transparenz ²⁵⁸
Wissen um spezielle Hilfsangebote und -möglichkeiten ist unzureichend	Kein klar umrissenes fachliches Profil schulbezogener Jugendhilfe, schulbezogener Jugendsozialarbeit sowie Schulsozialarbeit und damit auch unklare Funktionen, Ziele, Aufgabenbereiche und fehlende/mangelnde Professionalität ²⁵⁹
Verbesserung der Kooperation durch gemeinsame Fortbildungen	Fort- und Weiterbildungen leisten einen unverzichtbaren Beitrag für mehr Handlungssicherheit ²⁶⁰
Unzureichende finanzielle wie personelle Ressourcen	Weder gesicherte Finanzierungsgrundlagen noch einheitliche Förderkriterien ²⁶¹
Fehlende Korrespondenznorm im SGB V	Fehlende Korrespondenznorm in SGB VIII ²⁶²
Prozessorientierung in der Jugendhilfe vs. „Symptomlösungsorientierung“ im Gesundheitswesen	Prozessorientierung in der Jugendhilfe vs. „Vermittlungsorientierung“ im Schulsystem
Qualifikation und Qualifizierung	Schulbezogene Jugendhilfe muss durch sozialpädagogische Fachkräfte realisiert werden, sie ist jedoch durch ein „diffuses, gelegentlich ausuferndes oder stark eingeschränktes Angebotsprofil gekennzeichnet.“ ²⁶³

²⁵² Vgl. Bettmer//Maykus/Hartnuß/Prüß, 2002, S. 12ff

²⁵³ 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 404

²⁵⁴ Vgl. Prüß, 2004, S. 113

²⁵⁵ Speck, 2006, S. 217, 221f

²⁵⁶ Münder, 2004, S. 561; vgl. Speck, 2006, S. 241

²⁵⁷ Vgl. Terner/Hollenstein, 2010, S. 237; vgl. Speck, 2006, S. 263

²⁵⁸ Vgl. Prüß, 2004, S. 113

²⁵⁹ Vgl. ebd.; vgl. Hartnuß/Maykus, 2004, S. 570

²⁶⁰ Vgl. Gerber, 2006, S. 113-2

²⁶¹ Vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, S. 404

²⁶² Vgl. Münder, 2004, S. 561 ff; vgl. Hartnuß/Maykus, 2004, S. 570 ff

²⁶³ GEW, 2003, S. 10; vgl. Prüß, 2004, S. 111

Wir brauchen ein neues Teamverständnis bei den Akteuren – mehr Miteinander zwischen Gesundheitsdiensten und Jugendhilfe.	Wir brauchen ein neues Teamverständnis bei den Akteuren – mehr Miteinander, Kontinuität, Klarheit, Akzeptanz und Selbstverständnis zwischen Schule und Jugendhilfe und Lehrern und Schulsozialpädagogen.
Anlehnung an Fischbach, 2012 ²⁶⁴	

Angesichts einer Untersuchung zur Fehlerhäufigkeit am Beispiel einer Kooperation von Jugendhilfe und Gesundheitssystem beantworten 22 % der Fachkräfte der Jugendhilfe und 39 % der Fachkräfte des Gesundheitssystems, es sei unter folgenden Bedingungen zu Unstimmigkeiten im Kooperationsprozess gekommen:

Tabelle 4: Kooperationsaspekte und Veränderungspotenzial

Häufigste Fehlernennung aus der Sicht der Fachkräfte der Jugendhilfe	Häufigste Fehlernennung aus der Sicht der Fachkräfte des Gesundheitssystems
<ul style="list-style-type: none"> - Fehlende oder mangelhafte Kooperation zwischen den Fachsystemen - Ungenaue Absprachen - Nicht gelingende Koordination - Unterschiedliches Rollenverständnis - Hin- und Herschieben von Zuständigkeiten - Kompetenzüberschreitung - Verschiede Einschätzungen über Ursachen, Dringlichkeit, Art der Hilfe - Unzureichende Kompetenz mancher Ärztinnen und Ärzte - Probleme im Kontext des Datenschutzes - Fehlende Weitergabe von Informationen - Unzureichende Kompetenz mancher Mitarbeiter(innen) der Jugendhilfe (aus eigener Sicht) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzungen werden zum Teil nicht ernst genommen - Vermeidbare Verzögerungen in der Etablierung von Hilfen - Unzureichende Kooperation - Abbruch von therapeutischen Prozessen
In Anlehnung an Müller (2013) ²⁶⁵	

Resümierend geht es in diesem Exkurs um Forderungen nach Aus-, Fort- und Weiterbildungen, entsprechenden Verankerungen in den Sozialgesetzbüchern, um gelingende Koordination und Absprachen, um Professionalität und letztlich um die Klärung von Kooperations- und Kommunikationskompetenzen in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen sowie zwischen den jeweiligen Professionellen.

Durch einen Vergleich mit der Schulsozialarbeit (Jugendhilfe und Schule) lässt sich beispielsweise an den Aspekten Kooperations- und Kommunikationskompetenz eine Parallele ziehen, wie diese auch in der Schulsozialarbeit als eine notwendige Kompetenz gefordert wird. Problematisch wird es allerdings, wenn der 13. Kinder- und Jugendbericht davon ausgeht, gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung erfolge in der Schulsozialarbeit als Teil der pädagogischen Praxis durch projekt- und aktionsförmig

²⁶⁴ Fischbach, 2012: Kooperation von Gesundheitswesen und Jugendhilfe. Fachkongress: Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, 19. 01. 2012 Dortmund. Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V./ISA Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW. Forum 6 (Vortrag).

²⁶⁵ Müller, 2013: Kinderschutz-Zentren: Untersuchung zum Kooperationsprozess von Jugendhilfe und Gesundheitssystem bei Anhaltspunkten einer Kindeswohlgefährdung – Aus Fehlern lernen. Köln.

durchgeführte Angebote zusätzlich.²⁶⁶ Diese Ansicht mag dazu beitragen, die oben beschriebenen „schulsozialarbeitsrelevanten“ Paragraphen im SGB VIII um weitere, nämlich die des Gesundheitswesens zu ergänzen. Das würde im Umkehrschluss bedeuten, dass Schulsozialarbeit auch als Erfüllungsgehilfe des Gesundheitswesens in der Schule tätig sein würde, obwohl in diesem Bereich der Jugendhilfe (Psychiatrie, Altenhilfe usw.) speziell „ausgebildete“ Fachkräfte tätig sind. Damit würde eine (weitere) unklare Aufgabenstellung einer förderlichen Entwicklung der Kooperationen Jugendhilfe und Schule entstehen.

3.1.2 Exkurs II: Kooperation Jugendhilfe und Justiz

In der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Justiz gibt es andere Verfahrensweisen, gesetzliche Anbindungen sowie Aufgabenbereiche zwischen den Beteiligten. Im Kooperationsverhalten wird nach Mörsberger folgende Ansicht vertreten: „Das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Justiz gilt allenthalben als mehr oder weniger schwierig, je nach Temperament und Vorurteilspflege der Akteure [...], wo [doch] Vertrauen und gute Kommunikation die Basis für richtiges Verhalten bilden.“²⁶⁷ Die Ursachen für das schwierige Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Justiz versucht Mörsberger anhand unterschiedlicher Komponenten zu ergründen. Seiner Ansicht nach, könne eine der Komponenten sein, dass auf der Basis von Kooperation und Kommunikation die Beziehung zu wenig Berücksichtigung finde. Als Beispiel greift Mörsberger auf Beziehungskulturen der Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Systemen zurück und erläutert, dass es „immer wieder zu gravierenden Missverständnissen kommt, also zum Beispiel mit der Polizei, der Schule oder der Psychiatrie“²⁶⁸. In einer Kooperation gelte es daher genau zu differenzieren, welche Anlässe oder Situationen zu Konflikten und Missverständnissen führen. Die unterschiedlichen Aufgaben beider Kooperationsparteien könnten Kontroversen hinsichtlich gegenseitiger konkreter Erwartungshaltungen auslösen, insbesondere dann, wenn es einerseits um Helfen (Jugendhilfe) und andererseits um Entscheidungen (Justiz) gehe und letztlich alles in Verantwortung münde, so der Autor. „Für die Justiz aber hat der Begriff ‚Kindeswohl‘ eine andere Funktion. Er ist nicht Handlungs- sondern Entscheidungskriterium.“²⁶⁹

Die Verfahrens- und fachlichen Sichtweisen in der Kooperation mit der Justiz (Scheidungsverfahren, Familiensachen im Falle des § 1666 BGB, Jugendstrafverfahren, Zeugenladungen usw.) unterscheiden sich schon aufgrund der differenzierten Interessenlage, der Kommunikationskultur und Sprache sowie der eindeutigen vs. nicht eindeutigen Handlungsfelder beider Kooperationsparteien. Letzteres wird als Entscheidungsgrundlage in der Justiz gegenüber einer Prozessgrundlage in der Jugendhilfe beschrieben. Ebenso ist dieses auch in anderen Kooperationsfeldern der Jugendhilfe (Gesundheitswesen, Polizei, Schule) der Fall. Dennoch ist die Zusammenarbeit Jugendhilfe und Justiz „stets prekär und von Kritik begleitet geblieben. Sie ist geprägt von Konflikten wie von Erfahrungen [...] an denen sich zwei unterschiedliche Rechtskreise berühren und Menschen mit unterschiedlichen Berufserfahrungen, Berufsrollen, institutionellen Traditionen und gesetzlichen Aufträgen

²⁶⁶ Vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ), 2009, S. 229

²⁶⁷ Mörsberger, 2002, S. 33 ff

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Ebd.

zusammenarbeiten“²⁷⁰. So entstehen Fehler und Missstände, die weitere negative Auswirkungen bei bereits „Gefährdeten“ haben, wenn, wie einer Untersuchung zufolge, „fehlende oder mangelhafte Kooperationen zwischen den Fachsystemen“ vorliegen und es „an genauen Absprachen und gelingender Koordination“ mangelt²⁷¹.

Ein Jurist: „Oft wissen wir gar nicht, was die Jugendhilfe tut. Wenn wir davon erfahren, finden wir es meist interessant und gut. Aber wir erfahren es nicht. Deshalb hängt letztlich alles vom gegenseitigen Vertrauen ab. Wenn dieses Vertrauen in das, was die Jugendhilfe tut, nicht da ist, dann kommt es zu den unergiebigsten Reibereien. Denn bei der Suche nach Fakten blocken die Leute aus der Jugendhilfe dann und der Teufelskreislauf geht los.“²⁷²

Resümierend geht es in diesem Exkurs um Vertrauen, Kooperation und guter Kommunikation. Es geht um konstruktive Gestaltungen von Beziehungen, die Verstehen ermöglichen und im Rahmen von Verantwortung und fachlichen Sichtweisen trotz unterschiedlicher Berufserfahrungen klare Handlungs- und Entscheidungskriterien gebildet werden müssen. Unterschiedliche Handlungsfelder benötigen eine gegenseitige Klärung sowie das Wissen um gesetzliche Aufträge, um genaue Absprachen zu treffen und eine gelingende Koordination zu ermöglichen.

Vorläufiges Ergebnis anhand der Exkurse I und II und weiteres Vorgehen:

Die Feststellungen aus den Exkursen sollen genutzt werden, um eigene Kooperationsstrukturen und Handlungsoptionen für die Schulsozialarbeit in der Kooperation Jugendhilfe und Schule zu erarbeiten. Anhand der Darstellungen lässt sich hinsichtlich der Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Gesundheitssystem sowie Jugendhilfe und Justiz zunächst die Aussage treffen, dass aus Sicht der Jugendhilfe und aus der fachlichen Perspektive der beiden anderen Systeme eine gelingende Kooperation häufig als schwierig erachtet wird. Dieses Ergebnis scheint hinsichtlich der bisherigen Ausführungen auf die Kooperation Jugendhilfe und Schule übertragbar zu sein.

Um der Eingangsfrage näher zu kommen, welche wesentlichen Kriterien und Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, die elementare Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule hervorheben, werden die in beiden Exkursen (s. a. Tabelle 3) genannten Aspekte als Überblick und als wesentliche Kriterien genutzt und wie folgt zusammengefasst:

- Kommunikationskompetenz
- Kooperationskompetenz
- Gegenseitige Anerkennung
- Klare Rechtslage
- Professionelle Dienst- und Fachaufsichten
- Transparenz (auch hinsichtlich von Stellen- und Förderkriterien)
- Fachliches Profil

²⁷⁰ Heßler, 2004, S. 547

²⁷¹ Müller, 2013: Kinderschutz-Zentren: Untersuchung zum Kooperationsprozess von Jugendhilfe und Gesundheitssystem bei Anhaltspunkten einer Kindeswohlgefährdung – Aus Fehlern lernen. Köln.

²⁷² Mörsberger, 2002, S. 44 (kursiv im Original)

- Fort- und Weiterbildungen
- Vermittlungsorientierung (Kooperationskompetenz)
- Qualifikation und Qualifizierung
- Kooperierendes Teamverhalten
- Vertrauen, Beziehung und Verstehen
- Handlungs- und Entscheidungskompetenz
- Verantwortung und Erfahrung
- Gesetzliche Grundlagen
- Koordination

Die Frage nach der Zusammenarbeit in der Kooperation Jugendhilfe mit anderen Stellen ist nach diesen Exkursen an den genannten Eckpunkten als ein zu erreichendes Ziel zu beantworten. Diese Eckpunkte können als Impulse dafür genutzt werden, die Schulsozialarbeit daraufhin näher zu betrachten. Als Gemeinsamkeiten können die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen gesehen werden, die auch gleichzeitig ihre Gegensätzlichkeit beinhalten. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule wird als ein Hauptanliegen der Schulsozialarbeit bezeichnet (Spies/Pötter, 2001). Verbesserungspotenziale können anhand der oben genannten Aspekte auf der Ebene von Kooperationswissen für die Bedeutung der Schulsozialarbeit angelegt und erweitert werden.

3.1.3 Bedeutung für die Schulsozialarbeit

Der Vergleich der Kooperationen (Jugendhilfe/Gesundheitswesen, Jugendhilfe/Justiz und Jugendhilfe/Schule) wird in dieser Untersuchung mit dem Ziel verbunden, neue Ansätze oder ergänzende Aspekte für ein konstruktives und kooperierendes Wissen und Handeln für die Schulsozialarbeit zu entwickeln. Dazu sollen weitere Fragen untersucht werden:

1. In welcher Form sind die beteiligten Institutionen gesetzlich verankert?
2. Wie sind die gegenseitigen Kenntnisse der jeweiligen Rechts-, Auftrags- und Professionsgrundlagen einzuschätzen?
3. Wie ist der gesellschaftliche Status der jeweiligen Institutionen einzuordnen?
4. Wie sind welche Entscheidungskriterien in den jeweiligen Kooperationen mit der Jugendhilfe zu verstehen?
5. Welche Kooperationsvoraussetzungen sind erforderlich?

Zu 1) In welcher Form sind die beteiligten Institutionen gesetzlich verankert?

Sowohl auf der Ebene des Bundes und der Länder als auch der Kreise, Städte und Gemeinden sind die Institutionen Gesundheit/Justiz/Schule staatliche Einrichtungen mit den Alleinstellungsmerkmalen „Gesundheit/Recht/Bildung“, die gesellschaftlich und politisch fest verortet sind und verwaltet werden (ausgehend von: Bundesministerium für Gesundheit BMG, Bundesministerium für Justiz BMJ, Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF). Die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) ist in der staatlichen Ordnung anders aufgestellt. Als Teil des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ist sie dem Ressort Familie und Jugend zugeordnet und dort insbesondere dem Ministerium „Jugend“, Abteilung 5 „Kinder und Jugend“.²⁷³ Aufgabenübergreifend ist sie

²⁷³ Organigramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Aktenplan des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2012.

gemäß ihres Auftrages und der Sachlage in der Regel anderen Rechtsinstitutionen verpflichtet. Vor diesem Hintergrund könnten Äußerungen aus der Fachliteratur wie beispielsweise die kleine Jugendhilfe habe die Befürchtung, vom großen Bruder Schule vereinnahmt zu werden²⁷⁴, verständlicher für das eigene Standing und Profil werden. Die „Ungleichheit“ muss nicht in Frage gestellt, sondern bei Kooperationsverhandlungen hervorgehoben und deutlich werden.

Zu 2) Wie sind die gegenseitigen Kenntnisse der jeweiligen Rechts-, Auftrags- und Professionsgrundlagen einzuschätzen?

Die Rechtsgrundlagen ergeben sich nach geltendem öffentlichen Recht für das jeweilige staatliche System (hier: Gesundheit, Recht, Bildung). Der jeweilige Rechtsstatus und Auftrag sind intern und extern bekannt. Man kann von Spezialwissen ausgehen. Soziale Arbeit/Jugendhilfe ist in ihrer rechtlichen Anbindung den Sozialgesetzbüchern (SGB) verpflichtet. Die Ausbildung des (Schul)Sozialarbeiters ist in der Regel das Studium der Sozialen Arbeit. Die Diskussion um den Status der Sozialen Arbeit als Profession oder Nicht-Profession ist nach Ansicht von Experten ungeklärt und selbst Lehrenden gelänge es nicht immer, den Gegenstand Sozialarbeit/Sozialpädagogik theoretisch präzise und verständlich zu erklären (Kap. 1.2, 2.1, 8.4).²⁷⁵ Nicht das Spezialwissen, sondern die „Allzuständigkeit“ sei das „Alleinstellungsmerkmal“ der Sozialen Arbeit, so Seithe, wobei aus der Perspektive der Qualifizierung die einzelnen Qualitätsniveaus nicht mit einem spezifischen Profil versehen seien.²⁷⁶ Insofern benötigen die gegenseitigen Kenntnisse der Arbeitsbereiche insbesondere der Jugendhilfe mehr Transparenz. Um die vorgetragenen Unterschiede im Sinne von Professionalität auszufüllen, ist der Schulsozialarbeiter auf Kommunikations- und Kooperationskompetenz angewiesen, Diese gilt es zu spezifizieren und auf sein spezielles Handlungsfeld (Schule) auszurichten.

Zu 3) Wie ist der gesellschaftliche Status der jeweiligen Institutionen einzuordnen?

Der gesellschaftliche Status der hier genannten Institutionen hängt vorrangig vom politischen System, seiner realpolitischen „Rangordnung“ und der jeweiligen (Reform)Aktualität ab. Ökonomisch, wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch bilden die Institutionen ein fest verankertes Gebilde in allen Sozialstrukturen und sind damit nach Ansicht Seithes auch der „Dekommodifizierung der Gesellschaft (Rückzug des Staates zugunsten des Marktes)“²⁷⁷ unterworfen (Selbstständigkeit). Das bedeutet eine Veränderung hin zur Effizienz der Marktwirtschaft und Ineffizienz des öffentlichen Dienstes. In diesem Sinne spricht Seithe vom Verlust „an Werten, Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten im Sozialstaat“²⁷⁸ und stimmt darin mit Galuske überein, der eine „Verschiebung des Kräfte- und Machtverhältnisses [...] zugunsten des Marktes“ erkennt²⁷⁹. Diese Rangordnung wird besonders am Investitions- und Finanzierungsvolumen des Staates in seine „vorrangigen“

²⁷⁴ Vgl. Rademacker, 2000, S. 175; vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 263

²⁷⁵ Vgl. Seithe, 2012, S. 35, 53 f; vgl. Thole, 2010, S. 20 f

²⁷⁶ Vgl. Seithe, 2012, S. 48; vgl. Thole, 2010, S. 48

²⁷⁷ Seithe, 2012, S. 95

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Galuske, 2002, S. 144, zitiert nach Seithe, 2012, S. 95

Aufgabengebiete deutlich. Unschwer ist dabei die Nachrangigkeit der Jugendhilfe gegenüber dem Gesundheits-, Rechts- und Bildungswesen zu erkennen. Der gesellschaftliche Status der Jugendhilfe macht sich aber nicht allein am Finanzvolumen fest, sondern ebenfalls an der staatlichen Präsenz wie Krankenhäuser, Gerichte, Schulen und der jeweiligen gesellschaftlichen Anerkennung der Professionen. Welche Aufgaben in welchen Handlungsfeldern einen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ausmachen und welcher Institution er verbunden ist, ist oft nicht einzuschätzen. „Dafür zeichnet Soziale Arbeit zum Teil selber verantwortlich“²⁸⁰, wie Seithe konstatiert. Diesem Hintergrund sollte mit Transparenz, einem eindeutigen Handlungsansatz, Qualifikation und speziellem Fachwissen begegnet werden, das dazu angelegt sein soll, Profil der Schulsozialarbeit zu schärfen. Dieses scheint, wie oben ausgeführt, nicht immer leicht umsetzbar zu sein, zumal die Profession und Qualifizierung unter dem eigenen Dach bis heute nicht geklärt sei, wie Thole ausführt.²⁸¹ Umso mehr ist die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit in spezialisierten Bereichen wie der Schulsozialarbeit nach einheitlichen Merkmalen und theoretischen Ansätzen voranzubringen (Kap. II – IV).

Zu 4) Wie sind welche Entscheidungskriterien in den jeweiligen Kooperationen mit der Jugendhilfe zu verstehen?

Die Jugendhilfe ist den hier genannten Institutionen in der hierarchischen Struktur nachrangig zugeordnet. Das bedeutet, in beruflichen Entscheidungsprozessen am Beispiel der hier genannten Kooperationen mit der Jugendhilfe liegt die Entscheidungshoheit in der Regel bei der Justiz im Sinne von Fallentscheidungen, beim Gesundheitswesen im Sinne von Diagnostik und Behandlung und bei der Schule im Sinne von Wissensvermittlung. Die Jugendhilfe übt in den Kooperationsgefügen insofern eine begleitende Funktion aus. Vor diesem Hintergrund ist die Entscheidungshoheit aus dem jeweiligen Spezialwissen und der sich daraus ergebenden Verantwortung der Professionen heraus zu erklären. Für die Jugendhilfe bedeutet das: Aufgrund ihres semiprofessionellen Wissens, ihres Status der Allzuständigkeit und mitunter unklarer Auftragslagen ist ein kooperatives Mitentscheiden auf gleichberechtigter Ebene oftmals nicht zu leisten.

Am Beispiel der Schulsozialarbeit ist die Intraprofessionalität des Schulsozialarbeiters als ein fachspezifisches Merkmal zu bezeichnen. Beratungswissen (Kapitel II), Kooperations- und Kommunikationswissen (Kap. 3) gelten als weitere entscheidende professionelle Eigenschaften und Einflussfaktoren auf der Grundlage fachlichen und kooperativen Handelns. Dieses Wissen muss geschult werden. Die konzeptionelle bzw. rechtliche Kooperationsvereinbarung liegt im Entscheidungsbereich des jeweiligen Trägers und seiner Fachausrichtung. Trotz oder gerade wegen unterschiedlicher Voraussetzungen ist ein sicheres fachliches Auftreten und die Identifikation mit der eigenen Profession ein entscheidender Faktor für die Zusammenarbeit. Es ist aber auch wichtig, ihre Theorie und Definition (soweit möglich) zu kennen und zu benennen.

Zu 5) Welche Kooperationsvoraussetzungen sind erforderlich?

Unter Zugrundelegung der bisherigen Untersuchungen wird an dieser Stelle ein selbstkritischer Reflexionsrahmen hergestellt, der es ermöglichen soll, unterschiedliche

²⁸⁰ Seithe, 2012, S. 31

²⁸¹ Vgl. Thole, 2010, S. 48 f

Sichtweisen zu vergleichen, zu ergänzen, zu rekonstruieren, neue Erkenntnisse zu gewinnen und konstruktive Verfahren daraus zu entwickeln, die für eine Kooperation Jugendhilfe und Schule förderlich sind. Kooperationen brauchen Handlungsbedingungen.²⁸² Eine konstruktive Kooperation kann gerade auch mit „ungleichen“ Partnern gelingen. Dabei müssen wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein, die sich im Sinne einer professionübergreifenden Zusammenarbeit aus mehreren Faktoren zusammensetzen. Diese werden an den vorgenannten Aussagen für Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule erarbeitet und mit folgenden Richtlinien begründet:

Tabelle 5: Kooperationen und Personen in Systemen

Behauptung: Kooperationen sind nur mit Personen in einem System möglich.	
Kooperationsaspekte, die anhand der vorliegenden Exkurse herausgearbeitet werden:	Die Kooperation Jugendhilfe und Schule wird am Beispiel der Schulsozialarbeit anhand der in den Exkursen herausgearbeiteten Kooperationsaspekte parallel betrachtet. Spezifische Aussagen zum Kooperationsgelingen werden herausgearbeitet:
↓	↓
Beide Kooperationspartner müssen eine Kooperation wollen.	Eine verbindliche Kooperation kann nicht einseitig von der Jugendhilfe eingefordert werden.
Beziehungen im System: Kooperationen zwischen Systemen sind auch immer Beziehungen zwischen den Menschen in den Systemen.	Kooperationen zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule werden von den Beziehungen der in den Systemen Agierenden geprägt und von Menschen getragen, die miteinander kommunizieren.
Grundlegende und grundsätzliche Wertschätzung des kooperierenden Partners	Wertschätzung gründet sich auf eine allgemein positive Haltung anderen Menschen gegenüber. In der Kooperation Jugendhilfe und Schule gilt dieser Aspekt besonders gegenüber Personen des jeweils anderen Systems und ist von vordringlicher Bedeutung.
Anerkennung der jeweiligen Andersartigkeit	Schulsozialarbeiter sind anders als Lehrer und umgekehrt. Sie haben unterschiedliche Ausbildungen und üben ihre berufliche Tätigkeit mit unterschiedlich erworbenen Kompetenzen und unterschiedlichem Fachwissen aus. <i>Anerkennung der Andersartigkeit der Kooperationspartner bedeutet, sich gegenseitig mit Interesse, ohne Bewertung und Vorwurf wahrzunehmen.</i>
Respektieren der jeweiligen Autonomie der Kooperationspartner	Beide Professionspartner richten sich nach ihrem Berufsethos, ihrem Berufsbild sowie ihrer professionellen Haltung und entscheiden nach den jeweiligen Fachkriterien und Rechtsgrundlagen. Ob das jeweils „richtig“ oder „falsch“ ist, obliegt nicht der Bewertung des Partners. Die Autonomie des jeweiligen Handlungsfeldes bleibt unberührt. <i>Für die Jugendhilfe bzw. die Schulsozialarbeit bedeutet das, ihre Autonomie und die Domäne ihres Handelns klar zu definieren, damit spezielle berufliche Kompetenzen wahrgenommen, ausgetauscht und respektiert werden können.</i>
Fachliche Transparenz ermöglicht das Verstehen von Handlungsweisen.	Schule kooperiert mit der Jugendhilfe (Schulsozialarbeiter oder ausgewählter Ansprechpartner) in Form der hier verstandenen Schulsozialarbeit. Damit wird das „kleine“ System Jugendhilfe in das „große“ System Schule eingebunden. Das bereits vorhandene „spezialisierte Kooperationswissen“ des Schulsozialarbeiters wird

²⁸² Vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH), 2006, S. 3; vgl. Gerber, 2006, S. 113-1; vgl. Picot/Reichenwald/Wigand, 1998, zitiert nach: Spies/Pötter, 2011, S. 29; vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 29 f

	<p>durch seine Arbeit im System „Schule“ vertieft. Damit, dass die Schule diesen Einblick zulässt, zeigt sie Offenheit und Akzeptanz und ermöglicht Transparenz. Umgekehrt kann das erforderliche Kooperationswissen aufgrund der Intransparenz der Jugendhilfe von der Schule nicht eindeutig erworben werden. <i>Somit steht die Jugendhilfe in der Pflicht, zu mehr Transparenz beizutragen, um so der Schule das erforderliche Kooperationswissen zugänglich zu machen.</i></p>
<p>Klärung von Zuständigkeiten zwischen den Kooperationspartnern sowie Schaffung zusätzlicher Transparenz</p>	<p>Die Kooperationsgrundlage der Schule basiert auf Beschlussfassungen der Schulkonferenz und auf der Zustimmung des Schulträgers (Schulgesetzgebung der Länder).</p> <p>Die Kooperationsgrundlage der Jugendhilfe basiert auf den zuvor gefassten Beschlüssen laut Schulgesetz und den sich daraus ergebenden Finanzierungen und Trägerschaften.</p> <p><u>Beispiel 1:</u> Mit der Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes wurden bundesweit 3.000 neue befristete Stellen eingerichtet. Diese Stellen sind mit einem konkreten Unterstützungsauftrag für eine bestimmte benachteiligte Zielgruppe verbunden. Obwohl das Tätigkeitsfeld mit der hier verstandenen Schulsozialarbeit nicht identisch ist, wird sie dennoch als solche bezeichnet. Die Finanzierungsanbindung liegt bei den kommunalen Verwaltungen und wird von dort gesteuert. Je nach Gebiets- und Finanzierungslage werden die Stellen in variierenden Zeitkontingenten vergeben. Ansprechpartner sind in der Regel Schulverwaltungsstellen, Sozialämter und Jobagenturen.</p> <p><u>Beispiel 2:</u> Im Rahmen zeitlich befristeter Projekte werden schulsozialpädagogische Stellen von unterschiedlichen freien (anerkannten) Jugendhilfeträgern eingerichtet, die oft nicht auf Schulsozialarbeit spezialisiert sind. Häufig fehlen verlässliche und fachlich kompetente Ansprechpartner für eine kooperative Vernetzung und für die Wahrnehmung der Dienst- und Fachaufsichten.</p> <p><u>Beispiel 3:</u> Schulsozialarbeit wird durch die Schulen (Schulträger: Kommune/Land) selbst eingerichtet. Dem Schulleiter obliegen die Dienst- und Fachaufsicht und damit auch die Weisung. Ein Auftrag für die Jugendhilfe ist daraus nicht abzuleiten. Der Schulsozialarbeiter wird Teil des Schulsystems. In Abhängigkeit vom Träger und seiner Orientierung/seines Auftrags werden in den zuvor skizzierten Beispielen unterschiedliche Ziele von Schulsozialarbeit umgesetzt.</p> <p><i>Es gilt, durch mehr Transparenz ein Verständnis in Bezug auf Zuständigkeit, Finanzierung und Zielsetzung als wichtige Grundlage einer förderlichen Zusammenarbeit herbeizuführen.</i></p>
<p>Verlässlichkeit, Klarheit und Kontinuität als Grundvoraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit</p>	<p>Unterschiedliche Stellen- und/oder Stundenkontingente erschweren eine kontinuierliche und verlässliche Kooperationsarbeit.</p> <p>Unbefristete oder befristete Vollzeitstellen, Teilzeitstellen, sonstige Stellenbefristungen, stunden- oder tageweise Einsätze von Schulsozialarbeitern mit unterschiedlichen Aufträgen und Aufgabenbereichen prägen das aktuelle Bild von Schulsozialarbeit.</p> <p>Nicht nur für den Kooperationspartner Schule, sondern auch für die Jugendhilfe selbst ist dieser Zustand ein unübersichtliches Feld ohne verlässliche Grundgröße. Im Hinblick auf das vorhandene Zeitbudget müssen daher klare Strukturen geschaffen und Aufgabenbeschreibungen angepasst und ggf. verändert werden. Um in der Kooperation Klarheit, Verlässlichkeit und Kontinuität herstellen zu können, muss diese Sachlage eindeutig verständlich</p>

	<p>sein.</p> <p><i>Es gilt, in der Kooperation Jugendhilfe und Schule eine spezifizierte Auftragslage zu schaffen und diese ziel- und zeitperspektivisch unter Benennung von Ansprechpartnern klar zu formulieren. Nur dann weiß der Kooperationspartner, worauf er sich einzustellen hat.</i></p>
Gegenseitiges Vertrauen in die Kompetenz, Qualifikation und Erfahrung des Kooperationspartners	<p>Klare Zuständigkeitsabsprachen, transparente Kompetenzabgrenzungen und offensive Kommunikationsstrukturen begründen nicht nur die Authentizität und Glaubwürdigkeit des Kooperationspartners, sondern sind eine verlässliche Größe für die Einhaltung eines Zeitplanes.</p> <p><i>Vertrauen ist daher nur möglich, wenn im Rahmen der Zusammenarbeit die hier aufgeführten Aspekte dazu beitragen, ein positives Gesamtbild kollegialer und fachlicher Zufriedenheit (Kompetenz) herzustellen.</i></p>
Gemeinsame Zielklärung als Voraussetzung für eine kontinuierliche Zusammenarbeit	<p>Die Zielerklärung der Schule bemisst sich an der Formulierung bestimmter Bedarfsaspekte und klarer Kriterien zum Erreichen festgelegter Ziele sowie an der Sicherung einer evaluativen Erhebung und Auswertung.</p> <p>Die Zielerklärung der Schulsozialarbeit bzw. Jugendhilfe orientiert sich an Bedarfsaspekten der Schule nach konzeptueller Klärung, die sie (die Jugendhilfe) annehmen, ergänzen oder mit neuen Aspekten versehen kann, sowie an ihrerseits formulierten Zielerreichungskriterien und an deren Sicherung durch Evaluation.</p> <p><i>Die Zusammenführung der Informationen von beiden Seiten sowie der fachliche Austausch führen zur Entwicklung einer gemeinsamen Zielerklärung, die es umzusetzen gilt.</i></p>
Teamarbeit und Steuerung	<p>Nicht nur Entwicklung, Konzeptionierung, inhaltliche Gestaltung und methodische Ausrichtung sind Elemente von Führung und Koordinierung. Auch die Entwicklung und der Einsatz förderlicher Instrumentarien zur Dokumentation, Evaluation, Auswertung und Präsentation sind wesentliche Bestandteile einer gelingenden Kooperation.</p>

Zusammengefasst ist die Anerkennung der Andersartigkeit der Kooperationspartner unter Beibehaltung der eigenen Autonomie ein wesentliches Kooperationsprinzip. Die Schulsozialarbeit steht in der Pflicht zu mehr Transparenz, um so der Schule und deren Akteuren das erforderliche Kooperationswissen zu ermöglichen. Diese Transparenz ist in Bezug auf eine gemeinsame Zielsetzung eine unverzichtbare Grundlage zur förderlichen Zusammenarbeit. Die Auftragslage ist zu klären und ziel-/zeitperspektivisch unter Benennung von Ansprechpartnern zu formulieren. Ein positives Gesamtbild kollegialer und fachlicher Zufriedenheit (Kompetenz) herzustellen, ist nur mit Vertrauen möglich. Der Einsatz geeigneter Instrumentarien zur Dokumentation, Evaluation, Auswertung und Präsentation ist ein wesentlicher Bestandteil sowie ein Ausdruck von Offenheit, Verlässlichkeit und Können und trägt zu einer gelingenden Kooperation bei. Insgesamt kann also von einem professionellen Kooperationswissen als wesentlichem Bestandteil jeder Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ausgegangen werden, um konstruktiv und sicher handeln zu können. Das Kooperationswissen soll an den Aspekten Kooperationskompetenz, kooperative Transparenz und kooperatives Spezialwissen, die sich aus dem dargestellten Zusammenhang ergeben, näher beschrieben werden:

3.1.4 Kooperationskompetenz

Am Beispiel der Kooperationskompetenz sollen einige wesentliche Aspekte deutlich werden, die auf allgemeine kooperative Grundlagen hinweisen und insbesondere der gegenseitigen Anerkennung dienen. Ausführlich geht Speck auf allgemeine Qualitätskriterien und unterschiedliche Kooperationsebenen ein und bezeichnet eine Kooperation als eine „intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema [...]“. Eine Kooperation in diesem Sinne erfordert zwar eine bewusste Entscheidung zur Zusammenarbeit, nicht jedoch identische Zielvorstellungen zwischen den beteiligten Akteuren und Institutionen²⁸³. Demgegenüber wird oben begründet, dass Kooperationen ein gemeinsames Ziel anstreben und gemeinsame Kriterien zum Erreichen dieser Ziele unter Beibehaltung der jeweiligen Autonomie erarbeiten. Kooperation wird somit als ein neues auf Langfristig- und Nachhaltigkeit ausgerichtetes Gebilde definiert, das auf klaren Kompetenzen aufbaut bzw. aufbauen muss.²⁸⁴ Das bisherige Kooperationsverhalten der Schulsozialarbeit in der Schule führe jedoch bis heute zu Kooperationsproblemen zwischen den beteiligten Berufsgruppen, so Speck.²⁸⁵

So entstanden mit den Anfängen der Schulsozialarbeit zu Beginn der 70er Jahre zahlreiche Fachpublikationen und Untersuchungen mit Beiträgen zu Kooperationen in der Schulsozialarbeit, die sich in den letzten Jahren zunehmend mit der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen (SchulleiterInnen) und SchulsozialarbeiterInnen als den eigentlichen Kooperationspartnern vor Ort beschäftigten.²⁸⁶

Insofern verweist Speck auf entsprechende Ausführungen, die im Gesamtverlauf erkennen lassen, dass gegenseitige Erwartungen und Ängste zwischen Schulsozialarbeitern, Lehrern und Trägern dazu führten, keine klaren Abstimmungen treffen zu können, da Meinungsunterschiede und Konflikte den Projektverlauf beeinträchtigten. Unterschiedliche Zielvorstellungen sowie Handlungsstrategien seien im Schulalltag aufgrund verschiedener Macht- und Herrschaftsmittel nicht umzusetzen und beinhalteten ein immanentes Konfliktpotential. Ungünstige Kooperationserscheinungen würden auch dadurch sichtbar, dass die durch Schulsozialarbeiter am Schulsystem geäußerte Kritik bei den Lehrern auf Ablehnung und Skepsis stoße. Infolgedessen oder auch aufgrund des geringeren Status der Schulsozialarbeiter gegenüber den Lehrern sei die Schulsozialarbeit dem System Schule untergeordnet, was letztlich, so Speck, dazu führe, der Schulsozialarbeit Hilfstätigkeiten zu übertragen, die eine pädagogische Qualifikation nicht erforderten. Zeitlich befristete und unsichere Personalstellen für Schulsozialarbeiter würden zudem eine kontinuierliche Kooperation und längerfristige Planungen erschweren.²⁸⁷

Nimmt man die genannten Annahmen zum Anlass zielgerichteter Ausführungen hin zu einer gelingenden Kooperation und hebt die Kooperationskompetenz an der Komponente „Beziehung“ als einen wesentlichen Baustein hervor, sollte eine gemeinsame Verständnisebene gebildet und die kooperative Ebene eher gestärkt werden. Auf die Aspekte

²⁸³ Speck, 2006, S. 265

²⁸⁴ Vgl. Gerber, 2006, S. 113-1 f

²⁸⁵ Vgl. Speck, 2006, 268

²⁸⁶ Vgl. Thimm, 2000, S. 414; vgl. Drilling, 2001, S. 41; vgl. Prüß, 2004, S. 102; vgl. Speck, 2006, 264; vgl. Terner/Hollenstein, 2010, S. 232; vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 29; vgl. Rademacker, 2011, S. 22. In: Baier/Deinet, Vgl. Gerstner, 2012, S. 64

²⁸⁷ Vgl. Speck, 2006, S. 269

„Erwartungen“ und „Ängste“ wird nicht näher eingegangen werden. Sie können als innere oder äußere Kooperationsblockaden verstanden werden und im professionellen Handeln zu einer Ressource werden, wenn der Blick auf Vertrauen, kooperativer Beziehung und eine konstruktive Zusammenarbeit hervorgehoben wird. Dieses Verhältnis soll der Ausgangspunkt sein. Der Abbau von Blockaden bzw. ein kooperatives Handeln erfordert eine professionelle Haltung und ein Reflexionspotenzial. Dieses kann mit einer umfassenden qualifizierten Beratungs- und Kommunikationskompetenz zu einem positiven Gelingen beitragen, auf das im Weiteren intensiv eingegangen wird.

Von den Anfängen der Schulsozialarbeiter in den 70er bis heute hat sich zwar noch keine allgemeingültige Kooperationsebene gefunden, doch hat sich ein bewusstes Zusammenwirken bei der Verrichtung unterschiedlicher Aufgaben zur Erreichung gemeinsamer Ziele entwickelt. So konstatieren Jongebloed und Nieslony: „Unübersehbar ist die derzeitige ‚Konjunktur‘ in der politischen und fachlichen Annäherung der für Kinder und Jugendlichen so bedeutenden pädagogischen Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe.“²⁸⁸ Einer Untersuchung zufolge, deren Fragestellung sich aus LehrerInnensicht mit der Bereitschaft beschäftigte, mit sozialpädagogischen Fachkräften zu kooperieren, ergab, dass ca. 23,5 % der Lehrerinnen und Lehrer ohne Bedenken mit anderen zusammenarbeiten würden. Allerdings vermuten die Autoren, dass einer gleichgewichteten Kooperation und einer Öffnung der Schule hin zur Sozialpädagogik eher mit Skepsis begegnet wird.²⁸⁹ Diese Skepsis wird auf Erfahrung beruhende Gründe haben (sonst wäre sie nicht vorhanden), die es wertfrei anzuerkennen, aber auch zu hinterfragen gilt. Aus systemischer Sicht wird ein Handeln in Systemen (Schule, Jugendhilfe, Gremien, Kooperationen, Klassen) immer als ein selbstreferentielles Handeln innerhalb der jeweiligen Systeme angenommen, weil dieses aus bestimmten Gründen, die nicht immer sichtbar sind, eine „Berechtigung“ hat. Das Handeln selbst setzt eine (Selbst-)Reflexions- und -Beobachtungsfähigkeit des jeweils Handelnden voraus (Kap. 3 – 7).²⁹⁰ Diese Kompetenz besteht darin, ein gemeinsames kooperierendes Teamverhalten zu entwickeln, um gemeinsame Kriterien zum Erreichen von (langfristigen) Zielen herbeizuführen. Unter Beibehaltung der jeweiligen Autonomie der Kooperationspartner werden fachliche Kompetenzen auf einer klaren Verständnisebene zum Aufbau gegenseitigen Vertrauens und Anerkennens benötigt, die auf der Beziehungsebene durch eine professionelle Haltung und Beratungs- und Kommunikationskompetenz zum Ausdruck kommt.

3.1.5 Kooperative Transparenz

Am Beispiel kooperativer Transparenz sollen einige wesentliche Aspekte deutlich werden, die ein klares professionelles Selbstbild transportieren. Hinsichtlich einer gelingenden Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule soll deshalb auf den Begriff Anwaltschaft hingewiesen werden, wie er in Kap. 2.2 erwähnt wurde. „Um anwaltschaftliches Handeln als Handlungsprinzip für Schulsozialarbeit ausgestalten zu können“, verweisen Baier und Deinet auf die Notwendigkeit eines Reflexionshorizontes, „von dem aus sich entscheiden lässt, in

²⁸⁸ Jongebloed/Nieslony, 2002, S. 1

²⁸⁹ A. a. O., S. 4

²⁹⁰ Luhmann, 1991, S. 31

welchen Fällen anwaltschaftliches Handeln angemessen ist²⁹¹. Nach seiner Herkunft ist der Begriff auf Fürsprache im Sinne von „für jemanden sprechen, jemanden vertreten“ oder „einen juristischen Beistand in Anspruch nehmen“ zurückzuführen. Erklärungsansätze zum anwaltschaftlichen Handeln in der Sozialen Arbeit könnten dann, würde man sich der Ansicht Grohalls anschließen, als „objektive Parteilichkeit“ gelten. Das heißt, dass sie mit weltanschaulichen Orientierungen konform gehen, aber „mit theoretischer Kompetenz in der Sache verbunden sind und transparent gemacht werden“²⁹². Der Stellenwert der Transparenz als wiederkehrender Aspekt in der Schulsozialarbeit wurde bereits als problematisch dargestellt und erfährt mit der Bezeichnung „Anwaltschaft“ eine Irritation, die es zu klären gilt. Die funktionale Anwaltschaft in der sozialen Arbeit ergibt sich nach Grohall dann, wenn sie „etwa als Anwalt [...] für Betroffene im Sinne eines Mandats [...] oder von Fakten und Vorstellungen [...] zwingend abgeleitet werden kann [...] als eine Funktion, die der Sozialen Arbeit fachlich dann zur Verfügung steht, wenn kooperative Methoden nicht zum gewünschten Ergebnis führen“²⁹³. An dieser Stelle wird deutlich, dass nicht alle Methoden der Sozialen Arbeit (vgl. Galuske, 2011) auch Methoden der Schulsozialarbeit im hier verstandenen Sinn von Beratung sein können und daher differenziert werden muss.

Im Hinblick auf das Beratungsfeld Schulsozialarbeit sollen die Begriffe „Parteilichkeit, Allparteilichkeit oder Unparteilichkeit“ nicht im Einzelnen erläutert werden, jedoch muss sich der Begriff Anwaltschaft im Sinne von Transparenz daran messen lassen, worauf kurz eingegangen wird.

Anwaltschaft und Unparteilichkeit sind in ihrer Gegensätzlichkeit keine klar definierbaren Gegenstände und im Alltagsverständnis von Schulsozialarbeit als Kooperationspartner eher als Paradoxon denn als einvernehmliche Komponenten zu verstehen. Objektive Parteilichkeit, wie oben erwähnt, ist nach Grohall „eine sach- und tatsachenbezogene, nicht durch Gefühle, eigene Vorteilsinteressen oder persönliche Betroffenheit bestimmte Parteinahme, die auch im wissenschaftlichen Sinne kommunizierbar, nachvollziehbar und kritisierbar ist“²⁹⁴. Insofern bleibt die Frage der Parteilichkeit/Allparteilichkeit auf der professionellen Ebene der (Schul)Sozialarbeit eine offene Frage, die nach Ansicht des Autors sowohl unterschiedliche Auffassungen mit sich bringe, als auch von vielen Faktoren wie unterschiedlichen Konzepten, qualifiziertem Handeln und dem Selbstverständnis der Fachkräfte abhängig sei²⁹⁵ (Kap. 6.5.2). Damit erlangt der Begriff „kooperative Transparenz“ angesichts von Auffassungen, wie sie beispielsweise im neunten Kinder- und Jugendbericht zur Sprache kommen, eine andere Bedeutung. Dort heißt es, Jugendhilfe übe eine anwaltschaftliche Funktion für benachteiligte Kinder- und Jugendliche aus, die sie notfalls auch gegen die Schule einsetzen müsse, womit dann, wie oben beschrieben, ein gesetzlicher Auftrag bzw. ein Mandat gemäß § 13 SGB VIII zum Tragen käme.²⁹⁶ Anwaltlich heißt immer auch, für etwas oder gegen etwas zu plädieren. Juristisch als auch im Sinne von Neutralität ist es kaum möglich, innerhalb einer Kooperation gleichzeitig für etwas und gegen etwas (zu sein). Dementsprechend müsste von einer jugendhilfespezifischen eigenen

²⁹¹ Baier/Deinet, 2011, S. 140

²⁹² Grohall, 2000, S. 93 – zit. nach Wörterbuch der Soziologie 1989, S. 472ff

²⁹³ Grohall, 2000, S. 93

²⁹⁴ Ebd. – zit. nach Früh, 1981, S. 20

²⁹⁵ Vgl. Grohall, 2000, S. 97

²⁹⁶ Vgl. 9. Kinder- und Jugendbericht, 1994, S. 472

Intransparenz gesprochen werden, die eine kooperative Transparenz nach außen schnell missverständlich erscheinen lassen würde.

Deshalb ist das gegenseitige Kooperationsverständnis zwischen Jugendhilfe und Schule an der Kooperationskompetenz und Transparenzfähigkeit auszurichten – gerade wenn Begründungszusammenhänge nicht deutlich werden. Folglich ist es ein Praxisproblem vor Ort gegenüber der Schule (oder anderen Partnern der Jugendhilfe), wenn ein Kooperationszugang auf einer unklaren Grundlage beruht. Zielführender ist es, auf tatsächliche, mitunter auch unpräzise, differenzierende oder noch zur Debatte stehende Sachverhalte aufmerksam zu machen, damit die Sachlage verständlich bleibt. Ob die Kooperationspartner sich darauf einstellen können, bleibt offen. Es kommt, wie Spies/Pötter und Gerber postulieren, auf eine kooperierende Orientierung an.²⁹⁷

Kooperative Transparenz ist also auch dann gegeben, wenn die eigene professionelle Sichtweise eines Sachgegenstandes weder eindeutig abzuleiten noch theoretisch zu begründen und zu spezifizieren ist, aber dieser Zustand in Kenntnis einer solchen Problemlage klar zum Ausdruck gebracht, sachgerecht fundiert und eindeutig kommuniziert wird.

3.1.6 Kooperatives Spezialwissen

Unter „kooperativem Spezialwissen“ wird eine reproduzierbare Sachkenntnis und Sprache gegenüber der anderen Profession verstanden. Die obigen Ausführungen veranschaulichen nicht nur den Status festeingebundener gesellschaftlicher Institutionen wie Schule oder Justiz, sondern fordern im Bewusstsein der gesellschaftlichen Stellung auch die Erlangung von wechselseitigem Wissen. Das „kooperative Spezialwissen“ kann daher als elementare und wesentliche Voraussetzung zur Stärkung der eigenen Profession angesehen werden.

„Der Unterschied der Sozialarbeit zu den übrigen Professionen liegt im Wesentlichen nur in dem Umstand, daß diese [...] nie ein in ihrem Tätigkeitsbereich vorherrschendes, eindeutig, abgegrenztes Paradigma entwickeln konnte.“²⁹⁸ Vor diesem Hintergrund geht es „also um die gesellschaftliche Akzeptanz [...] und um die Durchsetzung professioneller Standards“²⁹⁹. Ebenso geht es um die unabdingbare professionelle Selbstannahme, um das fachkundige, selbstbewusste berufliche Standing. Die Schulsozialarbeit könnte sich daher als eine kooperierende Profession verstehen und ihre „nachgeordnete“ Position mit Ihrem Wissen und Können als ihr akzeptiertes Merkmal betrachten. Obwohl die Frage der Profession der (Schul-)Sozialarbeit nicht geklärt ist und „nicht die Professionalisierung als Projekt (bislang) mißlungen ist“³⁰⁰, sondern die Art und Weise der Diskussion um ihre Spezifika unzureichend ist und weiter fortbesteht, stimmen viele Experten darin überein, dass eine Verwissenschaftlichung als zwingende Voraussetzung einer Professionalisierung in der Sozialen Arbeit (noch) nicht gegeben ist. Betont man jedoch den schulsozialpädagogischen Anspruch auf gleichberechtigte Anerkennung, dann ist Wissen und Können nach den obigen Ausführungen eine der elementaren Voraussetzungen.

²⁹⁷ Vgl. Spies/Pötter, 2011, S. 29 f; vgl. Gerber, 2006, S. 113-1f

²⁹⁸ Galuske, 1998, S. 33 – zit. nach Schütze, 1992, S. 163

²⁹⁹ Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg, 2000

³⁰⁰ Galuske, 1998, S. 114

Die Schulsozialarbeit kann auf ein Durchhaltevermögen, was die Kooperationsbemühungen betrifft, zurückgreifen, das gerade in den Kinder- und Jugendberichten (Kap...) nachvollziehbar wird. Sie kann die bisherige Entwicklung bis heute als ein erfolgreiches Ergebnis der Kooperation Jugendhilfe und Schule bezeichnen, das es auszubauen gilt. Um letztlich den Status einer Profession beanspruchen zu können, muss die Schulsozialarbeit sich auch daran messen lassen. Auch wenn es unangenehm sein mag, muss sie auf der Grundlage eines expliziten Vergleichsinstrumentes Vergleichsparameter und Abweichungen bzw. kooperative Besonderheiten bestimmen lassen, an denen sich auch andere Professionen orientieren, um sich einer zuverlässigen gesellschaftlichen Stellung zu versichern.³⁰¹ Das bedeutet im ersten Schritt Kooperationskompetenz, Kooperationstransparenz und kooperatives Spezialwissen professionell auszubilden und einzusetzen, ein fachliches Merkmal (z. B. Beratung) hervorzuheben, Evaluation dauerhaft zu betreiben und somit ein qualifiziertes Profil nach innen und außen darzustellen.

Gemäß der eingangs gestellten Frage, ob bestimmte Kriterien und Rahmenbedingungen als elementare Voraussetzung für die gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erforderlich sind und wenn ja, welche, können zusammenfassend und ergänzend drei Merkmale benannt werden, die einer gelingenden Kooperation förderlich sind:

1. *Kooperationskompetenz* als Voraussetzung gegenseitiger professioneller Anerkennung ist bei aller Ungleichheit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern, aber auch in der Konstellation unterschiedlicher Trägerschaften eine fachliche Herausforderung und Notwendigkeit, der mit professioneller Selbstsicherheit und kooperativem Handeln zu begegnen ist. Diese Verantwortung ist nicht allein bei den Akteuren vor Ort zu suchen, sondern ein Gelingen ist auch abhängig von den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der eigenen „Professionalität“ der Sozialen Arbeit/Jugendhilfe bzw. einer eigenständigen Ausrichtung der Schulsozialarbeit.
2. *Kooperationstransparenz* als eine Fähigkeit, das eigene Fachwissen zu transportieren, schließt sich nahtlos an das Merkmal Kooperationskompetenz an. Auch wenn das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeit nicht immer auf einheitlich fundierte Theorien, Methoden und Konzeptionen zurückgeführt werden kann, ist gerade diese Haltung ein faktisches Indiz dafür, den eigenen Status durch spezielle Fort- und Weiterbildungen zu sichern.
3. *Kooperatives Spezialwissen* heißt, sich ein Grundwissen über die andere Profession für ein umfassendes Verständnis anzueignen. Eine spezielle Fachkenntnis in demjenigen Arbeitsbereich, in dem der (Schul-)Sozialarbeiter sich täglich bewegt, muss fundiert zum Ausdruck kommen können. Diese Verfahrensweise gilt es im Sinne einer konkreten Spezialisierung im entsprechenden Arbeitsfeld auszubauen und zu verfeinern, um sprachlich und inhaltlich kooperieren zu können. Nicht die Allzuständigkeit, sondern die Spezialisierung steht dabei im Vordergrund.

3.1.7 Modellprojekte Kooperationen Jugendhilfe und Schule

Lassen sich Erkenntnisse aus unterschiedlichen Modellprojekten für die Schulsozialarbeit bündeln?

³⁰¹ Vgl. Nittel, 2000, S. 23

Konnte man im Jahre 2000 noch feststellen, dass im Vergleich zu den gesetzlichen Regelungen des SGB VIII bestehende Kooperationsverpflichtungen der Institution Schule mit der Jugendhilfe in den Schulgesetzen der Länder eher selten bis gar nicht thematisiert wurden, hat sich diese Situation deutlich verändert. Konnte man in den 2000er Jahren noch davon ausgehen, dass nur in einzelnen Schulgesetzen Kooperationsregelungen formuliert waren, gestaltet sich der gesetzliche Wortlaut heute in fast allen Schulgesetzen der Bundesländer als weit mehr als das (Kap. 1.5).

In Ergänzung zu den vorstehenden Kapiteln werden in der Folge einige Modellprojekte vorgestellt, die auf der Grundlage der bisher erarbeiteten Ergebnisse untersucht werden. Als Beispiele verschiedener Kooperationen Jugendhilfe und Schule werden Studien der Schulsozialarbeit als ein Medium gewählt, anhand dessen an gemeinsamen Parametern Erkenntnisse, Ergebnisse und Empfehlungen gewonnen werden, die ein Kooperations- und Handlungswissen erweitern. Dabei geht es um Modellstudien zu unterschiedlichen Forschungsthemen, die jeweils im Anhang ausführlicher beschrieben werden:

Modellprojekt 1: Trägerschaften

Es geht um unterschiedliche Trägerschaften. Freie Träger der Jugendhilfe, Vereine, aber auch kommunale Trägerschaften der Schulen oder der Länder bilden anhand unterschiedlicher Aufgabenbereiche und Konzeptionen sowie unterschiedlicher Dienst- und Fachaufsichten ein heterogenes Feld, das auf wissenschaftliche Studien nicht ausreichend zurückgreifen kann. Beschreibungen anhand von Trägerkonstellationen finden sich am Beispiel der Jugendsozialarbeit sowie aus der Studie Terner/Hollenstein (2010). (S. A 22)

Modellprojekt 2: Schulverweigerung

Es geht um Schulverweigerungsprojekte auf bundes-, landes-, kommunal-, Jugendhilfe- oder freier Trägerebene sowie Bildungsmaßnahmen der Jugendhilfe, die vielerorts als kooperative Programme mit unterschiedlichen Konzepten und Anbindungen existieren. Ausschnittweise wird das ESF-Programm (Die 2. Chance) als ein Beispiel genommen, bei dem es um Wiedereingliederung, dem Entgegenwirken von Auffälligkeiten, dem Feststellen von Abweichungen und deren (möglichen) Beseitigung oder nicht überschaubarer Folgewirkungen geht, die ein bestimmtes Intervenieren vorsehen. (S. A 23).

Modellprojekt 3: Sozialpädagogische Nutzerforschung

Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt von Jugendsozialarbeit und Schule zur Schulverweigerung (Dolic 2007). Dieses wurde als qualitative Interviewstudie durchgeführt. In der Studie geht es um Interventionen, Wirkungen und Wirkungsweisen aus der sozialpädagogischen Nutzerforschung, die sich auch in der Schulsozialarbeit anwenden ließe als ein Angebot für die Nutzer (S. A 25).

Modellprojekt 4: Berufsbezogene Jugendsozialarbeit

Es geht um ein mit Hilfe von Landesmitteln eingerichtetes Förderprogramm an Haupt-, Berufs- und Förderschulen über drei Jahre mit dem Schwerpunkt der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. Dabei werden schul- und sozialpädagogischer Handlungsformen im Spannungsfeld der Kooperationen näher beschrieben (S. A. 26).

Modellprojekt 5: Wirksamkeit von Schulsozialarbeit

Es geht um schulsozialpädagogische Fachkräfte, sowohl als Ansprechpersonen als auch im Rahmen von Früherkennung verhaltensauffälligen Handelns am Untersuchungsformat der Wirkungsforschung, Wirkungszusammenhängen, Wirksamkeiten, den wahrgenommenen Nutzen durch den Adressaten (Schüler) und um Zugangskontexte zur Früherkennung im Zusammenhang des Handelns (S. A 27).

Modellprojekt 6: Schulsozialarbeit

Es geht um Schulsozialarbeit im Rahmen mehrerer Institutionen mit dem Forschungsbegehren einer umfassenden Datenerhebung und dem Ziel der Verhinderung von Ausgrenzung bzw. Unterstützung zur Integration sozial benachteiligter Jugendlicher sowie um eine Beschreibung aus der Sicht der beteiligten Adressaten wie Schüler, Lehrer und Eltern (S. A 28).

Modellprojekt 7: Jugendhilfe und Schule

Es geht um insofern qualifizierte schulsozialpädagogische Fachkräfte, die aus unterschiedlichen berufsbiografischen Feldern und Tätigkeiten kommen und damit unterschiedlicher Orientierungen unterschiedlicher Berufsgruppen, die für Schulsozialarbeit eingesetzt wurden, deren Projektstellen aus Mitteln des Arbeitsförderungsgesetzes im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit finanziert wurden (S. A 28).

Zum Ende der Exkursion in die Kooperationslandschaft der Schulsozialarbeit (S. A 22 – A 28) lassen sich folgende Ergebnisse bündeln:

Tabelle 6: Exkursion in die Kooperationslandschaft

Zusammengefasste Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der „Exkursion in die Kooperationslandschaft“ (Modellprojekte 1-7):
<ul style="list-style-type: none"> - Umstrittene Begriffe verhindern eine Vereinheitlichung, um innere und äußere Strukturen zu etablieren, die auf wissenschaftliche Begründungen und Theorien zurückzuführen sind. - Verschiedene Trägerkonstellationen, -eigenschaften und -anbindungen, Eigenständigkeiten und Kooperationen erfordern unterschiedliche Herangehensweisen auch hinsichtlich methodischer Konzepte und Arbeitsweisen. - Das Erfordernis unbefristeter Stellen, die Sicherheit der eigenen Präsenz im beruflichen Alltag sowie dauerhafte Projekteinrichtungen und eine sichere, institutionell gebundene Finanzierung sind mehrfach genannte Bedürfnisse, die die eigene rechtliche Absicherung betreffen. - Das Erkennen der Grenzen von Schulsozialarbeit gehört zur fachlichen Grundlage, um der Kompliziertheit und Vielgestaltigkeit, sowie der Komplexität von Problemlagen und deren Bewältigung professionell zu begegnen. - Problemkonstellationen zwischen Lehrern und Sozialpädagogen können in der Einbindung innerschulischer Prozesse und Lenkungsgruppen förderlich für deren Bewältigung wirken und als Voraussetzung für eine professionelle Schulsozialarbeit gesehen werden. - Eine kompetente und handlungsanweisende Fachaufsicht wird ebenso benötigt wie

Fachberatung und Supervision stattfinden muss und Qualitätszirkel für den fachlichen Austausch eingerichtet werden müssen.

- Weiterbildungen bieten die Möglichkeit, den Stand von Forschung und Theorie so zu aktualisieren, dass Forschungsarbeit intensiver geleistet werden und ein Erkenntnisstand gewonnen werden kann, der dazu führen sollte, einheitliche Forschungs- und Evaluationsberichte verfassen, Projekte vergleichbar konzeptionieren und mit professionellen Erhebungsinstrumenten empirische Studien sichern zu können.
- Eine klare Haltung der Fachkräfte ist die Voraussetzung dafür, die Selbstverantwortung der Schüler und Ratsuchenden sowie die Funktion von Verhaltensauffälligkeiten anerkennen und mit einer Beratungskompetenz die Interventionsqualität erhöhen und sicherstellen zu können.
- Qualifizierte schulsozialpädagogische Fachkräfte werden gebraucht, insbesondere sind Beratungskompetenzen erforderlich.
- Nutzen und Wirkungen erfahrbar zu machen bzw. den Gebrauchswert der Angebote und den Sinngehalt von Projekten zu verstehen, sind nicht nur im Rahmen von Evaluation und Qualitätsentwicklung erforderlich, sondern auch im Formulieren von Handlungsmerkmalen.
- Wesentliche Kriterien sozialpädagogischen Handelns betreffen ebenso die Analyse eines Prozessverlaufes, um Ergebnissicherung zu erlangen sowie Veränderungsprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten zu initiieren.
- Untersuchungsergebnisse werden nicht veröffentlicht.
- Insgesamt benötigt ein spezifisches Kooperationswissen eine fundierte Basis, die als Ergebnis aus den Modellprojekten herzuleiten ist und einer weiteren Entwicklung bedarf.

Mit Speck (2006) wird argumentiert, dass zwar gegenwärtig „ein konsensfähiger Begriff zur Schulsozialarbeit“ und ein gemeinsames Verständnis dafür nicht existieren, jedoch eine inhaltliche Präzisierung und ein Rahmen von Qualitätsstandards und Instrumenten zur Qualitätsentwicklung unbedingt vorhanden sein muss. Daraus will er herleiten, was für weiterführende Untersuchungen so dringend benötigt wird. Dieses Bestreben wird in den unterschiedlichen Modellprojekten (1 – 7) deutlich. Die Erkenntnisse zeigen, dass zunächst die Frage nach einer Qualifizierung von Schulsozialarbeit offen bleibt. Es werden Fragen nach Forschungsansätzen und flächendeckenden Handlungskriterien gestellt und auf zu verbessernde Zusammenhänge hingewiesen. Es werden Defizite im Forschungsbemühen und in der Feldforschung herausgestellt, die neue Ansätze in der Umsetzung von Qualitätsentwicklung und -sicherung benötigen. Ebenso wird auf Handlungskonzepte hingewiesen, die benötigt werden. Es lassen sich Hinweise erkennen, die konkrete Ansatzpunkte für eine unverzichtbare wissenschaftliche Umsetzung fordern. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass trotz langjähriger Entwicklungen und Erfahrungen immer noch aktuelle Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule vorhanden sind.

Gesucht werden ein klares Profil, eindeutige Handlungsoptionen, Ansätze zur Weiterbildung und fachliche Kontroll- und Begleitinstanzen in den eigenen Reihen.

In den Modellbeispielen wird als wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeit die Beratung hervorgehoben, um Kompetenzen sicherzustellen und die Qualität von Interventionen zu erhöhen. Für die Untersuchungsfrage ist dieser Aspekt von besonderer Relevanz und mit der Frage verbunden, ob und inwieweit die schulsozialpädagogische Beratung selbst als ein Qualitätskriterium gelten kann. Insofern wird dieser Frage (Beratungskompetenz) weiter nachgegangen und in Kapitel II untersucht. Um die Schulsozialarbeit auf sichere Füße zu stellen, sind auch Grundsatzdebatten unverzichtbare Instrumentarien und Innovationschritte, die nach Ansicht von Meyer-van Dettum dafür sorgen müssen, die beiden großen Systeme „Schule“ und „Jugendhilfe“ so zu verankern, dass Schulsozialarbeit weder von ihnen abhängig ist noch in der Praxis als „Spielball fungieren“ muss. Schulsozialarbeit muss einen eigenständigen und gleichrangigen Status erlangen und „zur rechtlichen Absicherung des gewünschten ‚§ 13 a Schulsozialarbeit‘ im Kinder- und Jugendhilfegesetz Einzug erhalten [...]“³⁰².

3.2 Zusammenfassung

Zur Kooperation kann zum Ende des Kapitels die Frage, welche rechtsverbindlichen Vorschriften die Kooperation Jugendhilfe und Schule legitimieren, beantwortet werden, als die Jugendhilfe gemäß § 81 SGB VIII zwar mit der Schule als eine von mehreren Institutionen „zusammenzuarbeiten hat“, diese Zusammenarbeit aber nicht verbindlich ist (Kap. 2.2.2). In der Konsequenz müsste auch hinsichtlich kooperativer Voraussetzungen ein neuer § 13a oder 81a SGB VIII dahingehend Berücksichtigung finden.

Insgesamt haben die Untersuchungen gezeigt, dass in Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule im Vergleich zu anderen „Stellen“ unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten und entsprechende Rahmenbedingungen vorliegen. Im Ergebnis hat sich gezeigt, dass ungleiche Voraussetzungen auch als „ungleich“ zu charakterisieren sind. Offensichtlich lassen sich einige Verständnisprobleme auf dieses „Ungleichgewicht“ zurückführen. Eine Profession ist spezifisch wissenschaftlich ausgerichtet und nimmt im Rahmen der Berufsethik und Monopolstellung im gesellschaftlichen Gefüge einen besonderen Status ein. Dem ist durchaus, wie die Untersuchung zeigt, ungleich zu begegnen. Speziell am Ort Schule braucht der Schulsozialarbeiter sein professionelles Fachwissen. Die Untersuchungen belegen auch, dass professionelle Handlungsfähigkeiten erforderlich sind, um auf einer gleichberechtigten Ebene agieren zu können. Somit sind Kooperationskompetenz als gegenseitige Anerkennung der jeweils anderen Profession, kooperative Transparenz als die Fähigkeit, das eigene Fachwissen verständlich zu transportieren und ein kooperatives Spezialwissen als die Fähigkeit, sich ein Grundverständnis der anderen Profession anzueignen, von Bedeutung, die hier als ein weiteres Ergebnis hervorgehoben werden, Schulsozialarbeit zu qualifizieren und zu professionalisieren.

4. Fazit I

³⁰² Klaus Meyer-van Dettum, Rezension vom 10.05.2007 zu: Speck, 2006: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2006. In: socialnet, Rezensionen, ISSN 2190-9245. <http://www.socialnet.de/rezensionen/4576.php> (letzter Zugriff: 22.10.2013, 20.45 Uhr)

Geht man von Gemeinsamkeiten aus, so kann festgestellt werden, dass Schulsozialarbeit und Schule im historischen Ablauf zwar unterschiedliche Handlungsrichtungen hervorbringen, die institutionell, gesetzlich und fachlich geprägt sind, zeigen die Entwicklungen auch, dass bis heute um eine gemeinsame Zielgruppe „Kind, Jugendlicher, Erwachsener im Bereich Schule“ diskutiert wird. Der IST-Zustand könnte zunächst als eine gewisse „gemeinsame Unzufriedenheit“ bezeichnet werden. Jedoch, wenn auch in unterschiedlicher Weise praktiziert wird, kann daraus ein gemeinsames Ziel entstehen: „das zufriedene Kind, der zufriedene Jugendliche in der Schule“. Dieses Ziel (Zufriedenheitsfaktor) verbindet Schule und Schulsozialarbeit. Gerade in der Schulsozialarbeit als den hier ausgewählten Untersuchungsgegenstand wird in allen Kapiteln eine Zielrichtung deutlich, die anhand ihrer Entwicklung eine Etablierung und Professionalisierung hervorhebt, um gemeinsam mit der Schule kooperieren zu können.

Geht man von der Sozialen Arbeit als ein grundlegendes sozialpädagogisches Fachwissen und von Methoden der Sozialen Arbeit als ein grundlegendes sozialpädagogisches Können aus, wird dieses für die Schulsozialarbeit in der weiteren Untersuchung vorausgesetzt. Zu den Methoden der Sozialen Arbeit, die hier im Einzelnen nicht Gegenstand der Untersuchung sind, sei angemerkt, dass Einzelfallhilfe, Gemeinwesen- und Gruppenarbeit (Galuske 2011) als die wesentlichen Methoden der Sozialen Arbeit gelten, aber auch andere wie Case-Management (Lowy, 1988), sozialpädagogische Diagnose (Schraper, 2008), Sozialraumorientierung (Hinte/Kreft, 2005) oder Jugendhilfeplanung (Jordan/Stange, 1992) zum Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit gehören. Betrachtet man die Methodenvielfalt nach Galuske (2011), wird die Sozialpädagogische Beratung ebenfalls als eine Methode der Sozialen Arbeit genannt. Dieser Methode wird sich in dieser Untersuchung in Kapitel 6 (6.5.2, 6.5.3) näher gewidmet. Ebenso werden die Klientenzentrierte Gesprächsführung (Rogers, 1959), Themenzentrierte Interaktion (Cohn, 1966) oder die systemischen Familientherapien nach Satir (1975), Minuchin (1977), Selvini Palazzoli u. a. (1975/77) als Methoden der Sozialen Arbeit bezeichnet. Im Hinblick auf die methodische Vielfalt in der Sozialen Arbeit weisen die bisherigen Ergebnisse auf zwei Unterschiede hin, die es zu berücksichtigen gilt: Zum einen ist zwischen den Zielgruppen der Sozialen Arbeit gegenüber der Jugendhilfe, aber auch der Jugendhilfe (allgemein) und der Schulsozialarbeit zu differenzieren, was die Ausführungen in Kapitel 2 belegen. Zum anderen ist der Aspekt Beratung insofern zu berücksichtigen, als die genannten Beratungs- und Therapieansätze bestimmten Therapieschulen zuzuordnen sind und einer jeweiligen fundierten Aus- und Weiterbildung bedürfen. Letzteres wird in der Sozialen Arbeit meist nicht vorausgesetzt. Dieses lässt die Frage nach eindeutigen Handlungslinien für die Schulsozialarbeit zunächst offen.

Ausgehend von der Untersuchung in Kapitel 2 gehören zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit alle Beteiligten in der Schule. Die Erörterungen zu den Kinder- und Jugendberichten (Kap. 2.2.3) oder der gesetzlichen Grundlage (Kap. 2.2) bis hin zu den Schulgesetzen der Länder (Kap. 2.2.5) lassen unterschiedliche Sichtweisen, Einflussfaktoren und Argumentationsfolgen bezüglich einer Begriffsvielfalt und einer klaren Position der Schulsozialarbeit erkennen. Bezeichnungen wie schulbezogene Jugend-, schulbezogene Jugendsozialarbeit oder klassische Schulsozialarbeit umfassen gleichzeitig Debatten um Definitionen und Auftrag. Die Zusammenführung der Aufgaben, die der Schulsozialarbeit anhand von Definitionen (Kap. 2.1.2) angetragen werden, lässt eindeutig ihre Zielgruppe erkennen. Insbesondere

entsteht bei Betrachtung des Aufgabenfeldes eine Fokussierung auf Themen wie schulsozialpädagogische Beratung, Forschung und Evaluation, die in der weiteren Arbeit zum Untersuchungsgegenstand werden.

Durchgängig findet sich eine wesentliche Herausforderung von Bewältigung und Umsetzung bezüglich der Kooperation Jugendhilfe und Schule in allen Kapiteln wieder. Die erweiterte Sichtweise führt schließlich in die Kooperationsebene als einem der Hauptanliegen von Schulsozialarbeit, die im Sinne von Kooperationswissen aufgegriffen wird. Das Ergebnis belegt, dass Kooperations- und Kommunikationskompetenzen für ein professionelles Handeln erforderlich sind und als wesentlich angesehen werden, das Profil der Schulsozialarbeit auf dieser Ebene zu stärken.

Abschließend wird (1) die professionelle Schulsozialarbeit mit ihrem Fachwissen hervorgehoben, (2) die wertfreie Anerkennung des Kooperationspartners (Schule) im Rahmen von Kooperationswissen vorausgesetzt, (3) die Kooperationstransparenz als klare Fachansicht über das eigene theoretische und praktische Feld als wesentlich betrachtet und (4) das kooperative Spezialwissen als ein weiterer Faktor gesehen, mit dem ein spezielles, sich anzueignendes Wissen über die andere Profession gemeint ist.

II Beratungswissen und Qualifizierung

5. Beratung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit

Um im Kooperationsfeld der beiden Systeme Jugendhilfe und Schule zu wirken, das ihr auftragene politische Mandat zu (er)klären und zugleich die berechtigten Bedarfe ihrer Klientel nicht aus den Augen zu verlieren, braucht die Schulsozialarbeit dringend professionelles Fachwissen (Kooperations- und Systemkompetenz, Beratungs- und Methodenkompetenz). Diese Kompetenzen werden in der Hochschule nicht vermittelt.³⁰³ Es bedarf berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen. Denn jede Intervention eines Schulsozialarbeiters zur Unterstützung von Schülern, Lehrern und Eltern bei der Bewältigung individueller Problemlagen, persönlicher Benachteiligungen, Beeinträchtigungen oder Krisen hat immer auch eine beratende Funktion. „Beratung ist sozusagen allgegenwärtig in der Sozialarbeit.“³⁰⁴ Beratung ist Können. Es muss erworben werden (Kap. 2.1.2).

Von der Sozialpädagogik spricht Schönweiss als einem Anspruch, der einer Profession im Sinne von Schlüsselqualifikationen als unabdingbare Voraussetzung gleichkommen muss und diese in der Sozialpädagogik elementar notwendig ist, also als eine Bedingung dafür zu verstehen ist, um überhaupt handeln zu können. Denn Pädagogik, so der Autor, „die es derart mit krisenhaften Prozessen und Situationen zu tun hat, ist in besonderer Weise auf die Reflexion der subjektiven und sozialen *Bedingungen*, mit denen ihr Wirken zu rechnen hat“, angewiesen. In ihrer Handlungsfähigkeit sei sie „damit eben auf die Ergebnisse der Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie – verwiesen“.³⁰⁵ Die Zielvorstellung befasse sich insbesondere mit dem Bild einer „selbstständig handlungsfähigen, selbstbewußten

³⁰³ Vgl. Zimmermann, 2013, S. 5

³⁰⁴ Lüssi, 2008, S. 393

³⁰⁵ Schönweiss, 2000, S. 245 (kursiv im Original)

Person [...] bei der *Autonomie* und *Funktionalität* konvergieren“³⁰⁶. Damit unterstützt Schönweiss einen Denkansatz, der dieses Kapitel untermauert.

Anhand der bisherigen Untersuchung zeigt sich, dass eine qualifizierte Beratung - hier speziell in der Schulsozialarbeit – auf ein bestimmtes Arbeitsfeld hin zu präzisieren und Anwendungsmöglichkeiten zu strukturieren sind, die es erlauben, einen theoriegestützten Interaktionsrahmen zu bilden.

In Grundsatzpapieren, Gesetzestexten und einschlägiger Literatur wird von Beratung als einer spezifisch sozialpädagogischen Aufgabe und als einer traditionellen und zentralen Funktion der Sozialarbeit gesprochen. Parallel gilt sie als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit, das heißt: Beratung in der Schulsozialarbeit für Schüler, Lehrer und Eltern ist eine unmittelbare Funktionsausübung, deren theoretischer und praktischer Hintergrund im Folgenden untersucht wird.

Basierend darauf soll eine Professionalisierung von Schulsozialarbeit anhand dieser Kernaufgabe begründet werden. Die analytischen Ausführungen des ersten Teils, die insbesondere mit einem Kooperationswissen fachspezifische Zusammenhänge verdeutlichen, werden mit einer weiteren fachlichen Anforderung „Beratung in der Schulsozialarbeit“ untermauert. Eine Qualifizierung wird hervorgehoben und ein theoretisches Fundament erschlossen, das schrittweise auf eine professionelle schulsozialpädagogische Beratung zugeht. Die systemische Beratung wird konkret für das schulsozialpädagogische Handeln erklärt, jedoch werden zuvor interdisziplinäre Grundsätze beschrieben, die ein qualifiziertes Beratungshandeln legitimieren.

Es wird folgende These aufgestellt:

Beratungstheoretische Grundsätze, systemtheoretische Grundlagen, systemische Beratungs- und Methodenkompetenzen ermöglichen der Schulsozialarbeit einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer Professionalisierung.

5.1 Sozial- und professionstheoretischer Hintergrund

5.1.1 Professionsverständnis

Innerhalb der Sozial- und Professionstheorie wird die Ansicht vertreten, „dass die Soziale Arbeit eine Anerkennung als Profession deshalb nicht wirklich erreicht, weil sie in hohem Maße von der sozialen, gesellschaftlichen und politischen Anerkennung abhängt“³⁰⁷. Zur Frage, ob dieses auch für die Schulsozialarbeit relevant ist, liegen keine Untersuchungen vor, so dass zunächst von der „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit ausgegangen werden muss, wenn es darum geht, ein Professionsverständnis näher zu untersuchen und dabei die Schulsozialarbeit im Auge zu behalten. Als Professionsvoraussetzungen gelten beispielsweise ein gesellschaftlich anerkannter sozialer Status, die Etablierung beruflicher Standards sowie die Strukturierung berufsethischer, handlungs- und wirkungsorientierter Perspektiven.³⁰⁸ Für die soziale Arbeit bedeutet das nach Ansicht Seithes, dass sie als allzuständige Praxis nicht über eine abgegrenzte Kompetenzdomäne verfüge.³⁰⁹ Zwar verfügten Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen über eine akademische Ausbildung und auch über

³⁰⁶ A. a. O., S. 246 (kursiv im Original)

³⁰⁷ Seithe, 2012, S. 53 ff

³⁰⁸ Heiner, 2004, S. 44 ff, 152 ff

³⁰⁹ Seithe, 2012, S. 53

die Fähigkeit, nach wissenschaftlichen Kriterien zu arbeiten, jedoch gereiche es der Sozialen Arbeit zum Nachteil, dass durch die Vielfalt der Aufgabenfelder und den Einsatz von Laienarbeit und Ehrenamt (§ 73 SGB VIII) „in der Außenwirkung [...] Unklarheit über die Fachlichkeit und Professionalität von sozialen Arbeitsgängen existiert, da (wenn jeder alles kann) die spezifische Fachkompetenz als gering angesehen werden muß“.³¹⁰ Letztlich werde ihr Aufgabenfeld von anderen Wissenschaftsbereichen, Theorien oder Professionen abgeleitet und ihre Identität dadurch bestimmt.³¹¹

Folgt man den Ausführungen Staub-Bernasconis, könnte von Theorienpluralismus in der Sozialen Arbeit als einer endlosen immer wieder neuen Funktionsbestimmung gesprochen werden, wenn es um die „Frage nach der gesellschaftlichen Funktion Sozialer Arbeit“³¹² geht. Ohne das Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit konkret beschreiben zu können, so Staub-Bernasconi, das heißt, ohne eine identifizierbare Gegenstandsbeschreibung könne es keine wissenschaftliche Soziale Arbeit geben.³¹³ Insofern verweist sie auf eine von der Sozialen Arbeit als Profession zu erbringende konkrete Gegenstandsbestimmung, die sich nicht auf eine Wissenschaftsskepsis, sondern auf ein wissenschaftsbezogenes „Beschreibungs-, Erklärungs-, Wert- und Handlungswissen stützt“³¹⁴.

Nur so lassen sich nach Ansicht der Autorin, „wissenschaftsbegründete Handlungsleitlinien konzipieren. [...] Und nur auf diese Weise merkt man, wie weit weg man sich allenfalls vom Professionalitätsanspruch entfernt und politisch illegitimen Zumutungen unterworfen hat“³¹⁵ (Kap. 1.2, 2.2.3, 8). Damit stellt sich die Frage, ob die Schulsozialarbeit einen klaren Professionalisierungsanspruch hat? Wie würde ihre Gegenstandsbestimmung aussehen?

Die Anforderung an eine wissenschaftliche Gegenstandsbestimmung und der Anspruch des gesellschaftlichen Auftrages als politisches Mandat an die Schulsozialarbeit müssen an ihrer Kernaufgabe „Beratung“ bzw. Sozialberatung deutlich formuliert werden.³¹⁶ Ein theoretisches Fundament, ausgerichtet an der Kernaufgabe, auf das die Handelnden zurückgreifen können, soll in dieser Arbeit entwickelt und in einem Handlungsmodell formuliert werden.

In ihrer Einleitung schreibt Staub-Bernasconi bezugnehmend auf Binz und Reimann (2004), dass der Sozialberatung schnell eine sogenannte Nebenfunktion zugeschrieben werde. Sie begründet ihre Aussage an einem Beispiel aus dem Gesundheitsbereich:

„Der Erstkontakt wird von der Pflege und den Ärzt(inn)en bestimmt. Als Grund für den späten oder nicht erfolgten Einbezug der Sozialen Arbeit in das klinische Geschehen geben sie [(die Sozialarbeiter A. J.)] das mangelnde Wissen [...] über die Kompetenzen und Fähigkeiten der Sozialarbeiter an. Aber wie kann ein Umdenken stattfinden, wenn die Sozialarbeiter(innen) selbst durch unklare oder fehlende Kommunikation über ihre [...] Kompetenzen zur Fremdbestimmung beitragen oder noch zugespitzter: Wie können Sozialarbeiter(innen), die selbst nicht genau wissen, was ihre Aufgabe [...] ist, dieses Wissen

³¹⁰ Nörber, 1995, S. 46; vgl. Seithe, 2012, S. 53

³¹¹ Vgl. Utz, 2005 (Rezension zu Heiner)

³¹² Staub-Bernasconi, 2007, S. 128, vgl. ebd. S. 129

³¹³ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 134

³¹⁴ Staub-Bernasconi, 2007, S. 134; vgl. ebd. S. 156;

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Vgl. Thiersch/Rauschenbach, 1987, S. 1.014 ff; vgl. Füssenhäuser/Thiersch, 2005, S. 1.881 ff; vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 156; vgl. Seithe, 2012, S. 55 ff

aber von den anderen Professionen erwarten. [...] Gleichberechtigte Zusammenarbeit setzt ein Bewusstsein des eigenen Wissens und Könnens, eine professionelle Identität und die Anerkennung dieser Qualitäten durch das Gegenüber voraus.“³¹⁷ (Kap. 3).

Vergleicht man das zitierte Beispiel mit dem Schulbereich, entsteht auch hier der Erstkontakt zum Schüler durch den Lehrer als seiner direkten Bezugsperson in einer Klasse. Kontakte zum Schulsozialarbeiter sind oft abhängig von dessen „know how“, aber auch vom mangelnden Wissen vieler Lehrer über die Aufgaben von Schulsozialarbeit. Die Transparenzfähigkeit setzt auch hier seine professionelle Identität voraus, die von anderen verstanden werden muss. Ein Beispiel aus dem Schulbereich macht das deutlich:

Ein Schulleiter an einem Gymnasium äußert sich zur Anstellung einer Schulsozialarbeiterin im Rahmen des BuT (befristete Einstellung: 10 Stunden/Woche 2012) wie folgt: „Ja, wir haben eine Schulsozialarbeiterin. Ich weiß aber nicht, was sie macht und ich weiß auch nicht, was sie kann und ehrlich gesagt, weiß ich auch nicht, wozu sie da ist.“ Eine Lehrerin kommentiert die Festanstellung einer Schulsozialarbeitern für 30 Stunden in der Woche an einer Realschule mit den Worten: „Ob unsere Schulsozialarbeiterin ein Konzept hat, kann ich nicht sagen, ich glaube sie kann alles machen, in der Lehrerkonferenz ist ein Konzept auf jeden Fall nicht vorgestellt worden.“ Die Aussage eines weiteren Lehrers in einer Sekundarschule im Rahmen einer freien Trägeranstellung bestätigt den Eindruck einer gewissen Konzeptlosigkeit insofern: „Unser Schulsozialarbeiter ist in gutem Kontakt mit den Schülern und manchmal hilft er auch einem Schüler, aber wenn es richtige Probleme gibt, ist dann doch die Schulleitung oder sind die Lehrer gefragt“.

Um einer solchen Außenansicht entgegenzuwirken, sollen professionstheoretische Aspekte die Wichtigkeit professionellen und damit auch wissenschaftlichen Handelns hinsichtlich einer klar definierten Schulsozialarbeit unterstützen.

In der Professionstheorie geht man davon aus, dass Professionalität auf ihrer Handlungsebene als eine Folgeerscheinung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und Prozesse zu sehen ist.³¹⁸ Das bedeutet: Die staatliche oder gesellschaftliche Stellung einer Profession beeinflusst auch ihre Stärke und Macht, die sie durch ihre Dienstleistung als Alleinstellungsmerkmal erhält und ausübt. Ihre Monopolstellung führt dazu, dass sie etwas kann, was andere nicht können. Dadurch werden ihr Privilegien zugestanden, die nicht vorhanden wären, wenn jeder die Profession auf der Handlungsebene gleichermaßen erfüllen könnte.³¹⁹ „Professionalität ist auch immer ein Begriff, der suggeriert, das jeweilige Handeln sei sowohl effektiv (ich tue das Richtige!) als auch effizient (ich tue es richtig)“³²⁰. Darauf stützend und Kapitel 11 vorwegnehmend, bedeutet das für die Schulsozialarbeit, die Fähigkeit zu nutzen, wissenschaftliche Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anzuwenden. Die in der Evaluation aufgestellten Faktoren „Leiste ich gute Arbeit? Könnte ich anders mehr erreichen? Habe ich mich richtig verhalten?“³²¹ finden dahingehend Berücksichtigung.

Jugendhilfe (Schulsozialarbeit) erfüllt innerhalb ihres kooperativen Tuns eine Begleitfunktion, sie agiert nicht als Entscheidungsträger. Professionen beruhen auf einem systematisierten wissenschaftlichen Wissen, das einer berufsständigen Norm, der Berufsethik

³¹⁷ Staub-Bernasconi, 2007, S. 13

³¹⁸ Vgl. Nittel, 2000, S. 70

³¹⁹ Vgl. Hermann, 1980, S. 135

³²⁰ Nuissl, 1997, S. 13, zit. nach Nittel, 2000, S. 71

³²¹ Tietgens 1988, S. 37, zit. nach Nittel, 2000, S. 71; Schermer, 2004, S. 5

unterliegt (Kap. 8). Um die Domäne und Qualifikation sicherzustellen, wird dieses Wissen auf der Basis spezifischer Qualitätsanforderungen in einer akademischen Ausbildung erworben, kontrolliert und abschließend überprüft. Der Berufsausübung wird ein hohes Maß an freier Entfaltung zugestanden. Anstelle einer Fremdkontrolle oder der Bewertung fachlichen Könnens durch andere Professionen, wie dieses in der Sozialen Arbeit der Fall ist, wird das zur Berufsausübung nötige Wissen einer Profession durch die eigene Verbandskontrolle nach fachlichen und ethischen Standards definiert und übernommen.³²² Im Rahmen der sozialen Arbeit ist das anders. Die Ausbildungsüberprüfung (meist in Fachhochschulen) in spezifischen Ausbildungsbereichen wird von anderen Professionen übernommen (Kap. 5.1.2). Am Beispiel der Sozialen Arbeit vertreten einige Autoren die Ansicht, Sozialarbeit befinde sich über die Verberuflichung zur Professionalisierung als das zu erreichende Entwicklungsziel der Sozialen Arbeit, andere vertreten die Ansicht, soziale Arbeit bräuche keine Verwissenschaftlichung.³²³ Die unterschiedlichen Sichtweisen, die der erweiterten Fachliteratur zu entnehmen sind, können als (selbst)kritische Aspekte für die Schulsozialarbeit gerade deshalb konstruktiv genutzt werden, um ihre Professionalisierung voranzutreiben. So soll an dieser Stelle in kurzen Worten auf die Ausbildungsmodi der Sozialen Arbeit, denn das ist in der Regel die der Schulsozialarbeiter, zurückgegriffen werden, wie Experten sie beschreiben.

5.1.2 Qualifizierung

Einer Darstellung des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit zufolge wird die Ausbildung immer noch von berufsfremden Bezugswissenschaftlern geprägt. Lehrende aus den Praxisfeldern der Sozialen Arbeit und insbesondere mit entsprechenden wissenschaftlichen Bezügen nehmen nach wie vor eine Minderheitenposition ein. Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit nach wie vor größtenteils von Lehrenden ausgebildet werden, die anderen Professionen angehören und keinen spezifisch sozialarbeiterischen Zugang zu ihren Wissensbezügen haben. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich Soziale Arbeit automatisch in der individuellen Umsetzung verschiedener Wissenschaftsbezüge generiert. Immer noch wird im Hochschulbereich um ein gemeinsames Wissenschafts- und Professionsverständnis Sozialer Arbeit gerungen. Die Bemühungen der letzten Jahrzehnte, eine Sozialarbeitswissenschaft zu etablieren, haben bereits Erfolge hervorgebracht, an denen mit struktureller und bildungspolitischer Förderung anzusetzen ist, um den Berufsstand bereits in der Ausbildungssituation als Profession, die einer starken sozialarbeitswissenschaftlichen Disziplin bedarf, zu stärken.³²⁴ Einen Studiengang Schulsozialarbeit einzurichten, mag sowohl in der Sozialen Arbeit (Fachhochschule) als auch in der Erziehungswissenschaft (Universität) als eine Innovation anzusehen sein.

Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Profession zu Profession setzt Professionswissen auf beiden Seiten voraus. Dieses Wissen, Sauer-Schiffer hebt es im Sinne von Beratung als

³²² Vgl. Galuske, 1998, S. 110

³²³ Galuske, 1998, S. 100; vgl. Peters, 1973b, S. 109, zitiert nach Galuske, 1998, S. 114

³²⁴ Vgl. Heidelberger Erklärung, „Berufspolitische Positionen des DBSH“, verabschiedet in der Bundesmitgliederversammlung am 12./13.05.2012 in Heidelberg, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH), tariffähige Gewerkschaft, Mitglied der IFSW (International Federation of Social Workers); Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB), „Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling“, Stand: Oktober 2009.

Kontextwissen hervor, meint damit ein Umfeldwissen im Kontext desjenigen Beratungsfeldes, in dem ein Berater berät. Dieses macht sie am Beispiel von Beratung am Übergang Schule/Beruf/Studium deutlich und hebt es als „Grundvoraussetzung und Basis für eine qualifizierte Beratung“³²⁵ hervor. Gerade dieser Geltungsbereich (Übergangsfeld Schule/Beruf) wird im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) als das spezialisierte Tätigkeitsfeld der schulbezogenen Jugendsozialarbeit gesehen.³²⁶ (Kap. 2.2.3) Ein spezielles Fach-/Kontextwissen oder Voraussetzungen für Beratungskompetenzen werden nicht erwähnt.

Wird die Bedeutung von Beratung in der Schulsozialarbeit jedoch näher untersucht, werden unterschiedliche Sichtweisen und Handlungsmuster deutlich, denn „diejenige Tätigkeit, die man von SP/SA in der Regel erwartet, wird meist mit dem Begriff ‚Beratung‘ beschrieben“³²⁷ (Kap. 6.5.2). Die Schwierigkeit, die das Beratungsfeld in der Schulsozialarbeit mit sich bringt, zeigt, dass eine meist mangelhafte bis gar keine Ausbildung im Hinblick auf Beratung an den Hochschulen stattfindet und „Beratung als schulsozialpädagogische Profession“ in der schulsozialpädagogischen Fachliteratur noch keinen Platz gefunden hat. (Eine exemplarische Erhebung zu Ausbildungsmodi in der Schulsozialarbeit befindet sich im Anhang (S. A33). Aus Sicht des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) darf eine qualifizierende Weiterbildung jedoch erst nach dem eigentlichen Studium erfolgen, um Erfahrungs- und Kontextwissen in einer spezifischen Fachausbildung zu generieren. Darauf weist beispielsweise der Dachverband der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) in seinem Essential (2009) gleichlautend hin.³²⁸ Erst nach dem Abschluss eines einschlägigen Studienganges (Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Psychologie, Medizin, Theologie oder Rechtswissenschaft) und nach einer mindestens dreijährigen Berufstätigkeit im Grundberuf ist eine berufsbegleitende Zusatzausbildung Beratung über eine Mindestzeitdauer von drei bis fünf Jahren (500-600 Unterrichtsstunden) möglich. Mit der Forderung, deutlich zu machen, „dass Ratsuchende ein Anrecht auf Qualität haben“ und diese „sich vor allem am Know-How des Beraters“ festmacht, bringt die Deutsche Gesellschaft für Beratung diesen Anspruch auf den Punkt.³²⁹

Beispielsweise befasst die Personenzentrierte Beratung sich in ihren curricularen Ausbildungen mit dem Weitblick interdisziplinärer Kooperationen, berufsethischen Prinzipien, sozialrechtlichen Bestimmungen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen, die in unterschiedlichen tätigkeitsspezifischen Handlungsfeldern eingesetzt und mit handlungsbezogenen Interventions- und Evaluationswissen durchgeführt werden. Demzufolge richtet sie sich nach dem wissenschaftlich fundierten klientenzentrierten Handlungskonzept nach Rogers.³³⁰ Beratungshandeln, so Sauer-Schiffer, beruht „auf einem

³²⁵ Sauer-Schiffer, 2010, S. 37

³²⁶ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 263

³²⁷ Klüsch, 1990, S. 47, 56

³²⁸ Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB), Dachverband Köln „Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling“, Stand: Oktober 2009.

³²⁹ Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. DGfB), Dachverband Köln - Pressemitteilung, 11. 11. 2009: Der Dachverband für Beratung in Deutschland beschließt verbindliche Mindestanforderungen für Beratungsausbildungen. „Die Bezeichnungen „Psychologischer Berater“, „Berater“, „Lebensberater“, „Counselor“ oder „Coach“ sind jedoch keine geschützten Berufsbezeichnungen.“

³³⁰ Vgl. Straumann, 2007, S. 652

fundierten psychologischen Wissen, wie wir es als unbedingte Voraussetzung für die Praxis der Beratung betrachten“³³¹.

Ein sozialwissenschaftliches und interdisziplinär fundiertes Handlungskonzept für Beratung wurde von der Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen (2003, S. 1275 ff) entwickelt, das in Ausschnitten (1 - 8) skizziert und zitiert im Anhang (S. A30) als ein Beispiel einzusehen ist. Immer eindeutiger richtet sich der bisher dargestellte Zusammenhang der professionellen Beratung am Kontext ausbildungsrelevanter Bedingungen aus, die nicht außer Acht zu lassen sind und gerade im schulsozialpädagogischen Arbeitsfeld als Grundlage zu gelten haben. Es wird deutlich, dass Beratung erst dann möglich und vertretbar ist – nicht nur mit Blick auf die Profession, sondern auch auf die Entfaltungs-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse des Ratsuchenden, der in schwierigen Situationen vor unprofessioneller Handlungsweise geschützt werden muss. Ebenso entlastet die professionelle Ausbildung auch den Berater selbst, dessen fachliche Qualifikation sein Handeln legitimiert, weil er auf Theorie und Methodik zurückgreifen kann.

Mit Nußbeck kann abschließend gefolgert werden: „Angesichts dieser Entwicklung wird wohl niemand die Notwendigkeit einer Ausbildung in Beratungsmethoden und -kompetenzen bestreiten.“³³² Auch Weinberger regt unmissverständlich an, „sich bei entsprechender Neigung und Eignung in dieser Richtung fortzubilden“³³³. Diesbezüglich weist Nußbeck darauf hin, dass Beratung häufig von nicht oder halbprofessionellen Mitarbeitern betrieben werde, die nicht über eine substantielle Ausbildung verfügen.³³⁴

Insgesamt sollen die genannten Ausführungen zur Qualifizierung die Wichtigkeit eines professionellen Beratungshandelns unterstreichen und gleichzeitig die Kernaufgabe der Schulsozialarbeit als eine professionelle hervorheben. Deshalb wird auf das Thema „Beratung“ in den nächsten Kapiteln intensiv eingegangen und anschließend die systemische Beratung für die Schulsozialarbeit näher untersucht.

6. Grundlagen der Beratung

6.1 Entstehungsgeschichte

Um die Professionalität von Beratung für die Anwendung in der Schulsozialarbeit zu verdeutlichen, wird zu den bisherigen Aussagen ein Blick auf ihre Entwicklung genommen. Beratung hat sich aus der Psychologie, Psychotherapie und Medizin entwickelt. Ausgehend davon lässt sich der Beginn ihrer Entstehungsgeschichte in die 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts verorten. Beginnt man noch früher mit den Anfängen des 20. Jahrhunderts, als psychologische Verfahren aufgrund ihrer Erklärungsansätze, Messungen und Diagnostiken theoretisch und methodisch fundierte Beratungs- und Methodenansätze entwickelten, wird deutlich, dass allererste Ansätze der Beratung bereits zu diesem Zeitpunkt durch Gesetze verankert und damit staatlich unterstützt wurden.

Diese Entwicklung kann durch Schulstudien untermauert werden, die bereits vor 1930 ihren Ursprung haben. So beschäftigt sich beispielsweise eine wissenschaftliche Erhebung von

³³¹ Sauer-Schiffer, 2005, S. 159

³³² Nußbeck, 2006, S. 16

³³³ Weinberger, 1994, S. 15

³³⁴ Vgl. Nußbeck, 2006, S. 16

1927 mit dem Seelenleben des Jugendlichen in der psychischen Pubertät, die mit dem Versuch einer Analyse und Entwicklung einer Theorie erforscht werden sollte. Ausgehend von Forschungsgesichtspunkten wie Fragestellungen und Methoden aus der Psychologie wurden auch pädagogische Probleme untersucht. Die Hauptschwierigkeit war zweifellos die methodische [...], nämlich die der systematischen Analyse objektiver Leistungen und zwar vor allem einer spezifischen Leistung des Reifealters, nämlich der Tagebücher von Jugendlichen.³³⁵ Dabei ging es um Themen wie: „Dauernder Kampf um die richtige Selbsteinschätzung, für welche die Schule nach niemandes Ansicht einen ausreichenden Maßstab bietet.“³³⁶ In einer weiteren Studie von 1937, der wissenschaftlichen Erfassung des geistigen Weltbildes eines Schulkindes, das Bühler von der inhaltlichen Seite her beleuchtet und Piaget die formale Seite der Denkvorgänge beschreibt, ging es damals schon um einen heute noch immer aktuellen Forschungs- und Diskussionsgegenstand, nämlich darum, über die „Intensität, mit der das Kind sich selbst zugewandt ist, Aufschluß zu bekommen“.³³⁷

Während durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz 1922 die gesetzliche Basis für die „Beratung in Fragen der Erziehung“ geschaffen wurde, entstand fünf Jahre später durch das Reichsgesetz 1927 die gesetzliche Regelung für die Berufsberatung, so dass beide Beratungsstränge als die frühesten in der Entwicklung der Beratungsgeschichte bezeichnet werden können und auch heute noch das Beratungsfeld in unterschiedlichen Erweiterungen und Spezialisierungen entscheidend prägen.³³⁸

Wird die Genese der Beratung anhand der historischen Entwicklung betrachtet, so ist die Psychotherapie gleichsam unmittelbar mit ihr verbunden. Unabhängig voneinander entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts Psychotherapie und Beratung und errangen ihren Höhepunkt in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts.³³⁹

Die Weimarer Republik sorgte für einen ersten innovativen Modernisierungsschub im sozialen Bereich, so Großmaß, der dazu führte, dass sich sowohl die Psychotherapie mit ihren Konzepten von Freud, Jung und Adler als auch die Beratung mit Konzepten der 20er Jahre im Sinne moderner Aufklärung und Erziehungsperspektiven beschäftigten. Ebenso war die staatliche Überwachungs-, Kontroll- und Eingriffsmöglichkeit durch die Einrichtung von Jugendämtern gesichert, auch wenn deren verantwortliche Leiter in der Regel als Verwaltungsfachleute ohne pädagogische Ausbildung handelten. Um 1931 standen erziehungsunterstützende Maßnahmen meist unter der Leitung von Kinderärzten oder Psychiatern unter der gesellschaftspolitischen Aufsicht des Staates. Daneben gab es Erziehungsberatungsstellen in kirchlichen Trägerschaften. Darüber hinaus entstanden nach und nach psychotherapeutische Institutionen und Praxen und in der Medizin wurden klinische Arbeitsplätze für Psychotherapeuten eingerichtet, die von Trägern der Heilberufe finanziert wurden. So nutzte die Medizin die neuen psychologischen Verfahren und Methoden auch für ihre eigene Entwicklung. Im Bereich der psychosozialen Beratung

³³⁵ Bühler, 1927 (abstract)

³³⁶ Bühler, 1927, S. 144

³³⁷ Baar, 1937, S. 75; vgl. Baar, 1937, S. 1

³³⁸ Vgl. Schröder, 2007, S. 50

³³⁹ Vgl. Großmaß, 2007, S. 91

entstanden Erziehungsberatungsstellen und spezialisierte Beratungseinrichtungen im Rahmen damaliger Reformansätze in der Frauen- und Sexualbewegung sowie in der Pädagogik.³⁴⁰

Daraus ergab sich der bereits zuvor erwähnte Professionalisierungsschub und im Zuge des sich verfestigenden Sozialstaates der Bundesrepublik eine zunehmende Psychologisierung im Sozial- und Gesundheitssystem mit neuen, auch amerikanischen Methoden. Diese Entwicklung brachte die Beratung schließlich in die Nähe der Psychotherapie. In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden neue sozialpsychologische Aufgabenfelder eingerichtet, die mit der heutigen Beratungslandschaft im Sinne individueller Unterstützungsbedarfe vergleichbar sind. So entstanden neue thematische Ausrichtungen der Frauenbewegung, Studierendenberatung, berufsorientierte Beratung zum Übergang Schule/Beruf, die zu spezialisierten Beratungseinrichtungen führten. Dabei wurden die Ausbildungen in klientenzentrierter Gesprächsführung und andere psychotherapeutische Verfahren zur Basisqualifikation für Psychologen und Sozialpädagogen.

6.2 Zwischen Beratung und Therapie

Die Begriffe „Therapie“ und „Beratung“ werden in ihrer Bedeutung deshalb erläutert, weil ihre Konturen hinsichtlich von Grenzen und Überschneidungen nicht immer eindeutig sind. Die Erläuterung stellt sich auch deshalb, um für die schulsozialpädagogische „Beratung“ eine Beratungsverantwortung an weiteren Maßstäben deutlich zu machen.

Die klientenzentrierte Gesprächsführung und Systemische Beratung sind in der Sozialen Arbeit häufig angewandte Methoden. Wie Rogers in der Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie keine Veranlassung sieht, zwischen Beratung und (Psycho)Therapie zu unterscheiden, wenn nach einer einschlägigen Theorie und einem eindeutigen Ansatz gehandelt wird, sehen auch von Schlippe und Schweitzer aus dem gleichen Grund keine grundsätzlichen theoretischen oder methodischen Unterschiede zwischen systemischer Therapie und Beratung.³⁴¹

Alterhoff leitet die Begriffe im Ansatz anders ab und teilt Beratung in zwei Kategorien ein: Beratung im engeren Sinn, die sich auf Informationsvermittlung und Rat geben beschränkt, Beratung im weiteren Sinne, die sich auf die soziale Interaktion zwischen Klient und Berater als gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungen bezieht.³⁴² Zwar plädiert er zunächst dafür, den Begriff Therapie mit Heilbehandlung zu übersetzen³⁴³, stellt aber ebenso fest: „Wenn wir [...] ‚Psychotherapie‘ mit ‚Beratung im weiteren Sinne‘ oder ‚Psychologischer Beratung‘ vergleichen, so müssen wir feststellen, daß sich beide psychologischer Mittel und Methoden bedienen, um den Klienten zu einer erwünschten Veränderung zu verhelfen. Aus diesem Grunde könnte man beide Begriffe als Synonyme verwenden.“³⁴⁴ Ebenso wie Mees-Jakobi die Ansicht vertritt, Berater wie Therapeuten würden neben gleichen Zielen auch gleichgeartete Probleme bearbeiten, hält auch Seibert „eine Unterscheidung zwischen Psychotherapie und psychosozialer Beratung für unbrauchbar“³⁴⁵.

³⁴⁰ Vgl. Großmaß, 2000, S. 62-65; vgl. Sommer, 1995, S. 15-31; vgl. Diezfelbinger u. a., 2003, S. 15-35

³⁴¹ Vgl. Rogers, 1994, S. 17; vgl. von Schlippe/Schweitzer, 1998, S. 15, 116

³⁴² Vgl. Alterhoff, 1994, S. 24

³⁴³ Alterhoff, 1994, S. 24

³⁴⁴ A. a. O., S. 29

³⁴⁵ Seibert, 1978, S. 191

Eine klare, trennscharfe Unterscheidung kann letztlich auch der Fachwelt nicht entnommen werden. Nicht die inhaltlich-fachliche Einschätzung zur Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie ist damit handlungsrelevant, sondern eher unterscheiden sich die institutionellen Formen voneinander.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Beziehungs- und Selbsterfahrung und die sich daraus ergebende Orientierung, Deutung und Klärung sowie Handlung und Bewältigung zu den gemeinsamen Problemfeldern von Beratung und Therapie gehören. Folglich wird Beratung mit der Therapie inhaltlich gleichgesetzt. Unterschiede ergeben sich aus spezifischen Handlungsfeldern und werden an einzelnen (formalen) Merkmalen festgemacht. Beratung ist also ohne intensive an Beratungstheorien orientierte Aus-, Weiter- oder Zusatzausbildung nicht zu leisten (Kap. 2.1.2), da immer vorrangig die Verantwortung gegenüber den Ratsuchenden im professionellen Handeln liegt.

Der Entwicklungsprozess der qualifizierten Beratung macht ihre Professionalität deutlich. So kann nach diesen Überlegungen davon ausgegangen werden, dass sie in ihrer Funktionalität, ihrem Inhaltsgegenstand und ihrer Methodenausrichtung mit der Therapie korrespondiert. Damit kommt zum Ausdruck, dass Beratung in der Schulsozialarbeit zur qualifizierten Beratung werden muss, will sie sich einer Professionalisierung (hier Beratung) annähern.

6.3 Professionelle Beratung

6.3.1 Definitionen und Erklärungen

Einerseits ist Beratung eine „alltägliche Kommunikationsform“ – jeder kann beraten –, andererseits ist Beratung im beruflichen Kontext eine Profession, die auf wissenschaftliche Theorien und methodische Konzepte zurückgreift. Beratung ist im Verlauf der Zeit zu einer Unterstützungsform in psychosozialen, sozialen, psychologischen und pädagogischen Berufsfeldern geworden, in denen Fachkräfte in unterschiedlichen Aufgabenbereichen ihr professionelles Handeln einsetzen. Beratung ist aus dem psychologischen Kontext, insbesondere der Entwicklungs-, Sozial- und pädagogischen Psychologie entstanden und heute im Rahmen unterschiedlicher Ansätze und Fachbereiche auf dem „Markt“ vertreten.

Professionelle Berater verfügen über Fachwissen und eine feldunabhängige Beratungskompetenz. Sie führen Gespräche mit Einzelnen, Gruppen oder Organisationen auf der Führungs- oder Stabebene. Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Arbeit das (gesamte) Feld „Schule“, so sind allein im Bereich der Schulsozialarbeit alle Formen von Problembereichen vertreten, ebenso wie sie auch in einer Erziehungsberatungsstelle vorkommen.³⁴⁶

Professionelle Berater müssen wissen,

- a) *„wann und mit welchen Konsequenzen sie etwas ansprechen, wann es angemessen ist, eher lenkend leitend, eher emotional stützend, eher reflexiv oder konfrontativ zu sein, eher katalytische oder kathartische Interventionen ins Auge zu fassen, wann sie Ressourcen ermitteln, potentiell hilfreiche Netzwerke einbeziehen und Unterstützungsquellen aktivieren helfen, wie sie mit Widerständen und Konflikten umgehen, auf welchen Wegen sie Veränderungen initiieren und evaluieren wollen, wie*

³⁴⁶ Vgl. Just, 2004, S. 378

*kulturelle Vielfalt und Pluralität zu berücksichtigen sind und welche sozialen oder räumlichen Kontexte in welcher Form in das Beratungsgeschehen zu integrieren sind*³⁴⁷.

Engel, Nestmann und Sickendieck stellen die Wissens- und Kompetenzbasis in den Vordergrund und führen dazu näher aus, dass Berater ein handlungsfeldspezifisches Wissen und eine feldunabhängige Kompetenz brauchen und dass nur mit diesen beiden Grundvoraussetzungen eine professionelle Beratung gelingen kann. Diese voneinander abhängigen sprachlichen Bezeichnungen verstehen sich als „Doppelverortung von Beratung“, so die Autoren. Das heißt: Sowohl das Beratungs- und Interaktionswissen (Kennen unterschiedlicher fachlich fundierter Modelle und Methoden) und das Handlungswissen (Fakten- und Interventionswissen zur jeweiligen Problemlage) müssen eine gleichberechtigte Bedeutung erfahren.³⁴⁸ Dementsprechend wird Beratung psychologisch definiert als

- b) *„ein auf Wechselbeziehungen zwischen Personen bzw. Gruppen beruhender Prozess zur Förderung psychischer Kompetenz und Handlungskompetenz (Veränderung von Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern), zur Aktivierung vorhandener und Erschließung neuer Ressourcen, zum Abbau störender Faktoren. Hierbei besteht Einvernehmen zwischen den teilnehmenden Personen [...] über den Beratungsbedarf. Der Beratungsbedarf wird auf beschriebene Ziele hin durchgeführt. Es werden Methoden eingesetzt, die auf Erkenntnissen der wissenschaftlichen Psychologie beruhen*³⁴⁹.

Der Berufsverband psychologischer Beratung stellt die rechtlichen Rahmenbedingungen und professionellen Standards in den Vordergrund. Dabei geht es gleichermaßen um die Beachtung ethischer Werte und Normen hinsichtlich Personen und Gemeinwohl als auch um die Erschließung vorhandener neuer Ressourcen zur Grundversorgung in allen gesellschaftlichen Bereichen. Eigenverantwortlichkeit des Beraters und seine Handlungs- und Problemlösungskompetenz sind Qualifikationsmerkmale, die auf fundierten Beratungsausbildungen beruhen und durch qualitätssichernde Maßnahmen begleitet werden. Dabei sind Kenntnisse über institutionelle, gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen eine Voraussetzung für eine professionelle Beratung.³⁵⁰ Ergänzend dazu scheint die von Burks und Stefflre formulierte Definition sich konkreter auf die Beratungssituation selbst zu beziehen, so dass diese verstanden wird

- c) *„als eine professionelle Beziehung zwischen einem ausgebildeten Berater und einem Klienten. Dabei handelt es sich für gewöhnlich um eine direkte Beziehung von Mensch zu Mensch, auch wenn manchmal mehr als zwei Personen daran beteiligt sein können. Eine Beratung soll dazu beitragen, dass Klienten ihre Einstellungen bezüglich ihres Lebensraumes verstehen und klären und ihre selbst bestimmten Ziele durch sinnvolle und gut informierte Wahlprozesse und durch das Lösen von Problemen emotionaler oder interpersonaler Art erreichen können*³⁵¹.

³⁴⁷ Engel/Nestmann/Sickendieck, 2007a, S. 35

³⁴⁸ Vgl. a. a. O., S. 35f

³⁴⁹ Beschluss der Delegiertenkonferenz des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP) am 26. April 1998, Bundesausschuss Psychologische Beratung c/o Bundesgeschäftsstelle Referat Fachpolitik, Stand: Februar 2000.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Burks/Stefflre, 1979, S. 14, zitiert nach McLeod, 2004, S. 25

Diese Definition betont insbesondere das „Konzept einer ‚professionellen‘ Beziehung und die Bedeutung von ‚selbst bestimmten‘ Zielen“³⁵², so McLeod, die auch hier doppelt verortet und als Schwerpunkt hervorgehoben werden.

Ergänzend dazu ist an vergleichenden Aspekten aktueller Definitionen festzustellen, dass Beratungsdefinitionen auch kontextbezogen und anwendungsspezifisch nach Einzel- oder Gruppenberatungen formuliert werden und Gemeinsames beinhalten. So ist nach Rehtien Einzelberatung ein

- d) *„zwischenmenschlicher Prozess (Interaktion), in welchem eine Person (der Ratsuchende oder Klient) in und durch die Interaktion mit einer anderen Person (dem Berater) mehr Klarheit über eigene Probleme und deren Bewältigung gewinnt. Das Ziel der Beratung ist die Förderung von Problemlösekompetenz“*³⁵³.

Hinsichtlich der Gruppenberatung konstatiert Rehtien, dass diese

- e) *„im erfahrungswissenschaftlichen Rahmen, an Konzepten psychosozialer Beratung orientiert und unter Leitung des dafür ausgebildeten Beraters gleichzeitig die interpersonellen Beziehungen und die psychosozialen Problemstellungen mehrerer Gruppenmitglieder thematisiert. Damit werden solche Arrangements angenommen, die eigentlich Einzelberatung in Anwesenheit anderer darstellen. [...] Gruppenberatung ist (meist) eben nicht Gruppenberatung, sondern Einzelberatung in Gruppen.“*³⁵⁴

Bei beiden stehen wechselseitige Beziehungs- und Interaktionsprozesse im Vordergrund und je nach Setting soll der Berater die Problemlösungskompetenzen und -prozesse einer einzelnen Person (Einzelberatung) oder mehrerer ratsuchenden Personen (Gruppenberatung) fördern. Dieses Können basiert Rehtien zufolge auf einem eigenständigen, professionellen Selbstverständnis, das nicht nur den Professionalisierungsprozess der Ausübung von psychosozialer Beratung betrifft, sondern insbesondere eine anerkannte Beratungsausbildung („...findet in aller Regel in gruppalen Settings statt“³⁵⁵) voraussetzt.³⁵⁶ Das heißt: Beratung kann sich im Verlauf des Prozesses in oder mit Dyaden, Triaden oder Gruppen verändern und andere Arrangements, die sich aus der Einzel-/Gruppenberatung entwickeln, können entstehen. Damit wird für den/die Ratsuchenden ein für ihn/sie angemessenes Beratungsforum gestaltet, da neben dem Berater auch andere Personen zu Interaktionserfahrungen und Problemlösungsprozessen beitragen können.

6.3.2 Beratungshandeln und Qualität

Anhand der bisherigen Ausführungen lassen sich jedoch Abfolgen herleiten, die in Wechselwirkung zueinander stehen. So braucht Beratung eine theoriengeleitete Wissens-, Handlungs- und Problemlösungskompetenz, die unter Beachtung berufsethischer Werte und

³⁵² McLeod, 2004, S. 26

³⁵³ Rehtien, 1998, S. 16; s. a. Wirtz (Hrsg.) Dorsch Lexikon der Psychologie (Suchbegriff: Rehtien Beratung)

³⁵⁴ Rehtien, 2007a, S. 359 f

³⁵⁵ Rehtien, 2009, S. 16

³⁵⁶ Vgl. Rehtien, 2009, S. 3, 5, 21

Normen hinsichtlich des zu beratenden Personenkreises sowie unter Bezugnahme auf fachliche Standards umgesetzt wird. Beratung braucht zudem im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und -sicherung ein methodisch gesichertes Repertoire, um dem Ratsuchenden das Erreichen seiner selbstbestimmten Ziele in einer ihm angemessenen Weise zu ermöglichen.

Unbestritten beeinflusst die Haltung des Beraters das Beratungsgeschehen. Normen- und wertegeprägte Erkenntnisse begleiten sein Menschenbild „im Sinne eines Gefüges sittlicher Grundsätze“³⁵⁷. Ethische und moralische Themen bestimmen nach McLeod die Auseinandersetzung des Therapeuten und Beraters mit seinen eigenen Wertefragen, die Kitchner (1994) in vier unterschiedliche Bereiche der moralischen Argumentation unterteilt: Intuition, ethische Richtlinien, moralische Prinzipien und vertretbare Handlungsweisen.³⁵⁸ Als ebenso wesentlich beinhaltet der Beratungsprozess die Selbsteinschätzung, Verantwortung und Reflexion der eigenen Grenzen und Kompetenzen. Ist dem Berater dieses bewusst, dann ist ihm klar, dass ohne theoretische Kenntnisse destabilisierende oder manipulative Faktoren nicht eingeschätzt werden können, die einen möglichen irreparablen Schaden aufseiten des Klienten verursachen könnten.³⁵⁹ Nußbeck fasst diesen Zusammenhang mit den Worten zusammen: „Die Würde des Ratsuchenden als eigenständiger, unabhängiger und sein Leben grundsätzlich selbst verantwortender Mensch muss jeder Zeit gewahrt bleiben.“³⁶⁰ Als Grundvoraussetzung eines vertrauensvollen Handelns versteht sich die Verschwiegenheit des Beraters über das in der Beratung Gesprochene sowie die Hintergründe des Ratsuchenden quasi von selbst, es sei denn, gemeinsame Absprachen begründen eine andere Maßnahme oder Verletzungen von Rechtsgütern erfordern vom Berater eine Entscheidung, die nicht mehr ausschließlich im Sinne des Klienten, sondern auch im Sinne gefährdeter Dritter zu fällen ist. Zuletzt sei die Freiwilligkeit genannt, die eine Beratung vor dem Hintergrund ihrer ethischen Vorstellungen voraussetzt, aber denen sie letztlich nicht mehr entspricht, wenn sie im Zwangskontext stattfindet. Der erste Schritt, einem solchen Zustand zu begegnen, könnte die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses sein.³⁶¹

Beratung ist ein Hauptbestandteil der Schulsozialarbeit. In der Fachliteratur wird sie, wie schon beschrieben, als eine Kernaufgabe des schulsozialpädagogischen Feldes bezeichnet. Aus diesem Grund ist die Professionalität der Beratung ein Hauptthema der vorliegenden Arbeit. Entsprechend wurde der Begriff „Beratung“ an wichtigen Merkmalen erläutert, um zum Schluss, wie Sauer-Schiffer konstatiert, die Grundlage für professionelles Beratungshandeln mit „handlungsfeldspezifische[m] Fachwissen“³⁶², hier im schulsozialpädagogischen Kontext, aufzuzeigen. Zum Kontextwissen (Pädagogik, Psychologie, Psychiatrie, Soziologie, Schulentwicklungsforschung, KJHG) im schulsozialpädagogischen Feld gehören Praxis- und Erfahrungswissen ebenso wie die Fähigkeit, sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene zu beraten und dies sowohl

³⁵⁷ Schrödter, 2007, S. 453

³⁵⁸ Vgl. McLeod, 2004, S. 347

³⁵⁹ Ebd.; vgl. Nußbeck, 2006, S. 23 f; vgl. McLeod, 2004, S. 347

³⁶⁰ Nußbeck, 2006, S. 25

³⁶¹ Vgl. Nestmann, 2007b, S. 602; vgl. Nußbeck, 2006, S. 26

³⁶² Sauer-Schiffer, 2010, S. 36

in Einzelberatungen als auch in Familien, Gruppen, Klassen oder anderen Settings (z. B. Klassenkonferenzen) zu können. Sauer-Schiffer unterstreicht dabei „fachlich-methodische Beratungskompetenz, um Beratungssituationen gestalten zu können [...] Kenntnis verschiedener Beratungstheorien und Ansätze, die Erklärungen zu menschlichen Verhaltensweisen, Normen und Werten menschlichen Verhaltens liefern und [...] die Reflexionskompetenz des Beraters, der seine eigenen Einstellungen, Erlebens- und Verhaltensmuster kennen muss, um nach ethischen und wissenschaftlichen Standards [...] handeln zu können“.³⁶³

Ausgehend von der „Frankfurter Erklärung zur Beratung“³⁶⁴ und der Ansicht vieler Fachleute wird hier Beratung als eine wissenschaftlich fundierte Profession verstanden.

In Bezug auf die zunehmende Vielfalt von Andersartigkeiten, Unsicherheiten und Problemlagen unterschiedlichster Betroffenengruppen, was schon allein im Wandel der Familien in vielen neuen Beziehungskonstellationen zum Ausdruck kommt, muss Beratung perspektivisch ausgerichtet sein. Fachliches Handeln steht im Vordergrund. Lebensnahes Beraten und alltagsorientiertes Wissen gehören ebenso in das unmittelbare Handlungsrepertoire des Beraters wie reflexives und ressourcenerschließendes Handeln im Mittelpunkt jeder individuellen Bedarfssituation steht.³⁶⁵ Zur Unverzichtbarkeit von Professionalität äußern sich Brückner u. a. mit folgender Aussage: „Hierzu bedarf es klarer Kriterien, die die professionelle Qualität von Beratung als eine ‚plurale‘ Qualität erhalten und einengenden [...] Zuständigkeitsansprüchen eine ebenso deutliche Absage erteilen wie einer marktfähigen Beliebigkeit, mit der alles und jedes als ‚Beratung‘ bezeichnet wird. Qualität von Beratung muss gesichert bleiben.“³⁶⁶ Da Beratung grundsätzlich Vertrauen auf beiden Seiten braucht, ist nach Meinung der Autoren nicht nur Expertenwissen unverzichtbar für einen guten Beratungsprozess, auch theoretische und praktische Handlungsmodelle sind ein entscheidender Indikator für die persönliche Identität und Sicherheit des Beraters bei zunehmender Unvorhersagbarkeit. Diese Ansicht wird auch von Sauer-Schiffer vertreten, die in Übereinstimmung mit Nestmann u. a. professionelle Beratung als eine doppelte Verortung des Kontextwissens in Verbindung mit den Grundvoraussetzungen qualifizierter Beratung versteht.³⁶⁷

Von der Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen wurde ein Beratungsverständnis als „sozialwissenschaftliches und interdisziplinär fundiertes Handlungskonzept“³⁶⁸ begründet, das sich als Textvorlage im Anhang (S. A 30) befindet.

6.4 Die Nicht-professionelle Beratung

6.4.1 Nicht ausgebildete Berater

Nicht professionelle Beratung ist durch eine fehlende Beratungsausbildung gekennzeichnet. Dabei ist nicht genau abzuschätzen, ob ein nicht ausgebildeter Berater Schäden beim Klienten verursachen kann und wenn doch, welcher Art diese Schäden sind oder wann sie

³⁶³ Sauer-Schiffer, 2010, S. 36 f;

³⁶⁴ Brückner u. a., 1001, S. 1274 ff

³⁶⁵ Vgl. Beck-Gernsheim, 1994, S. 115 ff

³⁶⁶ Brückner u. a. 2001, S. 1273

³⁶⁷ Vgl. Sauer-Schiffer, 2010, S. 37; vgl. Nestmann, 2007a, S. 35

³⁶⁸ Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen, 2003, S. 1275 ff

auftreten. Außerdem ist ungeklärt, ob und wenn ja, in welchem Umfang ein nicht ausgebildeter Berater für auftretende Schäden verantwortlich ist.³⁶⁹

McLeod stellt in einem Beitrag zu alternativen Hilfeformen Studien von Karlsruher (1994) und Durlak (1979) mit einem die (damalige) Fachwelt provozierenden Ergebnis vor: Nicht ausgebildete Helfer seien effektiver als gut ausgebildete Fachtherapeuten. Weitere Studien beispielsweise von Berman und Norton (1985), die strengere Kriterien anlegten, kamen zu einem ähnlichen Ergebnis, der die Fachwelt aufhorchen ließ, nämlich „dass bei der Effektivität von Fachkräften und nicht-professionellen Helfern keine generellen Unterschiede auszumachen seien“³⁷⁰. McLeod hebt hervor, dass diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren seien, da weder die Bandbreite der „Klienten“ noch die der „nicht ausgebildeten Helfer“ zum Maßstab genommen werden könnte. Genauso wenig könnten ausreichende wissenschaftliche Vergleichsstudien zur Formulierung allgemeingültiger Aussagen herangezogen werden. Eine weitere Studie, die nicht professionelle Berater (hier waren das ausgesuchte College-Professoren ohne psychotherapeutische Ausbildung, aber mit durchaus vertrauenswürdigem Auftreten und qualifiziertem Fachwissen) und psychotherapeutisch ausgebildete Therapeuten hinsichtlich der Beratung verglich, zeigte im Ergebnis, dass die nicht professionellen Berater sich zwar als ebenso hilfreich erwiesen, jedoch erhebliche Unterschiede im Beratungsstil vorlagen. Die nicht professionellen Berater neigten eher dazu, Ratschläge zu erteilen und Gefühle weniger anzusprechen. McLeod unterstützt letztlich die Schlussfolgerung von Strupp und Hadley (1979), dass nicht professionelle Berater aufgrund „der wohltuenden Wirkung einer wohlmeinenden menschlichen Beziehung“³⁷¹ zwar positive Effekte erzielen könnten, jedoch weniger darauf vorbereitet seien, mit schwierigen Problemlagen umzugehen. Auch wenn sie Fortbildungskurse besucht und sich Fachliteratur angeeignet hätten, fehle es ihnen „an einer konsistenten theoretischen Orientierung“³⁷² wie auch an explorativem Handeln.³⁷³

Aus den vorgenannten Studien, die im Rahmen dieser Arbeit nicht intensiv diskutiert werden können, lässt sich jedoch schließen, dass nicht professionelle Berater ihr eigenes examiniertes Fach- und Basiswissen aus beruflichen, persönlichen und zwischenmenschlichen Kontexten in eine Beziehung zum Ratsuchenden einbringen, dieses aber auf der explorativen Ebene in der Regel nicht gewinnbringend für den Ratsuchenden leisten können.

Losgelöst von ethischen Werten und moralischen Grundsätzen ist auch der institutionelle Rahmen einer professionellen Beratung von Bedeutung.

Dieser Aspekt ist gerade in der schulsozialpädagogischen Beratung relevant, wenn im Alltag von Schule Beratungsgespräche mit Schüler, Lehrern und Eltern geführt werden. Der Beratungsauftrag, die Entstehung eines Beratungskontraktes, die Einladung zum Beratungsgespräch oder das Aufsuchen eines solchen beginnt bereits mit der Organisation und Dienstleistung. So sollten räumliche Standards und finanzielle Grundlagen eine nach außen gerichtete Professionalität präsentieren. Ebenso sollte eine Einladung oder ein Angebot, das den Ratsuchenden (also Schülern, Lehrern und Eltern) Orientierung gibt,

³⁶⁹ Vgl. McLeod, 2004, S. 27 f

³⁷⁰ Mc Leod, 2004, S. 398

³⁷¹ Strupp/Hadley, 1997, S. 1135, zitiert nach McLeod, 2004, S. 400

³⁷² McLeod, 2004, S. 401

³⁷³ Vgl. ebd.

deutlich gemacht werden. Im Rahmen der Organisationskultur sollte die schulsozialpädagogische Beratung gegenüber den Problemlagen der Ratsuchenden wertgeschätzt und gleichermaßen professionell vertreten werden.

6.4.2 Eklektizismus

Zuvor und zum besseren Verständnis qualifizierten Beratungshandelns soll der Begriff Eklektizismus auf seine Brauchbarkeit und Umsetzung hin untersucht werden. Die bisherige Untersuchung zeigt, dass sowohl die klientenzentrierte Gesprächsführung als auch die systemische Beratung als eine Beratungsmethode in der Sozialen Arbeit häufig angewandt wird. Beratung in der Alltagspraxis wird nach Ansicht Engels u. a. häufig pragmatisch-elektisch durchgeführt.³⁷⁴ Die Autoren betonen, dass dieser Eklektizismus auch die Entwicklung systemischer Ansätze „überstand“, bei dem die Familien als System zum Ausgangs- und/oder Bezugspunkt gehörten. Danach sei Beratung heute ohne systemische Beratungs- und Therapieansätze kaum noch denkbar. Gerade das führe aber erneut zu einem Eklektizismus, man könne sagen, anderer Art und zwar dergestalt, wie er häufig in der sozialpädagogischen Arbeit beschrieben wird (Kap. 6.5.2). Beispielsweise postulieren Belardi u. a., dass der pragmatische Eklektizismus „Teile“ unterschiedlicher theoretischer Ansätze und Schulen für das Beratungswissen der Sozialen Arbeit herausucht.³⁷⁵ Allerdings ist diese Annahme nach Grawe u. a. kritisch zu sehen, als es sich bei Eklektizismus um „richtungsübergreifende Therapie- und Beratungsformen“ handelt und eine Behandlung von Therapeuten nur dann als elektisch bezeichnet wird, wenn „Methoden aus mindestens zwei verschiedenen Therapierichtungen angewandt wurden“³⁷⁶.

Für die Schulsozialarbeit bedeutet das: eine professionelle Beratungsausbildung (z. B. klientenzentrierte Gesprächsführung oder systemische Familienberatung) ist erforderlich, um aus anderen theoretischen Therapieansätzen Methoden miteinander in Bezug setzen zu können (s. Wagner 2007, Kap. 6.5.2). In der Regel ist dieses jedoch nicht der Fall. Belardi u. a. formulieren „eine weitgehend *theoriefreie* Beratungsbeschreibung des Beratungswissens in seiner Brauchbarkeit für die sozialpädagogische Praxis“³⁷⁷. Dabei heben die Autoren hervor, dass im Gegensatz zur Alltagsberatung professionelle Berater „bei ihrer Arbeit auf wissenschaftlich begründete Erkenntnisse der Beratungswissenschaft zurückgreifen“³⁷⁸ können, wie diese in vorherigen Kapiteln deutlich wurde, jedoch die sozialpädagogische Beratung nicht über eine eigenständige Methode verfüge und deshalb in „pragmatischer Weise Erkenntnisse und Verfahren aus der Psychologie [und: A. J.] Psychotherapie“³⁷⁹ benutze.

Gerade in den Herkunftsdisziplinen wird über eklektische Wirkungen als „Vermischung über die Grenzen der Therapieschulen hinweg“ und entsprechende Vorbehalte im Sinne „von allem etwas und nichts richtig“ diskutiert. Untersuchungen von Grawe u. a. zeigen, dass richtungsübergreifende Therapien durchaus zur Besserung der Hauptsymptomatik beitragen

³⁷⁴ Vgl. Engel u. a., 2007, S. 39

³⁷⁵ Vgl. Belardi u. a., 2007, S. 49

³⁷⁶ Grawe u. a., 1995, S. 638

³⁷⁷ Belardi u. a., 2007, S. 49 (kursiv im Original)

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ A. a. O., S. 43

können³⁸⁰ und „kaum ein Therapieschulvertreter Anlass [hätte: A. J.], abschätzig auf die eklektischen Therapien herabzuschauen“.³⁸¹

Von einem eklektischen Beratungsansatz spricht McLeod dann, wenn ein Therapeut oder Berater sich aus verschiedenen Modellen und Theorien die ihm relevant erscheinenden Techniken und Methoden herausfiltert und bei diesem Vorgehen nicht mit einem einzigen Ansatz arbeitet. Im Gegensatz dazu ist die integrative Beratung zu nennen, die als eine Erweiterung des eklektischen Vorgehens zu sehen ist, bei der nicht nur Elemente aus verschiedenen Theorien und Modellen miteinander kombiniert werden, sondern diese zu einem neuen Modell bzw. einer neuen Theorie verknüpft werden³⁸² (s. Wagner 2007, Kap. 6.5.2).

Eine nicht professionelle Beratung ist auf das eigene Fachwissen, die intuitive Wahrnehmung und moralische Beurteilung ausgerichtet. „Eine typische Eigenheit“ besteht nach Lüssis Darstellung sozialarbeiterischer Beratung darin, „dass in ihr das Informieren des Klienten, die Vermittlung von Wissen an ihn, das Ratgeben eine grosse Rolle spielen. [...] Häufig weiss der Sozialarbeiter nicht sogleich, was er raten soll“.³⁸³ Selbst für erfahrene Berater kann es in unvorhergesehenen Situationen schwierig sein, sich auf intuitive Reaktionen und Erfahrungen zu verlassen. Allerdings haben professionelle Berater im Umgang mit moralischen Themen die Möglichkeit, auf ethische Grundwerte und Richtlinien der eigenen Profession zurückzugreifen, um ihre Haltung zu überprüfen.

Speziell für die Schulsozialarbeit wird die Erkenntnis gewonnen, dass eine fundierte Qualifizierung vorliegen muss, um professionell beraten zu können.

6.5 Beratung im erziehungswissenschaftlichem Feld

6.5.1 Pädagogische Beratung

Aus gegebenem Anlass ist die Pädagogische Beratung zu nennen. Sie bildet eine Verknüpfung zu wissenschaftlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie. Beide haben einen unmittelbaren Bezug zum schulzentrierten Beratungsfeld. Ihr jeweiliges professionelles Handeln erzeugt aber auch Überschneidungen, so dass die Aufmerksamkeit auf Synergieeffekte zu richten ist, um die Pädagogische Beratung darzustellen.

Die Pädagogische Psychologie beschäftigt sich mit dem „Erleben und Verhalten des Menschen (Psychologie) in pädagogisch orientierten Kontexten“³⁸⁴. In ihrem Aufgabenfeld geht es um das Gelingen und Misslingen von Lern- und Bildungs-, Sozialisations- sowie Organisations- und Strukturierungsprozessen in pädagogisch-psychologisch relevanten Institutionen. Auf der Basis lerntheoretischer, entwicklungspsychologischer oder systemischer Methoden und Verfahren geht es vorrangig um das schulische Lernen im erweiterten Kontext familiärer, schulischer oder beruflicher Arbeitsfelder, also um Veränderungsprozesse in Erziehung und Unterricht. Die Schulpsychologie ist hier zu nennen als ein genuines Arbeitsfeld der Psychologie. Ihr Wirkungskreis ist dem Bereich Erleben und

³⁸⁰ Grawe u. a., 1995, S. 648

³⁸¹ Grawe u. a., 1995, S. 649

³⁸² Vgl. McLeod, 2004, S. 274

³⁸³ Lüssi, 2008, S. 400 f.

³⁸⁴ Schwarzer/Posse, 2007, S. 73

Verhalten in schulischen Kontexten sowie Lehrerweiterbildungen, Programmentwicklungen oder Systemberatung zuzuordnen. Pädagogische Beratung (Psychologie) geschieht nach allgemeingültigen Beratungsstandards als eine Dienstleistung auf der Grundlage von Wissenschaftstheorien und professionellen Handlungsformen, die die gesamte Bandbreite therapeutischer Interventionsformen beinhaltet. Das Selbstverständnis von Wirksamkeitserhebungen und empirischer Forschung liegt dem zugrunde.³⁸⁵

Synergieeffekte spiegeln sich in gemeinsamen Beratungsaspekten wider als Anleihen aus psychologischen und psychotherapeutischen Konzepten und Modellen, die in der pädagogischen Beratung Anwendung finden.

In der Erziehungswissenschaft gehört Beratung zu den Grundformen pädagogischen Handelns. Nach Engel beinhaltet das Handeln von Pädagogen im schulischen Kontext viele Elemente von Beratung, die täglich in unterschiedlichen Settings stattfinden. Schwarzer und Posse verstehen dieses als eine definitive Aufgabe von Lehrern und ergänzend dazu konstatiert Freyaldenhoven, dass Beratungskompetenz infolgedessen als eine Schlüsselkompetenz für den Lehrerberuf verstanden werden kann.³⁸⁶ So formuliert das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: „Beratungstätigkeit in der Schule ist grundsätzlich ebenso wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer“³⁸⁷ Diese bezieht sich auf die Schullaufbahnberatung, Berufswahlorientierung ebenso wie auf die Behebung von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.³⁸⁸ Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht die Beratungskompetenz von Lehrern thematisiert. Jedoch ist das schulische Beratungsfeld für das Beratungsverständnis der Schulsozialarbeit bedeutungsvoll, da es um das professionelle sozialpädagogische Beratungshandeln im Kontext von Schule geht. Realität sei, so Freyaldenhoven, dass in den meisten Schulen ein professionelles oder institutionelles Beratungsangebot überhaupt nicht oder nur in eingeschränktem Maße vorhanden sei, obwohl dieses zwingend erforderlich ist. Diesen Zustand bezeichnet die Autorin im Hinblick auf die heutige Zeit als unverantwortlich.³⁸⁹ Auch wenn es an einigen Schulen Beratungslehrer gebe, so würden Ausbildung als auch Durchführung von Beratung Zeit und Geld beanspruchen, aber finanzielle Mittel dafür immer weniger bereitgestellt werden.³⁹⁰ Beratung ist innerhalb des pädagogischen Denkens eher randständig geblieben und überwiegend den psychologischen „Schulen“ überlassen worden, die nicht nur entsprechende Konzepte und Methoden vorzuweisen hatten, sondern auch Beratungsausbildungen in pädagogischen Handlungsfeldern formulierten.³⁹¹ Dennoch, so ist Engel der Ansicht, wird im pädagogischen Bereich Beratung überwiegend als ein Informieren gesehen und das beherrsche jeder Pädagoge allemal oder sie sei ein „quasi-therapeutisches Handeln“, welches man eben gerade der psychologischen Profession

³⁸⁵ Vgl. a. a. O., S. 74-86

³⁸⁶ Vgl. Engel, 2007, S. 103; Schwarzer/Posse, 2007, S. 77; vgl. Freyaldenhoven, 2005, S. 13

³⁸⁷ Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule § 4 Abs. 1 und § 8 Abs. 1 ADO – BASS 21-04 Nr. 4 - RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 08. 12. 1997 (GABLNW. 1 1998 S. 3)

³⁸⁸ Vgl. ebd.

³⁸⁹ Vgl. Freyaldenhoven, 2005, S. 14

³⁹⁰ Vgl. Schwarzer/Posse, 2007, S. 77; vgl. Freyaldenhoven, 2005, S. 13

³⁹¹ Vgl. Engel, 2007, S. 107

überlasse.³⁹² Diese Überschneidung wird an vielen Stellen in der Literatur insofern herausgestellt, als Beratungslehrer „mit ihren mehr oder weniger intensiven Beratungsausbildungen“³⁹³ den innerschulischen Bereich „versorgen“ und Lehrer sich allgemein als nicht ausreichend qualifiziert fühlten. Es mangle ihnen, wie Friedrich konstatiert, an Gesprächsführungskompetenzen, so dass sie Beratungssituationen oft unvorbereitet gegenüberstehen.³⁹⁴ „Lehrer sind also definitiv nicht zum Berater ausgebildet, sollen aber qualifiziert beraten – Beratungskompetenz wird von ihnen erwartet und Tag für Tag eingefordert.“³⁹⁵ Dieser Widerspruch betrifft nicht nur den Aspekt von Beratungsausbildung, sondern ist aus Zeitgründen und quasi neben der eigentlichen Lehreraufgabe gar nicht leistbar. Lehrer haben die Kompetenzen, im schulischen Lern- und Lehrumfang zu unterstützen und funktional zu beraten.

Für die Schulsozialarbeit bedeutet das, ihr Aufgabenfeld als tägliche Präsenz im Schulalltag für die Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern als ihr fachliches Hauptanliegen zu betrachten. Durch das Zusammenarbeiten mit Lehrern als höchster Priorität im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit bilden sich Intranetzwerke im kooperierenden schulischen Handeln (Kap.1.6.3, 3.5.5, 8.5.3). Des Weiteren kooperiert die Schulsozialarbeit mit der Jugendhilfe und anderen Institutionen. Dieses muss in einer eigenständigen professionellen Ausrichtung geschehen. Es ist also ein großer Teil Klärungsarbeit zu leisten, auch hinsichtlich einer schulsozialpädagogischen Beratungsqualifikation. Engel spricht von sozialpädagogischer Beratung und meint den außerschulischen Bereich, in dem es die Sozialarbeiter seien, „die entweder mit deutlicher Nähe zum lebensweltorientiertem Ansatz oder ähnlichen alltagsnahen Konzepten ihre Beratungsarbeit organisieren und mit mehr oder weniger Nähe zu psychotherapeutischen Konzepten durchführen“.³⁹⁶ Als eine angebrachte und angemessene Überleitung zum nächsten Kapitel soll deshalb die lebensweltorientierte Sozialpädagogische Beratung unter den oben genannten Gesichtspunkten untersucht und erläutert werden und die Frage beantwortet werden, ob diese eine geeignete Beratungsform für die Schulsozialarbeit darstellen könnte.

6.5.2 Sozialpädagogische lebensweltorientierte Beratung

Die lebensweltorientierte Beratung orientiert sich am Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit als einer ihrer Handlungsformen und konkretisiert sich in spezifischer Weise auf allgemeine Aufgaben von Beratung in der Sozialen Arbeit³⁹⁷ wie folgt:

- „Die besondere Bedeutung von Beratung als Zugang der Wahl in unserer Gesellschaft mit ihren Brüchigkeiten und mit ihrer Zumutung an eine selbstverantwortete Lebensplanung,

³⁹² Ebd.; vgl. auch § 44 Information und Beratung - Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. BASS (Stand: 18. 01. 2013) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. 11. 2012 (GV.NRW. S. 54)

³⁹³ Engel, 2007, S. 13

³⁹⁴ Vgl. Friedrich, 2002, zitiert nach Hertel, 2009, S. 28

³⁹⁵ Freyaldenhoven, 2005, S. 13

³⁹⁶ Engel, 2007, S. 107

³⁹⁷ Vgl. Thiersch, 2007b, S. 699, 702

- die Bestimmung von Beratung im Kontext der Aufgaben und Funktionen der Sozialen Arbeit im Widerspruch gesellschaftlicher Ziele als Anwalt subjektiver Lebens-, Lern- und Bewältigungsansprüche im Zeichen sozialer Gerechtigkeit,
- die Bestimmung von Beratung als einer Form sozialpädagogischen Handelns in dessen allgemeinen Strukturen, also als einer Handlungsform, die in Arbeitsphasen gegliedert ist, auf Verhandlung basiert, strukturell asymmetrisch ist und auf Eigentätigkeit der Subjekte zielt – als Wagnis ins Offene.³⁹⁸

Das grundlegende Handlungsmuster, um überhaupt beratend tätig werden zu können, bleibt offen. Es gibt keine Aussage über die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Berater und Ratsuchenden und auch nicht darüber, welche Kompetenzen der Berater mitbringen muss, um die ‚Eigentätigkeit der Subjekte zu erzielen‘, das heißt, deren Problemlösekompetenz zu fördern. Der Begriff Asymmetrie muss hier als Beratung in einem institutionellen Funktionsrahmen verstanden werden. Beratung ist also einzuordnen in einem begeharen Feld zwischen Hilfe und Kontrolle. Die insofern beschriebene Soziale Beratung konstatiert einen sogenannten gesellschaftspolitisch-/individuell orientierten Ansatz. Institutionelle Vorgaben stehen (fast) allen interdisziplinären Beratungsansätzen und Handlungsmethoden einschränkend gegenüber. Diese Annahme wird nachstehend an folgenden Ausführungen erklärt.

Handlungsleitend erreicht das Konzept der Lebensweltorientierung alle institutionellen Arbeitsfelder in den Bereichen der Sozialen Arbeit wie z. B. Allgemeiner sozialer Dienst (ASD), Sozialplanung, Jugendhilfeplanung, Wohnungslosigkeit, Organisationsstruktur, Familienhilfe, Migrationsarbeit, stationäre/teilstationäre Hilfen, Altenhilfe, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit bis hin zur Schulsozialarbeit (Grunwald/Thiersch, 2008). Das ‚Programm‘ der Lebensweltorientierung basiert nach Thiersch auf einem Rahmenkonzept, das aus spezifischen Rekonstruktionen gesellschaftlicher Strukturen aufgabenbezogene „Konsequenzen für Institutionen und Handlungsmuster der Sozialen Arbeit entwickelt“³⁹⁹. Es kann insofern als anspruchsvoll gelten, als es das sogenannte Doppelmandat der Sozialen Arbeit (Arbeit mit Adressaten und Einflussnahme auf gesellschaftliche Strukturen) erfüllen möchte, was sich nach Grunwald und Thiersch ausweitet in eine kompensatorische Unterstützung von Armut und Not hin zu gesellschaftlichen Modernisierungstheorien.⁴⁰⁰

Ausgehend vom „Verständnis von Menschen“⁴⁰¹ und anknüpfend an lebensweltliche Bewältigungsmuster, die in den Lebensfeldern der Menschen existieren und geprägt sind durch gesellschaftliche Verhältnisse, sieht die Soziale Arbeit sich im „Zeichen ihres Selbstanspruchs an soziale Gerechtigkeit“ veranlasst, „Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen“ zu rekonstruieren und in „stellvertretender Verantwortung“ für die Lebensbewältigung ihrer Adressaten ressourcenorientierte Unterstützung und Hilfen zu vermitteln.⁴⁰² Das bedeutet, dass die gesellschaftliche Bedingtheit hinsichtlich der

³⁹⁸ Thiersch, 2007b, S. 699 f

³⁹⁹ A. a. O., S. 700

⁴⁰⁰ Vgl. Grunwald/Thiersch, 2001, S. 1141; vgl. Grunwald/Thiersch, 2008, S. 13; vgl. Frommann, 1987, S. 872; vgl. Müller, 1987, S. 1054.

⁴⁰¹ Thiersch, 2007b, S. 700

⁴⁰² A. a. O., S. 701

Lebensverhältnisse eine „Einmischung in die politische und soziale Diskussion“ verlange.⁴⁰³ Dieses „Programm konkretisiert sich im ‚Konzept der Sozialen Beratung als einer der Handlungsformen der Sozialen Arbeit‘.“⁴⁰⁴ So versteht Thiersch die Lebenswelt als eine „Bühne, auf der gesellschaftliche Vorgaben im Konkreten ausgehandelt und mitgestaltet werden müssen“⁴⁰⁵. Des Weiteren unterstütze Beratung in der Sozialen Arbeit die Bedeutung offener Angebote und werde „in den als Beratung praktizierten Hilfeplangesprächen“ (ASD) als eine „Notwendigkeit der Präsenz in der Lebenswelt“⁴⁰⁶ (d.h.: des Stadtteiles, der Region usw.) hervorgehoben. Schließlich agiere Soziale Beratung in der Lebenswelt der Adressaten, „um von da aus Möglichkeiten eines gelingenden Alltags zu finden“⁴⁰⁷.

Nach dieser Beschreibung findet sich der Begriff Lebensweltorientierung auf drei Ebenen wieder: auf der politisch/gesellschaftlichen Bühne, der regionalen und soziokulturellen Bühne und der unmittelbaren Lebensbewältigungsbühne der Individuen (Adressaten). Für die professionelle Beratung, wie sie bisher als ein gleichberechtigter Interaktionsprozess zwischen Berater und Ratsuchenden auf der Grundlage stützender Methoden und Handlungsmuster beschrieben wurde, ist der Begriff Lebensweltorientierte Beratung unklar gefasst. Der Berater kann insofern gegenüber dem Ratsuchenden nicht in stellvertretener Verantwortung handeln und eine eigene Anspruchs- und Veränderungshaltung einnehmen. Diese lässt sich eher auf eine Außensicht, also der gesellschaftspolitischen Bühne als Eigeninteresse verorten. Eher gerät der Sozialarbeiter in einen Loyalitäts- und Rollenkonflikt, der eine Beziehungsgestaltung nach dem Beziehungsmuster ‚Berater/Ratsuchender‘ nicht zulässt. Meinholt und Guski zufolge stellt sich die Frage, „ob die spezifischen Bedingungen sozialpädagogischen Handelns den Aufbau einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung überhaupt zulassen“ Dabei kommen sie zu dem Schluss, „daß die Sozialarbeiter-Klient-Beziehung insoweit gegenstandslos bleibt, als Hilfsprogramme fehlen, die der Lebenswirklichkeit des Klienten angemessen sind“⁴⁰⁸

Insofern räumt Thiersch ein, dass das institutionsbezogene ‚Programm‘ Beratung insofern an seine Grenzen stoße, als das „Problem der Koordination und Kooperation zwischen informellen und formalisierten Angeboten [...] in der derzeitigen Praxis nur unbefriedigend gelöst“ sei und nicht selten auf Hierarchieprobleme stoße.⁴⁰⁹ So geht Thiersch davon aus, dass es Ratsuchenden schwerfalle, sich auf eine Beratung, häufig auch „direkt oder indirekt genötigt“, einzulassen, da jeder professionellen Beratung eine „strukturell innewohnende Asymmetrie“ zu Grunde liege.⁴¹⁰ Letzter Aspekt wird jedoch von Fachleuten anders gesehen, als gerade die Symmetrie eine ausschlaggebene Komponente auf der Kommunikations- und Kooperationsebene darstellt. Von einer asymmetrischen Berater-Klient-Beziehung ist nach Wagner eher in der frühen Verhaltenstherapie (Behaviorismus) oder frühen Psychoanalyse auszugehen, als eine Experten-Klient-Beziehung gegenüber der Autonomie des Ratsuchenden im Vordergrund stand.⁴¹¹ Mutzek unterscheidet zwischen vertikaler und

⁴⁰³ A. a. O., S. 702

⁴⁰⁴ A. a. O., S. 701

⁴⁰⁵ Ebd.

⁴⁰⁶ A. a. O., S. 702

⁴⁰⁷ Ebd.

⁴⁰⁸ Meinholt/Guski, 1987, 274

⁴⁰⁹ A. a. O., S. 703

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ Vgl. Wagner, 2007, S. 664 ff

horizontaler Beratung. Das heißt: „Die Kommunikationsbeziehung zwischen Berater und Ratsuchendem ist dann asymmetrisch und vertikal“⁴¹², wenn es ein „oben“ (das Expertenwissen des Beraters, hier z. B. Hilfeplangespräch) und ein „unten“ (die Hilfsbedürftigkeit des Ratsuchenden) gibt und dessen Mitarbeit eher reaktiv und rezeptiv sei. Die Beratung ist symmetrisch und horizontal, wenn dem Ratsuchenden eigene Kompetenzen, Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten zugeschrieben werden und ein kooperativer Prozess stattfindet, bei dem die Kompetenzen des Beraters und des Ratsuchenden als gleichwertig angesehen werden⁴¹³ (Kap. 6, 7). So gesehen kann von einer Asymmetrie im hier verstandenen Beratungshandeln für die Schulsozialarbeit nicht gesprochen werden, da gerade die Symmetrie, d. h. die gleichberechtigte Interaktion zwischen Berater und Klient, als ein wesentliches Beratungskriterium betrachtet wird. Diese Sichtweise mag die Zielgruppe der Sozialen Arbeit von der der Schulsozialarbeit unterscheiden.

Schwierig sei häufig der Problemzugang zu einem Beratungskontakt, so Thiersch, bzw. bestehe das Problem darin, einen Anfang zu finden. Anzumerken ist mit Minuchin, dass in jedem Beratungserstkontakt der Aufbau eines Rahmens (Auftrag) und die Vertrauensbildung (Joining) einen Prozess bilden, der es ermöglicht, sich aus Beratersicht inhaltlich und emotional auf das Klientensystem einzustimmen⁴¹⁴ (Kap. 7.3.1 – 7.3.6). So ist Thiersch der Ansicht, dass zwar die Voraussetzung einer jeden hilfreichen Beratung darin bestehe, dass Ratsuchende ihre Problemsituation aus ihrer Sichtweise schildern und darstellen könnten, in der Praxis der sozialen Beratung jedoch die Gefahr darin bestehe, dass die Lebenswelterfahrungen des Ratsuchenden ausgeblendet würden, wenn der Berater sich auf Veränderungen und Maßnahmen, die in seinem institutionellen Rahmen vorgehalten und vorgesehen sind, fokussieren muss. So müsse nach Möglichkeiten gesucht werden, in denen die Ratsuchenden ausreichende Gelegenheiten zur Verfügung haben, sich zunächst in ihrem Lebensverständnis darzustellen, was nach Ansicht Thierschs jedoch nicht immer der Fall ist.⁴¹⁵

Betrachtet man die Chronologie eines lebensweltorientierten Beratungsablaufes nach Ansen, entspricht diese den Handlungsschritten der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe. Dementsprechend erfolge zunächst die Erfassung der Lebenslage des Ratsuchenden. Die zu bearbeitenden Probleme würden herausgestellt, die Problemursachen reflektiert, mögliche Lösungen ermittelt und gezielte Maßnahmen durchgeführt und evaluiert. Der Ratsuchende solle an seinen subjektiven Möglichkeiten ernst genommen und möglichst früh über den institutionellen Rahmen aufgeklärt werden.⁴¹⁶ Wie in Kapitel 6.1 bis 6.2 herausgestellt wurde und in Kapitel 7 und 9 Vertiefung findet, stehen ausschließlich Beratungs- und Handlungsprozesse für den Ratsuchenden im Vordergrund.

Aus der sozialpädagogischen Perspektive seien vor allem „wirtschaftliche Probleme wie die Einkommens-, Wohnungs- und sonstige Güterausstattung, die sozialen Probleme und

⁴¹² Mutzek, 2007, 694

⁴¹³ Vgl. ebd., S. 695 f; vgl. Meinholt/Guski, 1987, S. 274

⁴¹⁴ Vgl. Minuchin, 1997, S. 232, vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 225

⁴¹⁵ Vgl. Thiersch, 2007b, S. 704; vgl. Meinholt/Guski, 1987, S. 274); „[...]“, das sich in Hunderten von Akten nicht ein einziges Dokument findet, in dem Heranwachsende oder Familien ihr Problem von sich aus in eigenen Worten darstellen“ (Thiersch, 2007b, S. 704).

⁴¹⁶ Vgl. Ansen, 2008, S. 62

Perspektiven [...]“⁴¹⁷ interessant, so Ansen. Daran anschließend folge die Problemdefinition und –interpretation, in die theoretische Kenntnisse typischer Problemlagen mit einfließen. So seien Ziele für Interventionen so zu formulieren, dass der Ratsuchende für sich Möglichkeiten der Umsetzung darin erkenne. Ebenso könne es vorkommen, dass der Berater im Umgang mit dem „sozialen Sicherungssystem und seiner Bürokratie“ auch stellvertretend für den Ratsuchenden handeln müsse, wenn ein Verfahren dieses vorsehe.⁴¹⁸ Insgesamt werde zwischen emotionaler und primär informativer Unterstützung unterschieden und anders als in Beratungs- oder Psychotherapieverfahren ständen die selbstreflexiven Handlungsfähigkeiten des Ratsuchenden nicht immer im Mittelpunkt des Prozesses. Im Sinne der Betrachtungsweise einer „Beratung von unten“ (Thiersch 2002) stelle der Berater für den Ratsuchenden eine Zumutung dar, indem er diesen (den Ratsuchenden) auffordere, „sich neuen Sichtweisen zu öffnen“.⁴¹⁹

Die Haltung des Beraters, auf die in Kapitel 6.1 bis 6.4, 7 und 9 besonders eingegangen wird, soll dem Ratsuchenden Vertrauen geben und damit die Möglichkeiten öffnen, seine eigenen Sichtweisen zu erkennen, sie zu formulieren (explorieren) und Lösungen daraus zu entwickeln, die seinem Zeit- und Zielkontingent entsprechen. Bereits an dieser Stelle zeigen sich einige Besonderheiten gegenüber den bisher dargestellten Beratungsgrundlagen und -definitionen. Zum einen muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der sozialen Beratung um eine Vielfalt von sozialen Problembereichen handelt, die über institutionell-organisatorische (finanzielle, politisch-gesetzliche) Vorgaben abzuwickeln sind, zum anderen weicht das Beratungsverständnis insofern von den bisherigen Beschreibungen ab, als eine eigenständige interaktive Beziehungsebene zwischen Berater und Ratsuchenden unter diesen Bedingungen kaum möglich ist. Ziel- und Zeitvorgaben unterliegen oft dem vorgegebenen Kontext und ein methodisches Handlungsmuster steht nicht konkret zur Verfügung (Kap. 5, 6).

Eklektisches Vorgehen sei naheliegend, so Thiersch mit Bezug auf Wagner (2007), da Beratung generell zum Methodeneklektizismus neige, besonders soziale Beratung (Kap. 6.4.2). Doch solle dies nur unter der Vorgabe geschehen, grundlegende Handlungsstrukturen der lebensweltorientierten Beratung nicht einzuebnen, sondern gegenseitiges Relativieren zu ermöglichen.⁴²⁰ Dazu sei angemerkt, dass Wagner eine reine Methodenübernahme nicht als Eklektizismus erklärt, sondern ein metatheoretisches Rahmenmodell beschreibt, das eine Vielzahl psychologischer Theorien und Methoden nach bestimmten Kriterien bündelt, aus dem sich das Integrative Beratungsmodell entwickelt⁴²¹ (Kap. 6.4.2). Dieser Ansatz (Goeben 1986) basiert auf einem Ordnungsschema, das drei wissenschaftstheoretische Gegenstandseinheiten, „*Handeln, Tun und Verhalten*“ zusammenfasst, „die von gleichen oder ähnlichen Menschenbildannahmen ausgehen“⁴²². Zu nennen sind beispielsweise Verhalten (Verhaltenstherapie), Tun (Psychoanalyse, Sozialpsychologie, Gestalttheorien) und Handeln (Humanistische Psychologie, klientenzentrierte bzw. gesprächspsychotherapeutische und systemische Beratung, konstruktivistische, rational-philosophische Theorien). Aus der

⁴¹⁷ A. a. O., S. 63

⁴¹⁸ A. a. O., S. 64

⁴¹⁹ Thiersch, 2002, S. 155 f, zitiert nach Ansen, 2008, S. 59

⁴²⁰ Vgl. Thiersch, 2007b, S. 705

⁴²¹ Vgl. Wagner, 2007, S. 664

⁴²² Ebd. (kursiv im Original)

metatheoretischen Perspektive bilden sie die Grundlage der integrativen Beratung und erlauben es, so Wagner, die Vielfalt im ethisch-sequentiellen Vorgehen sowie in der Beratungsbeziehung zu nutzen. Sie dürfen jedoch das Prinzip der „Verallgemeinerung bzw. des Selbstanwendungspostulats“ nicht verletzen und sollten im „Rahmen der Beratung in der empirisch nachgewiesenen Überlegenheit bestimmter Verfahren liegen“. ⁴²³ Anders ausgedrückt: „Beratung beinhaltet als zentrale Dimensionen (1) die Beratungsbeziehung zwischen Klient und Berater und (2) eine bestimmte Beratungstheorie“ ⁴²⁴. Im Zuge wechselnder Interventionsparadigmen in den 90er Jahren, insbesondere durch systemische Perspektiven, ist auch die eklektisch integrative Orientierung einzuordnen, die nach Nestmann auch die klinisch-psychologische und psychotherapeutische Beratungslandschaft erfasst. ⁴²⁵ Nestmann stimmt mit Wagner darin überein, dass nicht nur eine einzige Theorie die Vielfalt aller Lebensbezüge menschlicher Erfahrungen erfassen und nie ein einziger Ansatz universell alle möglichen Interventionsmethoden in seinem Theoriekonzept vereinen könne. ⁴²⁶ Deutlich werde, dass Beratung sich zunehmend multimethodisch und eklektisch-integrativ orientiere. Integrativ heißt aber nicht, dass es „um ein wahlloses Zusammenstellen und Zusammenwürfeln einzelner methodischer Elemente geht“, wovon Nestmann eindringlich warnt, sondern um ein kontrolliertes Integrieren fundierter Methoden aus anderen Beratungstheorien in den jeweils eigenen praktizierenden Beratungsansätzen. Andererseits würde es sich um eine „entkontextualisierte Methodenfixierung als ein Charakteristikum von Scharlatanen [handeln A. J.], die sich starr einfachen Techniken verschreiben und diese dann ohne Differenzierung [...] anwenden“. ⁴²⁷ Anders ausgedrückt: Würde Beratung ohne theoretisch-konzeptionellen Hintergrund mit der unreflektierten Zusammensetzung einzelner Beratungstechniken gleichgesetzt, würde das Methodenverständnis und die damit einhergehende theoretische Verknüpfung vernachlässigt und dem Klienten gegenüber unprofessionell mitunter auch verantwortungslos gehandelt werden. Methoden haben eine unabdingbare Bedeutung in der Beziehungsgestaltung. Nicht zuletzt besagt das Prinzip der Rechtfertigung nach Singer, „dass jede Verletzung einer moralischen Regel gerechtfertigt werden muss.“ ⁴²⁸

So kann beispielsweise ein systemisch ausgebildeter Berater durchaus olfaktorische, taktile oder auditive Kommunikationskanäle im Sinne des Zurückspiegeln an den Klienten als eine Methode der Klientenzentrierten Gesprächsführung ebenso in der zirkulären Fragestellung anwenden wie es auch umgekehrt möglich ist, wenn der Berater dieses Vorgehen reflektiert begründen kann. ⁴²⁹ Empathie, Kongruenz, Wertschätzung, aktives Zuhören, Sprache, Kommunikation als fachlich praktizierende Eigenschaften sind dem Menschen nicht naturgemäß gegeben. Ebenso wie anthropologische Kenntnisse, Selbstreflexion, Takt, Ethik, Haltung und Rolle des Beraters, Kontextwissen und Gruppendynamik, wie Sauer-Schiffer konstatiert, aber auch Fachwissen um Familiendynamiken, Organisationsstrukturen und Systemverhalten sind elementare Grundvoraussetzungen (fast) aller Beratungsausbildungen,

⁴²³ Ebd., S. 672

⁴²⁴ Nestmann, 2007, S. 794

⁴²⁵ A. a. O., S. 787 f

⁴²⁶ Vgl. Wagner, 2007, S. 663 f; vgl. Nestmann, 2007, S. 789

⁴²⁷ Nestmann, 2007, S. 784, vgl. a. a. O., S. 789

⁴²⁸ Singer, 1975, S. 133, zitiert nach Wagner, 2007, S. 671

⁴²⁹ vgl. Gerl, 1996, S. 38

die man lernen und praktizieren muss.⁴³⁰ Erst dann ist man Berater, erst dann kann der Berater aufgrund seines eigenen theoretisch fundierten Methodenwissens sein Handeln reflektieren, erst dann kann er Methoden aus anderen Beratungsschulen auf der Basis seines Könnens und Einschätzens für den Klienten anwenden und verantworten (Kap. 5.1).

Thiersch ist der Auffassung, dass mitunter eklektische Offenheit einem Problem gegenüber richtiger und angemessener sei, da der Berater sich „den Sachnotwendigkeiten der ihm angetragenen Aufgaben, wie sie sich aus den Lebensschwierigkeiten im Alltag ergeben, stellt“.⁴³¹ Vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015) wird die Ansicht vertreten, dass kein Verbot über die „Verwendung solcher Methoden in der sozialpädagogischen Familienhilfe“ besteht. Unklar bleibt allerdings, ob dabei von einer pragmatischen Übernahme klassischer Methoden die Rede ist, die ohne Beratungsausbildung übernommen wird oder ob dementsprechende Kompetenzen vorausgesetzt werden. Da in der Sozialpädagogik keine methodische Konzeption vorhanden sei, wie in Kapitel 6.4.2 beschrieben, findet dieses Vorgehen häufig Anwendung.⁴³² Einer „von außen kommenden Infragestellung des Profils sozialer Beratung“ begegnet Thiersch mit der Argumentation, dass oft ein „sehr zögerliches Selbstbewusstsein der Praktikerinnen, begründet auch in der Konkurrenz zu und im Vergleich mit [...] professionell agierenden Therapieformen“⁴³³ festzustellen sei. Schließlich geht Ansen davon aus, dass das Ansehen der Sozialen Beratung durch professionelle Standards und wissenschaftliche Fundierung nicht gesichert sei und gestärkt werden müsse. Insbesondere bestände hinsichtlich der personenbezogenen Beratung ein Bedarf an methodischer Qualifizierung. Die Beratung könne auf der Grundlage der personenzentrierten Gesprächsführung insofern ausbalanciert werden, als ihre methodischen Ansätze, aber auch ihre Grundhaltung am ehesten den alltags- und lebensweltorientiertem Ansatz entspreche.⁴³⁴

Gerade für die Schulsozialarbeit in der Innen-/Außensicht von, an, mit und in Schulen und ihrer Klientel an Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen in der Einzel-, Gruppen-, Familien- oder Organisationsberatung im Raum Schule kann auf eine fundierte Beratungsweiterbildung nicht verzichtet werden und sie sollte Bestandteil einer eigenständigen professionellen Schulsozialarbeit werden. Anstatt formaler Institutsanforderungen, die einen Ratsuchenden in seinem Entwicklungsprozess einschränken bzw. einen solchen oft nicht ermöglichen, sollte die professionelle Ausübung der schulsozialpädagogischen Beratung auf einer vorab geregelten kooperativen Ebene erfolgen. In der Schulsozialarbeit liegen aufgrund unterschiedlicher Trägerkonstellationen oftmals konkrete institutionelle Anweisungen wenig, unterschiedlich oder gar nicht vor. Träger- und Finanzierungsstrukturen unterliegen keiner eindeutigen gesetzlichen Regelung dieses Arbeitsfeldes. Schulsozialarbeiter sind je nach Trägeranbindung der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Aber ebenso wird sie weit verbreitet von der kommunalen Schulbehörde oder den Kultusministerien getragen und bezahlt, so dass der Schulsozialarbeiter schließlich auf sich selbst gestellt ist.⁴³⁵ (Kap. 2.2). Aufgrund der überwiegend schulnahen Finanzierung und der damit verbundenen Fach- und

⁴³⁰ Vgl. Sauer-Schiffer u. a., 2005, S. 159

⁴³¹ A. a. O., S. 136

⁴³² Vgl. Belardi u.a., 2007, S. 43

⁴³³ Thiersch, 2007b, S. 707

⁴³⁴ Vgl. Ansen, 2004, S. 66 f

⁴³⁵ Vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 264

Dienstaufsichten der Schulleiter muss auch in Erwägung gezogen werden, Schulsozialarbeit in den Erziehungswissenschaften zu verorten und ihr dort einen selbstständigen Status einzuräumen.

Bei aller Anspruchshaltung und Unklarheit wird aber auch deutlich, dass „die Rolle der SozialpädagogIn - in den Balancen von Respekt und Kontrolle - dabei höchst unterschiedlich zu füllen ist.“⁴³⁶ Offene Fragen und Konflikte, auch in Bezug zur lebensweltorientierten Beratung belegen jedoch, dass lebensweltorientiertes Arbeiten „in den Herausforderungen der Moderne eine ‚Baustelle‘ darstellt.“⁴³⁷ Darauf soll anhand einiger ausgewählter Kernpassagen kurz eingegangen werden.

Sozialpädagogische Beratung wird von Thiersch als eine allgemein menschliche und professionelle Handlung bezeichnet, die sowohl alltagsnah als auch alltagsdistanziert erfolgen könne und eine von vielen anderen pädagogischen Handlungsformen sei.⁴³⁸ Lüssi erklärt sie als eine zentrale sozialpädagogische Berufstätigkeit. Er prägt den Begriff Sozialberatung dahingehend, dass diese den „gesamten sozialarbeiterischen Problemhorizont im Auge“ habe bzw. das „Zentrum der Sozialarbeit“⁴³⁹ erfasse und eine Kernfunktion der beruflichen Tätigkeit des Sozialarbeiters darstelle. „Beratung ist sozusagen allgegenwärtig in der Sozialarbeit.“⁴⁴⁰ Leider gebe es keine „Theorie der sozialpädagogischen Beratung“, so Belardi u. a. und ebenso verfüge sie nicht über eine eigenständige Methodik (Kap. 6.4.2). Im Sinne der Beratung müsse man, so die Autoren, von der „Vielfalt der Institutionen“ ausgehen und sich zu Gunsten der Ratsuchenden auf „spezifische [...] Aufgaben (Beratungsaufträge)“ konzentrieren⁴⁴¹ (Kap. 3, 5, 7). Beratung in der Sozialen Arbeit, so Thiersch, sei „Verhandlung von Problemen und Schwierigkeiten im Medium von Gespräch und Freiwilligkeit“, dabei hebt er ebenso die Alltagsberatung als „zentrales Moment jeder Kommunikation“⁴⁴² hervor und macht darauf aufmerksam, dass Menschen Rat brauchen, wechselseitig durch Helfen, Beraten, Austausch von Wissen und Information aufgrund der Zunahme neu geprägter und spezialisierter Lebensfelder. Er vertritt die Ansicht, dass diese Form der Beratung eine besondere Bedeutung in der Moderne gewinne.⁴⁴³ (Als Mitglied der Sachverständigenkommission des Achten Kinder- und Jugendberichtes (BMJFFG 1990) prägt Thiersch den Begriff Lebenswelt- und Alltagsorientierung entscheidend mit, was eine neue Richtung in der Jugendhilfe und Sozialen Arbeit bewirkt und andere Perspektiven auf die Lebenswelt der Klientel eröffnet.⁴⁴⁴ Dieses wird als ein sogenannter Paradigmenwechsel gesehen.

Beratungsausbildungen, Wissen um Beratung und Professionalität in der Beratung werden nicht explizit genannt, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass mit diesem Umdenken auch die Beratung eine neue Bedeutung in der Jugendhilfe erfuhr. Begriffe und Wendungen

⁴³⁶ Claudia Daigler. Rezension vom 13.07.2004 zu: Klaus Grunwald, Hans Thiersch (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Juventa Verlag (Weinheim) 2004. 496 Seiten. ISBN 978-3-7799-1524-9. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/1513.php> (letzter Zugriff 26.01.2014, 19.41 Uhr).

⁴³⁷ Ebd.

⁴³⁸ Vgl. Thiersch, 2007a, S. 118

⁴³⁹ Lüssi, 2008, S. 54 f

⁴⁴⁰ Lüssi, 2008, S. 393

⁴⁴¹ Belardi u. a., 2007, S. 222

⁴⁴² Thiersch, 2007a, S. 115

⁴⁴³ Vgl. a. a. O., S. 116

⁴⁴⁴ Vgl. Thiersch, 1997, S. 27 ff

wie „den Klienten dort abholen, wo er steht“, „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Gemeinwesenarbeit“ usw. sind ebenso Bestandteile des Konzeptes der lebensweltorientierten Jugendhilfe wie die Einbettung in die „Jugendhilfepolitik im weiteren Sinn, also in Sozialpolitik, Stadt- und Wohnbaupolitik, Arbeitspolitik, Bildungs- und Schulpolitik“.⁴⁴⁵ Soziale Beratung werde im Zuge der Lebensweltorientierung so praktiziert, dass sie zwar „in der Lebenswelt der Adressaten agiert“, aber auch gleichzeitig die „Gefahr der Kontrolle“⁴⁴⁶ wachse, so Thiersch.

Seiner Ansicht nach ist soziale Beratung als eine „allgemeine Beratung in Lebensschwierigkeiten“ zu verstehen, die im Rahmen Sozialer Arbeit praktiziert werde. Damit verweist der Autor, wie oben schon zum Teil erwähnt, auf den Allgemeinen (kommunalen) Sozialen Dienst (ASD/KSD), Familienfürsorge, Jugend-, Erziehungs-, Familien- und Lebensberatung, Suchtberatung, Schuldnerberatung, aber auch Beratung als Elternarbeit, Jugendarbeit, in Arbeitsloseninitiativen, als Krisenintervention sowie in der Jugendberufshilfe, Hilfeplangesprächen und Kindertagesstätten.⁴⁴⁷ Gleichzeitig ist an anderer Stelle die Rede von anwaltschaftlichem Handeln oder anwaltschaftlicher Solidarität im Fall bestimmter Adressaten(gruppen), also von einem Handeln in der Funktion einer „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“⁴⁴⁸. Eine Assoziation mit Parteilichkeit liegt allerdings nahe und ist im Sinne von Neutralität schwer einzuschätzen (Kap. 2.2.1, 2.2.2).

So wird soziale Beratung als „ein methodisch ausgewiesenes, zielorientiertes Arbeitskonzept [...] im prozeßhaften Zusammenhang von Arbeitsstufen“⁴⁴⁹ und spezifischen Strukturen verstanden. Das bedeutet nach Thiersch, dass die Wahrnehmung von Problemen die Voraussetzung zur Klärung von Hilfsmöglichkeiten sei, die zur Erschließung von Ressourcen führe, dass Beratungshandeln nur im Kontext der Verhältnisse, auf die es sich beziehe, verstanden werden könne und schließlich dass die Voraussetzung aller Beratung das Wissen um Lebensverhältnisse, Lebenseinschränkungen und Lebensmöglichkeiten sei.⁴⁵⁰

Im Gegensatz dazu wird Hilfe im hier verstandenen Beratungsverständnis mit Lösungsfindung gleichgesetzt und um einen Prozess der Lösungsfindung in Gang zu setzen, wird eine Detailkenntnis der Problemlage gar nicht benötigt, im Gegenteil: Die Lösungsfindung müsse zu den individuellen Verhaltensmustern des Ratsuchenden passen und es sei nicht einmal nötig, sich genau vorzustellen, wodurch das Problem am Leben gehalten werde, so de Shazer.⁴⁵¹ (Kap. 7.3.5).

Schließlich sei Beratung Kommunikation, was Thiersch als „die erste Einschränkung“⁴⁵² bezeichnet, da Hilfe wie z. B. die Vermittlung materieller Unterstützung oder anderer Arrangements mehr sei als Beratung.⁴⁵³ Bezogen auf die Lebensverhältnisse sei Beratung als Kommunikation jedoch auf jeden Fall erforderlich und „eine elementare Voraussetzung zur

⁴⁴⁵ Thiersch, 1997, S. 25 ff; 2007, S. 120

⁴⁴⁶ A. a. O., S. 139

⁴⁴⁷ A. a. O., S. 129; 2007, S. 118 – Anm.: „Der Allgemeine soziale Dienst ist durch die gegebenen Rechtsvorschriften bestimmt und nicht frei von kontrollierenden Intentionen.“ (Thiersch, 1997, S. 137)

⁴⁴⁸ Vgl. Thiersch, 2002, S. 5, 1997, S. 133; vgl. Baier, 2011, S. 141

⁴⁴⁹ Thiersch, 1997, S. 130

⁴⁵⁰ Vgl. a. a. O., S. 130 f, S. 133

⁴⁵¹ Vgl. de Shazer, 2012, S. 24; vgl. Nußbeck, 2006, S. 75

⁴⁵² Thiersch, 1997, S. 133

⁴⁵³ Ebd.; vgl. Ansen, 2008, S. 59

Hilfe [...] auf der Basis von Vertrauen“.⁴⁵⁴ Dennoch könnten gerade „im Faktum der Kommunikationsprozesse“ aber auch Gefahren liegen, die „– vulgär ausgedrückt – zum Zerreden von Problemen und Problemlösungen führen“⁴⁵⁵, so der Autor.

Hier muss aber gerade das Gegenteil der Normalfall sein, da aufgrund der bisherigen Ergebnisse und der folgenden Untersuchungen der professionelle Berater die Kompetenz besitzt (besitzen muss), sich auf ein adäquates Sprachgefühl und Sprachverständnis einzustellen, um gerade nicht das Gefühl von Ungleichheit zu vermitteln (Kap. 7.3). So geht Thiersch schließlich davon aus, dass Beratung nur dann effektiv sein könne, wenn zwischen Ratsuchendem und Berater das Problem so ausgehandelt werde, dass der, „der den Rat braucht, es [(das Ergebnis) A. J.] als eigenen Weg erkennen und verfolgen kann“⁴⁵⁶ (Asymmetrie in der Diction: Rat). In den nächsten Kapiteln wird die Kommunikation eine Rolle spielen, da diese gerade in der professionellen Beratung unverzichtbar ist, denn nur durch Kommunikation können Beziehungen, Verhaltens- oder Familienmuster deutlich werden (Kap. 6, 7). Nußbeck vertritt wie andere die Ansicht, dass Beratung nur in Interaktion und verbaler Kommunikation in einem wechselseitigen Prozess gelingen kann.⁴⁵⁷ So wird „Rat geben“ im Verlauf dieser Arbeit nicht als Instrument von Beratung verstanden. Als problematisch merkt Thiersch an: „Der Auftrag des Ratsuchenden an den Ratgeber, ihm zu helfen, verführt ebenso zur Ungeduld wie das Kompetenzgefälle zwischen beiden“, wobei in der Ungleichheit ebenso „Gefahren der Suggestion, ja Manipulation des Ratsuchenden“ liegen können und der Ratsuchende den Eigensinn seines Problemverständnisses verlieren könne.⁴⁵⁸ Anders gesehen ist es gerade wichtig, dass Beratung in einem Gleichgewicht zwischen Berater und Ratsuchendem stattfindet, damit der Ratsuchende in der Kooperation, Koordination von Sprache, Wertschätzung und Empathie eine ressourcenbezogene Haltung entwickeln kann.

Wie ist nun lebensweltorientierte soziale Beratung zu verstehen, wenn Kontrolle und Hilfe sich gegenüberstehen? Nach den bisherigen Ausführungen ist soziale Beratung eher der Ebene der funktionalen, formellen und institutionalisierten Beratung zuzuordnen. Nestmann unterscheidet beispielsweise drei Formalisierungsgrade: (1) Informelle alltägliche Beratung z. B. durch Laien, Ehrenamtliche, Berater einer Gemeinde oder Personen, die über ihre beruflichen Rollen in Kontakt mit vielen Mitmenschen kommen und dort als Ratgeber oder Berater in Anspruch genommen werden, jedoch keinen beratungsnahen Beruf ausüben (z. B. Polizisten, Verwaltungsangestellte usw.). Im Gegensatz dazu ist (2) die „halbformalisierte“ Beratungsform Personen zuzuordnen, die „als genuiner Anteil unterschiedlicher pädagogischer, sozialer, psychologischer, gesundheitlicher oder auch juristischer Berufe und professioneller Funktionen“⁴⁵⁹ tätig sind. Sie wird, so Nestmann, auf dem Hintergrund von Erfahrungs- und Fachwissen im eigenen Handlungsfeld und zum Teil auch mit beraterischen Fortbildungen durchgeführt (z. B. Lehrer-/Schülerberatung, Beratung im Ernährungs- oder Gesundheitsverhalten). Auch Beratungssituationen von Gleichbetroffenen, Selbsthilfegruppen oder Laien und Ehrenamtlichen in spezifischen Problembereichen zählen

⁴⁵⁴ Thiersch, 1997, S. 133 f

⁴⁵⁵ A. a. O., S. 133

⁴⁵⁶ A. a. O., S. 134

⁴⁵⁷ Vgl. Nußbeck, 2006, S. 28

⁴⁵⁸ Thiersch, 1997, S. 134 f

⁴⁵⁹ Nestmann, 2007, S. 548

zu den halbformalisierten Beratern. Sie bilden, wie Nestmann sagt, den Übergang zur (3) professionellen Beratung, wie sie oben näher beschrieben wurde und in Kapitel 6.1-6.1, 7) nach systemischen Beratungsaspekten ausführlich dargestellt und problematisiert wird.⁴⁶⁰ Was aber gehört nun zum konkreten Handlungsfeld der Schulsozialarbeit? Findet Beratung auf der halbformalisierten Ebene statt? Welches ist dann das genuine spezialisierte Fachwissen? Dieses ist selbst in der Sozialarbeit als ein solches nicht immer genau zu bestimmen, was Lüssi mit folgender Anmerkung konstatiert: „»Diffuse Allzuständigkeit« kommt der Sozialarbeit zu. »Es gibt sozusagen nichts, was nicht – auch – Sozialarbeit sein könnte«, während z. B. »die Grenzen der Schule [...] einigermaßen deutlich sind, sind Grenzen der Sozialarbeit nicht erkennbar – grundsätzlich ist der Sozialarbeiter für alles zuständig« [...], aber der Aufgabenbereich, der dem Sozialarbeiter wirklich gehört, wo er anerkanntermaßen allein zuständig ist, [wird A. J.] als gering⁴⁶¹ eingeschätzt. An dieser Stelle wird deutlich, dass anders als in anderen Bereichen der Sozialarbeit/Jugendhilfe der Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit aufgrund der Zielgruppe ein spezifischer ist. Betrachtet man die vielfältigen Tätigkeitsaspekte, die der Schulsozialarbeit zugeordnet werden, siehe Kapitel 2.1.2 und 3.7.1 näher, sind mehr als zwei Drittel der Aufgaben dem Schwerpunkt Beratung zuzuordnen. Gerade deshalb muss das zentrale Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ‚Professionelle Beratung‘ heißen.

Obgleich sich an dieser Stelle der Kreis im Hinblick auf eine praktikable Schulsozialarbeit schließt, ist zuvor jedoch auf bereits praktizierte systemische Beratung in der Sozialen Arbeit zurückgreifen. Von Zander und Knorr (2003) haben das systemische Bild in der Erziehungs- und Familienberatung als eine Leistung der Jugendhilfe (§ 28 KJHG) geprägt. Diese Leistung ist darauf ausgerichtet, unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Grundlagen Personensorgeberechtigten in ihrer Erziehungsverantwortung eine dem Wohl des Kindes geltende Unterstützung zu gewähren. Dabei geht es um eine institutionelle Beratung, die nach Hundsalz als eine „methodisch strukturierte professionelle Beratung unter institutionellen Bedingungen, die sich von »informeller« Beratung in alltäglichen Kontexten unterscheidet“⁴⁶², verstanden wird.

Ein wichtiger Vertreter der Systemischen Sozialarbeit ist, wie schon erwähnt, Peter Lüssi (1991). In seinem Buch „Systemische Sozialarbeit“ beschäftigt sich der Autor mit dem Berufsfeld der Sozialarbeit am Beispiel der Sozialberatung, ihrer methodischen Vielfalt und ihrer Handlungsprinzipien und stellt gleichsam die Identitätsproblematik des Sozialarbeiters in den Mittelpunkt. So sei immer noch festzustellen, so Lüssi (2008), dass die Sozialarbeit „ein schlecht identifizierter Beruf“ sei, was sowohl Praktiker wie auch Theoretiker wüssten. So gehöre es „schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben [...]“⁴⁶³. Dementsprechend ist Thiersch der Ansicht:

„Sozialarbeiter sind oft erstaunlich hilflos, wenn sie z. B. Psychologen oder Freunden gegenüber beschreiben und ausweisen wollen, was sie und warum sie es tun. Gewiss: Sie sind beschäftigt, angestrengt, oft überanstrengt“⁴⁶⁴, woraus Lüssi folgert: „Die

⁴⁶⁰ Vgl. a. a. O., S. 549; vgl. Nußbeck, 2006, S. 82

⁴⁶¹ Dewe u. a., 1984, S. 306; Frommann, 1978, S. 41, zit. nach Lüssi, 2008, S. 24; Lüssi, 2008, S. 24

⁴⁶² Hundsalz, 2003, S. 16

⁴⁶³ Lüssi, 2008, S. 23

⁴⁶⁴ Thiersch, 2006, S. 77

Sprachlosigkeit der Sozialarbeiter (der Praktiker, nicht der Theoretiker!) dort, wo sie ihren Beruf darlegen sollten, macht offenbar, wie unsicher sie über ihren Beruf, die Sozialarbeit, sind“.⁴⁶⁵ Dieses habe, so Lüssi, jedoch nicht mit persönlicher Schwäche oder beruflicher Unfähigkeit zu tun, sondern ergebe sich aus „»verwirrenden *Widersprüchen*«, denen der Sozialarbeiter ausgesetzt ist“⁴⁶⁶ (Kap. 2). Dieses wird einerseits angesichts verschiedener Sichtweisen der sozialpädagogischen Beratung deutlich, wie sie oben beschrieben wurden, andererseits macht der Autor das Problem an folgenden Grundannahmen fest:

- Das Aufgabengebiet der Sozialarbeit (Jugendhilfe) verliert sich in einer Allzuständigkeit. Das weite, „unbegrenzte“ potentielle Berufsfeld steht auf verwirrende Weise zu einem spezifischen Zuständigkeitsbereich in Kontrast.
- Dem beruflichen Status wird institutionshierarchisch eine untergeordnete Position eingeräumt, ist anerkannten Professionen (Arzt, Jurist, Lehrer) keineswegs gleichgestellt und genießt ein geringes gesellschaftliches Prestige. Gleichzeitig werden Problemlösungskompetenzen und der Umgang mit multidimensionalen Ansätzen erwartet.
- Einerseits soll der Sozialarbeiter Integrationsarbeit für Hilfebedürftige im Interesse gesellschaftlicher Ordnung leisten, andererseits ist er dem politischen Machtspiel im Sinne sich fundamental widersprechender Auffassungen von Kontrolle uneingeschränkt ausgesetzt.
- Methoden aus der Beratung und Therapie können oftmals aufgrund fehlender professioneller Kompetenz nicht angemessen und zielführend eingesetzt werden, da sie sich nicht einfach fachfremd anwenden lassen. So bleibt dem Sozialarbeiter nur „entweder »methodisch«, aber sozialarbeiterisch unangemessen vorzugehen oder zu »wursteln« [...], aber ohne methodische Reflexion und Legitimation“.⁴⁶⁷
- Theoretiker verschiedener Wissenschaften suggerieren dem Sozialarbeiter, dass sein Handeln wissenschaftlich fundiert sein müsse, jedoch besteht weder ein empirisch-wissenschaftlicher Konsens noch eine Sozialarbeitstheorie.
- Das zwiespältige Berufsbild der Sozialarbeit ist die Folge berufsinterner Paradoxien und liegt in ihrer Theorieschwäche begründet.⁴⁶⁸

Die Gesamtansicht in dieser Arbeit mag dieses Bild nicht verändern. Jedoch liegt der Anspruch dieser Untersuchung darin, die Schulsozialarbeit aus diesen Fesseln zu befreien und in kleinen Schritten einem professionellen Status näherzubringen.

Da sich in der Jugendhilfe und Sozialarbeit die Begriffe „Lebenswelt- und Alltagsorientierung“ im Sinne von Ganzheitlichkeit durchgesetzt haben und diese Begriffe auch in der Schulsozialarbeit (häufig unreflektiert) angewandt werden, soll am Beispiel von Beratung der Begriff „Lebensweltorientierung“ abschließend aus einer anderen Perspektive betrachtet werden.

Die Differenzierung von Begriffen ist bereits eine Annäherung an die systemische Denkweise, so dass nachfolgend eine sogenannte systemisch-orientierte Sicht entsteht.

⁴⁶⁵ Lüssi, 2008, S. 23

⁴⁶⁶ Ebd. (kursiv im Original)

⁴⁶⁷ A. a. O., S. 25

⁴⁶⁸ Vgl. a. a. O., S. 24 ff

Abschließender Exkurs zum Übergang einer systemischen Denkweise nach Kraus⁴⁶⁹:

„Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft“: Mit diesem Arbeitstitel nimmt Kraus eine umfassende Erörterung auf der sozial-phänomenologischen Ebene nach Husserl und Schütz vor und vertritt die Ansicht, dass der Begriff Lebenswelt in der Sozialarbeit angekommen, in stetigem Gebrauch und nahezu allgegenwärtig und selbstverständlich geworden sei. „Zu selbstverständlich vielleicht“, so der Autor. Damit greift er eine Kritik von Fuchs und Halfar (2000) auf, die einen Mangel an Klarheit und Präzision an diesem Begriff konstatieren, mehr noch, er (der Begriff) liege „geschunden und abgemagert vor, nur noch tauglich zu suggerieren“.⁴⁷⁰ Selbst Thiersch sieht in ihm die Gefahr, „sich abzunutzen, abzuschleifen, zum Schlagwort zu verdinglichen“⁶¹⁰, jedoch räumt er ihm Kritikgehalt ein. Eine solche setzt Kraus konstruktiv erklärend an, insofern er auf Husserl und Schütz zurückgreift:

Fängt man bei Husserl an, so der Autor, hebt dieser die Bedeutung des Beobachtens und das Ergebnis des Beobachtens, also der Beobachtung hervor, vertritt zunächst die Ansicht, dass „jegliche Wahrnehmung vor dem Hintergrund eines persönlichen Erfahrungshorizontes gemacht“ werde und betont auf diese Weise die Subjektivität menschlicher Wahrnehmung. Diese möchte er mit der Methode der Reduktion als einen intersubjektiv gültigen Wesensgehalt erfassen. Schütz ist der Ansicht, dass der Mensch seine Welt im Handeln erfahre und so zu seiner Lebenswelt gelange. Dabei komme der „Auseinandersetzung des Menschen mit seiner sozialen Welt“ eine besondere Bedeutung zu, da der „Mensch seine soziale Umwelt im Handeln vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen“. Der Prozess des Erfahrens finde sowohl „unter unterschiedlichen sozialen und materiellen Lebensumständen als auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher individueller psychischer und physischer Bedingungen“ statt, so dass sich die Lebenswelten von Menschen, auch deren gesellschaftliches Miteinander, voneinander unterscheiden und einen intersubjektiven Charakter bilden. Husserl spricht von Lebenswelt, Schütz von Alltagswelt. Beiden gemeinsam ist „die Relevanz der subjektiven Perspektive“. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ergebe dieses einen doppelten Sinn: Die Lebenswelt ist die subjektiv wahrgenommene Welt eines Menschen, die Lebenslage beschreibt die tatsächlichen Bedingungen, das heißt, „dass der Mensch seine Lebenswelt unter den jeweiligen Bedingungen seiner Lebenslage konstruiert“. Erklärend fasst Kraus diese Definition zusammen: Die Unterscheidung ist als ein Hauptkriterium der systemischen Beratung zu verstehen: „Als Lebenslage gelten die materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen. Als Lebenswelt gilt das unhintergebar subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen“. Kraus formuliert schließlich, dass es einer Paradoxie nahekomme, sich an einer Lebenswelt der Klientel orientieren zu wollen, die aufgrund einer inneren Wirklichkeitskonstruktion gar nicht zugänglich ist.

Allerdings ist es für eine systemische Beratung in der Schulsozialarbeit durchaus wichtig, den Blick auf die *Lebenslage* zu richten, da jeder Schüler und jede andere Person seine Lebenswelt aus dieser konstruiert. Es muss aber deutlich sein, dass selbst alle möglichen oder

⁴⁶⁹ Kraus, 2006, S. 116-129

⁴⁷⁰ Fuchs/Halfar, 2000, S. 50, zitiert nach Kraus, 2006, S. 118 ⁶¹⁰ Thiersch, 1997, S. 24

detaillierten Informationen über die individuelle *Lebenslage* keinen selbstverständlichen Zugang zu seiner *Lebenswelt* ermöglichen. Rat geben, wie es in der sozialen Beratung häufig praktiziert wird, kann unerwartete und nicht einschätzbare Folgen haben. Eine Erwartungshaltung des Ratsuchenden ‚Was soll ich tun?‘ kann in eine Anspruchshaltung übergehen, in die der Berater hineingezogen wird. Irgendwann ‚weiß der Sozialarbeiter nicht [mehr A.J.], was er raten soll‘⁴⁷¹. Von Schlippe und Schweitzer machen in diesem Zusammenhang auf den Beratungsauftrag aufmerksam und sind der Ansicht: ‚Wenn man mit einem, der Rat sucht, in Kontakt kommt, schließt man sich an ein »Feld aus Erwartungen« an, das sich mit den eigenen »Erwartungs-Erwartungen« [...] verbindet. Man steht also immer im Zentrum eines »Auftrags- bzw. Erwartungskarussells«⁴⁷².

6.5.3 Schulsozialpädagogische Beratung

Schulsozialpädagogische Beratung wird in dieser Arbeit als ein Anspruch erhoben, die in vielen Definitionen formulierte ‚Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern‘ theoretisch, konzeptionell und methodisch zu untermauern und ihr einen professionellen Beratungsrahmen zu geben.

Es wurde festgestellt, dass die Lebensweltorientierte Sozialpädagogische Beratung in einigen Punkten mit dem hier vertretenen Beratungsansatz nicht kompatibel ist. Dieses kann damit zusammenhängen, dass ihr eine Beratungsausbildung nicht zugrunde liegt und institutionelle Rahmenbedingungen im hier verstandenen Sinn nicht vorliegen.

Eine gemeinsame Komponente auf der Ebene des Sozialpädagogischen Könnens in Verbindung mit einer Beratungsprofession, die immer auf der Grundlage ihres jeweiligen Theorie-, Methoden-, Kooperations- und Systemwissens handelt, könnte sich in der Eigenverantwortlichkeit des schulsozialpädagogischen Beraters als konstruktiv erweisen. Es geht nicht um die Entwicklung eines neuen Beratungsansatzes für die Schulsozialarbeit, wohl aber um ein interdisziplinäres Fachwissen, dem eine anerkannte Beratungstheorie zugrunde liegt. Es geht auch nicht um eine ‚richtige‘ Theorie, sondern um richtungsweisende Theorien für den Erwerb von Zusatzqualifikationen auf den Grundlagen gesprächspsychotherapeutischer, systemischer oder anderer wie themenzentrierter, individual- oder gestaltpsychologischer Interventions- und Beratungsformen.

Es geht um eine fachspezifische, sozialpädagogische Beratungsarbeit in der Schule, um ein praxisorientiertes, umfassendes und transparentes Beratungswissen und -handeln als eine Dienstleistung, die gesellschaftlich und bildungspolitisch anerkannt wird. Das Fundament einer professionellen schulsozialpädagogischen Beratung soll im Folgenden auf der Grundlage der Systemischen Beratung als methodische Interventionsform für die Schulsozialarbeit hervorgehoben und für die Praxis untermauert werden.

7. Systemische Beratung in der Schulsozialarbeit

7.1 Systemtheoretisches Wissen

Die Frage, ob und inwieweit sich die Systemtheorie nach Luhmann (1927-1998) dem Ziel einer Theorienbildung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit annähern lässt oder

⁴⁷¹ Lüssi, 2007, S. 401

⁴⁷² Von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 247

umgekehrt, ob und inwieweit die wissenschaftlichen Grundlagen der Theorie sozialer Systeme anhand der bisherigen Ausführungen nicht zu weit gefasst sind, soll für den ersten Frageteil bejahend, für den zweiten verneinend beantwortet werden. Zunächst scheint es sich um eine komplexe Aufgabe zu handeln, einen Versuch zu unternehmen, die Vielfalt an Möglichkeiten und Informationen in eine strukturelle Ordnung zu bringen und sie gleichsam so zu reduzieren, dass eine Erkenntnis daraus zu gewinnen ist, wie ein erster theoretischer professioneller Schritt für systemisches Denken und Beraten in der Schulsozialarbeit aussehen würde.

In der Folge soll nicht die Systemtheorie nach Luhmann aufgegriffen, nur in einigen Teilen erklärt werden, da der systemische Beratungsansatz, der mit dieser Arbeit für die Schulsozialarbeit aufgebaut wird, sich aufgrund seiner Herkunft auf dieses Wissen stützt.

In der Systemtheorie geht es um dynamische Prozesse in Systemen, die durch eigene (interne) Systembildungen wie Reduktion von Komplexität, Produktion und Reproduktion systemeigener Elemente und durch einen kontinuierlichen Einfluss aus der Umwelt geprägt sind. Dadurch gelangen Systeme zu ihrer eigenen strukturellen systemeigenen Ordnung. Gerade diese Selbstreferenz stellt in Luhmanns Hauptwerk „Soziale Systeme“ einen paradigmatischen Teil dar. Es geht immer um eine Vielfalt an Möglichkeiten und nach Luhmann können alle Möglichkeiten nicht den Erkenntnisgewinn eines Gegenstandes ausschöpfen oder eine Ausschließlichkeit des Wahrheitsgehaltes für sich in Anspruch nehmen, wohl aber einen Sinn erreichen, um entscheiden und handeln zu können. Theorien lernen diesbezüglich auch immer etwas über sich selbst, d. h. über ihren eigenen Gegenstand: z. B. „Theorie als eine Art von Praxis, als eine Art von Struktur, als eine Art von Problemlösung, als eine Art von System, als eine Art von Entscheidungsprogramm“⁴⁷³. Luhmann geht es um Differenz, ein Merkmal der Luhmann'schen Theorie, auch hinsichtlich anderer Gegenstandsbereiche wie Teile und Ganzes, System und Umwelt, Selbstreferentielle Operationen oder Beobachtungen. In Bezug auf soziale Systeme begründet er sein Konzept der selbstreferentiellen Operation mithilfe disziplinübergreifender Theoriekonzepte in Verknüpfung mit anderen Wissenschaften (z. B. Autopoiesis, Kybernetik, Komplexität, Kommunikation).

Der Blick auf die Systemtheorie nach Luhmann wird hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit ausschließlich auf die systemische Beratung bezogen. Wenn systemische Beratung in der Schulsozialarbeit einen festen Platz erhält, ist nicht nur ein erster Schritt zu einer Profilstärkung damit verbunden, auch das systemische Beratungshandeln orientiert sich an einer Theorie, wie es in allen anderen Therapieschulen ebenso der Fall ist. Es geht primär um eine systemische Haltung des Beraters.

Der analytische Teil I, die Grundlagen von Beratung Teil II (Kap. 6), der folgende systemtheoretische Einblick und eine unmittelbar daran anknüpfende methodenorientierte systemische Beratung (Kap. 7) sollen als Ausgangspunkt dafür dienen, den Ansatz systemischer Beratung für die Schulsozialarbeit nutzbar zu machen und in einer handlungstheoretischen Konstruktion zu bündeln, um zum Ende der Arbeit mehrere Faktoren in einem Handlungsmodell zusammenzufassen.

Dazu ist es unerlässlich, einige Gesichtspunkte der Systemtheorie aufzugreifen, da ohne ein theoretisches Wissen auch Praxis nicht möglich ist (Wie tue ich was, weshalb, mit wem, zu

⁴⁷³ Luhmann, 1991, S. 10; vgl. a. a. O., S. 7f, 34

welchem Zeitpunkt?). Die Systemtheorie nach Luhmann wird gleichsam von vielen kritisiert und von vielen befürwortet, sie wird kontrovers zu soziologischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Theorien diskutiert und ebenso übereinstimmend genutzt. Die Anwendung in dieser Untersuchung basiert nicht auf der Abstraktionsebene der Systemtheorie, jedoch wird in Teilen und im Ausmaß für diese Arbeit darauf zurückgegriffen, um eine systemische Haltung verständlich zu machen. Vordergründig geht es um die personenorientierte systemische Beratung, also um das individuelle „Wesen“ in der Schule. Für einen systemtheoretischen Überblick werden relevante Aspekte, die sich in der weiteren Beschreibung der systemischen Beratung allgemein wiederfinden, herausgefiltert und kurz dargestellt:

Allgemeine Systemtheorie:

Viele Vordenker unterschiedlicher Wissenschaften (Psychologie, Biologie, Mathematik, Physik, Meteorologie, Neurobiologie, Medizin, Soziologie, Pädagogik oder Kommunikationswissenschaften) prägen die Systemtheorie bis heute entscheidend mit. Zu diesen gehören u. v. a. Ludwig von Bertalanffy (Biologe), der 1949 die Ganzheit in seiner „Allgemeinen Systemlehre“ statuierte: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, nämlich auch die Summe der Beziehungen dieser Teile zueinander“ (Bertalanffy von, 1972, 25). Auch der Begriff „System und Umwelt“ entsteht hier. Ebenso zählt der systemische Theorieansatz nach Gregory Bateson auf der Grundlage der Kommunikationstheorie und Metakommunikation zu den ersten Entwicklungen und Theorien: „Beobachtung ist die Feststellung eines Unterschieds, die einen Unterschied macht“ (1990). Paul Watzlawick ist hier zu nennen und mit seinen bekannten Axiomen ebenso auf der Grundlage der Kommunikationstheorie anzusiedeln „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (2011). Genauso wie Heinz von Foerster (Physiker) auf der Grundlage der Steuerungslehre Kybernetik erster und zweiter Ordnung einzuordnen ist, sind Humberto Maturana und Francisco Varela (Biologen) auf der Grundlage der Autopoiesis als Erklärungsmodell der Erkenntnis durch Beobachtung anzusiedeln. Alle fünf gehören zu den Vordenkern der systemischen und konstruktivistischen Theorie. So erklärt sich, dass die Systemtheorie auf mehreren Füßen steht und nicht auf eine einzelne Gründerfigur zurückzuführen ist. Schließlich orientiert sich Luhmann unter anderem an den genannten Theorien oder Teilen daraus und entwickelt seinen Ansatz der Theorie Sozialer Systeme (1991).

Soziologische Systemtheorie:

Zunächst wird die Systemtheorie nach Talcott Parsons (1902-1979) durch den Begriff „strukturell-funktional“ geprägt, das heißt: Das System muss bestimmte Funktionen erbringen, um gegebene Systemstrukturen zu erhalten bzw. darauf anzuwenden. Luhmann sieht dieses umgekehrt, indem er von Funktionen im System ausgeht und erst dann die dafür notwendigen Strukturen betrachtet, die das System aus der Beziehung zu seiner Umwelt ordnet (funktional-struktureller Ansatz). Später erst übernimmt Luhmann das Autopoiesis-Konzept von Maturana und Varela und überträgt es auf soziale Systeme. Diesen selbstreferenziellen Ansatz bezeichnet Wilke als die eigentliche Weiterentwicklung der soziologischen Systemtheorie, die maßgeblich durch Luhmann geprägt wurde (Wilke, 1991).

Interdisziplinäre wissenschaftliche Zusammenarbeit:

Viele Einflussgrößen tangieren die Entwicklung der Systemtheorie. Schon früh wurde erkannt, dass wissenschaftliche Einzelerkenntnisse auch immer im Zusammenhang mit anderen Disziplinen gesehen werden müssen, um Probleme zu lösen. Bereits von Bertalanffy sprach sich in seiner „Allgemeinen Systemlehre“ (1949) für das Zusammenarbeiten der Wissenschaften aus. So entstand die Interdisziplinarität der Systemtheorie an der Vielzahl ihrer Ansätze aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen wie der Biologie, Physik, Soziologie, Psychologie und vielen weiteren.

System/Umwelt/Differenz:

Ein System ist prinzipiell durch eine Umwelt abgegrenzt, das heißt autonom und gleichzeitig ist es mit dieser verbunden, um Umwelteinflüsse aufzunehmen, da es sonst nicht existieren könnte. Ein System konstituiert und erhält sich „durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt“ (Luhmann, 1984, 35).

Komplexität:

„Unter Komplexität soll hier und im folgenden die Gesamtheit der Möglichkeiten des Erlebens und Handelns verstanden werden, deren Aktualisierung ein Sinnzusammenhang zuläßt [...] daß es stets mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können“ (Luhmann, 1987, S. 6, 31). Systemkomplexität ist die strukturell ermöglichte Komplexität, „aber andererseits hängt auch die Struktur des Systems von seiner Komplexität ab“ (ebd. S. 8). Abels beschreibt den Luhmann'schen Begriff Komplexität auch als stets mehr Möglichkeiten vorhanden sind, als jeweils wahrgenommen werden können, während der Begriff Kontingenz nur die wahrgenommenen Möglichkeiten umfasst, die auch andere sein könnten. (Abels, 2009, S. 220). Die Reduktion von Komplexität beruht ebenso auf der Ebene der System/Umwelt-Differenz.

Kybernetik:

Regelungs- und Steuerungslehre und Rückkopplungseffekte. „Ich weiß nicht, was ich gesagt habe, bevor ich nicht die Antwort des anderen darauf gehört habe“ (Watzlawick, 1921) ähnlich wie: „Was ich gesagt habe, weiß ich erst, wenn ich die Antwort darauf gehört habe.“ (Wiener, 1929). Wiener bezeichnet Rückkopplung als das, wenn ein Teil des System-Outputs über Rückkopplungswege (feedbacks) fortlaufend an das System zurückgemeldet wird. „Auf einmal sprechen die Kybernetiker über sich selbst, auf einmal entsteht eine Kybernetik der Kybernetik oder eine Kybernetik zweiter Ordnung. Die Kybernetik erster Ordnung [...] verweist auf eine vermeintlich unabhängige Welt ‚da draußen‘. Die Kybernetik zweiter Ordnung [...] ist selbst zirkulär [...] in dem man plötzlich für seine eigenen Beobachtungen die Verantwortung übernehmen muß“ (von Foerster, 2013, 114f). Das heißt: Beobachtung des Beobachters. Im Gegensatz zu technischen Regelkreisen wird in einem (...) Erziehungswesen auch das Erziehungsziel selbst in verschiedene Rückkopplungssysteme einbezogen“ (von Cube, 1965, 11). Watzlawick ist Kommunikationswissenschaftler, Wiener ist Mathematiker, von Foerster ist Physiker, von Cube ist Erziehungswissenschaftler. Das allein zeigt die interdisziplinäre Ausgangslage der Systemtheorie.

Autopoiesis:

Die Theorie selbstreferentieller Systeme nach Humberto R. Maturana (1987, Biologe) und Francisco Varela (1997, Neurowissenschaftler) bedeutet Selbsterzeugung und Selbstorganisation (Selbsttun/Selbstgestalten). Lebende Systeme sind immer autopoietisch, da sie ihre (eigenen) Systemelemente selbst erzeugen und erhalten. Alle Systemelemente entstehen aus den vorhandenen Systemelementen. Es erfolgt also "Erzeugung der eigenen Organisation durch Operation" (Willke, 1991, 191). Es entsteht Zirkularität.

Beobachtung:

Beobachten heißt Unterscheiden. Beobachten ist eine Operation. Durch Unterscheidungen zwischen System und Umwelt entsteht Sinn. Der systemtheoretische Ansatz ermöglicht es, auf der Basis von System, Umwelt und Differenz bestimmte Funktionen zu beobachten und diese Beobachtung zu kommunizieren. Luhmann spricht von der sogenannten „Metaperspektive“ des Beobachtens. So sind nicht nur unterschiedliche Möglichkeiten vorhanden, sondern es kann auch immer anders entschieden werden, es kann immer auch etwas Unerwartetes eintreten. Dieses Unerwartete (Kontingenz) ist „etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann, 1991, S. 152).

Sinn:

Durch Lernen als Angebot und Aufnahme entsteht Sinn und die Erfassung eines Gesamtbildes. „Die ganzheitlichen Zusammenhänge sind es, welche die Wirklichkeit und ihre Entwicklung ausmachen und im Sinnverständnis des Wissens angemessen repräsentiert werden müssen“ (Ropohl, 2012, S. 20).

Kommunikation:

Die Kommunikationstheorie nach Bateson (...) und Watzlawik (...) mit ihren Axiomen: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ und „jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt“ gilt als eine der (psychologischen) Grundlagen der Systemtheorie. Ausgangspunkt der Kommunikationstheorie nach Luhmann (1984) ist, dass nicht Menschen miteinander kommunizieren, sondern die Kommunikation kommuniziert. Kommunikation ist daher zu verstehen als die Differenz zwischen Information und Mitteilung, wobei sich Verstehen herausbildet, das wiederum die Grundlage einer Anschlusskommunikation herstellt.

Beratung und Therapie:

Ausgehend von der Annahme, dass Klienten "Experten in eigener Sache" sind, gehört, wie das in fast allen Beratungs- und Therapieschulen der Fall ist, in jedes Setting die geschätzte Akzeptanz, Unvoreingenommenheit, Wertschätzung und klare professionelle Haltung. Eine offene Neugier des Beraters, aber auch seine Bescheidenheit und Klarheit prägen die Systemische Beratung ebenso wie sich am Anliegen und an den Wünschen des Klienten zu orientieren und dieses in methodischer Sprache zu formulieren.

Systemische Haltung:

Systemisches Denken ist nicht eine „bestimmte isolierte Fähigkeit“ (Holtz, 2008, S. 20), sondern eine erkenntnistheoretische Grundhaltung, die es ermöglicht, mit komplexen Phänomenen „gegenstandsgerecht“ (Ludewig, 2009, S. 13) umzugehen und Folgerungen für die Praxis daraus abzuleiten. Theoretiker sprechen von „komplexitätserhaltender Komplexitätsreduktion“ (Stierlin, 1983), was bedeutet, die Vielfalt von Möglichkeiten in einem System zu sehen, zu erhalten und zu nutzen, um das Wesentliche herauszufiltern, das heißt, Unterschiede zu erkennen und Entscheidungen zu treffen. Ludewig betrachtet den „Beobachter als Ursprung jeden Erkennens“, so dass das systemische Denken mit der „Beschreibung des Beobachtens“ beginnt (ebd., S. 19). Systeme organisieren sich selbst aufgrund biografischer oder gruppenspezifischer Erfahrungen. Sie sind autonom und reagieren auf Einflüsse von außen (z. B. Lern- und Lehrstoff, Unterricht, Beziehung usw.) mit ihrer systemimmanenten eigenen Ordnungsstruktur. Diese Struktur ist von außen nicht determinierbar. Einwirkungen von außen können jedoch die Struktur eines Lebewesens (ver)stören und zu einer neuen Ordnung anregen. Auch bei negativen Einwirkungen (Sanktionen, Schulstress usw.) bestimmt die Struktur des Lebewesens selbst, wie es damit umgeht (Selbsterhaltung/Verhalten).

7.2 Systemische Beratung (Entwicklung)

Mitte des 20. Jahrhunderts begann man, Familienmitglieder in die Therapie einzubeziehen. Mehrere Gruppen begannen, zum Teil unabhängig voneinander, sich mit den Regelzusammenhängen innerhalb von Familien zu beschäftigen. Als Pioniere des neuen Ansatzes, der auch auf Alfred Adler und Jacob Moreno zurückgeht, sind u. a. Lyman Wynne, Theodor Lidz, Don Jackson, Harry Goolishain, Ivan Boszormenyi-Nagy, Jay Haley, Salvador Minuchin, Paul Watzlawick und Carl A. Whitaker zu nennen. Anlass dieses Aufbruchs waren Fragen nach überzeugenden Methoden in der Behandlung dissozialer Jugendlicher, deren Therapieerfolge nicht mehr zufriedenstellend ausfielen. Die Familientherapie entwickelte sich stetig, woran unterschiedliche Personen und Institutionen beteiligt waren, die sich gegenseitig anregten und beeinflussten, so dass die Frage, wer denn die systemische Beratung „erfunden“ hat, letztlich nicht beantwortet werden kann.⁴⁷⁴

Ludewig greift im systemischen Denken auf systemwissenschaftliche Erkenntnisse zurück. Aus diesem Grund kehren in den folgenden Kapiteln auch systemtheoretische Begriffe wie Autopoiese, Synergetik, Kybernetik oder selbstreferentielle Systeme wieder, allerdings in veränderter Form einer personenzentrierten systemischen Therapieentwicklung.⁴⁷⁵ Insbesondere begründet Kriz in Abgrenzung zu Luhmann den personenzentrierten Ansatz, der auf psychische und physiologische Aspekte sowie auf Kommunikation zurückzuführen ist und von Schlippe und Schweitzer konstatieren, dass „Kriz die von Luhmann sozusagen aus der Theorie hinausgeworfene Person wieder ein[führt]“.⁴⁷⁶

Die systemische Beratung und Therapie greift auf Kernbegriffe wie Zirkularität, Struktur, Reframing, Muster, Regeln, Grenzen und Kommunikation zurück und legt ihren

⁴⁷⁴ Vgl. Ludewig, 2009, S. 63; von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 32

⁴⁷⁵ Vgl. Ludewig, 2009, S. 7, 12

⁴⁷⁶ Von Schlippe/Schweitzer, 1998, S. 74

Schwerpunkt auf die Veränderung von Strukturen, Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungen, Erklärungsmustern und Hintergrundannahmen. Was die systemische Therapie leistet, beschreibt Stierlin als „komplexitätserhaltende Komplexitätsreduktion“ und meint damit zwei Wissensgebiete, auf „die systemisches Denken zurückgreift: explizit auf Systemtheorie als Wissenschaft von Komplexität und implizit auf die Prozesse, die Systeme als »organisierte Komplexität« hervorbringen, nämlich auf die Prozesse des Beobachtens“⁴⁷⁷. Die Entwicklung der systemischen Therapie und Beratung hat sich in vielfältigen Theorien, Modellen und Konzepten fortgeschrieben und ihr steht ein reichhaltiges Repertoire an Interventionen zur Verfügung. Sie zeigt im sukzessiven Verlauf ein fortwährendes Lernen, Übergreifen, Ergänzen, Verändern, Modifizieren, Entwickeln und Erschaffen, d. h. aus Altem lernen und Neues kreieren.

Eine von von Schlippe und Schweitzer (2012)⁴⁷⁸ detailliert beschriebene Übersicht zeigt die Entwicklung der systemischen Therapie und Beratung als den vorgenannten sukzessiven Verlauf konkret. Anhand dessen werden einige systemtheoretische Modelle hervorgehoben, die näher beschrieben und an ihren Interventionen dargestellt werden. Diese Vorgehensweise wird für systemisch orientierte schulsozialpädagogische Beratung als zielführend erachtet, weil (1) das gesamte Beratungsfeld der Schulsozialarbeit mit systemischen Methoden und Interventionen gestaltet werden bzw. dieses eingesetzt werden kann, (2) ein bisher fehlendes Methodenrepertoire für eine professionelle Beratung erläutert und begründet wird, welches (3) auf ein theoretisches Beratungsfundament zurückgreift.

7.3 Systemische Konzepte und Interventionen

7.3.1 Wachstumsorientiert-humanistische Familientherapie (Satir)

Die wachstumsorientiert-humanistische, auch erfahrungsorientierte und erlebniszentrierte Familientherapie ist auf der Grundlage von Kommunikation und Selbstwert auf Virginia Satir (1975) zurückzuführen. Die Nähe zur humanistischen Psychologie wird durch Begriffe wie Autonomie, Wachstum, Begegnung und Ganzheit deutlich. Der systemorientierte Ansatz basiert auf der Grundlage von Selbstwert, Erfahrung und Kommunikation. Er ist für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, da die Klientel darauf zurückgreifend Verhaltensweisen erkennen und modifizieren kann. Der Übergang zur klientenzentrierten Gesprächsführung, Gestalttherapie oder Psychodrama ist nach Ansicht von Kriz auf der Basis der Einzelberatungen oft fließend. Die Bedeutung des erfahrungsorientierten Ansatzes ist als Abgrenzung zum strukturellen und strategisch orientierten Vorgehen zu verstehen und auch nicht der psychodynamischen Therapie zuzuordnen. Stattdessen wird die Wirksamkeit der Erfahrungen in einem doppelten Sinn hervorgehoben – einerseits als „gegenseitige Erfahrung der Familienmitglieder hinsichtlich ihrer emotionalen Äußerungen in ihren Aktionen, Reaktionen und Interaktionen im »Hier und Jetzt«“, andererseits als „die bisherige Erfahrung (individuell wie familiär) als kontextueller Hintergrund für das jetzige Geschehen und die weiteren Erfahrungsmöglichkeiten“.⁴⁷⁹ Das Selbstwertgefühl einer Person hängt mit der

⁴⁷⁷ Ludewig, 2009, S. 13

⁴⁷⁸ Vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 34 f

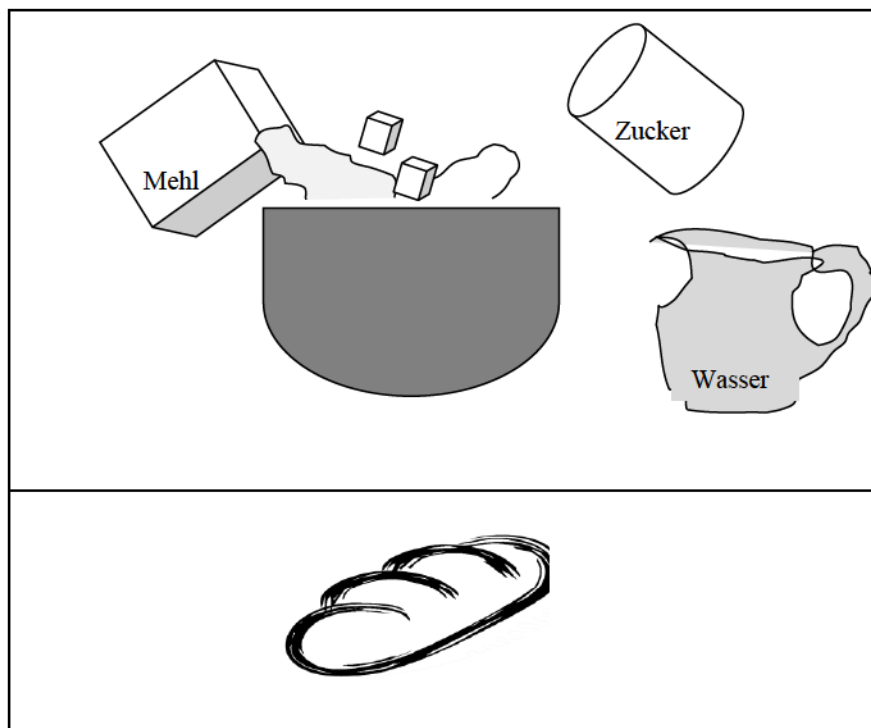
⁴⁷⁹ Kriz, 2007, S. 275

kongruenten und nicht kongruenten Kommunikation in der Familie zusammen und ist für Satir der eigentliche Schlüssel zum Kommunikationssystem.⁴⁸⁰

Selbstwert bezeichnet Satir als „Gefühle und Vorstellungen, die ein Mensch von sich hat“, *Kommunikation* ist für Satir die Art, wie „Menschen sich sinnvoll miteinander beschäftigen“, ein *Familiensystem* bedeutet für Satir, Regeln darüber aufzustellen, wie Menschen „sich fühlen und wie sie handeln sollten“. Die „Art, wie Menschen zu anderen Menschen und zu Institutionen außerhalb der Familie in Beziehung treten“, bezeichnet die Autorin schließlich als „Verbindung zur Gesellschaft“.⁴⁸¹ Betrachtet man im weiteren Sinn den Selbstwert als eine Beschaffenheit der Elemente in einem System als deren Sinnvolles miteinander Umgehen und betrachtet man dieses weiter als deren Fähigkeit zur Selbstreferenz, Regeln als Struktur, um Ordnung herzustellen und die Verbindung zur Gesellschaft als den Kontakt zur Umwelt zu erkennen, dann kann im Sinne der Systemtheorie von einer System-Umwelt-Differenz gesprochen werden.

In der praxisorientierten Familientherapie und -beratung spricht Satir von Teilen (Familienmitglieder) in einem System (Familie), die jeweils für die übrigen Teile im System als Stimulus fungieren (Kap. 3.5.5.3). Da ein System seine eigene Ordnung herstellt, wird durch die jeweiligen Aktionen, Reaktionen und Interaktionen eine Wechselwirkung erzeugt, die das System im „Jetzt“ stabilisiert. Die einzelnen Bestandteile bedingen sich gegenseitig und manifestieren sich zu einem System, das mehr ist als die Summe seiner Teile (Kap. 3.4). Um dies genauer zu veranschaulichen, greift Satir auf das Beispiel eines Brotes zurück. So gleicht ein Brot „keinem seiner Bestandteile und enthält sie doch alle.“⁴⁸²

Abbildung 1: Beispiel



(Nach Satir, 1990, S. 180)

⁴⁸⁰ Vgl. Satir, 1990, S. 13; vgl. Bandler u. a. 2002, S. 72, 94; vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 40

⁴⁸¹ Satir, 1990, S. 18

⁴⁸² Satir, 1990, S. 180

„Alles menschliche Leben ist Teil eines Systems“⁴⁸³, so Satir. Sie unterscheidet anknüpfend an die systemische Theorie zwischen offenen und geschlossenen Familiensystemen und geht zunächst von einem funktionierenden System aus, das folgende Elemente enthalten muss:

- Zweck: Familien haben den Zweck, ihre jungen und alten Menschen im Leben zu begleiten.
- Elemente: Wesentliche Elemente des Systems „Familie“ sind weibliche und männliche Erwachsene und Kinder.
- Funktion: Aufgabe und Funktion der einzelnen Elemente im System bestehen in dem Erhalt des Selbstwertes, der Einhaltung von Regeln, der Akzeptanz von Grenzen und der Kommunikation der einzelnen Familienmitglieder untereinander.
- System/Umwelt: Die Interaktion mit der Außenwelt ist Bestandteil von Veränderungen.⁴⁸⁴

Der wesentliche Unterschied zwischen geschlossenen und offenen Systemen besteht in der Reaktion auf innere und äußere Veränderungen, so Satir. Sie geht davon aus, dass im geschlossenen System die Teile starr und beziehungslos miteinander verbunden sind, während sie im offenen System aufeinander reagieren und den Informationsfluss aus der Umwelt ermöglichen und für sich nutzen. Die familiäre Realitätswahrnehmung spiegelt die Systemdynamik wider. Ein offenes System hat die Wahlfreiheit, offen oder geschlossen zu sein, je nachdem wie eine konkrete Situation beschaffen ist. Das entscheidende Wort ist Wahl.⁴⁸⁵ Wenn Familienmitglieder erkennen, in welchem System sie leben, werden sie zu Suchenden und hören auf, sich anzuklagen. So kann einerseits ein geringfügiger Anlass das System aus der Bahn werfen (Schmetterlingsflügelschlag), andererseits ist jedes Mitglied ein wichtiger Faktor zur Aufrechterhaltung und Veränderung des Systems, so dass das Leben einer Familie und ihrer Mitglieder entscheidend von der bestehenden Systemstruktur abhängt.⁴⁸⁶

Für die Zielerreichung des „Nährens und Wachsens“, so Satir, „ist es notwendig, die Familie ständig zu beobachten“.⁴⁸⁷ Damit verweist Satir auf die Beobachtung erster und zweiter Ordnung, sowohl innerhalb (Elternsystem – Geschwister-/Kindersystem) als auch außerhalb des Systems (Familiensystem – Berater), so dass die Wahrnehmung des Beobachters als sein eigener reflexiver Beobachter im Rahmen der Kybernetik zweiter Ordnung zu der Frage führen kann: „Wie hilft jeder jedem – Erwachsene wie Kinder, Männer wie Frauen?“⁴⁸⁸ In der Kommunikation spricht Satir von einer Aufhebung festgefahrener Generalisierungen und nennt diese geeichte Kommunikationszyklen, der Eröffnung neuer Perspektiven durch Erreichung einer Metaposition, um letztlich durch eine neue Eichung eine Systemumwandlung herbeizuführen.⁴⁸⁹

Satir benutzt die Metaphern „geben und bekommen“ für Entwicklung und Veränderung, insbesondere um familiäre Systemstrukturen von dysfunktionalen in funktionale

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Vgl. a. a. O., S. 181

⁴⁸⁵ Satir, 1990, S. 183

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ A. a. O., S. 190

⁴⁸⁸ A. a. O., S. 191

⁴⁸⁹ Vgl. Bandler u. a., 2002, S. 116 ⁸³⁹ Satir, 1990, S. 189 ⁸⁴⁰ Ebd.

Familiensysteme zu verändern. Es gebe kein Gesetz, so Satir, das besage, daß ein Mensch alles geben muß und daß andere Menschen alles bekommen sollen⁸³⁹. Oft gibt es jedoch in Familien (ungeschriebene) Regeln, die ein einseitiges Geben implizieren. „Am Ende sind alle Betrogene“⁸⁴⁰, dennoch, so Satir, befinden sich alle Familien „in einem Gleichgewichtszustand“⁴⁹⁰. Es geht nur um die Frage, wie die Balance aufrechtzuerhalten ist. So vertreten beispielsweise Luthmann und Kirschenbaum die Ansicht, dass die emotional-dynamische Dimension, das heißt die prozessdurchlebten Erfahrungen bzw. „Selbstwert-Dialoge“ innerhalb des Systems eine große reflexive Bedeutung haben, so dass ein Symptom nicht nur eine Störung darstellt, sondern auch eine Funktion für die Entwicklung sein kann, sowohl für den Symptomträger (identifizierte Person), als auch für die Familie insgesamt⁴⁹¹

Der familientherapeutische (selbst)erfahrungsorientierte Ansatz von Satir kann mit dem Begriff „wachstums-“ bzw. „erlebnisorientiert“ zusammengefasst werden, ebenso wie er dem Konzept der Homöostase als „Wachstumsmodell“ zugeordnet werden kann, bei dem das Handeln der Familienmitglieder darauf ausgerichtet ist, einen Gleichgewichtszustand zu erreichen und diesen aufrechtzuerhalten.⁴⁹²

Nicht nur die Entwicklung familiärer Kommunikationsstrukturen ist Satirs Anliegen, ebenso geht es ihr um selbstregulierende und selbstorganisierende Prozesse und Interaktionen, die das Familiensystem in seinem Wachstum stärken oder schwächen. Als einen zentralen Aspekt ihres Ansatzes sieht sie jedoch das Individuum. Nicht nur der Selbstwert und die biografische Geschichte mit all den Wahlmöglichkeiten prägen eine Persönlichkeit, sondern auch die Herkunftsfamilie ist für Satir ein Steuerungsmodul mit spezifischen Beziehungen, aus denen gerade dieser Selbstwert erwächst. So geht es ihr hinsichtlich des Einzelnen um das Selbstwertgefühl, die Kommunikation und die Familienregeln als wesentliche Merkmale eines familiären (emotionalen) Zusammenlebens.

Interventionen

Der erlebnisorientierte und erfahrungszentrierte familientherapeutische Ansatz bildet ein heterogenes „Spielfeld“ wie auch ein vielfältiges aktionsorientiertes Interventionsspektrum, das gerade angesichts der Unterschiedlichkeit von familiären Systemen und deren Individuen in der Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung ist. Ziel der Beratung ist es daher, die heterogene Vielfalt an Methoden am jeweiligen Bild der Familie auszurichten, insbesondere aber erstarrte Kommunikationsbarrieren wieder ins Fließen zu bringen, das Problem umzudeuten (Reframing, positive Konnotation) und die Erfahrungsprozesse der einzelnen Familienmitglieder (Familie und identifizierter Patient) eigene Wünsche und Gefühle betreffend zu fördern. Die Beratung ist also nicht auf eine Veränderung des Symptomträgers (z. B. „auffälliger Schüler als Indexpatient“), sondern auf die Veränderung der Interaktionsmuster im Familiensystem oder je nach Konstellation auch Klassen- oder Peergroup-System ausgerichtet. Dabei gelten nicht nur das Familiensystem an sich, sondern auch dessen Subsysteme (Mutter und Tochter, ein Teil der Arbeitswelt, alle männlichen/weiblichen, jüngeren/älteren Familienmitglieder, Freunde usw.) als Systeme, die

⁴⁹⁰ A. a. O., S. 190

⁴⁹¹ Vgl. Luthman/ Kirschenbaum, 1977, S. 213

⁴⁹² Vgl. Luthmann/Kirschenbaum, 1977, S. 82; vgl. Kriz, 2007, S. 274; vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 40

sich durch Einflüsse aus der Umwelt immer wieder neu verorten müssen und zur Aufrechterhaltung der Homöostase beitragen oder nicht.⁴⁹³ Durch die Darstellungen der Beziehungen innerhalb von Familien oder Gruppen steht der Ansatz der „Familienskulptur“⁴⁹⁴ nicht nur für das Erleben und Experimentieren in „Rollenaufstellungen“ im Zentrum der Interventionen, sondern ebenso geht es um die Selbst- und Fremdwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven und den Umgang damit. Nicht zuletzt spielt die inhaltliche Komponente, neue Wege kommunikativer Ausdrucksformen zu erfassen und differenziert als ein „inhaltliches Reframing“ zu thematisieren, eine wichtige Rolle.⁴⁹⁵ Dabei fungiert ein Familienmitglied als „Bildhauer“, das die anderen Personen bittet, sich nach seinen Anweisungen aufzustellen und bestimmte Haltungen einzunehmen. Familienskulpturen dienen damit als ein intervenierendes diagnostisches Instrument und transportieren mittels geringer Sprache körperliche Deutungen und Strukturen in eine sinnliche Erfahrung.⁴⁹⁶ Ähnlich wie Kriz die Wirkung von Metaphern oder symbolhaft eingesetzten Alltagsgegenständen beschreibt, die es erlauben, die Reduzierung der Sprache in ein neues Verstehen und Erleben zu verwandeln und in scheinbar Bekanntem neue Möglichkeiten zu entdecken, arbeitet Satir mit Kommunikationsspielen, um im Rollenverständnis neue Erfahrungen zu machen. Durch ein breit gefächertes Methodenrepertoire ist der Berater in der Lage, die Arbeit mit den Familien qualifiziert einzuschätzen.⁴⁹⁷

7.3.2 Strukturelle Familientherapie (Minuchin)

Systemisches Denken erschafft einen Rahmen, in dem systemische Strukturen einzeln oder vernetzt oder auf der Ebene der Beobachtung als Ganzheit betrachtet werden können.⁴⁹⁸ Ausgehend von diesem Rahmen und dem Forschungsansatz des Mental Research Institute (MRI) wird die strukturelle Familientherapie von Minuchin geprägt. Mit seinem Grundlagenwerk „Familientherapie: Theorie und Praxis struktureller Familientherapie“ (1977) geht Minuchin von einer strukturellen Betrachtungsweise aus, die es erlaubt, die Grenzen innerhalb des Familiensystems, insbesondere zwischen den Subsystemen der einzelnen Familienmitglieder (Vater/Mutter, Kinder/Eltern usw.), aber auch zwischen der Familie und den verschiedenen Systemen ihrer Umwelt (Micro-, Meso-, Macro-Systeme)⁴⁹⁹ zu erkennen und in ihrer Funktion für Starrheit, Flexibilität und Durchlässigkeit dieser (Sub-)Systeme zu „deuten“.⁵⁰⁰ Die strukturelle Familientherapie geht von der Grundannahme aus, dass Lebensbedingungen und Entwicklungsphasen eine Grundlage benötigen, die nach Minuchin in Bezug auf Organisation und Strukturen familiärer Interaktionen in einem normativen Modell liegt, das eine gesunde funktionale Familie in ihr homöostatisches

⁴⁹³ Vgl. Kriz, 2007, S. 280; vgl. Weiss, 2008, S. 38 f

⁴⁹⁴ Das Konzept der Familienskulptur ist zurückzuführen auf Duhl, Kantor/Duhl (1973), Peggy Papp (1976, 1989) und Virginia Satir (1990).

⁴⁹⁵ Vgl. Simon u. a., 2004, S. 92 f; Schlippe/Schweitzer, 1998, S. 177

⁴⁹⁶ Vgl. Kriz, 2009, S. 221-261

⁴⁹⁷ Vgl. Kriz, 2007, S. 266; vgl. Satir, 1990, S. 142 ff

⁴⁹⁸ Vgl. Ludewig, 2009, S. 53, 61

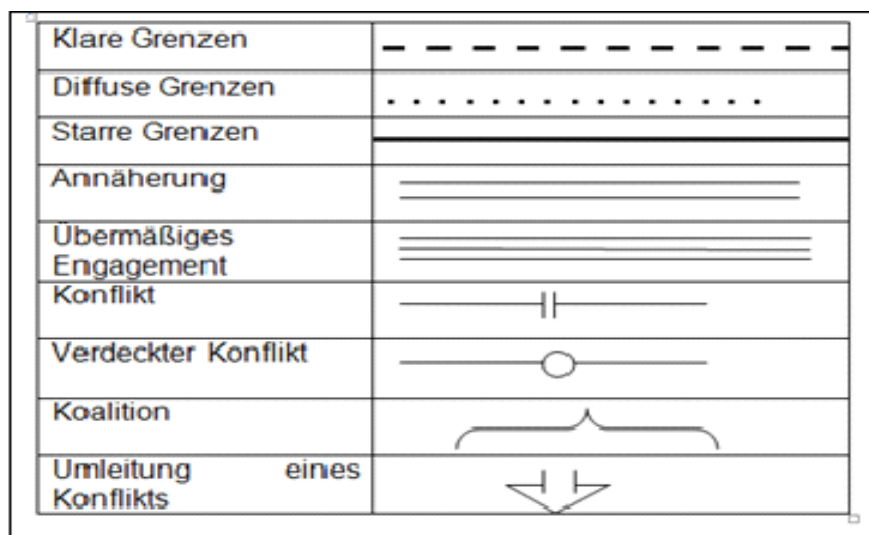
⁴⁹⁹ Alice Salomon machte bereits 1908 darauf aufmerksam, dass die Beobachtung des Meso- bzw. Macro-Zusammenhanges in den Familien für die professionelle Hilfe eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die Diagnose des Mikrokosmos Familie (vgl. Salomon, 1908); vgl. Bronfenbrenner, 1990

⁵⁰⁰ Vgl. Kriz, 2007, S. 271f; vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 45

Gleichgewicht bringt.⁵⁰¹ So beschreibt Minuchin die Familie als ein offenes, sich in Transformation befindendes System, das unterschiedliche Stadien durchläuft, die kontinuierliche Neustrukturierungen erforderlich machen, und sich Veränderungen anpasst, um eine fortlaufende Entwicklung seiner Mitglieder zu fördern.⁵⁰² Entwicklungsbedingte Veränderungen familiärer Subsysteme lassen Familien unter inneren Druck geraten.

Minuchins Ansicht, „die Ursache der Schwierigkeiten sind die dysfunktionalen Transaktionen der Familie, die im Verlauf der Therapie verändert werden müssen“⁵⁰³, bringt zwar die Frage mit sich, wer bestimmt, was funktional und dysfunktional ist; andererseits ist aber auch daraus zu schließen, dass Minuchin Grenzen nicht als statisch, sondern als dynamisch auszuhandelnde Elemente im Familiensystem und deren Übertretung als eine konstruktive Modifikationsmöglichkeit versteht. Mit dem Notationssystem hat Minuchin eine Möglichkeit entwickelt, Strukturen der Familie in Form der Grenzerfassung familiärer Subsysteme im Sinne von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit oder Koalitionen zu beschreiben. Sowie Satir die inneren und äußeren Kommunikationsmuster einer „gesunden“ Familie an einem Mobile deutlich macht, bei dem ein kleiner Windhauch ausreicht, um das ganze System in Bewegung zu bringen, charakterisiert Minuchin die Grenzen in einem familiären System ausgehend von einer gut „funktionierenden“ Familie. Aus einer solchen Beobachtung heraus geraten spezielle Bedingungsbeziehungen in Bezug auf Organisation und Struktur familiärer Interaktionen in den Vordergrund, die Minuchin für die Erfassung und Konkretisierung der Grenzkategorien nutzt. Klare Grenzen zwischen den elterlichen und geschwisterlichen Subsystemen sind für ihn ein Indikator für die Funktionalität einer Familie.⁵⁰⁴ Dazu folgende Struktur:

Abbildung 2: Grenzen und Übergänge



(Minuchin, 1997, S. 70)

⁵⁰¹ Vgl. Minuchin, 1987, S. 65 ff

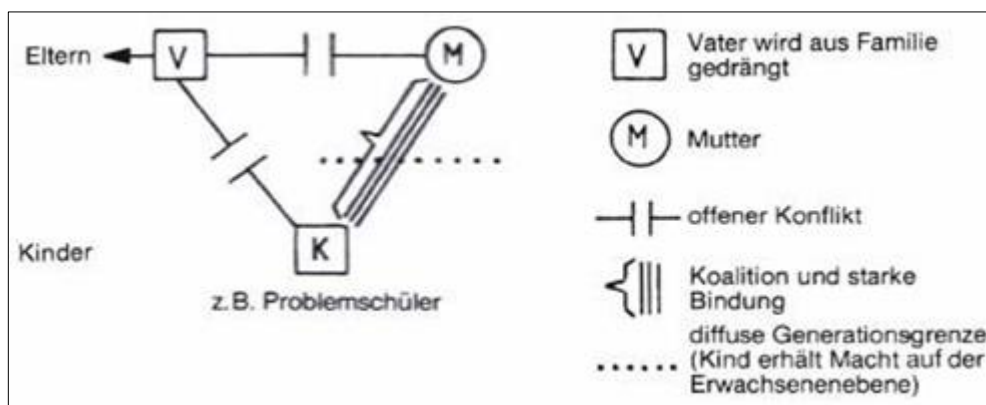
⁵⁰² Vgl. Minuchin, 1997, S. 66 f

⁵⁰³ Minuchin/Fishman 1983, S. 50

⁵⁰⁴ Vgl. Satir, 1990, S. 187 f; vgl. Minuchin, 1987, S. 65 ff, vgl. Kriz, 2007, S. 272f ; vgl. Henning/Knödler, 2007, S. 152

Der sogenannte „Lageplan“ einer Familie stellt die einzelnen Beziehungsstrukturen der Mitglieder untereinander dar und wird nachfolgend aufgezeigt. Kriz formuliert das Erstellen eines „Lageplanes“ einer Familie als eine vorläufig geltende Hypothese in einem Prozess, da sich die Struktur während des Beratungsverlaufes stetig verändert. So geht Minuchin von der Familie als „kleinster sozialer Einheit“ aus, die im ständigen Wandel gleichzeitig ihre Kontinuität bewahren muss, um wachsen und sich anpassen zu können. Deshalb haben „familiäre Lagepläne“ einen Momentcharakter, die im Sinne der Prozessdiagnose immer nur hypothetisch gelten können, da im laufenden Beratungsprozess strukturelle Veränderungen erfolgen (sollen).⁵⁰⁵

Abbildung 3: Beziehungsanalyse nach Minuchin



(Hennig/Knödler, 2007, S. 154)

Wenn generationenübergreifende Koalitionen (z. B. Elternteil/Kind) gegen einen anderen (hier: Elternteil) ein sogenanntes Bündnis eingehen, spricht man von Triangulation bzw. Verstrickung. Durch eine solche Trennung der Generationen ist es nicht mehr möglich, die ureigensten Generationsaufgaben einer Kernfamilie zu erfüllen.

So gehen Hennig und Knödler im Fall einer Triangulation davon aus, dass Auswirkungen auf das Familiensystem oft eine Symptombildung beim Kind (Loyalitätskonflikt) nach sich ziehen, da dieses eine ihm nicht zustehende Macht in der Dreierbeziehung erhält und der verbündete „Elternteil von der kindlichen Unterstützung abhängig“ wird.⁵⁰⁶ Die ungemäße Macht-/Abhängigkeitskonstellation, so die Autoren, könne beim Kind auf das schulische Verhalten wirken und Auffälligkeiten hervorrufen, die eine Einbindung in die Klassenstruktur erschweren. Der Konflikt (z. B. zwischen den Eltern) wird häufig verdeckt, wenn das Kind ein psychosomatisches Problem (z. B. Bauchschmerzen) entwickelt, weil die Eltern sich dann (da ihr eigener Konflikt durch die Triangulation umgeleitet wird) gemeinsam mit dem Problem des Kindes, das dann zum Symptomträger wird, beschäftigen.⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Vgl. Minuchin, 1997, S. 62; vgl. Kriz, 2007, S. 273

⁵⁰⁶ Vgl. Hennig/Knödler, 2007, S. 155

⁵⁰⁷ Vgl. Kriz, 2007, S. 273; vgl. Hennig/Knödler, 2007, S. 153 ff

Somit entstehen generationenübergreifende Subsysteme, die jeweils durch ihre Charaktere gekennzeichnet sind und durch Differenz und Abgrenzung die für sie erforderliche Funktion aufrechterhalten können.

Im Rahmen seines strukturellen Ansatzes prägt Minuchin den Begriff „Joining“ als ein Arbeitsbündnis bzw. einen Erstkontakt, verbunden mit einem in drei Phasen ablaufenden Prozess: 1) die Interventionen des Beraters nach den Regeln der Etikette, 2) das Befragen jedes einzelnen Familienmitgliedes nach der jeweiligen Sicht des Problems und 3) das Angebot, mit der Hilfe des Beraters die Struktur der Familie darzustellen.⁵⁰⁸ Der erste Beratungskontext spielt eine wichtige Rolle für die weitere Entwicklung wesentlicher Kommunikationsformen und Regeln im Kontrakt mit dem Therapeuten. So ist das Joining im systemischen Kontext als Erstkontakt und Entwicklung eines Beratungskontraktes zu verstehen, welche die Familie auf die therapeutische Beziehung vorbereiten. In diesem Beratungssetting gilt die Familie zunächst als das Familiensystem (S 1), das sich im weiteren Verlauf zum „Familiensystem mit dem Berater“, sozusagen zum Beratungssystem (S 2) verändert, wobei der Berater, sich seiner Funktion bewusst, sich auch immer wieder herausnimmt.⁵⁰⁹

Während Satir die Familienrekonstruktion mithilfe einfacher Striche und Dreiecksstrukturen als Verbindungen zwischen den Familienmitgliedern verdeutlicht und als Familienkarte zur Anwendung bringt, differenziert Minuchin diese mithilfe unterschiedlicher Beziehungszeichen. Beide heben die Wichtigkeit des elterlichen Subsystems hervor. Ebenso wie Minuchin die Ansicht vertritt, „wenn man die Verantwortung und Verpflichtung der Eltern zur Festlegung der familialen Regeln unterstützt, sichert man zugleich Recht und Verpflichtung des Kindes, zu wachsen und Autonomie zu entwickeln“, postuliert Satir, „wenn die elterliche Beziehung nicht geschützt wird, wenn sie keine Chance erhält, zu erblühen und wenn die beiden Partner keine Möglichkeit haben, sich zu entwickeln, leidet das Familiensystem darunter und die Entwicklung der Kinder ebenfalls.“⁵¹⁰ In einem gut funktionierenden Familiensystem müssen Eltern und Kinder die Tatsache akzeptieren, dass die elterliche Präsenz als autonomes Subsystem notwendig ist.⁵¹¹ Durch die Arbeit mit dem Genogramm werden Beziehungsstrukturen sichtbar wie folgende Beispiele zeigen.

Beispiel 1: Darstellung eines familiären Beziehungsnetzes

⁵⁰⁸ Vgl. Minuchin, 1997, S. 232

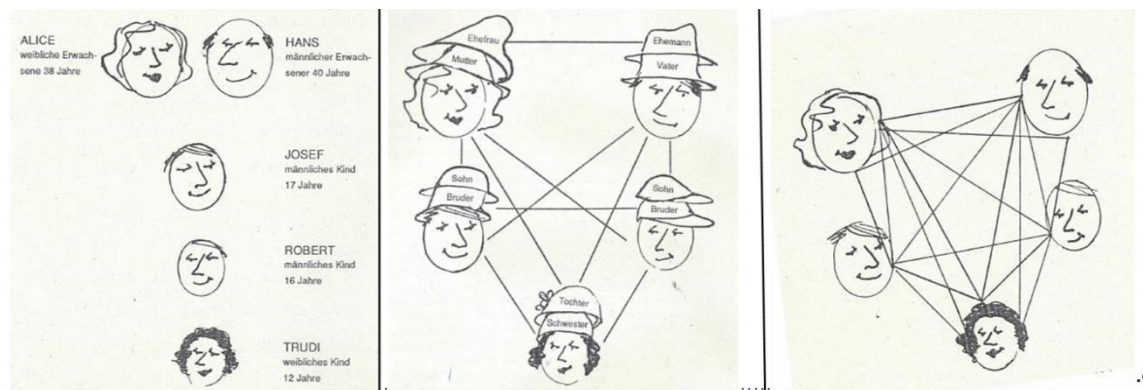
⁵⁰⁹ Vgl. Kriz, 2007, S. 264; vgl. Minuchin, 1997, S. 253 ff; vgl. Schlipper/Schweitzer, 2012, S. 225 ⁸⁷⁵

Vgl. Minuchin, 1997, S. 31 f, 1977, S. 79 ff, 1997, S. 72 ff

⁵¹⁰ Minuchin, 1997, S. 76; Satir, 1990, S. 253

⁵¹¹ Minuchin, 1997, S. 75

Abbildung 4: Dreieckskonstruktion nach Satir

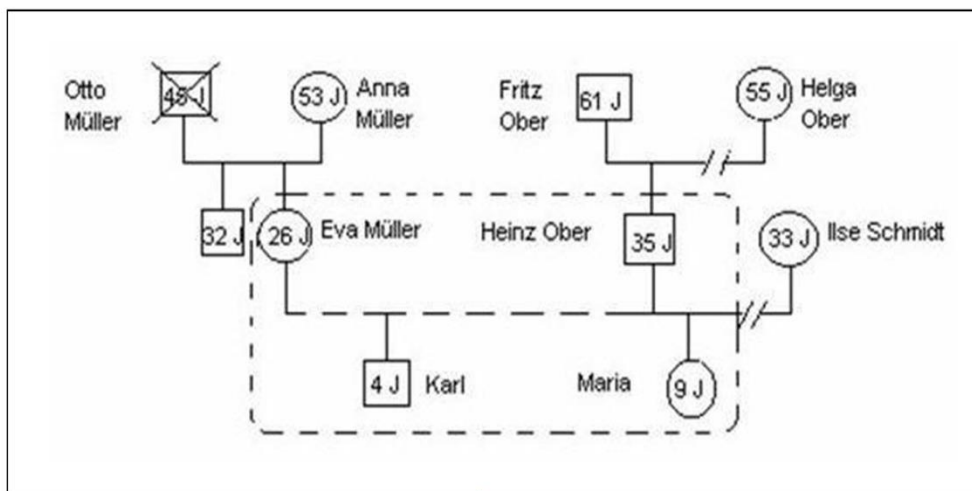


(nach Satir 1990, S. 241 244, 248)

Für Satir sind „Manifestationen von Liebe“ in den Familien oft nur spärlich anzutreffen, deshalb geht es in der Arbeit mit Grenzen insbesondere darum, einen schrittweise zu erbringenden, „kraftvolleren, lebendigeren Familienentwurf“ zu entwickeln, der die vorhandenen Ressourcen einbindet.⁵¹²

Beispiel 2: Darstellung eines generationsübergreifenden familiären Beziehungsnetzes

Abbildung 5: Genogramm Familie Müller/Ober



Das Genogramm⁵¹³ bildet die grafische Erfassung der Familienmitglieder, ihre biologischen und rechtlichen Beziehungen, ihre generationenübergreifenden Muster sowie Daten und Fakten der Familiengeschichte ab. Die Beziehungslinien werden mit bestimmten Symbolen (siehe oben) dargestellt, die sich international bewährt haben. McGoldrick und Gerson (1990) unterscheiden drei Ebenen: demografische Informationen (Alter, Geburts- und Sterbedaten,

⁵¹² Vgl. Satir, 1990, S. 297

⁵¹³ Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/10-Methoden-und-arbeitsansatze-der-sozialpaedagogischenfamilienhilfe/10-9/10-9-3-das-genogramm,did=61578,render=renderPrint.html>
 (letzter Zugriff: 10.02.2014,

Wohnorte, Berufstätigkeit), Informationen über „Funktionalität“ und „Dysfunktionalität“ von Familienmitgliedern (Verhaltensauffälligkeiten, Behinderungen, Arbeitsunfähigkeit usw.) und schließlich kritische Familienereignisse (Eheschließungen, Trennungen, Scheidungen, Tod usw.). Es bleibt jedoch dem Therapeuten überlassen, wie und wann er die einzelnen Informationen in das Genogramm einbringt, da es wichtig ist, einen dynamischen Prozess entstehen zu lassen, der es ermöglicht, sowohl zeitgeschichtliche Umstände und Entwicklungen als auch mehrere Generationen der Vergangenheit (Großeltern) und Gegenwart (Eltern) sowie die familiäre Zukunft zu berücksichtigen.⁵¹⁴

Intervention

Familien- oder Einzelberatungen finden nach dem strukturellen familientherapeutischen Ansatz ein vielfältiges Beratungsrepertoire, das die Grenzen innerhalb als auch außerhalb von Systemen und ihren Subsystemen veranschaulicht und für die Beteiligten erlebbar macht.

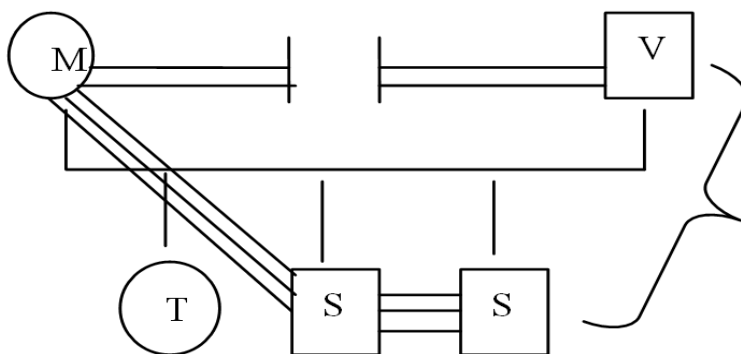
Tabelle 7: Intervention des strukturellen Ansatzes nach Minuchin

Beispiel:
„Die Familienstruktur ist dem Beobachter nicht unmittelbar zugänglich.
Die Daten für die Diagnose zieht der Therapeut aus den Erfahrungen, die ihm sein Zugang zur Familie ermöglicht.
Durch Beobachtung und Zuhören gewinnt er Erkenntnisse über die Art und Weise, wie die einzelnen Familienmitglieder aus ihrer Realitätserfahrung berichten.
Der Berater beobachtet, in welcher Art und Weise die Familienmitglieder miteinander umgehen.
Er beobachtet, in welcher Art und Weise die Familienmitglieder mit ihm als Berater umgehen.
Der Therapeut analysiert das Transaktionsfeld, innerhalb dessen er und die Familie sich begegnen.
Die so erfassten ersten Daten helfen ihm, eine strukturelle Diagnose zu erstellen.
Im Anschluss daran stellen sich viele weitergehende Fragen.
Diese werden im weiteren Setting als Anknüpfungsgestaltung reaktionsgebunden, kontextbezogen und problemfokussiert in einen Zusammenhang gebracht.
Beispiel: Wer ist der Sprecher der Familie? Was hat es zu bedeuten, wenn der Vater als Sprecher fungiert? Wer hat ihn dazu ausersehen? Die Mutter? Räumt die Mutter dem Vater als ungeschriebene Regel vorübergehend die Macht der männlichen Rolle ein? Was tut die Mutter, während der Vater spricht? Mischt sie sich mit verbalen oder nonverbalen Beiträgen (Verbesserungen, Richtigstellen) ein? Ist die Familie mit dem Vortragen der väterlichen Kommunikation einverstanden oder widerspricht sie ihm? Usw.
Während der Therapeut auf die Geschehnisse eingeht, wie sie in der Sitzung ablaufen, macht er auch seine Beobachtungen und stellt entsprechende Fragen.
Er fasst die transaktionalen Muster und Grenzen zusammen und stellt Hypothesen darüber auf, welche Muster funktional, welche dysfunktional sein könnten.
Er beginnt, eine Landkarte für die Familie zu entwerfen.

⁵¹⁴ Vgl. Reich u. a., 2007, S. 106 f; vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 228 ff

Eine Landkarte ist ein Organisationsschema.
Sie zeigt die Fülle der familiären Transaktionen.
Sie bildet die Vielgestaltigkeit des familiären Territoriums deutlich ab.
Sie ist statisch, während die Familie in Bewegung bleibt.
Sie ist ein Vereinfachungsmittel, das es dem Therapeuten gestattet, das unterschiedliche Material zu organisieren.
Sie macht es ihm möglich, Hypothesen über gut funktionierende wie auch dysfunktionale Gebiete innerhalb der Familie zu formulieren.
Sie hilft ihm bei der Wahl der therapeutischen Ziele.“

Abbildung 6: Vereinfachte eigene Darstellung



(In Anlehnung an Minuchin, 1997, S. 110)

Die therapeutische Arbeit wird vielschichtiger. Erkennbar wird dieses an der Kombination unterschiedlicher Interventionsansätze, die ein erfahrener Berater je nach Familien- oder Gruppenkonstellation anwenden kann.

7.3.3 Das Mailänder Modell (Selvini-Palazzoli u.a.)

Der „Mailänder Ansatz“ steht für die strategisch familientherapeutische Vorgehensweise und ist verbunden mit dem Forschungsteam der Mailänder Arbeitsgruppe (Mara Selvini Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin und Giuliana Prata)⁵¹⁵, die in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts einen wesentlichen Beitrag zur Konzeptionierung der systemischen Familientherapie geleistet und diese geprägt hat. Nach der Veröffentlichung des Buches „Paradoxon und Gegenparadoxon“ (1975; dt. 1977) ging Selvini Palazzoli davon aus, dass paradoxe Interventionen in dem Maße nicht mehr anwendbar seien, da ihnen der „Überraschungseffekt“ fehle, der durch das Buch und die Beschreibung der Interventionsmethode nicht mehr vorhanden war. Zunehmend wurde das Konzept der paradoxen Intervention infrage gestellt.⁵¹⁶ Das genaue Vorgehen beschreibt Selvini Palazzoli sehr übersichtlich, denn früh schon dem kybernetischen Konstruktivismus zugewandt, sieht sie die Familie mehr und mehr als ein regelgeleitetes System, in dem sich bestimmte Verhaltensmuster wie Spielregeln manifestieren und Verhaltensspielräume bestimmen. Die

⁵¹⁵ Alle vier sind Ärzte/Ärztinnen und Psychoanalytiker/innen, die das Bezugssystem der Psychoanalyse verlassen wollten.

⁵¹⁶ Vgl. Selvini Palazzoli, 1999, S. 23

Aussage: „Die Macht liegt in den Spielregeln.“⁵¹⁷ ist daher als die Beschreibung eines im System entstehenden Prozesses zu verstehen, der sich über die familiären Transaktionen zugunsten eines festgelegten Spiels reguliert. Dieser Zusammenhalt – so sehr die Familie auch unter der Situation leiden mag – soll erhalten bleiben. Selvini Palazzoli spricht von einer Beziehungsfunktion, in der Symmetrie und Erhalt sich verstärken. „Deswegen darf das Spiel nicht aufhören.“⁵¹⁸ Mit dieser Paradoxie wird der Therapeut konfrontiert, denn sobald „sich ein Spieler entfernt, wird dies als große Gefahr empfunden. [...] Alles, was geschieht, steht im Dienste des Spiels und seiner Durchführung“⁵¹⁹. Deshalb werden die Spielregeln primär wichtig. Sie sind auf Information und Kommunikation von Regeln und Bedeutungen ausgerichtet. Somit besteht das Ziel der Therapie darin, „so schnell wie möglich das Familienspiel aus dem Gleichgewicht zu bringen und die Regeln der familiären Interaktion zu verändern“⁵²⁰.

Mit der Mailänder Gruppe wurde das systemisch zirkuläre Modell entwickelt und das systemische Denken etabliert. Das Forschungsziel der Gruppe fokussierte sich nach und nach auf die Erstellung allgemeiner Grundregeln für die familientherapeutische Arbeit. Insbesondere spezialisierte Selvini Palazzoli sich auf die systemisch-familientherapeutische Arbeit mit anorektischen und bulimischen Patienten. Nach erfolgreichen Untersuchungen der Wirksamkeit hob sie vor allem den speziellen familientherapeutischen Ansatz hervor.⁵²¹ So formulierte sie Grundregeln für Berater in systemischen Sitzungen, die sie in drei Aspekten nach den Prinzipien des Hypothesisierens, der Zirkularität und der Neutralität mit dem Ziel zusammenfasste, das Spiel der Familie zu unterbrechen und zu verändern.⁵²² Diese drei Kategorien übersetzen beispielhaft die Implikationen der kybernetischen Zirkularität von Bateson und ermöglichen es, diese in die therapeutische Arbeit einfließen zu lassen. So stellen Boscolo und von Schlippe/Schweitzer fest: „»Hypothesisieren« übersetzt das Konzept in einen Bewertungsprozess; »zirkuläres Fragen« übersetzt es in eine Interview-Technik und »Neutralität« übersetzt es in eine grundlegende therapeutische Haltung.“⁵²³ Von Schlippe und Schweitzer erfassen für die systemische Therapie einen wesentlichen Kernaspekt und betonen: „Die bedeutendste Methode allerdings, die vor allem durch das Mailänder Team in die systemische Therapie eingeführt wurde, ist das zirkuläre Fragen.“⁵²⁴ In vielen Beratungseinrichtungen der Sozialen Arbeit wird diese Methode explizit angewandt, manchmal mit, manchmal ohne entsprechende Ausbildung.

Interventionen

Hypothesisieren:

Die Vielfalt an Informationen und deren Bedeutung wird am familiären Kontext ausgerichtet. So führt Selvini Palazzoli aus, dass sich, sobald der Therapeut sich die Spielregeln und deren Wirkungen im System durch Beobachtung bewusst gemacht hat, durch die Formulierung

⁵¹⁷ Selvini Palazzoli, 2011, S. 15

⁵¹⁸ A. a. O., S. 35

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 51

⁵²¹ Vgl. Selvini Palazzoli u. a., 1999, S. 24

⁵²² Vgl. Selvini Palazzoli u. a., 1981, S. 123; vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 52

⁵²³ Vgl. Boscolo u. a., 1997, S. 21

⁵²⁴ Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 52

überprüfbarer Hypothesen neue Muster im System strukturieren lassen. Die Hypothesenbildung entsteht sowohl aus der Informations- und Datengewinnung als auch aus dem Prozess an sich und kann als Leitfaden für den Verlauf genutzt und durch den Einsatz spezifischer Interventionstechniken fortgeführt werden.⁵²⁵ Dabei kann der Therapeut „interpunktieren, kausale Hypothesen formulieren und aufgrund der Vorgeschichte nach Erklärungen suchen. [...] Das ist unumgänglich insoweit, als es unumgänglich ist, sich der Sprache zu bedienen“.⁵²⁶ Selvini Palazzoli spricht in dieser Hinsicht von einem Wendepunkt des hypothetischen Prozesses. Denn in dem Moment, sozusagen wenn der Kern freigelegt ist, setzt die Intervention ein, indem auch die Sprache sich auf das Phänomen in der „Zirkularität seines Hier und Jetzt als den funktionalen Punkt des Systems“ richtet.⁵²⁷ Schlippe und Schweitzer erkennen den Wert der Hypothese in ihrer Nützlichkeit, die sich an den beiden Faktoren Ordnungs- und Anregungsfunktion misst.

- Die Ordnungsfunktion soll die vielen Informationen im Familiengespräch sortieren und dem Therapeuten die Möglichkeit geben, Bedeutsames von Irrelevantem zu unterscheiden.
- Die Anregungsfunktion dient der Entfaltung neuer Sichtweisen durch den Neuigkeitscharakter von Hypothesen, die als solche einen Überraschungsgehalt implizieren und gegenüber alten Strukturen Unerwartetes und Neues fördern.⁵²⁸

Die Vielfalt an Hypothesen eröffne eine Vielfalt an Perspektiven und Möglichkeiten, so die Autoren und ebenso vielfach böten sie bei ungewöhnlichen Beschreibungen neue und überraschende Erkenntnisse. Aus systemischer Sicht ist als wesentlich hervorzuheben, möglichst viele Mitglieder des Systems zu erreichen und die Handlungen in wertschätzender Weise zu würdigen.⁵²⁹

Zirkularität:

Das Konzept der Zirkularität wird durch den Einsatz der Technik der „Zirkulären Fragen“ angewandt. Unter Zirkularität verstehen Selvini Palazzoli u. a. „die Fähigkeit des Beraters, sich selbst in seiner Befragung vom Feedback leiten zu lassen, das sich ihm aus dem Verhalten der Familie darbietet“.⁵³⁰ Wie die Technik des Hypothesisierens, ist auch das Zirkuläre Fragen als ein Prozess zu verstehen, der sich sowohl aus den Informationen über das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander als auch aus den Erkenntnissen der Beobachtungen entwickelt. So geht es auch immer um die Wahrnehmung von Differenz (Kap. 7.1), das heißt: Der Therapeut benutzt die zirkuläre Intervention zum Erkennen von Unterschieden und Veränderungen aus unterschiedlichen Sichtweisen. Damit stellt die theoretische Grundlage die Annahme sicher, „daß lebende Systeme durch kreisförmige Anordnungen gekennzeichnet sind und eben nicht durch lineare Folgen von Ursache und Wirkung“.⁵³¹ Nach der systemischen Theorie (Bateson) konstituiert sich zu einem Teil die Zirkularität, zum anderen Teil die Reflexivität in einem Prozess individueller Rückbezüglichkeit, wie es ähnlich von Maturana in der Autopoiesis (Kap. 3.5.5.3)

⁵²⁵ Vgl. Selvini-Palazzoli, 1981, S. 123 ff

⁵²⁶ Vgl. Selvini-Palazzoli, 2011, S. 133

⁵²⁷ Vgl. ebd.

⁵²⁸ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 204

⁵²⁹ Vgl. ebd.

⁵³⁰ Selvini Palazzoli u. a., 1981, S. 131

⁵³¹ Vgl. Boscolo u. a., 1997, S. 22

ausgedrückt wird.⁵³² Zirkularität bedeutet Kreisförmigkeit, so von Schlippe und Schweitzer, die mit dem zirkulären Denken einen Versuch beschreiben, das Verhalten der Menschen in einem kommunikativen System als einen Regelkreis zu verstehen, in dem Ursache-Wirkungs-Hypothesen eine Wechselwirkung von Ideen erzeugen.⁵³³ So geht es z. B. im Familiensystem darum, aus vielen Informationen ein differenziertes Denken und Unterscheiden zu erzeugen, um damit die Fähigkeit der Familienmitglieder zu fördern, Strukturen und Perspektiven ihres Systems zu erkennen.⁵³⁴ So kann durch eine Wechselwirkung in der Schule „»Die Schüler sind unmotiviert, weil sie schlechte Pädagogen haben« und »Die Pädagogen sind frustriert, weil ihre Schüler unmotiviert sind« zunächst die Idee entstehen: »Schüler und Pädagogen frustrieren und demotivieren sich gegenseitig«⁵³⁵. Um möglichst viele dieser Perspektiven in den unterschiedlichen familiären Beziehungsmustern für den Beratungsprozess nutzen zu können, greift die systemische Therapie auf eine von Selvini Palazzoli entwickelte spezielle Fragemethode zurück. Ausgehend davon, dass in sozialen Systemen gezeigtes Verhalten immer auch als kommunikatives Angebot zu verstehen ist, sind auch Probleme und Symptome (verdeckte) Äußerungen und Mitteilungen. So bleibt es nicht nur bei den persönlichen Wahrnehmungen und Bewertungen des Individuums, sondern diese Funktionen beeinflussen die wechselseitigen Beziehungsdefinitionen, Bedeutungszusammenhänge und Erwartungen.⁵³⁶

Neutralität:

Zunächst am sozialpädagogischen Begriff „Allparteilichkeit“ ausgerichtet, sehen Hartwig/Merchel ein Problem, das sie als Parteilichkeit beruflichen Handelns als auch unter dem Aspekt der gegnerischen Position betrachten, gegen die sich parteiliches Handeln ebenso wie für die eigene Seite richten könne.⁵³⁷ So sind die Autoren der Ansicht: „Man kann aber kaum parteilich für die Jugendlichen eintreten, ohne sich gegen die Erwachsenen, gegen die Eltern, gegen eine jugendfeindliche Öffentlichkeit zu stellen; Parteinahme für die Opfer von Gewalt wird glaubwürdig erst durch Bekämpfung, nicht durch verstehende Einbeziehung der Täter“⁵³⁸. Von Schlippe/Schweitzer vertreten mit Boszormenyi-Nagy/Spark (1981) und Stierlin et al. (1977) folgende Ansicht: „»Allparteilichkeit ist« die Fähigkeit, für alle Familienmitglieder gleichermaßen Partei zu ergreifen, die Verdienste jedes Familienmitgliedes anzuerkennen und sich mit beiden Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können.“⁵³⁹ Als eine enge Komponente dazu ist das Konzept der Neutralität von Selvini Palazzoli et al. (1981) zu sehen. Darin heißt es, dass Neutralität nicht als eine Absicht, sondern als eine Wirkung zu verstehen ist, so dass den Teilnehmern in einer Beratung anschließend nicht klar ist, wessen Seite der Berater favorisierte oder wie er das Problem sah.⁵⁴⁰ Nach Schlippe und Schweitzer meint Neutralität nicht kühle Distanziertheit,

⁵³² Vgl. Lutterer, 2000, S. 313

⁵³³ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 205

⁵³⁴ Vgl. Kriz, 2007, S. 285

⁵³⁵ Von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 205

⁵³⁶ Vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 251

⁵³⁷ Vgl. Hartwig/Merchel, 2000, S. 76

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 205

⁵⁴⁰ Vgl. ebd.

sondern Untersuchungen von Green und Herget (1991), auf die die Autoren zurückgreifen, zeigen, „dass der Aufbau einer warmen, empathischen Beziehung eine bedeutsame Grundlage für die Kooperation im Therapieverlauf“ darstellt und der Berater „durchaus Anteil nehmen und sich [...] engagieren kann, ja sogar muss, »um zu versuchen, die Bedeutung sogar hinter den widerwärtigsten Handlungen oder Ereignissen zu finden«⁵⁴¹. Somit unterscheiden die Autoren drei Arten von Neutralität:

- Bei der Neutralität gegenüber Personen bleibt unklar, auf wessen Seite der Berater steht. Er verhält sich in einer konstruktiven, positiven inneren Distanz im Zwischenfeld der Kommunikation.
- Bei der Neutralität gegenüber Symptomen bleibt offen, ob die Beraterin das Problem für etwas Gutes oder Schlechtes hält, welche Haltung sie beispielsweise gegenüber Erziehungsmethoden von Eltern einnimmt oder wie sie familiäre Strukturen einschätzt.
- Bei der Neutralität gegenüber Ideen bleibt unklar, welche Lösungsideen, Meinungen oder Problemlösungsversuche, die sich im Beratungsprozess entwickeln, der Berater favorisiert und welche nicht. So wird der Lösungsweg offengehalten für andere und eventuell bessere Ideen als die des Beraters.⁵⁴²

Dadurch erlangt der Therapeut die Fähigkeit, sich frei zu verhalten und professionell zu handeln, vor allem weil die zirkuläre Fragestellung eine Hilfe bietet, sich in gleicher Weise sowohl von einer Person zur anderen als auch zwischen ihnen und ihren Verhaltensmomenten zu bewegen.⁵⁴³

7.3.4 Konstruktivistisch orientierte Ansätze systemischer Therapie

Inzwischen setzt eine Wende ein. Das Mailänder Modell war nur von kurzer Dauer. 1981 entstand auf dem Züricher Kongress für Familientherapie durch ein anleitendes therapeutisches Konzept die Autonomie des Individuums in den Vordergrund zu stellen, das mit Namen wie Dell und Keeney verbunden war. Therapie sollte als ästhetisch geleitete Ko-Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden und von pragmatischer Einflussnahme sei Abstand zu nehmen, so Ludwig.⁵⁴⁴ Eine weitere Herausforderung entsteht durch de Shazer, der die Interaktion zwischen Therapeut und Klient als ein Konzept des Kooperierens hervorhebt und ebenso können an diesem Wendepunkt die erwähnten Gedanken Selvini Palazzolis nach zirkulären Denkweisen erneut aufgegriffen werden.. So sollte zunehmend ein „Verständnis »jenseits von Homöostase« (Dell, 1986)“⁵⁴⁵ entstehen, das jedoch zu einer neuen Problemstruktur führte, deren „Beziehungswirklichkeit“ in einer Berater-Klient-Kooperation erarbeitet werden sollte. Ludwig macht darauf aufmerksam, dass der Therapeut den Blick auf seinen Auftrag nicht verlieren sollte, um schließlich abwägen zu können, „wieviel und welche Einmischung in das Leben der Familien angemessen und vertretbar ist: nicht zu viel, nicht zu wenig“⁵⁴⁶.

⁵⁴¹ von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 206 – zitiert nach Hoffmann, 1996, S. 67

⁵⁴² Vgl. a. a. O., S. 205 f

⁵⁴³ Vgl. ebd.

⁵⁴⁴ Vgl. Ludwig, 2009, S. 66

⁵⁴⁵ Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 93

⁵⁴⁶ Ludwig, 2009, S. 450 ff

So bezeichnet er die therapeutische Wende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts als die nun eigentliche Schritt für Schritt vorangebrachte systemische Therapie mit folgenden Leitgedanken:

- Lösungsorientiertheit als Leitmodell für kurzzeitige Therapien und konstruktive Fragetechniken
- Problem determiniertes System als neuartige Konzeptualisierung menschlicher Probleme
- Reflecting Team als eine auf Transparenz ausgerichtete Methode, die Kooperation anstatt Intervention fördert
- Neugier als Haltung des respektvollen Interesses an den Ressourcen der Klienten bei respektloser Missachtung des Problems
- Externalisieren und Neuverfassen der eigenen Biografie als methodische Haltung, um den erlebten Druck von Problemen und die Zwangsläufigkeit biografischer Erfahrungen zu mildern.⁵⁴⁷

Die heutige Systemische Therapie versteht sich dementsprechend als die Weiterentwicklung der Familientherapie nach dieser Wende erneut. Sie beschränkt sich jedoch nicht auf ein bestimmtes Setting, sondern eröffnet einen eigenständigen Beratungsbereich mit einem reichhaltigen Repertoire an Anwendungsmöglichkeiten.⁵⁴⁸

7.3.5 Lösungsorientierte Systemische Kurzzeittherapie (de Shazer)

Die systemische Kurztherapie zählt zu den neueren konstruktivistisch orientierten Therapieansätzen, deren Entwicklung durch aufschlussreiche Publikationen (de Shazer 1989a, 1989b, 1992, 1996; Berg 1992) begleitet wurde. Der Umbruch zeichnete sich wie bereits durch das Mailänder Modell bekannt, jedoch unabhängig davon, durch den Beobachtungsraum mit Einwegspiegeln, Telefon und Videokameras aus, wodurch zum Ende von Therapiesitzungen ein gemeinsames Reflektieren, Entwickeln (Ergänzen) von Interventionen von Beobachter und Therapeut erfolgen konnte. Für die Klienten wurde deutlich, dass das Beobachtungsteam, auf das vor der Sitzung aufmerksam gemacht wurde, in den Beratungsprozess eingebunden war.⁵⁴⁹ Lösungs- und ressourcenorientierte Interventionsstrategien zeichnen sich durch Sprache aus - "Sprache findet im Kontext statt", so Kaimer und man stoße auf die Tatsache, „dass meist geredet bzw. beredt geschwiegen wird“⁵⁵⁰. Die Konstellation von Verständnis der Sprache, Nichtsprache, Gestik, Mimik, sozialen und physischen Besonderheiten, ihrem zentralen Stellenwert in Bezug auf Metaphern, Bildern, Hypothesen wird von den Kommunizierenden im jeweiligen Gebrauch festgelegt. So entwickelte de Shazer gemeinsam mit Rückgriff auf Philosophen und Literaturwissenschaftler(n) die Grundlagen einer Sprachstruktur bzw. Therapiesprache „von einem strukturalistischen zu einem post- oder eher astrukturalistischen Sprachverständnis“⁵⁵¹. Da es in der systemischen Therapie um Beschreibungen (Verschreibungen), Unterschiede, Veränderungen, auch Widerstände geht, kann Sprache „nicht nur dazu dienen, die Interaktion

⁵⁴⁷ A. a. O., S. 66 f

⁵⁴⁸ Vgl. Ludewig, 1999, S. 251 ff

⁵⁴⁹ Vgl. Weiss, 2008, S. 62

⁵⁵⁰ Kaimer, 1998, S. 14

⁵⁵¹ Kaimer, 1998, S. 14

der Familie zu beschreiben, sondern sie kann auch dafür benutzt werden, Interventionen zu beschreiben“⁵⁵². Auch Schweigen kann als Kommunikation und somit auch als Widerstand, Abwägen oder Unterscheiden verstanden werden, so sollten Klienten auch schweigen dürfen, der Therapeut kann sie darin unterstützen.⁵⁵³

Eine präzise, dem therapeutischen Prozess angemessene und brauchbare Sprache zeigt unmittelbare Wirkungen auf den Beratungsverlauf und trägt zur positiven kooperativen Beziehung zwischen Klienten und Therapeuten bei, umgekehrt beruht ein großer Teil der Verwirrung im Umgang mit dem Gesagten auf Missverstehen, was de Shazer „schlicht und ergreifend auf einen schlampigen und/oder unbedachten Umgang mit Sprache“ zurückführt.⁵⁵⁴ Ludewig definiert das Konzept „Problemsystem“, das hier anhand des Aspekts Sprache aufgegriffen wird, mit „Therapie als Kommunikation“: Sachverhalte werden als Probleme beschrieben, die zu Kommunikation führen. Diese zur Kommunikation gelangten Probleme ermöglichen die Beschreibung von Lebensproblemen, da Erleben und Kommunikation untrennbare Bedingungen füreinander darstellen und schließlich ermöglicht die Kommunikation die innere Befindlichkeit behutsam zu thematisieren und nach einem Sinn zu suchen.⁵⁵⁵

Kommunikation und Sprache sind miteinander verwoben. Sprache gilt als das zentrale Medium in der Beratung. Sprach- und Sprechstrukturen unterliegen psycholinguistischen und sprachphilosophischen Formen. Steve de Shazer ließ sich besonders von Ludwig Wittgensteins „Sprachspielen“ inspirieren, die er als „Heimat von Wörtern und Begriffen“ bezeichnet. Diese Sprachspiele beschreibt er nach einer Definition von Wittgenstein als ein methodologisches Werkzeug, um Theorien und Texte zu erschließen, als ein Instrument, nach dem Kinder lernen und als ein Instrument, das den Sprachgebrauch beschreibt⁵⁵⁶. Bamberger greift ebenfalls auf Wittgenstein zurück, der die Behauptung aufstellt: „Jedes Zeichen scheint *allein* tot. Was gibt ihm Leben? Im Gebrauch *lebt* es“, und fügt erklärend hinzu, dass die Bedeutung des Wortes nur in dem sozialen Kontext eine Bedeutung erhält, in welchem es angewandt wird.⁵⁵⁷ Die Aufgabe von Beratern bestehe darin, als „Experten für sprachspielerische Veränderungen“, als „Sprachhandwerker“, als „Hermeneutiker“ die „erweiterte Bedeutung für das vom Klienten Angesprochene dialogisch zu kommunizieren“.⁵⁵⁸ Die angewandte Technik der systemischen Umsetzung führt Bamberger z. B. anhand der Wunderfrage, dem Reframing, dem zirkulären Fragen usw. aus.

Systemische, lösungsfokussierte Kurztherapie bedeutet nicht Eile oder gar eine „Hast, kurz sein zu wollen“⁵⁵⁹. Kurztherapie bedeutet nicht „weniger vom selben“, sondern „einen begrenzten Kontakt so gut wie nur irgend möglich zu nutzen“.⁵⁶⁰ So unterscheidet de Shazer

⁵⁵² de Shazer, 2012b, S. 53

⁵⁵³ Vgl. de Shazer, 2012, S. 36, 43 f

⁵⁵⁴ Vgl. Kaimer, 1998, S. 15

⁵⁵⁵ Vgl. Ludewig, 2009, S. 91 ff – Watzlawik: „Wenn wir Kommunikation nicht mehr ausschließlich zur Kommunikation verwenden, sondern um *über* die Kommunikation selbst zu kommunizieren [...], so verwenden wir Begriffe, die nicht mehr *Teil* der Kommunikation sind, sondern [...] *von* ihr handeln“ (Watzlawick et al, 2011, S. 47, kursiv im Original).

⁵⁵⁶ de Shazer/Dolan, 2013, S. 163 -

⁵⁵⁷ Wittgenstein, 2003, S. 167, 208, in: Bamberger, 2005, S. 270

⁵⁵⁸ Bamberger, 2005, S. 283

⁵⁵⁹ Lipchik, 1994, S. 228 ff

⁵⁶⁰ de Shazer, 2012a, S. 21

zwischen einer zeitlich begrenzten Beratung und einer Form der Bewältigung von Schwierigkeiten als zwei wesentliche Aspekte.

Auch mit dem professionellen „Nichtwissen“ des Therapeuten ist sorgsam umzugehen, das heißt, dass unreflektierte Interpretationen des Therapeuten auch Einschränkungen der Freiheit des Klienten bedeuten können, wenn der Klient gegenüber den Erwartungen des Therapeuten beeinflusst würde. Dazu vertreten de Shazer und Kim Berg in ihren therapeutischen Beschreibungen immer wieder die Ansicht, dass vor einer Antwort nie die Bedeutung der Frage feststeht.⁵⁶¹

Die Aufgabe der Therapeuten besteht in der Regel in der Arbeit mit Systemen (Familien, Paaren, Einzelpersonen, Gruppen), die je nach Situation in den Therapiesitzungen erscheinen und damit eingeladen werden oder eingeladen worden sind. Da die Probleme der Klienten auch immer andere Menschen betreffen, geht es auch um deren Lösungsexploration. Die daraus entstehenden kleinen Veränderungen können systembedingt enorme Wirkungen erzielen.⁵⁶²

So liegt die Bedeutung der Therapie nicht darin, immer wieder Neues ins System hineinzutragen, sondern aus einer neuen Perspektive heraus auf Bekanntes, aber bisher weniger Bedachtes, eben Ausnahmen, zurückzugreifen und dieses Potenzial zu nutzen, um neue Verhaltensweisen aus alten Mustern zu kreieren.⁵⁶³ Die Suche nach Ausnahmen ist der Verschreibung zuzuordnen, als eine Modifikation in Form einer Verstärkung bislang latenter Aktivierungsmuster. Die Suche nach Ausnahmen gilt als der „Königsweg der lösungsorientierten Beratung“⁵⁶⁴.

Die lösungsfokussierte Kurztherapie erklärt sich zur Erreichung einer kooperativen Beziehung, ohne dass der Therapeut über die Details der Probleme des Klienten Bescheid wissen muss. Somit durchkreuzt sie den Wunsch der Klienten, „so dringend »Sinn [zu A. J.] konstruieren«“⁵⁶⁵. Die Gespräche konzentrieren sich auf neue bzw. bisher nicht gedachte Konstitutionen, um diese anders wahrnehmen zu können und ressourcenaktivierende Lösungsprozesse in Gang zu bringen.⁵⁶⁶ Mit der Betrachtung von Ausnahmesituationen, in denen das Problem nicht stattfindet, entstehen neue Konstruktionen für mögliche Lösungen. Kim Berg weist in diesem Zusammenhang auf eine Wiederentdeckung „vergessener“ oder „verlorengegangener“ Ressourcen hin, die ja vorhanden waren, als das Problem für einige Zeit verschwunden war und darauf, dass diese Veränderung, so klein sie auch sein mag, vergrößert werden kann, anstatt etwas „Neues“ herzustellen.⁵⁶⁷

Interventionen

De Shazer schreibt zur Arbeit des Therapeuten: „Jede Familie (ebenso wie jedes Individuum und jedes Paar) versucht auf einzigartige Weise zu kooperieren. Die Arbeit des Therapeuten besteht darin, jene spezielle Art des Kooperierens, die die Familie zeigt, aus seiner eigenen

⁵⁶¹ Vgl. de Shazer/Dolan, 2013, S. 22 ff

⁵⁶² Vgl. a. a. O., S. 25 f

⁵⁶³ Vgl. Hinsch/Schörghofer, 1991, S. 167

⁵⁶⁴ Bamberger, 2005, S. 283

⁵⁶⁵ de Shazer, 2012a, S. 27

⁵⁶⁶ Vgl. de Shazer u. a., 1999, S. 173, 186; 2012, S. 24, 27, 31 f

⁵⁶⁷ Vgl. de Shazer u. a., 1999, S. 184; vgl. Kim Berg, 1992, S. 26

Sicht zu beschreiben und dann damit zu kooperieren.“⁵⁶⁸ So benutzt die lösungsfokussierte Therapie vor allem die Sprache als Medium der Kommunikation und setzt dabei unterschiedliche Fragetechniken ein.

Einladungsfragen

Der Therapeut versucht durch seine Rückmeldungen die von den Familien ausgeführten Problembeschreibungen klar zu formulieren. Dabei kann er bereits mit den Eingangsfragen auf den kontextuellen Hintergrund eingehen, z. B.: Wie hat die Familie es bisher geschafft, das Problem zu erhalten? Wer war wann am meisten daran interessiert, wer am wenigsten? Wer ist heute unter welchen Bedingungen hier? Wie hat die Familie es geschafft, sich zu einigen? Wer war der Initiator? Usw.⁵⁶⁹

Da Klienten aus unterschiedlichen Gründen kommen, besteht an erster Stelle für den Therapeuten die Notwendigkeit, sich seines Auftrages bewusst zu werden. Um ein gutes therapeutisches Setting zu erreichen, geht die lösungsfokussierte Kurztherapie von einem klaren Auftrag aus, z. B. was erwartet wird, unter welchen Bedingungen die Familie gerade heute aktiv werden will oder „was passieren müsste, damit sie am Ende zufrieden sein werden“.⁵⁷⁰

Lösungsfokussierte Fragen (Wunderfrage)

Zu den wichtigsten Eigenschaften des Beraters in der lösungsfokussierten Kurztherapie gehört nach de Shazer die auf eine Lösung ausgerichtete Haltung.

Der zielgerichtete Verlauf einer Therapie hängt von Anhaltspunkten ab, die sowohl für den Therapeuten als auch für den Klienten Fortschritte und Veränderungen erkennen lassen. Diese Orientierung kann teils über Skalenfragen, teils über Unterschiedsfragen erzeugt werden.

Ein Beispiel:

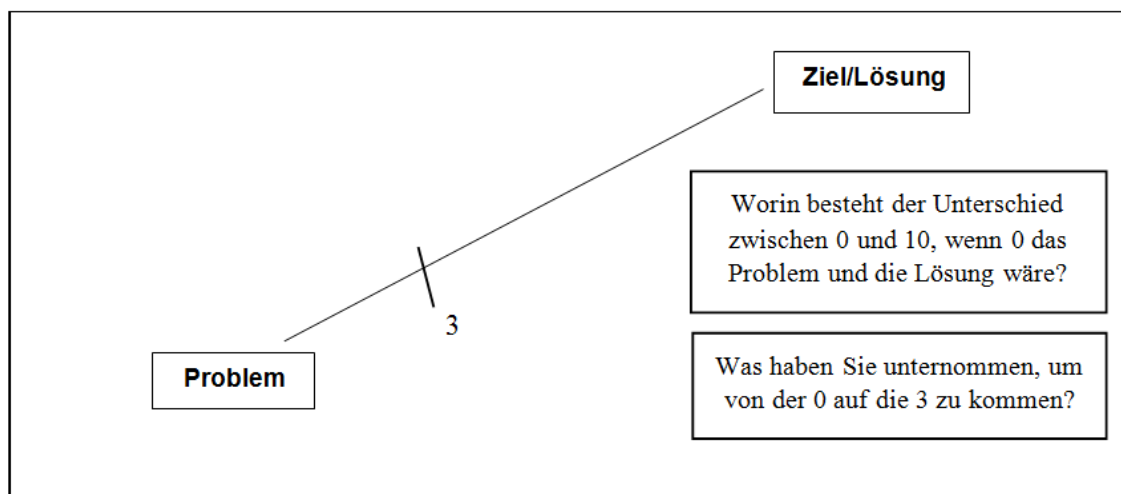
Es geht darum, den Unterschied zwischen Problem und Lösung (Ziel) anhand der Skala zu erfragen. Erfahrungen de Shazers zufolge stufen sich die Klienten auf einer Skala selten bei 0 ein, wenn sie möglicherweise im Therapiegespräch die darauf ausgerichteten Fragen bereits durchlebt haben.

⁵⁶⁸ de Shazer, 2012b, S. 42 (kursiv im Original)

⁵⁶⁹ Vgl. de Shazer, 2012b, S. 80 f

⁵⁷⁰ Kaimer, 1999, S. 16

Abbildung 7: Ziel- und Lösungsskala



(In Anlehnung an de Shazer/Dolan, 2013, S. 104, 106)

„Wenn also der Klient die 3 angibt, fragen wir ihn: »Hm... Nun, woran merken Sie, dass Sie bei der 3 sind und nicht bei der 0?«“ Durch aufmerksames Zuhören ist der Therapeut in der Lage, die Ausführungen reflektierend in einem Zusammenhang zu bringen. Dabei fragt er z. B. weiter: Wie würden Sie den Wert im Gegensatz zu dem beschreiben? Wie haben Sie es geschafft, diesen Wert zu erreichen? „»Was haben Sie unternommen, damit dies geschehen konnte? [...] Woran merken Sie sonst noch, dass Sie bei der 3 sind?«“⁵⁷¹

Oft können Klienten nur schwer beschreiben, welche konkreten Maßnahmen zu einer verbesserten Situation beigetragen haben. De Shazer empfiehlt, den Klienten mit weiteren Fragen zu begleiten, um den vorhandenen Unterschied beschreiben und formulieren zu können. Auch dabei ist die zirkuläre Frage ein einsetzbares Instrumentarium.⁵⁷² Auch das Nichtsprechen findet in einem behüteten Setting statt, indem der Therapeut auch das Nichtantworten hinterfragen oder nicht hinterfragen kann.⁵⁷³ Denn, so de Shazer: „Positive wie negative Reaktionen und sogar das völlige Fehlen jeglicher Reaktion werden allesamt als Reaktionsverhalten definiert.“⁵⁷⁴

Ausnahmefragen

Wie es allen systemischen Interventionstechniken gemeinsam ist, wird auch hier der Fokus auf die Sprache gerichtet und zwar als Gedanken des Therapeuten, die sich durch Sprache formulieren. Ebenso wie de Shazer (1997) ist Kaimer der Ansicht, dass ein „großer Teil der Verwirrung im Umgang mit Gesagtem in Therapie [...] schlicht und ergreifend auf einem schlampigen und/oder unbedachten Umgang mit Sprache“ entstehe.⁵⁷⁵ „Wir können Fragen stellen nach dem, was die Beschwerde nicht ist – also „Ausnahmen“ und „Wunder“ – und auf diesem Weg, ohne im strukturalistischen Sinn etwas zu verstehen, einen Wirklichkeitsfindungsprozess anstoßen.“⁵⁷⁶

⁵⁷¹ Ebd.

⁵⁷² de Shazer/Dolan, 2013, S. 106

⁵⁷³ Vgl. Kaimer, 1999, S. 18f

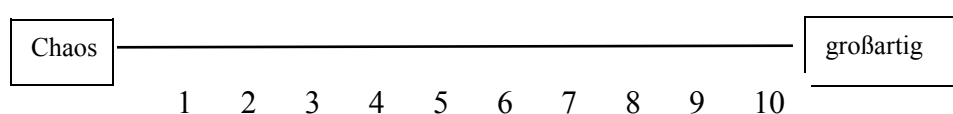
⁵⁷⁴ de Shazer, 2012b, S. 50

⁵⁷⁵ Vgl. Kaimer, 1999, S. 22

⁵⁷⁶ Kaimer, ebd.

Skalierungsfragen

Skalierungsfragen sind Rangfragen, die Unterschiede hervorheben. Durch Skalen werden diese Unterschiede verstehbar, akzeptierbar und selbstverständlicher. So müssen schwierige Themen nicht von den Teilnehmern selbst angesprochen werden, sondern sie werden durch die Fragetechnik des Beraters in Form von Vermutungen, die dieser in Fragen übersetzt, suggeriert.⁵⁷⁷ Die Bestimmung des aktuellen Zustandes liegt zwischen zwei definierten Werten, in der Regel zwischen 1 und 10. Die Skalierungsfrage dient der Selbsteinschätzung des Klienten sowie der Entwicklung neuer Ansatzpunkte für den Berater und eröffnet die Möglichkeit, erste Fortschritte oder Veränderungen wahrzunehmen, z. B.: „Wenn 1 bedeutet, mein Leben ist ein einziges Chaos und 10 bedeutet, mein Leben ist großartig, wo auf dieser Skala befinden Sie sich im Augenblick?“⁵⁷⁸



Der Klient schätzt auf der Skala sein Problem ein. Die Antwort ist 4. „Das kann doch nur bedeuten, dass es irgendetwas zu geben scheint, was dazu geführt hat, dass Sie sich nicht den schlechtesten Wert – eine 1 – gegeben haben. Was ist das? Was vermuten Sie? Wann, wie und woran merken Sie das?“⁵⁷⁹ Durch Skalierungsfragen können also Unterschiede im Erleben in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken und Veränderungsprozesse veranschaulicht werden. Skalierungsfragen können auch in Aktivitäten im Raum umgesetzt werden.

7.3.6 Zusammengefasste weitere systemische Beratungsansätze

Narrative Therapie

Als bedeutende Vertreter der narrativen Therapie sind Michael White und David Epston (1990, 1994) zu nennen. Das theoretische Konzept beruht auf einer Form von Gesprächsführung, die Lebenserfahrungen, Sinngebung und biografische Entwicklungen in Geschichten einbindet, die anders aussehen als das Erleben selbst. Der Therapeut ist in die Geschichten eingebunden. Er ist Teil der Geschichte, das heißt, er strukturiert nicht von außen, ist ebenso Beobachter des von den Klienten aus der narrativ kommunizierenden Sichtweise beobachteten Systemerlebens“.⁵⁸⁰

Das reflektierende Team (RT)

Verstehen ist ein Vorgang, der sich im Verlauf eines Gespräches verändert. Deshalb birgt ein zu schnelles Verstehen die Gefahr von Missverständnissen in sich. Unabhängig von der selbstverständlichen therapeutischen Haltung muss der Therapeut ein guter Zuhörer sein.⁵⁸¹ Das Grundsetting bildet ein gemeinsames System zwischen Berater und Ratsuchenden (Beratungssystem) innerhalb eines begrenzten Zeitraums, in dem „über eine bestimmte

⁵⁷⁷ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 255 ff

⁵⁷⁸ Vgl. Hargens, 2006, S. 17

⁵⁷⁹ A. a. O., S. 18

⁵⁸⁰ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 60 ff; vgl. Kriz, 2007, S. 286

⁵⁸¹ Vgl. Goolishian/Anderson, 1997, S. 270 ff

(Re)konstruktion von Geschehnissen oder »Wirklichkeit«⁵⁸² eine professionelle Intervention stattfindet, die zugunsten des Ratsuchenden eine Veränderung herbeiführen soll. Wird dieses Setting von beiden Seiten als beendet erklärt, gehen sie als jeweils unabhängige Systeme wieder auseinander.⁵⁸³ Genauso verhält es sich mit dem reflektierenden Team unter der essenziellen Voraussetzung absoluter Diskretion, die immer wieder neu hinterfragt und bestätigt wird.⁵⁸⁴ Ein reflektierendes Team ist Beobachter des Dialogs zwischen Berater und Ratsuchenden und befindet sich wechselseitig im Vordergrund (wenn es den Beratungsverlauf im Dialog reflektiert) und im Hintergrund (als Zuhörer während des Beratungsprozesses). Tom Anderson (1990) gilt als der bedeutendste Vertreter der Entwicklung des reflektierenden Teams (RT).

Elterncoaching

Gerade in der professionellen Schulsozialarbeit ist das Eltern-Coaching-Konzept (Omer und von Schlippe 2004, 2010) geeignet, Eltern zu unterstützen und ihnen (wieder) Sicherheit zu geben. In Verbindung mit der Familientherapie ist das Elterncoaching sowohl im Rahmen der Videointeraktionsanalyse als auch der Arbeit mit dem Konzept des gewaltlosen Widerstandes, nämlich den Eltern ein Handwerkszeug zu bieten, um offen ihre Präsenz im Leben des Kindes zeigen zu können und zu verstehen. Beiden gemeinsam geht es im Elterncoaching „um den »Job« der Eltern als Eltern“⁵⁸⁵ und der konsequenten Erarbeitung der Rolle der Eltern als Experten für das Familienmanagement.

Die neueren Entwicklungen systemischer Beratung und Konzepte konsolidieren sich im Laufe der 1990er Jahre. Sie werden zu festen Strukturen mit vielfältigen methodischen Ansätzen. Von Schlippe und Schweitzer sprechen von Grundsatzdebatten, die zur Ruhe gekommen zu sein scheinen. Neue Entwicklungen strömen in unterschiedliche Richtungen, die insbesondere die Erweiterung der Systemischen Theorie und Praxis bis in die systemische Therapie und Beratung vorangebracht und insgesamt die Soziale Arbeit, die Jugendhilfe und Erziehungsberatung erreicht haben.⁵⁸⁶ Damit kann zunächst der Kreis als geschlossen gelten, der im Rahmen dieser Untersuchung mit der Entwicklung der Sozialen Arbeit und Schulsozialarbeit begonnen und einen weiten Bogen über die Entwicklung der Systemtherapie und Beratung bis in die systemische Neuzeit geschlagen hat und nun ein Feld freilegt, das die Schulsozialarbeit mit der Systemischen Theorie, Therapie und Beratung verbinden kann und muss, wenn diese Kenntnisse vertieft und als ein Merkmal für die „Systemische Schulsozialarbeit“ gelten sollen.

Mit Ludewig soll an dieser Stelle kurz die Systemische Beratung und Therapie reflektiert werden, zu deren Entwicklung auch von Schlippe und Schweitzer mit dem ersten deutschsprachigen Lehrbuch (1996) erheblich beigetragen haben. So geht Ludewig davon aus, dass die systemische Therapie durch den Einfluss Luhmanns und durch die theoretischen Vorgaben der Autopoiese-Theorie, Kommunikationstheorie, Sprachphilosophie, Narrations- und Dialogtheorie und des Konstruktivismus im deutschsprachigen Raum eine theoretische

⁵⁸² Scheer, 2012, S. 21

⁵⁸³ Kriz, 2007, S. 287

⁵⁸⁴ Vgl. Scheer, 2012, S. 21, 51

⁵⁸⁵ Tsirigotis u. a., 2006, S. 16

⁵⁸⁶ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 63, 68

Fundierung erhalten habe. Das „theoretische Gebäude“ wurde im Laufe der 1990er Jahre weitgehend errichtet und konsolidiert, womit gleichzeitig eine bedeutsame „emotionale Wende“ einsetzte.⁵⁸⁷

Mit der theoretisch fundierten und methodisch erläuterten Darstellung wurde ein Beratungsgrundgerüst für eine systemisch orientierte Schulsozialarbeit entwickelt, das ergänzend zum sozialpädagogischen Können ein klares Handlungsbild darstellt. Beratung für Schüler, Lehrer, Eltern ist als ein Hauptanliegen der Schulsozialarbeit erarbeitet worden. Alle Beratungsfelder, die im Bereich Jugendhilfe und Schule vorkommen, können mit dem Wissen der professionellen systemischen Beratung erfasst werden und sind hier an einigen Theorien und Methoden untermauert und erklärt worden.

7.4 Fazit II

„Systemische Praxis ist die Nutzung systemischen Denkens für den professionellen Umgang mit Menschen bei der Linderung, Bewältigung, Klärung oder Auflösung ihrer persönlichen, zwischenmenschlichen und organisatorischen Probleme“.⁵⁸⁸ Diese Definition ist für die Schulsozialarbeit im Hinblick auf ihre spezifische Zielgruppe von Bedeutung. Folgt man der eingangs gestellten Frage insofern, kann postuliert werden, dass die Schulsozialarbeit eine Professionalisierung im Hinblick auf Beratung anstreben sollte.

Die Grundlagen von Beratungsprofessionalität werden in Kapitel 6 und 7 ausführlich erörtert und gelten als Voraussetzung für eine schulsozialpädagogische systemische Beratung. Die lebensweltorientierte Beratung der Sozialen Arbeit wurde im Gesamtzusammenhang hervorgehoben untersucht. Es wurde festgestellt, dass eine Beratungsausbildung im sozialpädagogischen Handeln meist fehlt und nach Belardi u. a. die Soziale Arbeit nicht über eine „Theorie der sozialpädagogischen Beratung“ und eine eigenständige Methodik verfügt⁵⁸⁹ (Kap. 6.5.2). Aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen sind nach Thiersch (2007) Explorationen der Ratsuchenden nicht immer möglich und gleichermaßen fehle es nach Ansen (2004) hinsichtlich der sozialpädagogischen Beratung an methodischer Qualifizierung.⁵⁹⁰ Gerade die Möglichkeit für das Mitteilen des Ratsuchenden ebenso wie die Sicherheit des Beraters, einen konstruktiven Erst- und Beratungskontakt zu gestalten, muss gegeben sein.

Die Ausführungen zur Qualifizierung unterstreichen die Wichtigkeit eines professionellen Beratungshandelns und heben gleichzeitig die Kernaufgabe der Schulsozialarbeit als eine professionelle hervor. Deshalb wird das Thema „Beratung“ an wichtigen Merkmalen erläutert, um, wie Sauer-Schiffer konstatiert, die Grundlage für professionelles Beratungshandeln mit „handlungsfeldspezifische[m] Fachwissen“ im schulsozialpädagogischen Kontext aufzuzeigen.⁵⁹¹

Durch die ausführliche Beschreibung von Beratungsgrundlagen und –handeln soll ein Bewusstsein geschaffen werden, professionelle Beratungskompetenzen und -verantwortung für den schulsozialpädagogischen Beratungsbereich zu entwickeln.

⁵⁸⁷ Vgl. Ludewig, 2009, S. 67f

⁵⁸⁸ Ludewig, 2009, S. 16

⁵⁸⁹ Belardi u. a., 2007, S. 222

⁵⁹⁰ Vgl. Thiersch, 2007b, S. 704; vgl. Ansen, 2004, S. 66f

⁵⁹¹ Sauer-Schiffer, 2010, S. 36

Der systemischen Beratung stehen eine Theorie, ein wissenschaftlich fundiertes Beratungssystem, ein interdisziplinäres Wissen sowie eine eindeutige an ihrer Theorie ausgerichtete Methodik zur Verfügung. An der Entwicklung der Systemischen Therapie und Beratung lässt sich feststellen, dass Begriffe wie Kontingenz, Differenz oder Beobachtung aus der Systemtheorie nach Luhmann benutzt werden. Darauf wird aufgrund des Herkunftsfeldes der systemischen Beratung kurz eingegangen, soweit sie auf Erklärungsansätze stoßen, die sich in den systemtherapeutischen Beratungsmodellen wiederfinden und in der Praxis (Kap. 8.5.3) benötigt werden.

Das (systemische) Beratungswissen ist somit parallel zum sozialpädagogischen Fachwissen und dem Kooperationswissen als ein weiteres „Wissen“ zu bezeichnen, das der Schulsozialarbeit im Beratungsfeld eine klare Handlungsorientierung gibt.

Dazu gehört auch, zu erkennen, dass mit Luhmann zu „kommunizieren“ auch bedeutet, zunächst einmal Mut zum eigenen „erst mal nicht Verstehen“ aufzubringen und trotzdem fortzufahren, aber nur zum Teil: man muss nicht die (komplexe) Systemtheorie sozialer Systeme kennen, um systemisch arbeiten zu können, jedoch motiviert sie zum systemischen Denken und zwar derart, den Menschen als Person in seinen System-Umwelt-Interaktionen zu begreifen, Differenzen wahrzunehmen, zu beobachten, zu unterscheiden und dahingehend zu intervenieren, um Erkenntnisse als einen Kommunikationsprozess zu verstehen. Dieses „Querdenken“ führt letztlich dazu, Individuen in Systemen zu verstehen.

Die Schulsozialarbeit kann sich in ihrem Kernbereich „Beratung“ somit als theorieangebunden verstehen und unter der Voraussetzung einer (systemischen) Beratungsausbildung sicher auf professionelle Füße stellen.

Schließlich kann die anfangs gestellte These insofern untermauert werden, als beratungstheoretische Grundsätze, wie sie für die Schulsozialarbeit untersucht und an den einzelnen Modellen erarbeitet wurden, mit systemischen Beratungs- und Methodenkompetenzen der Schulsozialarbeit einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer Professionalisierung ermöglichen. Insofern wird es auch möglich, das in Kapitel 2.1.2 dargestellte Aufgabenfeld im Hinblick auf ein konkretes sozialpädagogisches Fachwissen mit systemischer Beratungskompetenz, Kooperations- und Kommunikationskompetenz auf ein fachspezifisches schulsozialpädagogisches Arbeitsfeld zu reduzieren oder daraufhin auszuwählen.

So wird im nächsten Kapitel das Handlungsfeld der schulsozialpädagogischen Beratung an Fallbeispielen erläutert. Die Fragen nach einer schulsozialpädagogischen Gegenstandsbestimmung oder ob die Schulsozialarbeit sich auf ein wissenschaftsbezogenes Beschreibungs-, Analyse-, Erklärungs-, Werte- und Handlungswissen stützen kann, werden insofern mit dem Handlungsmodell beantwortet, als die Ergebnisse zusammengeführt, strukturiert, beschrieben und erklärt werden. Des Weiteren werden eine Erhebung, Dokumentation und Evaluation von Beratungsgesprächen, die in drei Studien an drei Schulen erfasst wurden, in Kapitel 11 beschrieben.

Zusammenfassend bleibt mit Ludewig festzuhalten, dass Systemische Berater und Beraterinnen, Therapeuten und Therapeutinnen visionären Mut aufgebracht haben und neue Wege gegangen sind, die sich letztendlich gelohnt haben.⁵⁹² Die von systemtherapeutischen Dachverbänden verabschiedeten Aus- und Weiterbildungsrichtlinien, die von vielen

⁵⁹² Vgl. Ludewig, 2009, S. 120

Angehörigen helfender Berufe bereits in Anspruch genommen werden, sollten dauerhaft in der Ausbildung der Schulsozialarbeit auch zu einem erklärten Ziel der Studiengänge an Hochschulen werden, um den „Wildwuchs“ zu vermeiden.⁵⁹³

III Handlungsfeld der Schulsozialarbeit

8. Handlungswissen

8.1 Individuum und System

Das schulsozialpädagogische Handlungsfeld ist das des Zusammenlebens in Systemen. Die Kooperationspartner Jugendhilfe und Schule arbeiten unter einem gemeinsamen Dach und werden zu einem System der Zusammenarbeit. Ebenso prägen unterschiedliche Gruppen, Gremien oder Arbeitsbereiche das Zusammenleben. Verschiedene Bedingungen von Biografien, Leistungsbezogenheit, Freiwilligkeit oder bildungspolitische, kommunale Rahmenbedingungen sowie wissenschaftliche Einflussfaktoren beeinflussen das Gemeinschaftsleben und (System)verhalten auf unterschiedlicher Weise. Das Phänomen des Zusammenlebens beschäftigt ebenso das wissenschaftliche Forschungsgebiet der Soziologie im Rahmen des Erklärens und Funktionierens sozialer Systeme wie sich Sozialpsychologie und Systemtheorie mit dem Zusammenleben von Menschen in Systemen anhand von Kommunikations- und Verhaltensaspekten befassen.

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit liegt somit innerhalb eines wissenschaftlichen Feldes von Bezugswissenschaften und Forschungsbereichen, das sich durch eine ausgeprägte Heterogenität auszeichnet. Es geht nicht darum, Problemfälle hervorzuheben, sondern diese im Zusammenleben mit all ihren Imponderabilien zu berücksichtigen, wertfrei in das System- und Subsystemerleben und dessen jeweilige Funktionalität einzubinden und dafür mit einem professionellen Beratungsangebot zur Verfügung zu stehen.

Der Schulbesuch trägt in unterschiedlicher Form dazu bei, biografische Hintergründe, soziale Erfahrungen oder individuelle Sorgen in Form von *Verhalten* im System (Subsystem) auszudrücken. Das kann in unterschiedlichen Phasen geschehen, die für Außenstehende (Lehrer, Eltern) oft nicht zu erklären sind. Die Phasen auffälligen Verhaltens (z. B. Aggression, Rückzug, psychosomatische Symptome, Konsumgefährdung oder Schulverweigerung) erwachsen aus unterschiedlichen familiären, soziokulturellen oder schulischen Systemverhältnissen, haben irgendwo ihre Wurzeln, dauern mal länger, mal kürzer, sind mal gefährdender Natur, mal einmalige Stressmomente, sind sowohl Hilferufe aus intakten als auch schwierigen Lebensverhältnissen, die sich aber ebenso „chronifizieren“ können. Auch andere Situationen wie Über- (Lerndefizite) oder Unterforderung (Hochbegabung) und daraus resultierender Verhaltensweisen (Underachievement), können Anlass sein, Einzel-, Familien- oder Gruppenberatungen in Anspruch zu nehmen (Kap. 6, 7, 9). In der Kooperation mit der Schule wird ein schulsozialpädagogisches Leistungsangebot erstellt, das sich am Bedarf der Schule ausrichtet⁵⁹⁴ (Kap. 3, 9, 11.10). Unter Zugrundelegung berufsethischer Werte und Normen (Kap. 8) wird das System (Subsystem) durch professionelle Beratung entlastet. Mehr noch: durch eine früh- und rechtzeitige Intervention (Verstörung) entstehen Veränderungen (Prozess), die dazu führen, dass es nachher anders ist

⁵⁹³ Ebd.

⁵⁹⁴ Vgl. Just 2013

als es vorher war. Die systemisch orientierte Schulsozialarbeit sieht das System und seine Subsysteme als wichtigen Hinweis, unterschiedliche Verhaltensformen ernst zu nehmen, Systeme wie Klassenverband, Lehrerkollegium usw. kennenzulernen und systemimmanente „Zwischenfälle“ reflektiert zu kommunizieren. In diesem Sinne geht es der systemisch orientierten Schulsozialarbeit ebenso um Früherkennung und präventive Intervention – ein bisher gerne vernachlässigtes Feld, wie Hafén konstatiert⁵⁹⁵.

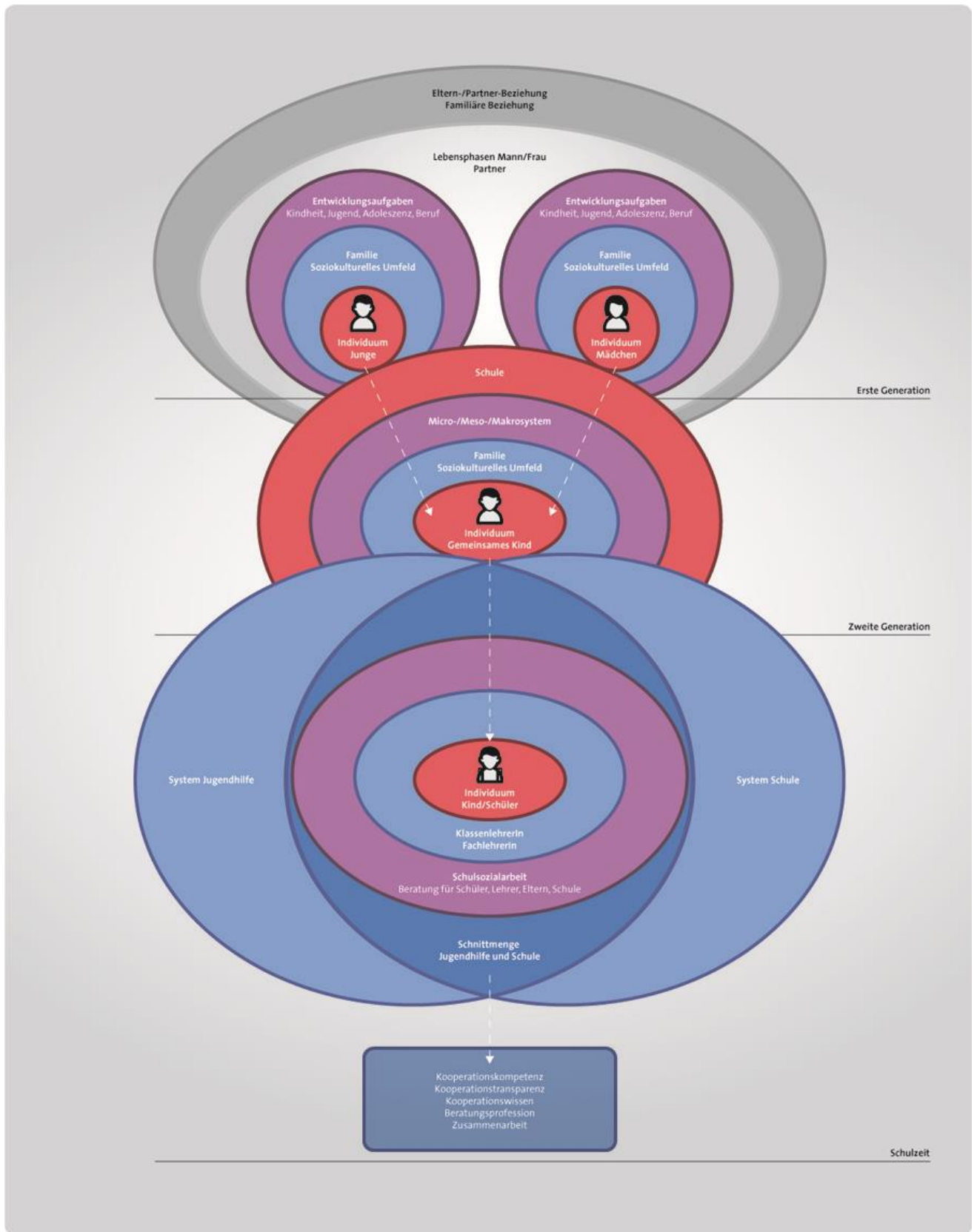
Das schulsozialpädagogische Handeln geht nach der systemtheoretischen Grundlage als Leitbild dieser Untersuchung von der Annahme der „Nichtsteuerbarkeit“ von Menschen und sozialen Systemen aus. Die systemisch orientierte Schulsozialarbeit setzt einen autopoietischen Prozess und damit eine Struktur determiniertheit innerhalb von Systemen voraus, die von außen nicht einsehbar sind. Dadurch ergeben beispielsweise Vorwürfe vonseiten der Jugendhilfe gegenüber der Schule, vonseiten des Lehrers gegenüber dem Schüler, vonseiten der Eltern gegenüber dem Lehrer und natürlich jeweils umgekehrt einen anderen Sinn. Diese andere Sichtweise erlaubt es, neue Handlungsschritte anzunehmen oder zu (er)finden, anstatt mit Gegenreaktionen oder Rechtfertigungen ein „begründetes“ Handeln zu verzerren.

Es ist also ein Zusammenleben zu erreichen, das es allen Beteiligten ermöglicht, ohne zu bewerten aus einem motivierten Selbstverständnis zur Schule zu gehen. Das gilt für Schüler ebenso wie für Lehrer, für Eltern oder Schulleitungen. Problem- oder Konfliktsituationen sind nach wie vor in einen Alltag eingebunden, jedoch ist es im Zusammenleben hilfreich, den Sinn zu verstehen, den es wertfrei anzuerkennen gilt.

Die folgenden Darstellungen veranschaulichen an familiären (Abb. 8) und schulischen (Abb. 9) Systemstrukturen, ausgehend vom einzelnen Schüler im Mittelpunkt seiner umliegenden Systeme und Subsysteme (Umwelt) das unmittelbare ihn umgebende Umfeld, das im systemischen Denken immer mitgedacht wird.

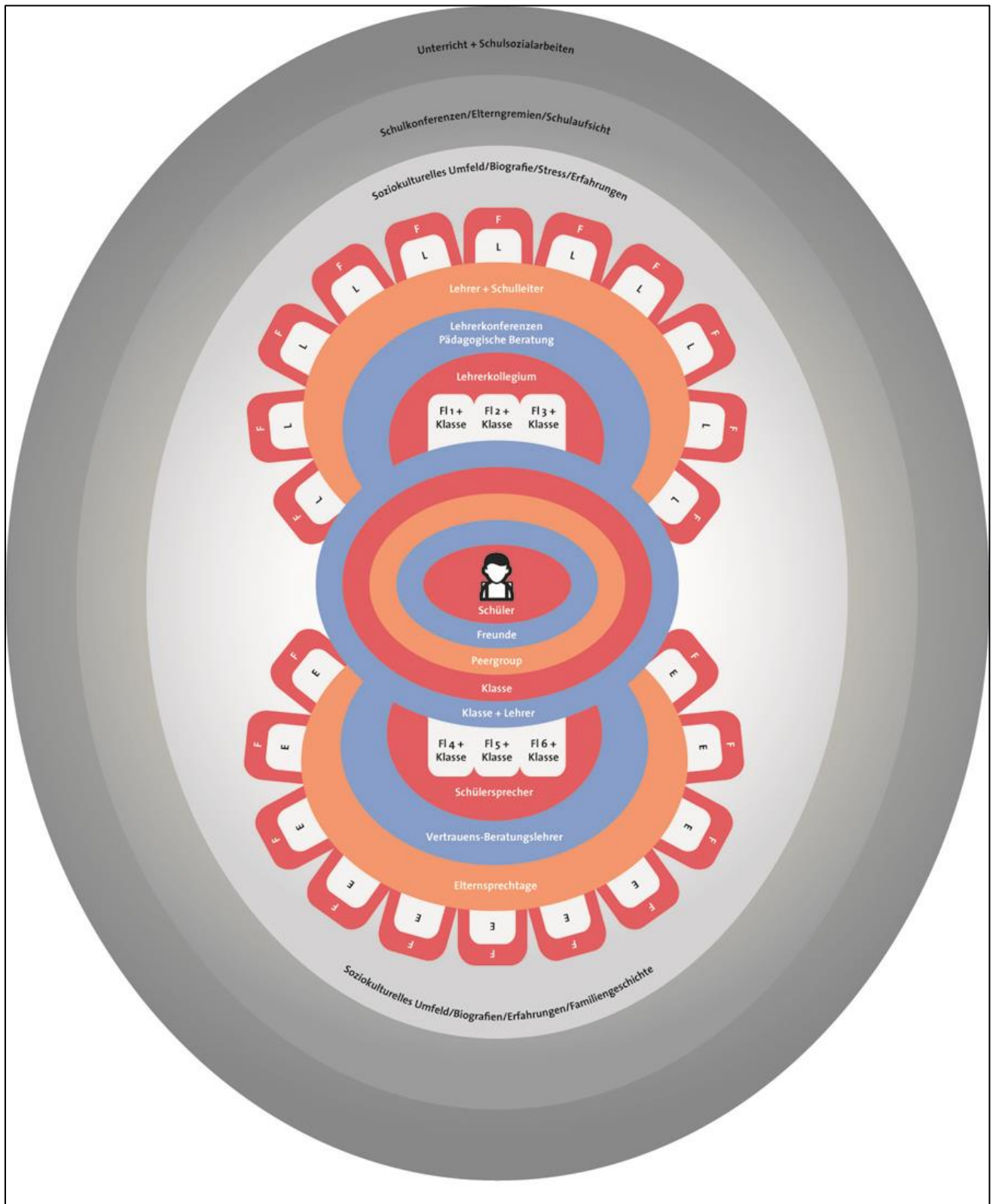
⁵⁹⁵ Vgl. Hafén, 2005, S. 15 f

Abbildung 8: Systemtheoretisches Modell Schulsozialarbeit I (Familiärer Kontext)



(eigene Darstellung)

Abbildung 9: Systemtheoretisches Modell Schulsozialarbeit II (Schulischer Kontext)



(Eigene Darstellung: Legende: L = Lehrer, FI = Fachlehrer, F = Familiäres Umfeld, E = Eltern)

Beide Modelle sind interdependent aufeinander bezogen, zeichnen die Übergänge von Systemen, Umwelten und Strukturen und stellen gleichzeitig einen System-Umwelt-Prozess dar, der individuelle, familiäre und schulische Schnittmengen verdeutlicht.

8.2 Ethischer Bezugsrahmen

Alle Individuen haben individuelle Bedürfnisse. Biologische, die den Organismus als selbstreferenzielle autopoietische Systeme steuern, psychische, die eine Grundstimulation erzeugen und diese ebenfalls steuern und soziale, bedingt dadurch, „dass Menschen selbstwissend sind und ihr Verhalten innerhalb ihrer soziale Umgebung“ selbst regulieren, also Umwelteinflüsse verarbeiten.⁵⁹⁶ Es geht um Wohlbefinden oder Missbefinden, folgend um Wünsche, Ablehnungen, Erwartungen, Befürchtungen.

Schüler haben das Bedürfnis nach einem luftigen Raum, nach Bewegung, einem Waldspaziergang anstatt nach Mathe, aber auch nach Gesehen-, Gehört- oder Anerkannt-Werden. Gerade das ist im System Schule nicht ausdrücklich vorgesehen. Im Gegenteil: Es entstehen Bewertungen. Bewertung impliziert das Wort „Wert“. Werte, so Staub-Bernasconi, „beschreiben wünschbare Fakten und sind damit Bilder des Wünschbaren und [...] Abzulehnenden. Sie sind das abstrakte Produkt von Bewertungsprozessen“.⁵⁹⁷ Diese, so die Autorin, bestimmen die anschließenden „Verhaltensweisen – Ethik – und leiten moralisch richtige im Unterschied zu moralisch verurteilenden Verhaltensweisen an. So entsteht eine Ethik aus postulierten Werten.“⁵⁹⁸

Erst im Jahr 2010 wurde in Deutschland der Bundesverband Ethik gegründet, der sich in seiner Präambel den Grundwerten „Human, Universal, Freiwillig, Gemeinsam, Neutral, Transparent“ folgend mit 30 Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen verpflichtet.⁵⁹⁹

Ein internationales Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde am 20. November 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. In der Bundesrepublik Deutschland ist diese Konvention am 5. April 1992 mit der Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen in Kraft getreten. Die Präambel der Kinderrechtskonvention beruht auf vier Grundprinzipien: dem Recht auf Gleichbehandlung, dem Prinzip des besten Interesses des Kindes, dem Recht auf Leben und persönliche Entwicklung und dem Prinzip der Achtung vor der Meinung und dem Willen des Kindes. Diese sind in 54 Artikeln für alle beteiligten Länder verbindlich geregelt und räumen allen Kindern, Eltern und Sorgeberechtigten das Recht ein, davon Gebrauch zu machen.⁶⁰⁰

Werte sind wandelbar und in der Wahrnehmung von System-Umwelt-Differenzen kommunikativ interpretierbar. Allein im kulturellen Weltverständnis unterscheiden sich Werte und Wertvorstellungen (Menschenrechte) erheblich voneinander.

Die Menschen handeln in ihrem Alltag allgemein nach Wertmaßstäben und im Sinne ihrer Arbeit nach beruflichen ethischen Standards. Die schulsozialpädagogische Beratung

⁵⁹⁶ Staub-Bernasconi, 2007, S. 171

⁵⁹⁷ A. a. O., S. 189

⁵⁹⁸ Ebd.

⁵⁹⁹ BVE - Der Bundesverband Ethik e.V. wird im europäischen Transparenzregister unter der Registriernummer: 02393303565-93 geführt.

⁶⁰⁰ Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 – BGBl. II S. 990

verpflichtet sich im hier verstandenen Sinn der Sozialethik, den Handlungsleitlinien und ethischen Standards der (systemischen) Beratungsprofession und orientiert sich am Schutz der Menschenwürde. Für das professionelle praktische Handeln und damit die staatliche Leistungserbringung besitzt die berufsethische Selbstverpflichtung eine zwingende Gültigkeit, auch hinsichtlich gesellschaftlicher Werte und Normen.

Vor diesem Hintergrund ist die Schulsozialarbeit am ethischen Bezugsrahmen für Kinder und Jugendliche auszurichten.

Die schulische Denkrichtung steht vor dem Problem, dass sie nicht kann, was sie will, obwohl den meisten Pädagogen klar sein muss, wie Kinder lernen. Das bedeutet, es verzahnen sich Werte und pädagogisches Beziehungskönnen: Der Lehrer erreicht den Schüler nicht, er erreicht lediglich die Gedankenwelt des Schülers, in die er nicht hineinsehen kann. Er kann beobachten, aber er kann „dem Gedankensystem“ (Schüler) nicht seine Gedanken „einpflanzen“. Er kann sich einzig selbst beobachten und aus der Metaperspektive seines eigenen Beobachtens reflektieren. Er kann lernen, anhand seines Reflexionsprozesses zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Wie der Lehrer nun das erreichen kann, was er erreichen will/soll, hat Luhmann eine einfache Antwort: „Das Medium ist das Kind.“⁶⁰¹ Bei Erwachsenen, Jugendlichen oder Babys, also unabhängig von der Altersstufe, geht es ausnahmslos um strukturdeterminierte Systeme, die nur die Zustände annehmen, die sie annehmen können und nur die internen Operationen ausführen, die sie aufgrund ihres momentanen Zustandes ausführen können.⁶⁰²

8.3 Das Menschenbild

Die Grundelemente von Entwicklungsprozessen sind das Streben nach Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und sozialer Anerkennung.⁶⁰³ Der personenzentrierte Ansatz (Rogers) sieht die Natur des Menschen in seiner Autonomie, im Spannungsfeld zwischen dem Streben nach Selbstverwirklichung und dem Bedürfnis nach sozialer Integration. Das Individuum besitzt die Fähigkeit, eine „Inkongruenz zwischen seinem Selbstkonzept und der Ganzheit seiner Erfahrungen“⁶⁰⁴ wahrzunehmen, zu differenzieren und seine Autonomie gegenüber Strukturen aus seiner Sichtweise einzuschätzen. Der Mensch wird, so Rogers, als eigenverantwortliches, selbstbestimmtes, nach persönlicher Entfaltung strebendes Wesen gesehen, das zugleich soziale Eigenschaften in sich trägt. Für den Entwicklungsprozess, das heißt sein Lernen und seine erlebnisverarbeitenden Erfahrungen braucht der Mensch (Kind, Jugendlicher) vertrauensvolle Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Verwandte, Peers), die ihn unterstützen und fördern, nicht belehren.

Kongruenz, Wertschätzung und Empathie sind nicht nur Beziehungsangebote und Werte, die geachtet, sondern in fast allen Wissenschaften als eine Grundannahme vorausgesetzt werden. So gehen Hüther und Prekop davon aus: „Wer Kindern mit Liebe, Zuwendung und etwas Gelassenheit entgegentreten kann, schafft die optimalen Voraussetzungen dafür, dass genau

⁶⁰¹ Luhmann, 2005, S. 199

⁶⁰² Ebd.

⁶⁰³ Vgl. Hurrelmann, 1994; vgl. Thimm, 2000; vgl. Böhnisch, 1994; vgl. Müller, 1997; vgl. Schilling, 1995; vgl. Mollenhauer, 2001; vgl. Thiersch, 1997; vgl. Reich, 2005; vgl. Voß, 1997 u. v. m. so, wie auch humanistisch orientierte Wissenschaften eine solche Haltung einnehmen.

⁶⁰⁴ Rogers, 1998, S. 47

das entsteht, was Kindern mehr als alles andere hilft, auf eigene Entdeckungsreisen zu gehen, Schwierigkeiten zu meistern und neue Erfahrungen zu machen: Vertrauen. Nichts bringt so viel Ruhe ins Gehirn und schafft damit die optimalen Voraussetzungen für die Entstehung komplexer Aktivierungsmuster und die Stabilisierung der dabei aktivierten Verschaltungen wie Vertrauen.⁶⁰⁵ Die erziehungswissenschaftliche Sicht verweist auf die Grundbedürfnisse, mit denen Kinder auf die Welt kommen und die sich seit Jahrhunderten nicht geändert haben: „[Kinder, A. J.] brauchen Liebe, Zeit, Ansprache, Zuhören, Bewegung, Spiel, Körperkontakt, die Chance zu einem stimmigen Weltbildaufbau, die Herausforderung ihrer Kräfte, Grenzerfahrungen, so etwas wie Familie und eine ausgewogene Ernährung. Aber bei allen diesen Aspekten darf es weder ein Zuviel noch ein Zuwenig geben, und genau das ist die Kunst der Erziehung.“⁶⁰⁶

Montessori spricht vom Kind als dem Baumeister seiner selbst, das sich zum zukünftigen Menschen formt, „indem es seine Umwelt absorbiert“⁶⁰⁷. Denn wenn das Kind „sich nicht so frei entwickeln [kann A. J.], wie es für ein im Wachstum begriffenes Lebewesen erforderlich wäre, und zwar deshalb, weil der Erwachsene es unterdrückt“⁶⁰⁸, dann kann es sich nicht so entfalten, wie es seinem inneren „Bauplan“ entspricht. „Die Aufgabe, die den Erwachsenen von der Gesellschaft zugeteilt wurde, ist gerade das Gegenteil von Unterdrückung“.⁶⁰⁹

Nach systemisch-konstruktivistischen Erkenntnissen entwickeln Kinder sich als Menschen, deren „Sichtweisen von Wirklichkeit ein legitimer Ausdruck von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Wirklichkeitskonstruktionen sind“⁶¹⁰. Die Vorstellung von Lernen wird als Konstruktion gedacht und „ist im Sinne der konstruktivistischen Didaktik aktives, selbst organisiertes, sinnvolles, eigenverantwortliches Handeln. [...] Diese Welten in den Köpfen der Schüler/innen sind, lebensgeschichtlich erworben, immer schon vorhanden, wann immer ein Lehrer einem Schüler begegnet“⁶¹¹.

Das systemische Menschenbild ist geprägt von Autonomie und der Vorstellung von Sinn. Menschen „sind eigensinnig, das heißt, sie stellen selbst Sinn her über das, was sie erleben und was sie tun [...] sie entscheiden selbstständig und wählen frei zwischen den ihnen erkennbaren und damit den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungs- und Vorstellungsmöglichkeiten die jeweils für sie Beste aus. Das bedeutet (leider) nicht, dass ihnen alle denkbaren Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sondern nur, dass sie unter den ihnen offenstehenden Optionen frei entscheiden“.⁶¹²

Erkennen und Beobachten heißt Unterscheiden: „ICH kann als ICH erst im Unterschied zu einem anderen ICH, also einem DU, entstehen. ICH und DU = WIR. Erst im WIR <Soziales System> entsteht das Menschsein.“⁶¹³

⁶⁰⁵ Hüther/Prekop, 2006, S. 37; vgl. Struck, 2011, S. 50

⁶⁰⁶ Struck, 2011, S. 50

⁶⁰⁷ Montessori, 1994, S. 13 f

⁶⁰⁸ Montessori, 1988, S. 19

⁶⁰⁹ A. a. O. S. 20

⁶¹⁰ Balgo/Voss, 1997, S. 67

⁶¹¹ Voss, 2005a, S. 12, 56

⁶¹² Herwig-Lempp, 2012, S. 44 f

⁶¹³ Ludewig, 2010

Das bedeutet nach Ludewig, dass jedes einzelne eigensinnige Wesen einer gedachten Relation zu einem anderen Wesen baucht, also zu einem DU, um im WIR entstehen zu können. „Der Mensch beginnt mindestens zu zweit!“⁶¹⁴

Das systemisch fundierte Menschenbild wird für die Schulsozialarbeit in dieser Arbeit in Übereinstimmung mit den vorgenannten Sichtweisen wie folgt beschrieben:

Im Kontext sozialer Werte und Normen ist der Mensch (Schülerin und Schüler) als ein „eigensinniges“ Individuum wahrzunehmen. Er ist von Beginn an ein autonomes und soziales Wesen, dessen Sinn in seinem individuellen Selbstfindungsprozess Anerkennung erfährt. Der Mensch lernt selbst zu schätzen, was die Umwelt für ihn bereithält, die er gemäß seinen Erfahrungen auch selbst zu steuern vermag. Lernen, Entwicklung und persönliche Veränderungen geschehen nur in Beziehungen und nur aus sich selbst heraus. Eine darauf ausgerichtete (Lern-)Umgebung und Wertschätzung machen ein intrinsisch motiviertes Lernen erst möglich und einen Lernprozess im Sinne des Schülers erfolgreich.

Die Frage bleibt bestehen, wie es die Umwelt, in diesem Sinne die Schule, ihre Lehrer und die Schulsozialarbeit schaffen, eine systemische Denkweise mit dem Ziel des Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler im schulischen und peripheren Bereich einzunehmen. Bisher konnte eine Grundhaltung dafür geschaffen werden. Diese wird in Kapitel 9 ins Handeln übersetzt.

8.4 Gegenstandsbeschreibung

Im Hinblick auf das Zusammenleben in Systemen, dem ethischen Bezugsrahmen und dem Menschenbild, aber auch hinsichtlich der Zielbeschreibung einer qualifizierten systemisch orientierten schulsozialpädagogischen Beratung soll mit der Gegenstandsbeschreibung ihr Tätigkeitsfeld beschrieben werden. Dieses ist an ihrer Zielgruppe zu bestimmen. Ihr ist ein breites Spektrum zweckbestimmten Handelns zugeordnet, wie dem analytischen Teil der Arbeit (Kap. 2) zu entnehmen ist. Dieses Handlungsspektrum wird anhand der zu bewältigenden Aufgaben differenziert. Einer daraus abzuleitenden Funktionsleistung liegt ein konzeptionelles und professionelles Handeln für eine spezifische Zielgruppe (Schüler, Lehrer, Eltern) in der Kooperation mit der Schule zu Grunde. Dieses schließt „milieuschwache Problematiken“ keinesfalls aus, muss aber zwei sich gegenüberliegende Bedingungen berücksichtigen: Zum einen Rechtsanspruch, um eine politische Bestimmung und deren Umsetzung „für bedürftige Kinder“ im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes (Kap. 2.2.4), zum anderen um eine berufsethische und fachliche Grundsatzbestimmung, nämlich Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendlichen auch als kurzfristig Ratsuchende zu leisten, um Entwicklungen präventiv entgegenzuwirken (Kap. 2.3, 9, 11.10). Schulsozialarbeit besteht dementsprechend darin, gesellschaftliche und bildungskulturelle Leistungen zu erbringen, die vom Bildungssystem genutzt, eingefordert und benötigt werden (Kap. 2.2.3, 2,2,5). Durch die Bildungspolitik erfährt die Schulsozialarbeit zunehmend Anerkennung und sie hat als eine Applikationsform des Bildungssystems längst Einzug in die Schulen gehalten. Unter dieser Zweckbestimmung wird die Schulsozialarbeit auch Teil des öffentlichen Schulsystems und somit externes oder internes Mitglied einer (Fremd)Profession, so dass sie

⁶¹⁴ Ebd.

ihre eigene Professionalisierung gleichermaßen auf Augenhöhe voranbringen muss, um mit einem eigenen Ansatz einen schul- und bildungspolitischen Perspektivenwechsel zu unterstützen.

Folgt man beispielsweise den jüngsten Gegenstandsbestimmungen der Sozialen Arbeit nach Thiersch (1935, Lebensweltorientierter Ansatz), Staub-Bernasconi (1936, Systemtheoretisch orientierter Ansatz), Böhnisch (1944, Gesellschaftlich/soziologisch reflexiv orientierter Ansatz), Dewe (1950) und Otto (1940, Wissenschaftssoziologischer, struktur- und handlungsreflexiver Ansatz) ist es anhand der unterschiedlichen Merkmalsbeschreibungen nicht leicht, eine geeignete Gegenstandsbestimmung für die Schulsozialarbeit daraus abzuleiten. Nach Staub-Bernasconi ist die Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit uferlos und sie werde mit der allgemeinen Begründung formuliert, sie habe es mit Individuen und Gesellschaft zu tun, jedoch sei zu berücksichtigen, so die Autorin, dass eine Konzeptualisierung des Gegenstandes eine Problemlage und Zielgruppe bestimmt und auch die Funktion einer Profession auszeichnet.⁶¹⁵

Dem kann insofern entsprochen werden, als sich die Schulsozialarbeit mit Problemsituationen aller Altersgruppen, die im Bereich Schule existieren, befasst.⁶¹⁶ Mit dieser Aufgabe wird die Schulsozialarbeit zunehmend beauftragt und in ihrer Funktion anerkannt. Eine Gegenstandsbeschreibung ist immer auch ein Teil von Handlungsoptionen bzw. eine Orientierung, die einem Handeln zu Grunde liegt.

Zur Beschreibung des Gegenstandes der Schulsozialarbeit in der Funktion professioneller Beratung hinsichtlich von Problemlage und Zielgruppe geht es in diesem Sinne um das Individuum und seine Familie, um Gemeinschaft und gesellschaftliche Einflüsse. Es geht um:

das Individuum und die Familie

- und zwar der Mensch als Individuum (Kind, Jugendlicher, Erwachsener) im Rahmen individueller, familiärer, gruppenspezifischer Entwicklung oder schulischer Bewältigungsprozesse im Kontext von Schulbesuch und Schulpflicht oder wenn individuelle Belastungs- und Beeinträchtigungsmomente die Zielerreichung blockieren,
- die Familie, die Eltern(teile) als schulunterstützende Instanz, die ihre Kinder-Jugendlichen zum Schulbesuch motivieren/anregen/ermutigen (verpflichten müssen), verbunden mit gesellschaftlichen, bildungspolitischen, elterlichen oder familiären Erwartungshaltungen, um schulische Leistungs- und Verhaltensanforderungen zu erfüllen oder wenn bei entsprechender „Nichterfüllung/Fehlverhalten“ mit unangenehmen schulischen oder gesetzlichen Sanktionsmaßnahmen zu rechnen ist, die u. U. familiäre Belastungen oder sonstige Beeinträchtigung nach sich ziehen bzw. bereits vorhandene Probleme verstärken;

die Gemeinschaft

- und zwar Schule, Lehrerinnen, Gruppenkonstellationen (Peergroups), wenn im Kontext der Umsetzung pädagogischer Aufgaben nach bildungspolitischen Vorgaben (Lehrplänen), gesellschaftlich erwarteter (Dienst)Leistung und gegebenen (oft ungünstigen) pädagogischen Bedingungen von Raum, Zeit, Gruppengrößen, Inklusion/Exklusion, Zwang/Freiwilligkeit usw. Probleme entstehen oder wenn die

⁶¹⁵ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 180 f, 134

⁶¹⁶ Vgl. Klewe, 2003, S. 47

staatliche Pflicht von Bildung und Erziehung, des Erfüllens, Vermittelns, Bewertens, Sanktionierens im Unterricht aufgrund individueller Haltungen nicht mehr leistbar sind und soziale Rechte und Pflichten gegenüber dem Staat, der Gemeinschaft, dem Einzelnen und umgekehrt nicht mehr gewahrt oder gewährleistet werden können;

die Gesellschaft

- und zwar als Moment des Zerfalls der Normalfamilie, Veränderung von Sozialstruktur/Wohlfahrtsstaat, Verschiebung von Problemlagen wie Armut vs. Wohlstand und Bildung, Medien und digitale Netzwerke sowie Schulsozialarbeit als gesellschaftliche Antwort auf eine nicht zufriedenstellende Bildungspolitik, die Schulsozialarbeit erforderlich macht.

Besondere Merkmale der Adressaten, die in den Gegenstandsbereich einfließen und eine innewohnende Problemrealität begünstigen, liegen dann vor, wenn

- es um Situationen geht, in denen Leistungsanforderungen oder Verhaltenserwartungen aus individuellen Gründen (intern/extern) nicht erfüllt werden können, unterschiedliche Leistungs-, Gruppen- oder Konkurrenzstressoren erkennbar werden und Schüler sichtbar/unsichtbar leiden, sie sonstigen Komprimierungen ausgesetzt sind, die psychische, physische oder soziale Reaktionen hervorrufen, altersgemäße, soziale Erwartungen nicht erfüllt werden können, Regeln und Normen verletzt werden oder aus anderen Gründen ein außergewöhnliches Agieren/Nichtagieren oder Reagieren/Nichtreagieren in der Schule stattfindet und wahrgenommen wird,
- es um Situationen geht, in denen Eltern und/oder ihre Kinder sich gesellschaftlichen, finanziellen, schulischen oder familiären Schwierigkeiten oder Unrechtsbehandlungen ausgesetzt sehen und dieses zugunsten der Kinder oder Jugendlichen zu klären suchen oder
- es um Situationen geht, in denen LehrerInnen ihren pädagogischen Auftrag aufgrund unterrichts- oder anderweitig relevanter Bedingungen nicht mehr oder nur teilweise erfüllen können.

Gemessen an der Problemrealität (Kap. 9.3, 11.10) ist aus systemischer Sicht nicht der Symptomträger (z. B. der „störende“ Schüler) das Problem, sondern es sind stereotype im System gebildete Interaktionsmuster (z. B. Schule, Klasse, Peergroup, Familie) vorhanden, das heißt: Das Symptom (die Störung) ist nicht irgendein Ding, sondern ein auf Handlungen und Kommunikationen beruhender Prozess, der als Signal im Sinne einer „Information“ verstanden wird.⁶¹⁷ Das heißt: Dissoziale oder disharmonische „Kommunikationsauffälligkeiten“ und deren durch Beobachtung erlangte Wahrnehmungs- bzw. Wirklichkeitskonstruktionen sind gleichermaßen konstruierte Kommunikationseffekte unter Systembedingungen. Bei Schorr heißt es: „Der Schüler mit (...) Verhaltensauffälligkeiten sollte primär als Indikator für Mängel im System gesehen werden.“⁶¹⁸ Das in der Regel im schulischen Alltag subjektiv bewertete Verhalten (von Schülern) bindet auch immer andere Bezugssysteme mit ein. Das bedeutet: ein Problemverhalten bezieht sowohl die Mikro-, Meso- oder Makroebene als auch angrenzende

⁶¹⁷ Vgl. Von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 47, 149, 2554

⁶¹⁸ Schorr, 1993, S. 620

Systeme (soziokulturelles, kollegiales, lebensorientiertes Umfeld) sowie erweitert auf andere Netzwerke (Medizin, Justiz, Polizei) mit ein.

Gemessen an der Nicht-Problemrealität (Kap. 9.4) ist aus systemischer Sicht präventionsgestütztes Methodenrepertoire vorhanden, um im Sinne eines gelingenden Sozialverhaltens zu intervenieren.

So werden implizit und explizit soziale Systeme in die Gegenstandsbestimmung mit eingeschlossen, da immer ein zirkulärer Prozess entsteht (Abb. 8, 9), den es je nach Konstellation mithilfe der Beteiligten zu „unterbrechen, beizubehalten und zu verändern“ gilt.

8.5 Beschreibungs- und Erklärungswissen

Ergänzend zur Gegenstandsbeschreibung und hinsichtlich des ausgeübten Handelns versteht sich das Beschreibungs- und Erklärungswissen nach Staub-Bernasconi auf der Grundlage des Beschreibens und Erklärens des eigenen Handelns.⁶¹⁹ Es versteht sich ebenso auf der Grundlage des Beschreibens und Erklärens des eigenen Beobachtens und Reflektierens. Und genauso muss sich ein Erklärungsansatz „immer auch auf wissenschaftliches Beschreibungs- und Erklärungswissen beziehen, sofern man den Anspruch, eine Profession zu sein, nicht aufzugeben bereit ist“, so Staub-Bernasconi.⁶²⁰

Man kann zwar Systeme beschreiben, man kann auch Beobachtungen beschreiben und man kann sich selbst beschreiben, aber je nachdem, in welchem Kontext der Beobachter Strukturen oder Rahmenbedingungen wahrnimmt, fließen diese in seine Beschreibung ein. Im Rahmen von Beratung versuchen die Klienten, ihr Problem zu beschreiben. Einerseits sind Beschreibungen Aussagen über Fakten, andererseits sind sie Aussagen über das, was Ratsuchende als Problem bezeichnen. „Diese Problemartikulationen können übereinstimmen oder nicht. Beide Möglichkeiten sind als zu erklärende Fakten zu betrachten“, so Staub-Bernasconi.⁶²¹ Aus unterschiedlichen Problem- oder Konfliktsituationen oder emotionalen Betrachtungen werden auch Beschreibungen über eine Ausgangssituation in ihrem Kontext formuliert. Um einen Konsens zwischen Klient und Berater herzustellen, bedarf es einer gemeinsamen Sprache, die für die Beziehungsgestaltung förderlich ist.⁶²² Ein Beispiel dafür findet sich in Kapitel 9.3 anhand eines Erstkontaktes zwischen Klient und Berater.

Voß konstatiert: „Wenn wir die Frage beantworten wollen, wie wir Wirklichkeiten konstruieren, müssen wir uns als Beobachter selbst beobachten und beschreiben. Dabei hängt es von uns als Beobachter ab, wo wir die Grenze eines Systems ziehen.“⁶²³ Bei Luhmann heißt es: „Wenn Abstraktes zum Erklärungsziel wird, wird Wissenschaft damit implizit auch auf Selbsterklärung hingelenkt.“⁶²⁴ Miller und Staub-Bernasconi zufolge basiert Erklärungswissen auf dem Hintergrund theoretischen Wissens. Für ein ungelöstes wissenschaftliches Problem wird eine theoretische Erklärung erwartet. Das vorhandene Forschungswissen wird genutzt, um ein Problem, das beschrieben wurde, zu erklären und

⁶¹⁹ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 207 f

⁶²⁰ Staub-Bernasconi, 2007, S. 207; vgl. Luhmann, 1991, S. 25, 98

⁶²¹ Staub-Bernasconi, 2007, S. 181; vgl. Hafen, 2004, S. 218

⁶²² Vgl. de Shazer/Dolan, 2013, S. 163 f

⁶²³ Voß, 1997, S. 62

⁶²⁴ Luhmann, 1991, S. 395

dieses Erklärungswissen anschließend dazu zu nutzen, Handlungsleitlinien zu entwickeln.⁶²⁵ Dazu wird auch der Forschungsstand interdisziplinärer Wissenschaften herangezogen und Fragen gestellt wie: Welches Problem hat beispielsweise womit etwas zu tun? Wie kann eine Frage nach der Nichterreichbarkeit eines Zieles beantwortet werden? Wie kann sie überhaupt gestellt werden? Wo ist zu suchen, um was zu finden? Um solche Fragen einschätzen zu können, wann sie (in Verantwortung gegenüber dem Klienten) gestellt werden „dürfen“, ist Systemwissen und kontextspezifisches Wissen erforderlich, das sich am Problem des Systems oder am Problem des Individuums ausrichtet. Dieses Wissen ermöglicht es, Eigendynamiken, Eigenschaften oder Mechanismen von Systemen und dadurch den Sinn destruktiver Muster zu erfassen, um weitere Fragen stellen zu können.⁶²⁶ Was haben z. B. andere Systemmitglieder damit zu tun? Wie schaffen sie es, das Muster zu verfestigen oder es gar zu erhalten? Wie gelingt es ihnen, den Problemlauf immer wieder zu reproduzieren? Metaperspektivisch müssen also einerseits die Entstehung problematischer Gesellschaftsstrukturen und deren Merkmale in Bezug auf das Individuum erklärt werden, andererseits geht es um den Einfluss von Gesetzesstrukturen sozialer Systeme und deren Wirkungsweise auf die Situation des Individuums⁶²⁷ (Kap. 9, 11.10). „Soziale Probleme sind gar nicht anders als inter- und transdisziplinär zu erklären und ihre Beschreibungs- und Erklärungsstruktur hat die Merkmale einer angewandten Wissenschaft – so wie dies für alle Handlungswissenschaften gilt“⁶²⁸, so Staub-Bernasconi. Auf der Grundlage des Beschreibungs-, Erklärungs-, Handlungs- und Bezugswissen wird das Praxishandeln gerechtfertigt (Aus welchen Gründen tue ich was, wie, wann, mit wem?). Auf der Grundlage der genannten Merkmale wird der transformative Dreischritt (Staub-Bernasconi) in Kapitel 9.1 beschrieben und das inhaltliche Handeln erklärt.

8.6 Handlungstheoretischer Bezugsrahmen

Am Ende dieses Kapitels soll ein Handlungsmodell für die Schulsozialarbeit formuliert sein, das sich aus den bisherigen Ergebnissen wie folgt erschließt:

1. Mit dem Forschungsvorhaben wurden Bedingungen, Qualität und Professionalität der Schulsozialarbeit im Rahmen einer konstruktiv-kritischen Analyse untersucht. Die Grundlage dafür basiert auf dem Sozialpädagogischen Fachwissen, das im Verlauf der gesamten Untersuchung als Fachkompetenz vorausgesetzt wird.
Schulsozialpädagogisches Handlungskriterium: Fachwissen Soziale Arbeit
2. Anhand von Entwicklung (Kap. 1) und Ausgangslage (Kap. 2) wird ein Teilergebnis als ein zu erreichendes gemeinsames Ziel von Jugendhilfe und Schule in Form einer gleichberechtigten partnerschaftlichen Zusammenarbeit hervorgehoben. Die Untersuchung zeigt, dass dieses Ziel sowohl auf der institutionellen und praktischen Ebene beider Institutionen als auch aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit noch nicht ausgereift und bis heute ein Fachthema geblieben ist. Dieses führt der Untersuchung folgend in Kapitel 3 zur Entwicklung eines Kooperationskonzeptes, das sich an drei

⁶²⁵ Vgl. Miller, 2001, S. 34 f; vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 189 f

⁶²⁶ Vgl. Miller, 2001, S. 34 f

⁶²⁷ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 189

⁶²⁸ Ebd.

Merkmale ausgerichtet: Kooperationskompetenz, Kooperationstransparenz, Kooperatives Spezialwissen.

Schulsozialpädagogisches Handlungskriterium: Kooperationswissen

3. Als ein Hauptaufgabenfeld manifestiert sich die schulsozialpädagogische Beratung (Kap. III). Ein Professionalisierungs- und Qualifizierungsverständnis wird erarbeitet und eine qualifizierte Weiterbildung ausdrücklich hervorgehoben. Die Grundlagen von Beratung werden erörtert und die systemische Beratung als eine Methode für eine qualifizierte und professionelle Beratung der Schulsozialarbeit gewählt. Systemtheoretische Grundlagen sowie systemische Konzepte, Interventionen und Methoden bilden ein Handlungsfundament für die schulsozialpädagogische Beratung. Aspekte der Systemtheorie beziehen sich ausschließlich auf die systemische Beratung als deren Herkunftsort.

Schulsozialpädagogisches Handlungskriterium: Systemische Beratungs-kompetenz, Theoriewissen, Methodenwissen

4. Erhebung, Dokumentation und Evaluation gehören zur Beratungsqualifikation und werden im Rahmen dieser Untersuchung an beschriebenen Erkenntnissen, Beratungsgrundlagen, -methoden und praktischen Umsetzungen (Kap. 9) im Evaluationsteil (Kap. 11) an drei Erhebungsstudien als Einzel- und Vergleichsstudie sowie an Beratungsprozessen durchgeführt, ausgewertet und evaluiert.

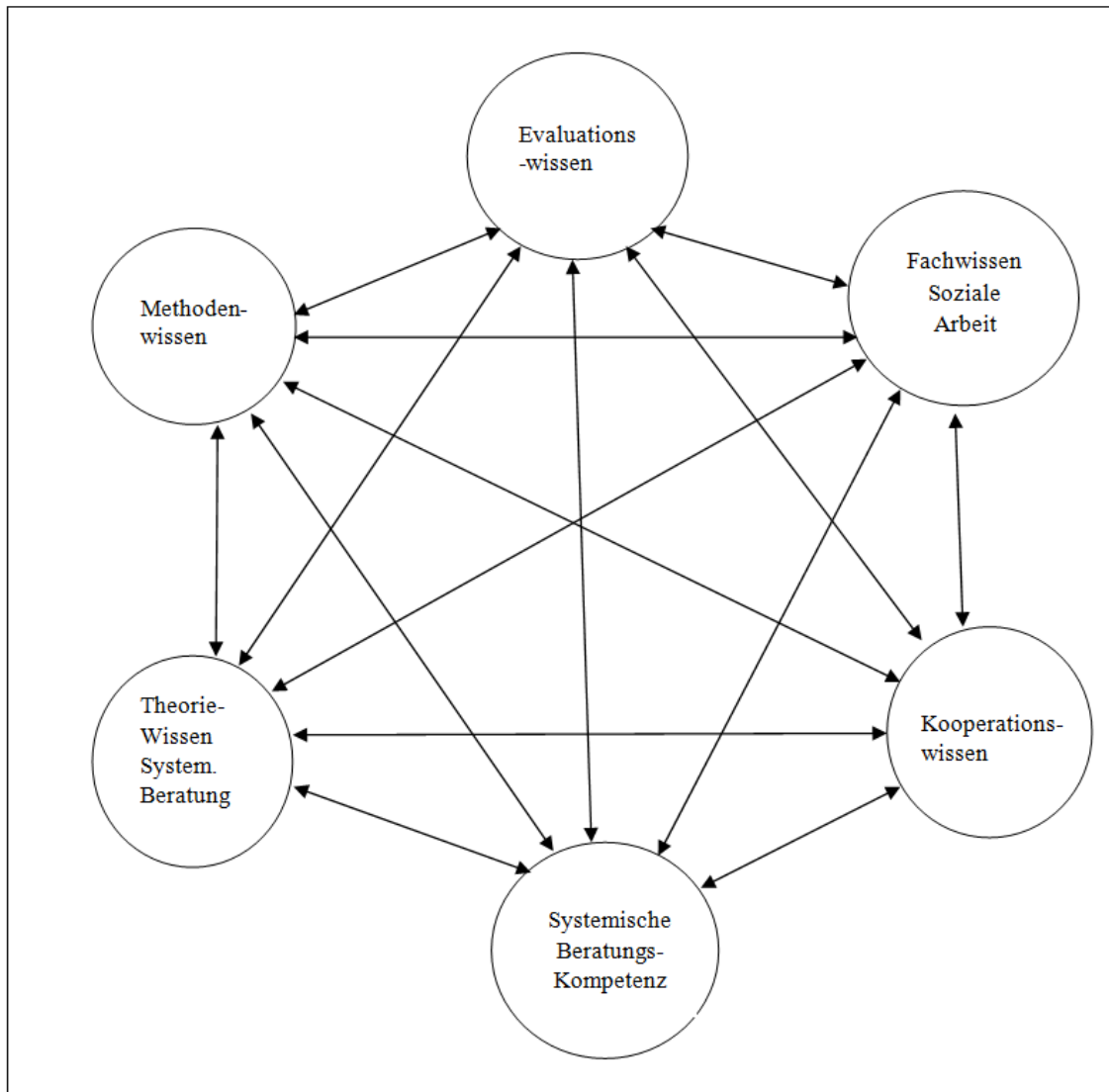
Schulsozialpädagogisches Handlungskriterium: Evaluationswissen

8.7 Handlungsmodell Schulsozialarbeit

8.7.1 Grundkonstruktion

Sozialpädagogische Fachkompetenz und ein fundiertes Kooperationswissen bilden neben dem Beratungs-, Theorie- und Methodenwissen sowie dem Evaluationswissen eine Grundlage für ein Handlungsmodell der schulsozialpädagogischen professionellen systemischen Beratung. Diese Elemente werden als eine Grundkonstruktion zusammengeführt und im Folgenden erklärt.

Abbildung 10: Grundkonstruktion



(eigene Darstellung)

Fachwissen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Die schulsozialpädagogische Fachkompetenz erfasst das sozialpädagogische Können. Dieses beinhaltet die Grundvoraussetzungen für pädagogisches und psychologisches Wissen über Kinder, Jugendliche und Erwachsene, das Herleiten gesetzlicher Bestimmungen als rechtskundliches Wissen, sozialpolitisches, sozialwissenschaftliches Wissen ebenso wie daraus abgeleitetes Forschungswissen zur Beschreibung und Erklärung von Problemsituationen. Insgesamt ist darunter das interdisziplinäre Wissen zur Einordnung von Problem- und Fallsituationen in regionale Machtstrukturen unter Einbeziehung der Ressourcen des Klienten zu verstehen⁶²⁹ (Kap.1.2, 4). Aus dem sozialpädagogischen Verweisungs- und Begleitungswissen, aus Methodenkenntnissen der Sozialen Arbeit und Erfahrungen aus der relevanten Praxis entstehen Schnittstellen mit und Netzwerke zu anderen Institutionen.

⁶²⁹ Vgl. Borrmann, 2006, S. 12; vgl. Müller, 2009, S. 30

Kooperationswissen

Das theoretische und praxisbezogene Wissen um die eigene Position (Schulsozialarbeit) ist unter Benennung ihrer Ziele, Wertvorstellungen und Haltungen sowie ihrer Erklärungsansätze, Verfahrensweisen, Evaluationsvorgehen und ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung als klare Verortung gegenüber anderen Disziplinen und Wissenschaften zu benennen und in Kooperationen zu beschreiben. Beratungs- und Kooperationswissen wirken wechselseitig aufeinander. Kooperationskompetenz ist die Voraussetzung für die gegenseitige professionelle Anerkennung unterschiedlicher Domänen (3.1.4). Kooperationstransparenz ist die Fähigkeit, das eigene Fachwissen verständlich zu transportieren und den eigenen Status zu erklären (3.1.5). Kooperatives Spezialwissen bezeichnet hier das Grundwissen über die andere Profession, das für eine konstruktive Zusammenarbeit (3.1.6) förderlich ist. Kooperationswissen trägt zu klarem Handeln, interdisziplinärer Vernetzung und Teamarbeit bei und versteht sich darin, intra- und intersystemische Belange im schulischen Kontext durch Kommunikationsprozesse und Qualitätssicherung für das gemeinsame fachliche Ziel zu nutzen (Kap. 3.1.7).

Systemische Beratungskompetenz

Beratung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit bezieht ihre Kenntnisse aus der Beratungsforschung (Kap. 6), der Systemtheorie (Kap. 7.1), den systemischen Konzepten, Interventionen und Methoden (Kap. 7.3) und einer (systemischen) Beratungsausbildung (Kap. 6.3). Berater können das Verhalten von Systemen beschreiben, aber nie instruktiv lenken. Systeme tun das, was ihrer Selbstorganisation entspricht. Sie entwickeln sich unvermeidlich weiter. Berater ermöglichen die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse und Dialoge, in denen Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktionen beschrieben werden können. Eine Veränderung selbstreferentieller Systeme ist nur durch Eigenleistung möglich. Berater reagieren mit Neugier auf die Eigenlogik der Systeme, die sie für die Lebenspraxis der Klienten wertschätzen. Sie sind in der Lage, metaperspektivisch in der ersten und zweiten Ordnung zu beobachten und regen eine sich daraus ergebende, beobachtend reflektierte Kommunikation in einer angemessenen Sprache an (Kap. 7.3). Dies macht sie zu Experten für die Beratung von Organisationen (Gremien) ebenso wie für Einzelne oder Gruppen, um Veränderungsprozesse zu unterstützen.

Theoriewissen Systemische Beratung

Theorie wird hier verstanden als Anknüpfungspunkt der Systemtheorie an die systemische Beratung, die für die Praxis als Grundannahmen von Bedeutung sind. Die systemische Theorie macht verständlich, wie und aus welchen Gründen durch Beobachtung Sinn entsteht, aufgrund welcher Umstände wertfreie Beziehungsarbeit bisher unbekannte Wirkungen hervorruft, wertschätzende Kommunikation eine Basis für Veränderungen schafft oder Differenzen erkannt werden, dass gerade dieser und kein anderer referenzieller Prozess in Gang gesetzt worden ist. Aus Theorie und Weiterbildungen erwächst das Wissen, das die systemisch orientierte Schulsozialarbeit benötigt, um ihre Beratungskonzepte zu fundieren (Kap. 7). Sie hat es in ihrer Beratungstätigkeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und/in unterschiedlichen Systemen zu tun. Auch wenn vordergründig die komplexe Theorie sozialer Systeme nach Luhmann im Zusammenhang mit anderen Wissenschaften nicht im Einzelnen präsent sein muss, so bietet sie doch eine Grundlage des Verstehens. So sollte in dieser Untersuchung herausgestellt werden, dass durch systemische Kommunikation in der

Schule (Schulsozialarbeit und Schule) ein neuer Sinn für ein Zusammenarbeiten entsteht. Hafen sagt dazu: „Jede Organisation, jede Familie, jede Jugendgruppe [...] beobachtet sich und die Umwelt“ [...], so „dass jede Lehrperson, jede Sozialarbeiterin, jeder Sozialpädagoge, jede Schule eine ganz spezifische Vorstellung davon hat, welche Funktion Soziale Arbeit in der Schule hat und wie sie ihre Funktion am besten erfüllt“⁶³⁰. Für die Schulsozialarbeit in ihrer Position und Präsentation innerhalb der Schule mit Schülern, Lehrern und Eltern, in schulischen Gremien, Lehrer- oder Schulkonferenzen sowie außerhalb der Schule in kommunalen Einrichtungen, bei Trägern und in der Öffentlichkeit ist es nicht leicht, zwei unterschiedliche Funktionssysteme gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Jedoch soll das theoretische Verständnis des Funktionierens sozialer Systeme dazu beitragen, dass zwar Reformansätze Veränderungen bewirken sollen, diese aber häufig auf Widerstand stoßen und einen immer wiederkehrenden Kreislauf produzieren. Systeme funktionieren wie sie funktionieren. Ein systemisch ausgebildeter Schulsozialarbeiter kann seine Vorstellungen nicht in das System Schule „hineindenken“, aber er kann im systemischen Sinn kommunizieren. So sind beispielsweise schulische Sanktionen oder andere Vorgehensweisen nicht als gut oder schlecht, richtig oder falsch zu bewerten, sondern als systemimmanente Vorgehensweisen zu betrachten und je nach Situation systemverstehend zu unterstützen. Allenfalls sind Fragen zu stellen, die das System von sich aus nutzt und ggf. zu Veränderungswünschen veranlasst.

Methodenwissen

Das methodische Repertoire eines systemisch ausgebildeten Schulsozialarbeiters bietet einen reichhaltigen Fundus für alle schulsozialpädagogischen Anlässe und Situationen (Kap. 7, 9, 11.10). Insbesondere in Beratungssituationen (und das ist in der schulsozialpädagogischen Arbeit überwiegend der Fall) auf der Ebene von Einzel-, Gruppen- und Familienarbeit, aber auch im kooperierenden Bezugsrahmen Jugendhilfe und Schule gehört das Verständnis von selbstreferentiellen System-Umwelt-Strukturen zum elementaren Wissen des Beraters. „Störungsbilder“ wie Mobbing, Schulverweigerung, Unruhe oder Peerstress, aber auch Angst bei Lehrern vorm Unterrichten oder Burnout lassen sich oft in Beziehungsmustern der einzelnen Mitglieder erklären oder beschreiben. Es ist ihr jeweils individuelles „eigensinniges“ Werteportal, das sich nicht von „außen“ durch Hilfsangebote und Maßnahmen (z. B. Schulverweigerungsprojekte) so quasi per Rezept in die „richtigen Bahnen“ lenken lässt. Methodische Kompetenz bedeutet nicht nur, Methoden anzuwenden, sondern sie in Kenntnis zugrunde liegender (personenzentrierter oder systemischer o. a.) Theorien begründen zu können. Am Beispiel der Selbstorganisation der Systeme oder der System-Umwelt-Differenz arbeitet der Berater mit Methoden (z. B. Ausnahme-, Skalierungsfragen usw.) die er unter Berücksichtigung „eigensinniger“ Regeln der Klienten oder ihren Familien anwendet (Kap. 7). Durch die Annahme der Individualität des Einzelnen, das Hinterfragen seines Verhaltens, die Berücksichtigung der Mikro-, Meso- und Makroebene und die grundsätzliche Haltung des systemischen Beraters gewinnt der Schüler (Familie, Peergroup) neue Erkenntnisse, die aus alten Mustern erwachsen, jedoch ressourcennutzend neue Lösungen entstehen oder „erfunden“ werden können, die zu seinem biografischen Hintergrund „passen“. Die unterschiedlichen methodischen Ansätze finden sich von der Minuchinanalyse, Genogrammarbeit, den systemischen Aufstellungen, der

⁶³⁰ Hafen, 2005, S. 18

Elternarbeit bis hin zum zirkulären Fragen, Rollenspielen, Erzählungen und erschließen sich durch Theoriewissen, Kooperations- und Beratungskompetenz schließlich im methodischen Können (Kap. II).

Evaluationswissen

Evaluation misst die Wirkung der professionellen schulsozialpädagogischen Beratung auf der Ebene des professionell Handelnden als Ergebnissicherung, auf der Ebene des Nutzers des Beratungsangebotes als wahrgenommene Veränderung, auf der Ebene der Schule als Anregung für neue Prozesse oder Maßnahmen, auf der Ebene des Trägers als Qualitätsmanagement, auf der Ebene der Organisation als Veränderungspotenzial und schließlich auf der Ebene der wissenschaftlichen Fachlichkeit als Forschungsergebnisse.

Diese Wechselwirkungen stellen einen neuen Aufgabenbereich in der professionellen Schulsozialarbeit dar mit dem Ziel, über einen flächendeckenden Vergleichsmodus Entwicklungen kontinuierlich und konkret zu verifizieren (Kap. 11). Als ein wesentlicher Qualitätsanspruch wird die Qualitätssicherung und Evaluation der systemischen schulsozialpädagogischen Beratung als eine ihrer Hauptaufgaben hervorgehoben. Ziel der Evaluation ist es, Stärken und Schwächen der Beratungsarbeit herauszufinden und die Ergebnisse im Sinne von Verbesserungsmöglichkeiten für die Nutzer zu erfassen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Personen und Systeme ihre Handlungen zum Zwecke der eigenen Stabilität und Entwicklung beobachten und reflektieren, so Miller. Damit bezieht sie die selbstreferenzielle Leistung mit dem Blick auf das „Autopoieses- und Konstruktivismus-Konzept“⁶³¹ in die Zielperspektive der Nutzer mit ein (Kap. 11).

Erweitertes Wissen

Die mit dem Handlungswissen erarbeiteten Gegenstandsbereiche System, Ethik, Menschenbild, Beschreibungs- und Erklärungswissen ergänzen das Handlungsmodell um weitere Wissens Ebenen, die ebenfalls in einer Wechselwirkung zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen. Diese werden zusammengeführt und schließlich als Handlungsmodell für die systemisch orientierte schulsozialpädagogische Beratung erfasst.

In ausgewählter Form und keineswegs vollständig, wie dieses der Konstruktion einer Handlungstheorie entsprechen würde, werden die folgenden Elemente in Anlehnung an Staub-Bernasconi (2007) als erweiterte Wissens Ebene dem Handlungsmodell zugeordnet:

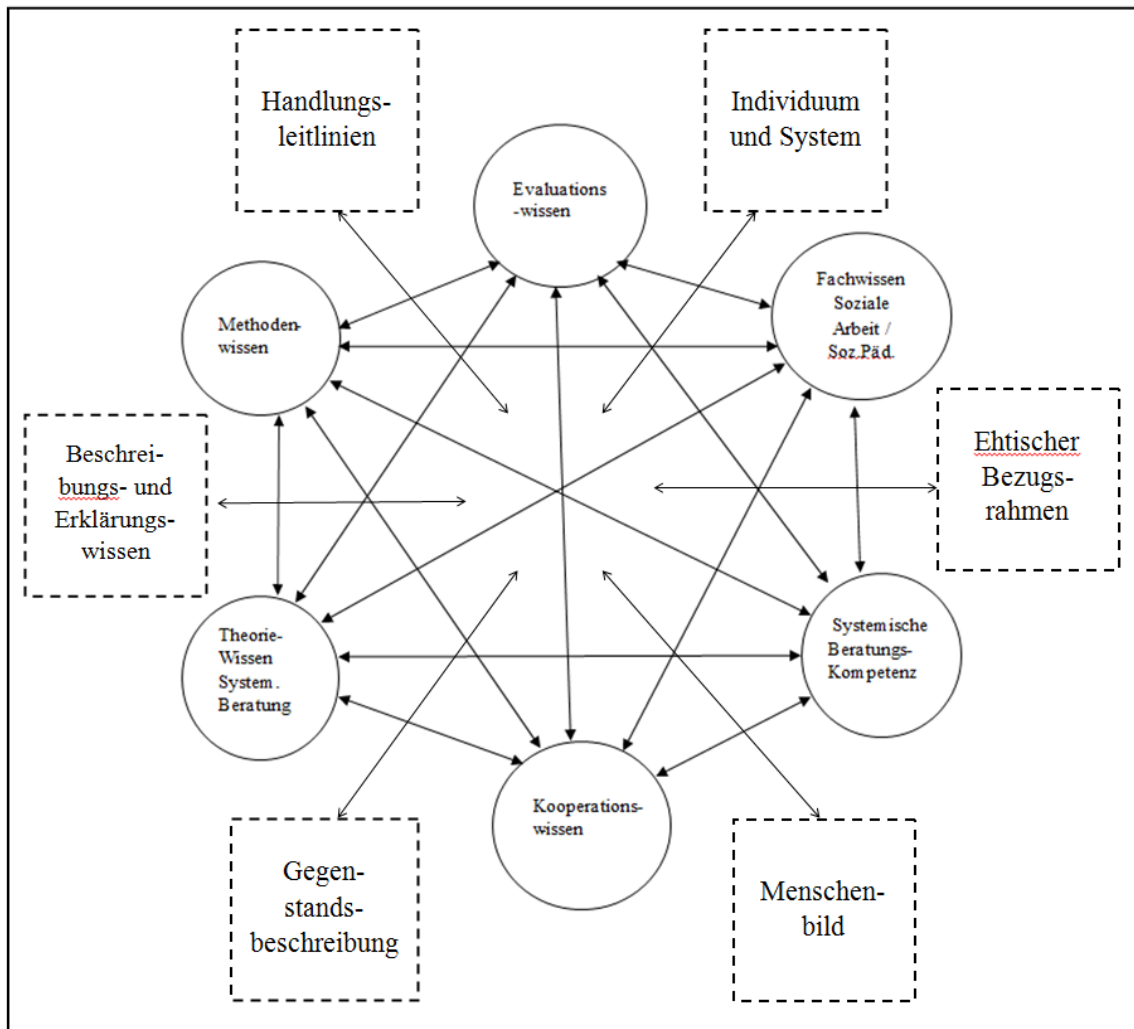
- Fachwissen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik (Kap. 1, 2)
- Kooperationswissen (Kap. 3)
- Systemische Beratungskompetenz (Kap. 6-7)
- Theoriewissen Systemische Beratung (Kap. 7)
- Methodenwissen (Kap. 7, 9)
- Evaluationswissen (Kap. 11)
- Individuum und System (Kap. 8.1)
- Ethischer Bezugsrahmen (Kap. 8.2)
- Menschenbild (Kap. 8.3)
- Gegenstandsbeschreibung (Kap. 8.4)
- Beschreibungs- und Erklärungswissen (Kap. 8.5)

⁶³¹ Miller, 2001, S. 220

- Handlungsleitlinien (Kap. 8.7.2).

Damit wird im Rahmen dieser Arbeit das „Handlungsmodell Schulsozialarbeit“ als ein Ergebnis hervorgehoben. Die folgende Darstellung zeigt dieses im Detail:

Abbildung 11: Handlungsmodell Schulsozialarbeit



(Eigene Darstellung)

8.7.2 Handlungsleitlinien und Definition

Die Beschreibung aktueller und zukünftiger Entwicklungen lässt für das Beratungsfeld Schulsozialarbeit eine klare Terminologie erkennen. Die Bewältigung schulsozialpädagogischer Beratungsaufgaben für Schüler, Lehrer und Eltern führt auf wissenschaftliche und handlungstheoretische Grundsätze zurück. Im Ergebnis zeigt sich, dass Qualifikation und Profession vorliegen müssen und eine gesetzlich und wissenschaftlich fundierte Grundlage benötigt wird.

Diesen Zustand aufgreifend, zeigt der Entwurf des Handlungsmodells eine Orientierung und ein Fundament, auf dem die Schulsozialarbeit auf sicheren Füßen stehen kann.

Durch Professionalität und Qualifizierung erhält die Schulsozialarbeit ein gestärktes Profil. Sie gewinnt an Status und gesellschaftlicher Anerkennung. Bei alledem ist jedoch zu

berücksichtigen, dass sie über eine allgemeingültige und eindeutige Position derzeit nicht verfügt, aber genau daran ist der eigene Anspruch des Wachstums zu erheben. Dazu möchte diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Interdisziplinäres Wissen, spezifische Erkenntnisse und professionstheoretische Erklärungen finden sich im Gesamtkontext der bisherigen Untersuchung in vielen Kapiteln wieder. Anhand der dargestellten Ergebnisse kann die Formulierung von Handlungsleitlinien differenziert vorgenommen werden:

- Hinsichtlich der (historischen) Entwicklung und Ausgangslage der Schulsozialarbeit und einer schulsozialpädagogischen Fragestellung nach Professionalisierung und Qualifikation werden Entwicklungen durch wissenschaftlich fundierte Erklärungen begründet, die ein klares Konzept Schulsozialarbeit an ihrer Kooperations- und Beratungskompetenz erfassen.
- Die Unterstützung bei individueller Zielerreichung der Klienten im Bereich Schule ist nur mit einer erlernten Beratungskompetenz, die auf Theoriewissen und Methodik zurückgreift, leistbar und verantwortbar.
- Die Zielsetzungen der Beteiligten gelten grundsätzlich (immer) als gültig und werden unter Einhaltung ethischer Grundlagen und Wertvorstellungen für jedes Individuum in seinen systemischen und subsystemischen Kontexten und Umwelten wahrgenommen.
- Der Zeitraum, wann und in welchem Umfang der Ratsuchende schulsozialpädagogische Unterstützung braucht und wünscht, bestimmt dieser, außer bei Gefährdung des Kindeswohls oder Dritter, ausschließlich selbst.
- Die Beratungsevaluation basiert auf einem gesicherten Qualitäts- und Erhebungsformat und ermöglicht Vergleichs- und Längszeitstudien an mehreren Schulen, insbesondere ist die Nachvollziehbarkeit durch den Nutzer selbst als seine individuelle Entwicklungs- und Lösungsfindung maßgeblich.

Darauf aufbauend hat professionelles Handeln unter Bezugnahme auf die Beratungstätigkeit, die in allen Bereichen der Schulsozialarbeit ein sicheres (theoretisch und methodisch) Fundament bildet, eine existenzielle Grundlage, wenn

- auf interdisziplinäre Handlungsansätze Bezug genommen werden kann,
- ein intra- und intertransformativer Handlungsrahmen für eine Kooperations- und Netzwerkgestaltung vorhanden ist,
- ein wissenschaftlich fundiertes Handlungskonzept vorliegt,
- ein formeller Rahmen für schulsozialpädagogische Beratung und Begleitung durch eine gesetzliche Regelung gesichert ist,
- interdisziplinäre Erkenntnisse und professionstheoretische Grundlagen vorliegen und berücksichtigt werden,
- die Beratungsqualifikation hervorgehoben und als Hauptanliegen der Schulsozialarbeit formuliert und umgesetzt wird,
- die systemische Sichtweise in Bezug auf die schulsozialpädagogische Beratung als eine für die Schulsozialarbeit geeignete Methode bezeichnet und erklärt wird,
- eine Problematik mit wissenschaftlichen Erklärungen dargestellt und beschrieben werden kann,

- ethische Grundvorstellungen ein klares Menschenbild unter Bezugnahme auf interdisziplinäre Formulierungen hervorheben,
- das Menschenbild für alle Beteiligten in der Schule Gültigkeit hat,
- professionelle schulsozialpädagogische Unterstützung und qualifizierte Beratung allen Kindern und Jugendlichen, Lehrern und Eltern zur Verfügung steht,
- Fundamente für eine professionelle Beratungsausbildung gegeben sind und diese gefordert wird,
- Kooperation und die Umsetzung von Zielen durch ein klare Vereinbarung beschrieben werden,
- theoretische Kenntnisse, Handlungskriterien, Beschreibungs- und Erklärungswissen eine professionelle Schulsozialarbeit darstellen,
- professionelles Handeln sich an den entwickelten Handlungsleitlinien orientieren kann,
- auf interdisziplinäre Erklärungs- und Handlungsansätze Bezug genommen wird,
- eine Kooperation eine prozessbezogene, konstruktive und transparente Netzwerkgestaltung ermöglicht,
- die Schulsozialarbeit durch eine gesetzliche Grundlage (SGB) gesichert ist,
- Evaluation als ein integriertes Handlungs- und Messinstrument zum Alltag eines qualifizierten Beratungshandeln gehört, regelmäßig durchgeführt und publiziert wird.

Ein Handlungsmodell ist kein Rezept. Dieses Handlungsmodell ist eine Empfehlung, aber auch eine Aufforderung, aufgrund des bisher beschriebenen sukzessiven Verlaufes zu Professionalität und Qualifizierung zu gelangen. Zweifellos wird ein „anderes“ Denken und Handeln neue Herausforderungen in Gang setzen und zweifellos werden, wie Staub-Bernasconi (Kap. 9.1) formuliert, Professionelle sich dasjenige Wissen aussuchen, das gerade für die speziellen Probleme, die sie zu bewältigen haben, sinnvoll ist. Dennoch, so die Autorin, müsse gerade dieses Selektieren „sich immer auch auf wissenschaftliches Beschreibungs- und Erklärungswissen beziehen, sofern man den Anspruch, eine Profession zu sein, nicht aufzugeben bereit ist“⁶³². Manches mag zunächst ungewöhnlich erscheinen, betrachtet man das Kooperationswissen, die systemische Beratungs-/Methodenvielfalt und das Evaluationswissen als Ergebnisse dieser Untersuchung, können ungewöhnliche Beschreibungen auch neue Erkenntnisse hervorrufen, wie Selvini-Palazzoli konstatiert.⁶³³ So sieht Staub-Bernasconi ein neues Vorgehen auch als die Möglichkeit, „etwas zu versuchen, ja zu wagen.“⁶³⁴ Und Anderson hebt das Gewohnte hervor, um diesem mit etwas Ungewöhnlichem zu begegnen.⁶³⁵

In Erfüllung des dargestellten Anspruches in dieser Arbeit, Professionalisierung und Qualifizierung am Beratungsgegenstand der Schulsozialarbeit auf den Weg zu bringen, wird zusammenfassend eine Definition für die systemisch orientierte Schulsozialarbeit formuliert:

⁶³² Staub-Bernasconi, 2007, S. 207

⁶³³ Vgl. Selvini-Palazzoli, 2011, S. 133

⁶³⁴ Staub-Bernasconi, 2007, S. 210

⁶³⁵ Vgl. Anderson, 1994, S. 34

Definition Systemisch orientierte Schulsozialarbeit:

Schulsozialarbeit orientiert sich in ihrem spezifischen Handlungsfeld Beratung an systemischen Theorien, Methoden und Haltungen. Ihr Ausgangspunkt ist eine kooperative Metaperspektive. Ihr Handlungsauftrag, zwischenmenschliche Beziehungen im Prozess von Beobachten, Reflektieren, Beschreiben und Kommunizieren in Form qualifizierter Beratung wahrzunehmen. Hinsichtlich konstruktiven Zusammenlebens und unter Berücksichtigung individueller Belastungen oder Beeinträchtigungen geht es um die Zielgruppe von Schülern, Lehrern und Eltern im Kontext von Schule. Dies gilt sowohl für Gruppen, für Einzelne, ihren Familien in angrenzenden Systemen und Subsystemen.

Die Funktion des Schulsozialarbeiters verknüpft das Gegenstands- und Aktionsfeld der Schulsozialarbeit mit dem im Kontext der Schule entstehenden oder herzuleitenden Unterstützungsbedarfs im Rahmen von Schul-, Leistungs-, Lern- oder Verhaltensereignissen, das heißt, mit der Inanspruchnahme professioneller (systemischer) Beratung für alle Beteiligten, die diese Entscheidung unmittelbar (selbst), mittelbar (über andere) und individuell treffen. Das systemische Denken bezieht immer das subsystemische Umfeld und erweiterte Funktionsfeld anderer Disziplinen auf der Handlungsgrundlage eines theorien- und methodengesicherten Beratungskonzeptes ein.

Die Zusammenarbeit mit der Schule impliziert ein beidseitig (Träger und Schule) inter-, intra- und transdisziplinäres Kooperationsverhalten unter Berücksichtigung pädagogischer und schulsozialpädagogischer Verantwortung im Sinne von Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit. Im Rahmen von Verantwortungsübernahme trägt die Schulsozialarbeit bei entsprechenden Maßnahmen und Interventionen, die aus dem Schulkontext erwachsen, mit ihrer Fach- und Beratungskompetenz zu Lösungsfindungen bei.

Die Schulsozialarbeit stützt sich in ihren Handlungsansätzen auf ein qualifiziertes Beratungshandeln und das systemische Wissen. Dieses gilt interdependent zum Sozialpädagogischen Können. Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage qualifizierter systemischer Beratung wurde das Handlungsmodell der Schulsozialarbeit entwickelt und begründet. Die konkreten Darstellungsfelder der Schulsozialarbeit beruhen auf den aufgebauten Kapiteln I bis IV. Hervorzuheben ist die Spezialisierung Schulsozialarbeit auf ihr Tätigkeitsfeld. Damit sind auch die verschiedenen Träger der Jugendhilfe auf dieses relativ neue Handlungsfeld vorzubereiten.

Dem Versuch einer Handlungstheorie kann hier insofern entsprochen werden, als es um einen Handlungstheoretischen Bezugsrahmen geht, der hier entstanden ist. Alles Weitere wäre mit einem theoretischen Fundament zu untermauern gewesen, was mit dieser Arbeit nicht leistbar war und auf einer neuen Forschungsebene untersucht werden müsste. Wohl aber hat der Versuch dazu beigetragen, mit wesentlichen Elementen, die auch einer Handlungstheorie entsprechen, ein Handlungsmodell zu entwickeln, das der Praxis gerecht wird.

9. Praxiswissen und inhaltliche Umsetzung

9.1 Der transformative Dreischritt (Staub-Bernasconi)

Zunächst sind das wissenschaftliche Beschreibungs- und Erklärungswissen und das Wissen aus interdisziplinären Fachbereichen als ein Grunderfordernis für die Lösung sozialer Probleme zu verstehen. Dieses wird mit dem Ansatz des Dreischritts als Anforderungskriterium vorausgesetzt und geht mit dem fachspezifischen schulsozialpädagogischen Handlungsmodell konform:

- Sozialpädagogisches Fachwissen
- Beratungskompetenz
- Kooperationswissen
- Theoriewissen
- Methodenwissen
- Evaluationswissen

Anhand dieser Kriterien soll nach Staub-Bernasconi (2007) der transformative Dreischritt Anwendung finden⁶³⁶. Dazu stellt die Autorin zunächst die Frage nach dem Weg vom „Wissen zum Veränderungswissen und weiter zum konkreten professionellen Handeln“⁶³⁷. Diese Überlegungen transportiert sie zum „»transformativen Dreischritt«“ und setzt gleichzeitig dazugehörige Schlüsselkompetenzen (s. a. Schönweiss, 2000) als „»Transformationskompetenz«“ für Professionelle⁶³⁸ voraus. Um den Ablauf des Dreischrittes zu veranschaulichen, bezieht die Autorin sich auf eine Studie von Tillmann/Holler-Nowitzki et al. *Schülergewalt als Schulproblem* (1999), die hier als Beispiel dargestellt wird.

Zunächst geht es darum, Fragen zu stellen wie es der systemische Ansatz vorsieht. Dazu wird auf ein Erklärungswissen von Borrmann hingewiesen: *Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen* (2006). Aus der Sichtweise eines Rezensenten wissenschaftlich und praktisch zwar als zu „kopflastig“⁶³⁹ bezeichnet, wird hier auf die klare Darstellung in Bezug auf die W-Fragen eingegangen. Für Borrmann sind „wissenschaftlich begründete Handlungsleitlinien für die Bearbeitung“ und „detaillierte Darstellung der einzelnen Fragen in der allgemeinen normativen Handlungstheorie notwendig“.⁶⁴⁰ Staub-Bernasconi beschreibt Fragen im Kontext einer allgemeinen normativen Theorie des professionellen Handelns als eine Operation, „die im Verlauf eines zu lösenden, mildernden sozialen Problems durchzuführen [ist A. J.], nämlich zu beschreiben, erklären, prognostizieren, bewerten, Ziele zu setzen, zu planen und zu handeln“⁶⁴¹. Diese Annahmen finden Übereinstimmung bei von Schlippe und Schweitzer (2012), die die Problemuntersuchungen an einem komplexen (systemischen) Fragengerüst veranschaulichen und kontextgebunden an unterschiedlichen Frageformen aufgeführt sind:

⁶³⁶ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 207

⁶³⁷ A. a. O., S. 252

⁶³⁸ Vgl. Bunge, 1967, S. 132-137; 1998, S. 135-154 nach Staub-Bernasconi, 2000, 2007, S. 252

⁶³⁹ Vgl. Wolfgang Frindte, Rezension vom 07.10.2006 zu: Stefan Borrmann: *Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005. In: socialnet Rezensionen, ISSN 21909245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/3848.php> (letzter Zugriff: 05.03.2014, 21.22 Uhr)

⁶⁴⁰ Borrmann, 2006, S. 21

⁶⁴¹ Staub-Bernasconi, 2007, S. 204

- Fragen nach den Erwartungen
 - Fragen zum Problemkontext
 - Die Beschreibungen rund um das Problem erfragen
 - Das Verhalten um das Problem erfragen
 - Erklärungen für das Problem erfragen
 - Bedeutungen für das Problem erfragen
 - Bedeutungen für die Beziehungen um das Problem erfragen
 - Lösungsorientierte Fragen stellen (Verbesserungsfragen)
 - Fragen nach Ausnahmen des Problems
 - Fragen nach Ressourcen unabhängig vom Problem
 - Fragen nach einem „Wunder“ stellen – Was wäre, wenn...
- Problemorientierte Fragen stellen (Verschlimmerungsfragen)
 - Wer müsste was tun, um das Problem zu behalten?
 - Kombinieren von lösungs- und problemorientierten Fragen
 - Fragen nach dem Nutzen des Problems
 - Fragen nach der Zukunft des Problems
 - Fragen danach, ob man das Problem zurückholen möchte ...
- usw.⁶⁴²

Tabelle 8: W-Fragen der allgemeinen normativen Handlungstheorie

W-Fragen	Wissensform	Wissensgrundlagen
Was-Frage	Was ist passiert? Situationsbild, Ausgangsposition des Problems, Wirklichkeitskonstruktion	Beschreibungswissen,
Weshalb-Frage	Weshalb ist was passiert? Disziplinäres Bezugswissen, interdisziplinäre Zusammenarbeit	Erklärungswissen,
Wohin-Frage	Wohin soll es gehen? Zukunftsbilder, Möglichkeitskonstruktion, Ziele, Lösungsorientierung	Trendwissen, Hypothesenwissen, lösungsorientierte Fragestellungen, Methodenwissen
Was ist gut-Frage	Was soll erhalten bleiben? Werte, Ressourcen	Wertewissen, Beschreibungswissen, Menschenbild, Berufsethik,
Was ist nicht gut-Frage	Was soll sich ändern? Problemkommunikation, Verbesserung/Veränderung gegenüber der Ausgangssituation	Problemwissen, Verbesserungsfragen, Werte- und Weltbilder

⁶⁴² Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 258 f

Wie-Frage	Wie soll was gehen? Interventionen, Verfahren, Methoden, Handlungsleitlinien	Theoriewissen, Methodenwissen, Erklärungswissen, Handlungstheorien
Womit-Frage	Womit soll etwas erreicht werden? Individuelle Ressourcen, persönliche, kollegiale, andere Fähigkeiten	Beratungswissen, Methodenwissen,
Wer-Frage	Wer soll daran mitwirken? Berater/Beratersystem, Akteur/Akteursystem, Vernetzung	Kooperationswissen
Welche-Frage	Welche Mittel, führen wohin? Möglichkeiten der Zielerreichung, Aufwand, Entscheidungskompetenz	Organisationswissen, Beratungswissen, Methodenwissen
Wann-Frage	Wann soll etwas erreicht worden sein? Zeitbudget, Zeitbestimmung - Evaluation, Wirksamkeit, Auswertung, Zielerreichung	Organisationswissen, Evaluationswissen, Erklärungswissen

Vgl. Borrmann, 2006, S. 21; vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 204; vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 263 ff

Eindeutig fehlt die Warum-Frage. Warum-Fragen fragen nach Ursachen (Warum haben Sie das getan? Warum lässt du den Lehrer nicht in Ruhe? Warum konzentrierst du dich nicht einfach auf den Unterricht? Oder: Warum leben Sie schon so lange allein? usw.), die sich meist an der Vergangenheit ausrichten. Herwig-Lempp verbindet damit ein Fragen „nach den Ursachen und rückwärtsgerichteten Begründungen für bestimmte Verhaltensweisen [an]statt nach den in die Zukunft gerichteten Absichten“. ⁶⁴³ Der Befragte beginnt, sich zu rechtfertigen, was die Schuldfrage impliziert. Staub-Bernasconi spricht von Zwecklosigkeit der Warum-Frage und deutet auf ein Absicht-/Machtgefälle ebenso wie auf die Haltung des Beraters gegenüber dem Adressaten hin, sein Recht auf Aufklärung über Macht und Wahrheit anzuerkennen. ⁶⁴⁴ Dazu werden die ersten Schritte im Rahmen des transformativen Dreisatzes am Beispiel der oben genannten Studie (Schülergewalt als Schulproblem) dargestellt: ⁶⁴⁵

1. Schritt

Zum ersten Schritt des transformativen Dreisatzes in Anlehnung an die Ausführungen von Staub-Bernasconi (2007) gehören die Kenntnisnahme des Forschungsgegenstandes, insbesondere der Erklärungen für ein bestimmtes soziales Problem (dieses kann in der Schule alle thematisch vorhandenen Bereiche betreffen wie beispielsweise Mobbing, Gewalt, Sucht usw.). Dabei handelt es sich um nomologische Aussagen über Gesetzmäßigkeiten (Was-Frage), um verhaltensbezogene Typisierungen, die einen möglichen Bezug zu interdisziplinären Erklärungsmodellen herstellen können (Weshalb-Frage).

⁶⁴³ Herwig-Lempp, 2001, S. 42

⁶⁴⁴ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 266 f

⁶⁴⁵ Vgl. a. a. O., S. 252

2. Schritt

Im zweiten Schritt geht es aufbauend auf Schritt eins um die Formulierung handlungstheoretischer Hypothesen, also um ein vernetztes Problemwissen bzw. -bewusstsein (Wohin-Frage), mögliche gesellschaftliche oder individuelle Abwägungen von Erklärungen (Was ist gut-/nicht gut-Frage) und eventuelle Handlungsmöglichkeiten (Wie-Frage).

3. Schritt

Im dritten Schritt sollen anhand normativer Aussagen Handlungsleitlinien oder Regeln formuliert werden, die zunächst eine mögliche Vergrößerung des Problems erkennen lassen (Womit-, Wer-Frage), um anschließend Überlegungen zum etwaigen Vorgehen zu treffen, die das Problem einzugrenzen oder zu lösen vermögen (Welche-Frage). Nach Überprüfung der Handlungsleitlinien kann im Auswertungsschritt die fortlaufende Dokumentation evaluiert werden (Wann-Frage).

Diesen ersten Schritten folgen weitere. Es zeigt sich bereits jetzt ein relativ hoher Zeitaufwand, der mit einer professionellen Grundhaltung verbunden ist, so dass die Frage erlaubt ist, inwieweit der wissenschaftliche Handlungs- und Erhebungsteil in den Professionsbereich der Schulsozialarbeit einzubinden ist. Eng verbunden mit dem Dreischritt ist die systemische Beratung, die nicht auf eine Evaluation verzichtet, so dass gleichermaßen ein relativ hoher Zeitaufwand notwendig ist.

Zum Zwecke weiterer Professionalisierungserwägungen für die Handlungssicherheit der Schulsozialarbeit ist eine Grundlage zur Fortführung des transformativen Dreischrittes erforderlich, die zudem das gesamte Beratungsrepertoire einbindet. Verweisend auf das wissenschaftliche Bezugswissen und hinweisend auf die Handlungsleitlinien wird der transformative Dreischritt um weitere Vorgehensweisen ergänzt⁶⁴⁶ und das Beispiel gewaltbereiter Jugendlicher aufgegriffen, um einen Teilbereich des Gesamtablaufes zu schildern und (1) Handlungsarten und (2) Handlungsleitlinien zu erklären:

A. Wahrnehmung einer Situation auf unterschiedlichen Ebenen klären, zum Beispiel auf der Ebene

- des Schülers und seiner subjektiv empfundenen Mitteilungen (psychologische, sozialpsychologische oder kulturelle Erklärungen aufgrund individuellen Handelns)
- der Lehrerschaft und ihrer subjektiv empfundenen Wahrnehmungen (psychologische, sozialpsychologische Erklärungen bezogen auf soziale Regeln der Machtverteilung)
- der Schulleitung und ihrer Handlungsprinzipien (Erklärung aufgrund gesellschafts- und organisationsbezogener Ordnungen)
- des Familiensystems und seiner Umgangsmuster (kulturelle, sozialpsychologische, soziologische oder sozioökonomische Erklärungen)
- der Peripherie, z. B. Nachbarschaft, Stadtteil, Interaktionen/Haltungen (kulturelle, sozioökonomische, soziologische Erklärungen)

⁶⁴⁶ Vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 252-270

- B. Formulierung nomopragmatischer, handlungstheoretischer Hypothesen wie
- Sozialraumorientierung und Berücksichtigung unterschiedlicher Einflussgrößen (Gruppen, Trends, Monokulturen, Sekten, politische Richtungen usw.)
 - Herstellung empirischer Zusammenhänge auf der Basis des ersten Schrittes
 - Ansätze oder Absichten potentiell Handelnder recherchieren und deren Einflussgrößen auch hinsichtlich des ersten Schrittes berücksichtigen
 - handlungstheoretische Hypothesen zunächst auf eine gesetzliche Grundlage stellen, da subjektive Einwirkungen potentiell Handelnder evtl. nicht bekannt sind
 - Aussagen über mögliche wissenschaftliche Erkenntnisse/Evaluationen auf Zusammenhänge, Ansichten oder Pläne überprüfen
 - handlungstheoretische Hypothesen strukturieren und auf den unterschiedlichen Ebenen (siehe Schritt A), auch auf der von Gesellschaft und Politik (Mikro-, Meso-, Makroebene) erklären
- C. Formulierung professioneller (wissenschaftlich begründeter) Handlungsleitlinien bzw. Regeln wie
- Handlungsmöglichkeiten auf der Basis unterschiedlicher Ebenen erarbeiten (Schritt A)
 - wissenschaftliche Erklärungen aufgrund der Aussagen und Erkenntnisse aus Schritt B formulieren
 - Handlungsleitlinien bzw. Regeln im Hinblick auf die einzelnen Jugendlichen erstellen (Schritt A)
 - Handlungsleitlinien bzw. Regeln im Hinblick auf die Lehrerschaft und/oder Schulorganisation erstellen (Schritt A)
 - Handlungsleitlinien im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Problematik erörtern (Schritt B).

Erkennbar wird ein professioneller und wissenschaftlicher Anspruch, den auch Staub-Bernasconi selbst einräumt. Jedoch zeigt sie die Schritte ausführlich und macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass es sich bei der Erstellung von Handlungsleitlinien nicht um ein Rezept handelt, sondern um eine „*Empfehlung oder Aufforderung*, unter Berücksichtigung der bekannten Gesetzmäßigkeiten nach den genannten Regeln zu suchen, um dann – unter Berücksichtigung der kontextuellen Randbedingungen – zu *versuchen*, sie anzuwenden“⁶⁴⁷.

Damit kann auf die Systemtheorie und systemischen Konzepte/Interventionen und dem Erkennen rekursiver und selbstreferenzieller Prozesse zurückgegriffen werden. Staub-Bernasconi räumt ein, dass der transformative Dreischritt als Schlüsselkompetenz eines Professionellen möglicherweise beschwerlich sei, doch halte er spannende Entdeckungen bereit, die dazu führen könnten, mit Wissenschaftlern, Handlungswissenschaftlern und mit Praktikern gemeinsam zu arbeiten, anstatt sich zu bekämpfen.⁶⁴⁸

Beispiele für Hypothesenbildungen (Punkt B) könnten sein⁶⁴⁹:

⁶⁴⁷ A. a. O., S. 261 (kursiv im Original)

⁶⁴⁸ Vgl. a. a. O., S. 269

⁶⁴⁹ Vgl. Trost/Buscher, 1995, S: 22-48

Tabelle 9: Hypothesenbildung (Beispiele)

Hypothese	Systemische Sichtweite
Der Schutz der betroffenen Jugendlichen vor weiterer Schädigung hat Vorrang und legitimiert zu sozialen (Kontroll-)Interventionen.	Auf unterschiedlichen Ebenen besteht oft eine Asymmetrie in Bezug auf Macht und Autonomie.
In der Dynamik von Gewalt tragen oft alle Ebenen zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Lösung von Problemen bei.	Der Begriff „Verantwortung“ steht im Zentrum systemtherapeutischer Arbeit. Deshalb sollte er nutzbar gemacht werden (Entscheidet jemand sich zu seinem Vorteil oder Nachteil?)
Der Erstkontakt findet oft in einer Krisensituation mit Überforderung und Reaktionen wie Verleugnung und Widerstand statt.	Das systemische Mittel ist Zeit und Geduld, da viele gewaltbereite Jugendliche nur schwer glauben können, dass sich jemand wirklich für sie interessiert.
Sobald Dritte (Jugendamt, Gericht usw.) in der Ausübung ihrer Kontrollfunktion ins System kommen, ist eine klare Trennung zwischen Therapie und Kontrolle oft nicht möglich, aber auch nicht hilfreich. Die „Überwacher“ werden dabei schnell ins Problemsystem eingebunden.	Die Systemische Arbeit nutzt diese Realität, um den jeweiligen Kontext klar zu benennen.
Therapie mit gewaltbereiten Jugendlichen findet in einer paradoxen Situation statt. Echte Freiwilligkeit ist aus vielerlei Gründen selten.	Das Annehmen und Aushalten dieses Paradoxes ist zentrale Aufgabe des Systemtherapeuten bei der Herstellung von Vertrauen.
Gewalthandlungen ereignen sich oft als Ergebnis restriktiver Erfahrungen. Die Wirklichkeitskonstruktionen sind oftmals nicht unmittelbar zu erfahren. Grausames und gewaltsames Handeln erscheint oft als nicht fühlbar.	Die Wahrnehmung des Kontextes muss erweitert werden, um Verständnis und neue Bedeutungsmuster zu ermöglichen. Dazu kann eine transgenerationale Perspektive der Gewalttradition mit der Methode des Reframing eingenommen werden, um den Bedeutungsrahmen zu erweitern.
Gewalt kann als Bewältigungsversuch verstanden werden. Das unbewusste Ziel besteht in der Reduzierung von Komplexität in unüberschaubar und affektiv nicht aushaltbar gewordenen Stresssituationen. Die Identifizierung mit dem Opfer gegen den Täter folgt dem Muster der Komplexitätsreduktion.	Die Stärkung von Ressourcen bei Tätern und Opfern kann helfen, die Wahrnehmung der Situation zu vervollständigen. Das geschieht z. B., indem die gewählte Lösung (hier: Gewalt) zwar als nicht akzeptabel konnotiert wird, aber auch gezeigt wird, dass es der betroffenen Person möglich sein wird, andere konstruktive Lösungen für das Problem zu finden. (Welche Lösung passt sonst noch zu meinem Problem?)

Gewalt in Bezugssystemen ist oft durch enge Bindungen charakterisiert. Die Dynamik von Bindung und Loslösung, Autonomie und Abhängigkeit, Geben und Nehmen ist oft untrennbar mit dem Symptom Gewalt verknüpft.	Systemische Therapie muss die genannten Polaritäten berücksichtigen, die positiven Aspekte der Bindungsdynamik herausarbeiten, vom „Entweder/Oder“ zum „Sowohl-Als-Auch“ zu kommen.
Gewalttätig eskalierende Konflikte lassen sich mit Ressourcenarmut in Verbindung bringen. Unter Bezugnahme auf sozioökonomische Umweltbedingungen sind oft unzureichende Fähigkeiten vorhanden, psychosoziale Beziehungen einzugehen.	Respekt und Wertschätzung für die beteiligten Personen, aber auch Achtung vor dem Gefühl des „Unwertes“ beim Gegenüber und Komplimente für das bereits Erreichte können durch die Überzeugung vermittelt werden, das subjektiv Bestmögliche getan zu haben.

In Anlehnung an Trost/Buscher, 1995, S. 22-48

Sowohl in Gruppen, einzeln oder in umliegenden Systemen als auch in Cliquen sind Hypothesen wichtig für eine Zielformulierung, ob beispielsweise Ressourcen bereitgestellt werden können oder wer welchen Einfluss geltend macht. Erst durch den Prozess zeigen Hypothesen ihre Wirkung, ob sie modifiziert, verworfen oder neu gebildet werden müssen oder wieder herangezogen werden können. Das Hypothesenbilden geht auf Selvini Palozzoli et al. (1981) zurück, worauf von Schlippe und Schweitzer sich beziehen, wenn sie vom Wert oder der Nützlichkeit einer Hypothese sprechen. „Es geht nicht darum, die eine richtige Hypothese zu finden. Vielmehr führt gerade die Vielfalt der Hypothesen auch zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten [...] dass es »vielleicht« auch ganz anders sein kann. Vielfach bieten Hypothesen, die den gewohnten Beschreibungen entgegenstehen, neue und überraschende Erkenntnisse“⁶⁵⁰ – oder eben „spannende Entdeckungen“, wie Staub-Bernasconi es formuliert⁶⁵¹ und Luhmann mit dem Unerwarteten ergänzt, also „etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“⁶⁵².

9.2 Punktuelle Konzeptplanung

Ausgehend von der wissenschaftlichen Ebene soll ein Theorie-Praxis-Transfer auf der Basis der in dieser Untersuchung erlangten Ergebnisse vorgenommen werden. Die Ausführungen haben gezeigt, dass gelingende professionelle Schulsozialarbeit durch klare Wissenschaftskriterien wie Erklärungs- und Beschreibungswissen sichergestellt sein muss. Die Ergebnisse (Kap. 8.5) zeigen, dass dieses Wissen für die Schulsozialarbeit mit neuen fachlichen Herausforderungen verbunden ist. Für das praktische Feld werden anknüpfend daran exemplarisch ein Konzeptplan (I und II) erstellt, ein Beratungsprozess beschrieben und Beratungsbausteine entwickelt (vgl. Just 2013). Zwei Punkte werden hervorgehoben: *Beratungskompetenz* am Beispiel eines systemischen Beratungsprozesses (a, b) und *Beratungsstruktur* am Beispiel einer Entwicklung von Beratungsbausteinen.

⁶⁵⁰ von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 204

⁶⁵¹ Staub-Bernasconi, 2007, S. 269

⁶⁵² Luhmann, 1991, S. 152

Zusammenfassend erklärt sich das theoretische und methodische Beratungswissen praxisnah (Kap. 6, 7). Interventionsmöglichkeiten zur Früherkennung sind konzeptuell eingebunden.

Konzeptplan I beinhaltet einen Punktekatalog, der sich an den Bedarfsoptionen der Schule und dem Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit ausrichtet und als allgemeines Konzeptgerüst formuliert ist.

Tabelle 10: Konzeptplan I – Punktekatalog

Recht	Pädagogische Grundsätze
Prüfung rechtlicher Grundlagen Gesetzliche Verankerung Schulgesetz Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfegesetz Schweigepflicht und Meldepflicht	Pädagogisches Konzept Pädagogische Ziele Zielsetzung Zielgruppen Aufgabenfelder Prävention und Früherkennung
Beratung als Profession	Kooperation
Beratungskompetenz Beratungsstruktur Kommunikationsstruktur Maßnahmenstruktur Methodenflexibilität Leistungsangebot Projektwesen Handlungsstrategien Handlungsebenen	Kooperationsstruktur Merkmale der kooperierenden Systeme Kooperationspartner Gremienstruktur in den Systemen interne Präsenz externe Präsenz öffentliche Präsenz Vernetzung in Regionalgruppen Kollegien Schule/Schulsozialarbeit
Theoretische Grundlagen	Qualität
Theoriekenntnisse Definition Literatur und Fachbibliothek Konzeptentwicklung Situations- und Bedarfsanalysen Sozialraumanalysen Fachleitung	Qualitätsmanagement Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation Strukturqualität Prozessqualität Evaluationskriterien Qualitätszirkel Verbesserungsmanagement
Arbeitsplatz in der Schule	Arbeitsrechtliche Anbindung
fachliche, räumliche, dienstliche Ausstattung organisatorische Ziele Organisationsstrukturen intern Organisationsstrukturen extern operative Ebene strategische Ebene	Trägerkonstellation Arbeitsmarkt/Stellenakquise Dienststrahlen Dienstaufsicht Finanzrahmen Qualifizierung/Weiterbildung

Eigene Darstellung

Konzeptplan II wird auf Konzeptplan I bezogen. Die konzeptuelle Verlaufsplanung gilt als Grundgerüst für Planungsstruktur, Interventionsgestaltung und Evaluationssicherung (Kap. 11) auf der strukturellen, operativen und prozesshaften Ebene.

Tabelle 11: Konzeptplan II – Verlaufsplannung

Orientierungspunkte für die Erstellung von Konzepten in der Schulsozialarbeit
Vorplanung
Stellenwert des Projektes (Wie und in welcher Form ist es [in der Schullandschaft] einzuordnen? Räumlich, zeitlich, thematisch?)
Nutzen des Projektes (Für wen oder was ist es von Nutzen? Welche Bedarfs-/Sozialraumanalysen liegen vor?)
Einordnung des Projektes in den Gesamtzusammenhang des beruflichen Kontextes (In welcher Form und durch wen sind Bestandsaufnahmen oder empirische Befunde zu berücksichtigen und nach welchen Kriterien sind sie einzuordnen?)
Projektidee (Wie ist die Idee entstanden und was macht sie einzigartig?)
Projektziel (Was genau soll erreicht werden?)
Zeitraumen (Wann soll das Ergebnis, wann sollen Teilergebnisse vorliegen?)
Projektplanung
Detaillierte Übersicht über Projektphasen (Wie und mit wem werden sie ausgearbeitet? Wie sollen sie pädagogisch aufgebaut werden?)
Welche Hindernisse müssen bedacht werden? (Durch welche Bedingungen oder Vorschriften wird was wie eingeschränkt?)
Welches Hintergrundwissen ist wofür erforderlich? (Welche sozialräumlichen Besonderheiten sind von wem wie zu erkennen?)
Welche theoretischen Konzepte liegen welchen Vorgängen zugrunde? (Wie ist die Fachliteratur von wem nach welchen Kriterien zu sichten?)
In welchen theoretischen Rahmen ist die Thematik weshalb einzuordnen? (Welche Erkenntnisse aus welchen Situationen liegen wo vor?)
Welche wissenschaftlichen Studien oder interdisziplinären Erfahrungen liegen von wem vor? (Wie ist das Handlungsfeld gegenüber wem wie zu beschreiben?)
Wer ist in das Projekt involviert? (Welche Projektbeteiligte sind für was wann zuständig?)
Terminplanung (Wie sind Projektabsprachen mit wem über was zu treffen und verbindlich festzulegen?)
Kompetenzen: Wer kann was entscheiden?
Kompetenzen: Wer ist wofür mit welcher Qualifikation zuständig?
Standortbestimmung (In welcher Phase befindet sich das Projekt aktuell?)
Sind Projektziel und Projektauftrag klar definiert?
Sind alle Betroffenen ausreichend informiert und beteiligt?
Werden Hindernisse im Projektablauf erkennbar? Wenn ja, welche?
Werden Hindernisse im Projektablauf beseitigt? Wenn ja, wie?
Durchführung/Umsetzung
Projektdurchführung
Protokollieren der Projektdurchführung
Kollegen und Fachleute hinzuziehen
Reflexion (Selbst- und Fremdwahrnehmung)
Protokollieren der Reflexion

ggf. Modifikationen vornehmen
Evaluation
Auswertung des Projektes
Auswertung der Evaluation
Ergebnisdarstellung, Präsentation, Transparenz, Beachtung des Transfers

In Anlehnung an Just, 2013, S. 586

9.3 Beratungsprozess (Zwei Beispiele)

An zwei Beispielen soll an Teilausschnitten von Beratungsprozessen die Beratungskompetenz dargestellt werden. Mit dem ersten Kontakt, dem Joining als methodischer Beginn eines jeden Beratungsgesprächs (vgl. Minuchin, Kap. 7.3.2), wird zugleich der Zugangskontext eines Beratungsprozesses geschaffen.

a) Beratungskompetenz – veranschaulicht an einem Erstkontakt

Beratungsgespräche werden im schulsozialpädagogischen Alltag mit unterschiedlichen Beteiligten und unterschiedlichen Anliegen geführt. Am Beispiel eines Beratungs-Erstkontaktes erklärt sich ein Verlauf, der systemtheoretische Aspekte mit der Praxis verbindet. Dieser findet nach Hafén (2004) bei der Problemformulierung durch den Klienten auf drei Konstruktionsebenen statt, die jeweils einen Zustand beschreiben:

- die Konstruktion im sozialen System als Beratungsgespräch,
- die Konstruktion im Bewusstsein des Klienten als dessen Gedankensystem,
- die Konstruktion im Bewusstsein des Beraters als dessen Gedankensystem.

Die drei Ebenen interagieren als soziale und psychische Systeme miteinander, wobei nichts in den anderen hineingedacht werden kann.

- „Wenn der Klient sein Problem dargestellt hat, vergleicht er das [...] Gesagte mit dem Gedachten.“⁶⁵³ Sein Bewusstsein könnte sich fragen, ob er das, was er kommuniziert hat, ausreichend präzise formuliert hat, so dass der Berater es aus seiner (des Klienten) Sicht verstehen kann, oder er fragt sich, ob er nicht Details vergessen haben könnte, die wichtig dafür wären, dass der Berater ihn verstehen kann oder er fragt sich, warum er eigentlich hier ist, ob es richtig war oder der Berater sich vielleicht gar nicht für ihn interessiert usw.
- Dieses Gedankenkonstrukt kommt ohne weitere Kommunikation beim Berater nicht an.
- Der Berater versucht, sich anhand der Aussagen des Klienten ein Bild über den Klienten zu machen. Dabei könnte er sich fragen, ob er alles verstanden hat, ob er richtig zugehört hat, ob der Klient ihm etwas verschweigt oder etwas hinzugefügt hat, aber auch ob er vielleicht gar nicht freiwillig hier ist usw.
- Anhand der Fragen, die der Berater an den Klienten stellt, erhält dieser „eine Vorstellung davon“, was der Berater „aus dem Gesagten folgert, ob und in welchem Maß [er A. J.] also seine Sicht der Dinge »verstanden« hat“.

⁶⁵³ Hafén, 2004, S. 218

Die Konstruktionsebenen lassen darauf schließen, dass „zwei für sich geschlossene psychische Systeme versuchen, über Kommunikation eine Vorstellung von dem zu erhalten, was im jeweils anderen Bewusstsein vorgeht“⁶⁵⁴. Hafen erklärt diese Konstruktionsebene mit Verweis auf Luhmann als „die Ausgangssituation jeglicher Kommunikation“⁶⁵⁵. Das wechselseitige „Nicht-Wissen-Können“, was der andere denkt, beschreibt Luhmann mit dem Begriff der doppelten Kontingenz. Für den Beratungsprozess bedeutet das, dass beide Seiten nicht wissen, wie der andere jeweils weiter kommunizieren wird – es kann das eine oder das andere sein. Jede Seite hat ihre Wahlmöglichkeiten. Es gibt nur das Beobachten und dieses geht, wie Hafen konstatiert, „durch die strukturell gekoppelten Bewusstseine – seine eigenen Wege“.⁶⁵⁶ Somit versuchen die beiden psychischen Systeme die Kommunikation zu beobachten und je nach Verlauf des ersten Beratungsgesprächs kann es zu einer „Einigung“, vielleicht zu einer Problemdefinition kommen, mit der weiter gearbeitet werden kann, um eine Differenz zwischen vorher und nachher zu erkennen. Am Ende eines Beratungsgesprächs setzt bereits der Evaluationsprozess ein: Was ist passiert? Wie ist der Auftrag zustande gekommen? Was hat sich verändert? Welche Methoden wurden eingesetzt? usw. (Kap. 11.4, 11.10).

Zusammenfassend kann nach Hafen mit Bezug auf Fuchs (1994b, S. 17 ff) und von Foerster (1993, S. 78) festgehalten werden, dass der Ratsuchende sein „Problem“ (oft allein noch) nicht genau benennen und daher auch nicht beheben kann (sonst würde er die Beratung nicht aufsuchen), der Berater in erster Linie Beobachter der zweiten Ordnung ist, um den Ratsuchenden beim Beobachten zu beobachten, diese Beobachtung in angemessener Sprache zurück zu kommunizieren und schließlich der Berater den Ratsuchenden begleitet, indem er die Anzahl seiner (Beobachtungs-)Möglichkeiten zu vermehren sucht⁶⁵⁷ (Kap. 7).

Ein Beratungsgespräch in der Schule wird nicht an soziale oder soziokulturelle Bedingungen, Lerndefiziten oder Auffälligkeiten gebunden, sondern ist als Angebot für alle Beteiligten bereitzuhalten, die dieses Angebot in Anspruch nehmen möchten (Freiwilligkeit). Dabei ist es durchaus zu begrüßen, wenn Schüler von Lehrern auf das Beratungsangebot aufmerksam gemacht werden.

Ein Lehrer kann mitteilen, dass er sich Sorgen macht oder eine Einladung an den Schüler aussprechen, die er annehmen oder ablehnen kann (darf). Es gilt zu signalisieren, dass der Schüler die Unterscheidung vornimmt und damit sein Handeln bestimmt. Mit einer ablehnenden Entscheidung kann in anderer Form systemisch gearbeitet werden, sofern der Schüler einverstanden ist⁶⁵⁸ (Kap. 9.4, 11.10).

- b) Beratungskompetenz – veranschaulicht an einem Beratungsprozess in der Schule auf mehreren Ebenen

⁶⁵⁴ Hafen, 2004, S. 219

⁶⁵⁵ Hafen, 2004, S. 219 (FN13)

⁶⁵⁶ Ebd.

⁶⁵⁷ Vgl. a. a. O., S. 220

⁶⁵⁸ Vgl. Just, 2013, S. 142 ff, 168 ff, 185 ff, 211 ff

Lernen kann nicht allein als ein Transportieren von Wissen verstanden werden, da immer der Beziehungsaspekt zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden eine wesentliche Rolle spielt. „Lerninhalte werden nicht vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Schülers transportiert, sondern erst in den Köpfen der Lernenden erzeugt. Lernende sind im positiven Sinne »eigensinnige« Geschöpfe“.⁶⁵⁹ Als Schul-Problem-System sollte der weitere Kontext Schule (Schüler, Familie, Mitschüler, Lehrer, Klasse, Schulleitung, -verwaltung, -ministerium, Peergroup und andere Subsysteme) mitgedacht werden. Der übergeordnete Rahmen stellt dem Schüler einen Kontext von Wahl- und Differenzierungsmöglichkeiten zur Verfügung, anhand derer er sein unmittelbares Umfeld, das am ehesten mit seinem Problem zu tun hat, benennen kann. Er trifft Entscheidungen, die vom Berater im Kontext des Prozesses als Ressource wahrgenommen werden.⁶⁶⁰

Zunächst ist davon auszugehen, dass schulische Probleme in ihren jeweiligen Kontexten in der systemischen Einzel-, Gruppen- oder Familienberatung einbezogen werden. Das bedeutet, zunächst das individuelle Problemverhalten eines Schülers wahrzunehmen, „um dann bei nicht ausreichendem Informationsgehalt auf die systemisch umfassendere Beobachtungsebene zu gehen.“⁶⁶¹ In einem erweiterten Kontext erscheint „das zunächst unerklärliche Problemverhalten sinnvoller und verdeutlicht die Wechselwirkungen zwischen den Systemebenen.“⁶⁶² Durch die Mehrperspektivität erschließen sich Interventionsmöglichkeiten eindeutiger, da sie im Zusammenwirken auf der Mehrgenerationenebene sichtbar werden, Verstehen ermöglichen, Stabilität erreichen und schließlich zu Veränderungen führen (Kap. 7). Im Folgenden soll der Verlauf eines Beratungsprozesses in Anlehnung an Hennig und Knödler an vier Systemebenen dargestellt werden.⁶⁶³ Im Hinblick auf Systemebenen wird der transformative Dreisatz (Kap. 9.1) mitgedacht und auf eine vergleichbare Vorgehensweise aufmerksam gemacht. Die folgende Beratungsvariante wird an einem Beispiel dargestellt:

1. Informationsebene (Personale Ebene)

Der Berater (Schulsozialarbeiter) erhält erste Informationen zum individuellen Problemverhalten des Schülers (z. B. aus der Sicht des Lehrers, des Schulleiters, der Eltern, der Mitschüler, des Schülers selbst usw.), so dass unterschiedliche Sichtebenen vorhanden sind, die meist die Eigenschaften des Schülers als Ursache für die Störung vermuten. Beispiele für individuelle Störungen können ein unangepasstes Lern- oder Leistungsverhalten, störendes Verhalten im Unterricht, Teilleistungsschwächen, AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit oder ohne Hyperaktivität), Konflikte mit Mitschülern, Kontaktschwierigkeiten, Ängste usw. sein. Der Berater macht sich ein Bild davon, ob die Beobachtungen und Aussagen eine individuelle Störung erklären oder medizinische oder andere Indikationen erforderlich werden (z. B. Kinderarzt, Psychiater für Kinder- und Jugendliche usw.). Durch Beobachtungen zweiter Ordnung schließt der ausgebildete systemische schulsozialpädagogische Berater im erweiterten Kontext die interpersonale Ebene mit ein, um ebenso die Sichtweisen des Lehrers, anderer Beteiligter oder der Familie

⁶⁵⁹ Voß, 2005b, S. 11

⁶⁶⁰ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 83

⁶⁶¹ Hennig/Knödler, 2007, S. 209

⁶⁶² Ebd.

⁶⁶³ A. a. O., S. 209 ff

in den Blick zu nehmen, die das Problemverhalten des Schülers verstärken oder zur Eskalation der Problemsituation beitragen können.

Beispiel Max:

Beratungskonsens und Beratungsaspekte:

Der Berater erhält Informationen von Deutschlehrer A, nach dessen Ansicht ein zielführender Unterricht aufgrund Max' Fehlverhalten nicht mehr möglich ist. Lehrer B ist der Ansicht, Max mache aufgrund der familiären Situation keine Hausaufgaben, jedoch seien mehrere Gespräche mit den Eltern erfolglos geblieben. Lehrer C erlebt Max im Sport als einen ‚guten‘, im Chemieunterricht als einen ‚äußerst schlechten und störenden‘ Schüler. Bei Lehrer D fällt Max überhaupt nicht auf. Die Beschwerden über Max erreichen den Schulleiter, der aufgrund der häufigen Störungen das Verhalten des Schülers nicht mehr tolerieren kann und über die Empfehlung eines Schulwechsels oder einen zeitlich begrenzten Schulausschluss nachdenkt und die Eltern zu einem Gespräch einlädt.

- Zunächst ist anzuerkennen, dass Lehrer und Schule die Bedeutung des Problems im Rahmen ihrer Möglichkeiten (Konfrontation, pädagogischer Rat, Sanktion, Elterngespräche usw.) annehmen und angemessen (vorschriftsmäßig) darauf reagieren. Eine Lösung ist jedoch nicht erreicht. Umso deutlicher ist die Fachkompetenz der Lehrer hervorzuheben, wenn die Problemsituation (zeitnah) in die Hände der professionellen Beratung gegeben wird, die sich im Hause der Schule als systemische schulsozialpädagogische Einrichtung befinden sollte (müsste). Mit den Grundsätzen der professionellen Beratungsarbeit geht es um die Entstehung einer Vertrauensbasis. Das Ziel des Beraters ist es, „die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte bzw. des Systems Schule einerseits und die des Schülers bzw. der Familie zu gewinnen“.⁶⁶⁴ Die Aufgabe des Beraters besteht nicht darin, ein Problem für den Lehrer oder die Schule zu lösen, sondern den Lehrer als gleichberechtigten Kooperationspartner mit in die Verantwortung des Beratungsprozesses zu nehmen, um die Problemlösung nicht allein auf seine Schultern zu laden.⁶⁶⁵ Dabei sollen folgende Richtlinien für den Berater gelten:
 - die Problemsicht der Lehrkräfte akzeptieren
 - das bisherige Verhalten der Lehrer positiv bewerten
 - sich frei von einer Besser-Wisser-Arroganz geben und professionell handeln
 - den alltäglichen Kontakt des Lehrers mit dem Problemschüler würdigen, seinen bedeutenden Einfluss betonen und ihn als den Fachmann zu sehen, der „seinen“ Schüler gut kennt
 - Interaktionsstörungen zwischen Lehrer und Schüler nicht als einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang annehmen, sondern als Interaktionsbeschreibung, in der bestimmte Muster entstehen können und es nicht um Schuld und Nicht-Schuld geht die Zusammenarbeit als einziges Mittel der Problemlösung erbitten und mit dem Lehrer offen und professionell kommunizieren.⁶⁶⁶

⁶⁶⁴ A. a. O., S. 261

⁶⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶⁶ A. a. O., S. 262 f

Beratungskontakt: Max weiß nicht mehr weiter und sucht Unterstützung.

Zunächst gilt festzuhalten, dass möglichst im gegenseitigen Einvernehmen und in Kenntnis aller Beteiligten unterschiedliche Gespräche mit dem Schüler, seinen Eltern, seinen Lehrern oder Mitschülern stattfinden können. Es geht darum, eine offene und gemeinsame Problemsicht zu fördern, um Verbesserungen bzw. Veränderungen herauszuarbeiten, die für die Beteiligten von Nutzen sind.⁶⁶⁷ Max hat Kontakt zum Berater (Schulsozialarbeiter) aufgenommen und seine Sichtweise geschildert (Kap. 11.10). Der Beratungsauftrag könnte lauten: Wie schaffe ich es, mich nicht mehr über den Lehrer aufzuregen? Im ersten Gespräch wird vereinbart, durch den Berater einen Kontakt zum Lehrer herzustellen (je nach Gesprächsverlauf können andere Vorgehensweisen entstehen wie weitere Einzelgespräche oder Gespräche mit Mitschülern, Eltern usw.).

Berater (Pausengespräch mit dem Lehrer): *„Max hat mich aufgesucht, um über die gestrige Situation im Unterricht zu sprechen. Dabei hat er den Wunsch geäußert, Sie um ein gemeinsames Gespräch zu bitten. Da Sie ihn als seinen Lehrer täglich sehen, kennen Sie ihn besser als ich. Wie erleben Sie ihn?“*

Der Lehrer schildert seine Sichtweise.

Berater: *„Ihre Angaben bestätigen das, was auch Max geäußert hat, denn ihm scheint eine gute Beziehung zu Ihnen als seinen Lehrer wichtig zu sein. Um Max‘ Problemsituation auflösen zu können, ist Ihre Unterstützung von besonderer Bedeutung.“*

Der Lehrer sagt seine Unterstützung zu.

Berater: *„Wenn Sie damit einverstanden sind, möchte ich Max‘ Verhalten im Unterricht gern zusätzlich beobachten. Wann würde das Ihrer Meinung nach am besten möglich sein? Meine Beobachtungen werde ich, wenn Sie das möchten, anschließend mit Ihnen und in Absprache mit Max besprechen.“*

Mit einer offenen Haltung und Kommunikation wird der Lehrer (oder andere Beteiligte) in den Prozess eingebunden und seine Kompetenz wertgeschätzt. Ebenso wird der Schüler in seinem Anliegen und seiner Persönlichkeit wahrgenommen. Die gemeinsamen Absprachen orientieren sich an seinen Ressourcen und Zielen, denn er möchte gar nicht als Störer gelten.

Beratungskontakt: Max weiß nicht mehr weiter und sucht Unterstützung.

Zunächst gilt festzuhalten, dass möglichst im gegenseitigen Einvernehmen und in Kenntnis aller Beteiligten unterschiedliche Gespräche mit dem Schüler, seinen Eltern, seinen Lehrern oder Mitschülern stattfinden können. Es geht darum, eine offene und gemeinsame Problemsicht zu fördern, um Verbesserungen bzw. Veränderungen herauszuarbeiten, die für die Beteiligten von Nutzen sind.⁶⁶⁸ Max hat Kontakt zum Berater (Schulsozialarbeiter) aufgenommen und seine Sichtweise geschildert (Kap. 11.10). Der Beratungsauftrag könnte

⁶⁶⁷ Vgl. a. a. O., S. 264

⁶⁶⁸ Vgl. a. a. O., S. 264

lauten: Wie schaffe ich es, mich nicht mehr über den Lehrer aufzuregen? Im ersten Gespräch wird zunächst vereinbart, durch den Berater einen Kontakt zum Lehrer herzustellen (je nach Gesprächsverlauf können andere Vorgehensweisen entstehen wie weitere Einzelgespräche oder Gespräche mit Mitschülern, Eltern usw.).

Berater (Pausengespräch mit dem Lehrer): *„Max hat mich aufgesucht, um über die gestrige Situation im Unterricht zu sprechen. Dabei hat er den Wunsch geäußert, Sie um ein gemeinsames Gespräch zu bitten. Da Sie ihn als seinen Lehrer täglich sehen, kennen Sie ihn besser als ich. Wie erleben Sie ihn?“*

Der Lehrer schildert seine Sichtweise.

Berater: *„Ihre Angaben bestätigen das, was auch Max geäußert hat, denn ihm scheint eine gute Beziehung zu Ihnen als seinen Lehrer wichtig zu sein. Um Max' Problemsituation auflösen zu können, ist Ihre Unterstützung von besonderer Bedeutung.“*

Der Lehrer sagt seine Unterstützung zu.

Berater: *„Wenn Sie damit einverstanden sind, möchte ich Max' Verhalten im Unterricht gern zusätzlich beobachten. Wann würde das Ihrer Meinung nach am besten möglich sein? Meine Beobachtungen werde ich, wenn Sie das möchten, anschließend mit Ihnen und in Absprache mit Max besprechen.“*

Mit einer offenen Haltung und Kommunikation wird der Lehrer (oder andere Beteiligte) in den Prozess eingebunden und seine Kompetenz wertgeschätzt. Ebenso wird der Schüler in seinem Anliegen und seiner Persönlichkeit wahrgenommen. Die gemeinsamen Absprachen orientieren sich an seinen Ressourcen und Zielen, denn er möchte gar nicht als Störer gelten.

2. Beziehungsebene (Interpersonale Ebene)

Je nach Prozessverlauf wird der Beratungsfokus um die zweite interpersonale Ebene, die Interaktion zwischen zwei Individuen (Schüler-Mitschüler, Schüler-Lehrer), erweitert oder von vornherein auf dieser Ebene angesiedelt, um innerhalb der Lehrer-Schüler- oder Mitschüler-Schüler-Dyaden wichtige Ansatzpunkte im Interaktionsverhalten zu erkennen, zu reflektieren und so neue Verhaltensmöglichkeiten oder Ziele zu formulieren.

Beispiel Max:

Beratungskonsens und Beratungsaspekte:

Die Regeln der Beziehung bedürfen einer klaren Definition. Neben dem Kontext einer gleichberechtigten Kooperation, so Hennig und Knödler, besteht die Aufgabe des Beraters darin, zunächst seine Beraterrolle zu präzisieren.⁶⁶⁹ So soll den Beteiligten klar werden, dass nicht der Berater die Lösungen kennt, sondern er die Beratungswerkzeuge und seine Kompetenzen einsetzen kann, damit durch die Beteiligten selbst Lösungswege gefunden werden können.

⁶⁶⁹ Vgl. a. a. O., S. 257

Zur Auftragsklärung und Problemdefinition legt der systemische Berater Wert auf eine ressourcenorientierte IST-Situation. Das heißt: Was kann geleistet werden? Was können erste Schritte zur Zielfindung sein? Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung? Der Beratungsauftrag richtet sich nach den Bedürfnissen des Ratsuchenden. Der Problemschüler, hier am Beispiel Max, befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen mehreren Systemen (Familie, Peergroup und Schule). Die Aufgabe des Beraters besteht darin, nach Interessen in den Systemen zu fragen oder was den Ratsuchenden veranlasst hat, gerade heute die Beratung aufzusuchen oder nach früheren Lösungsversuchen zu fragen. Haben Lösungsversuche stattgefunden und was ist aus ihnen geworden? Gab es Ausnahmen, in denen das Problem nicht vorhanden war? Schließlich geht es darum, Gemeinsamkeiten zu finden und nach neuen Lösungen zu suchen.

Beratungskontrakt: Max sucht den Kontakt zum Lehrer. Er möchte ein guter Schüler sein. In seiner familiären Situation kennt Max keine Generationsgrenzen. Nach der Trennung seiner Eltern lebt er bei seiner depressiv erkrankten Mutter und übernimmt auf der Ebene des Kindseins auch gegenüber seiner sechsjährigen Schwester eine ihm nicht zustehende und ihn überfordernde Machtposition. Diese übt er in der Schule gegenüber Lehrern und Mitschülern weiter aus, um auf diese Weise Anerkennung bzw. Aufmerksamkeit zu erhalten. Diese Aufmerksamkeit, ob nun negativer oder positiver Ausprägung, versucht er auf sich zu lenken, indem er stört und sich nicht an Regeln hält. Auch die Mitschüler lehnen sein Verhalten ab, so dass er sich ausgegrenzt fühlt. Seine „Verletzungen“ kompensiert er besonders im störenden Unterrichtsverhalten gegenüber einigen Lehrern. Sein Deutschlehrer Herr A. verstärkt sein Störverhalten, indem er Max nach dessen Angaben vor der ganzen Klasse „bloßstellt“, was bei Max zu weiterem Stör- und Trotzverhalten führt. Die Mitschüler bezeichnen Max Störaktionen als willkommene Ablenkung und fordern ihn zum Weitermachen auf. Die Ausgangssituation der Unterrichtsbeobachtung bestätigt sich sowohl in Max' Verhalten als auch im Verhalten der Klasse, die die Störungen aufrechterhält. Die Hospitationsprotokolle als beschreibende Klassensituationen dienen späteren Gesprächen mit Max und dem Lehrer.⁶⁷⁰ In seiner Hilflosigkeit, die er nach außen nicht zeigt, sucht Max den Kontakt zum Berater und damit zum Lehrer.

Die Gesprächsbereitschaft von Lehrer und Schüler wird als ein erster Schritt bezeichnet, einen Konsens über das Problemverhalten von Max und die Unterstützung des Lehrers zu erreichen. Der Mut des Schülers, das Gespräch zu suchen, wird vom Berater ebenso wie die Sorge des Lehrers um seinen Schüler benannt. Durch die zirkuläre Fragestellung, wie es dem Schüler damit gehe, dass der Lehrer sich Sorgen um ihn mache, kehrt sich der bisherige vom Schüler wahrgenommene Druck verbunden mit Schuldgefühlen in eine Entlastung, aber auch in positives Erstaunen um. Auf die Frage, wie der Lehrer die Aktion seines Schülers einschätze, teilt der Lehrer mit, dass er die Verantwortung eines Zwölfjährigen für einen Zwölfjährigen sieht, was ihn erfreue. Das Beratungsgespräch führt in der weiteren Zirkularität dazu, dass der Schüler nicht mehr als der Symptomträger alleingelassen, sondern in das System Klasse eingebunden wird. Über seine sozialen Beziehungen (Familie,

⁶⁷⁰ Beispiele von Hospitationen und Hospitationsprotokollen zur Verwendung in Beratungsgesprächen finden sich ausführlich bei Just, 2013, S. 174-184

Mitschüler, Peergroup, Lehrer-Schüler, Freundschaften usw.) werden weitere Gespräche mit dem Schüler geführt (Kap. 5 - 6). Zunächst wird auch anhand der bekannten Hospitationsprotokolle der Wunsch formuliert, die Schüler-Lehrer-Beziehung zu verändern. Der Lehrer wird das Verhalten nicht mehr verstärken. Die Aussage des Schülers, sein Vater „motze“ ihn auch immer an, veranlasst den Lehrer zu der Idee, Max auf andere Weise auf sein Verhalten aufmerksam zu machen. Auf die Frage an Max, wie der Lehrer das aus seiner (Max‘) Sicht tun könne, antwortet er, dass er (der Lehrer) jedes Mal, wenn Max sich regelwidrig verhalte, einen kleinen Würfel an den linken Rand der Tafel malen solle. Bei drei oder fünf Würfeln wolle Max dann die Klasse verlassen und im Sekretariat warten, was ihm sehr peinlich sei. Der Lehrer kann die Idee des Schülers annehmen. Der Impuls, wenn er von beiden angenommen wird, kann die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler verändern und ebenso eine Wirkung im Sozialgefüge der Klasse herbeiführen. Wenn Max und der Lehrer ihre bisherigen Verhaltensmuster ändern, wird dieses auch die Klasse wahrnehmen. Die Einigung verläuft auf das Malen von drei Würfeln. Durch eine gemeinsame Aufgabe erhält die konflikthafte Grundbeziehung zwischen Lehrer und Schüler eine Unterbrechung. Dabei geht es nicht um richtig oder falsch, gut oder schlecht, sondern um das erlangte Ergebnis, das es im nächsten Gespräch zu reflektieren gilt.

3. Subsystemebene (Bezugsebene)

Die dritte Bezugsebene des Schülers ist seine Klasse. Je nach Prozessverlauf wird der Beratungsfokus um diese dritte Ebene erweitert oder direkt auf dieser Ebene angesetzt. Die Klasse ist ein System, das sich in Subsysteme mit unterschiedlichen Funktionen gliedert, die den Unterricht auf ebenso unterschiedliche Weise beeinflussen und nicht selten erhält ein besonderes (auffälliges) Symptomverhalten auch eine gesonderte Funktionsbestimmung (z. B. Klassenclown). Durch den systemischen Beobachtungs- bzw. Kommunikationsprozess tritt eine Verstörung ein, die das System Klasse zu Veränderungen veranlasst.

Beispiel Max:

Beratungskonsens und Beratungsaspekte:

Ein Beratungskontrakt entsteht, wenn alle Beteiligten angemessen in den Beratungsprozess mit einbezogen werden, so dass eine vernetzte Betrachtungsweise zur Problembeschreibung führt. Dadurch kann eine gemeinsame Zielabstimmung erreicht werden, die die jeweiligen Ressourcen und Energien der Beteiligten für ein realitätsbezogenes Ziel (hier beispielsweise die Integration von Max in den Klassenverband) bündelt und für Veränderungen freisetzt. Konkrete Vereinbarungen reduzieren die Komplexität (Komplexitätsreduktion) des Systems, indem zunächst Teilaspekte in die nähere Betrachtung einbezogen und andere zurückgestellt werden.⁶⁷¹ Wichtig für die Schule, Lehrer, Eltern, Schüler ist eine offene Beratungsgestaltung, das heißt: „dass mit dem Einverständnis der Betroffenen eine gegenseitige Rückmeldung über die weitere Entwicklung erfolgen kann. Der Lehrer erhält die Einschätzung des Beraters zur Entwicklung des Schülers. Umgekehrt informiert die Lehrkraft über die Verhaltens- oder Leistungsänderungen im schulischen Kontext.“⁶⁷² Die den Berater obliegende Schweigepflicht bleibt dabei unberührt bzw. wird mit dem

⁶⁷¹ Vgl. Hennig/Knödler, 2007, S. 264 f

⁶⁷² A. a. O., S. 265

Einverständnis über bestimmte Mitteilungen aufgehoben. Auch für die Schule sind die Darstellungen der Entwicklungen von großem Wert, die einer Validierung zur Wirksamkeit der Beratungsarbeit dienen und in das Profil der Schule Eingang finden können.

Beratungskontrakt: Max fühlt sich ausgegrenzt und eigentlich möchte er kein Störer sein.

Die Zusammenarbeit (Vertrauens- und Kooperationsgrundlage) mit den Lehrern, der Schulleitung und des Schulsozialarbeiters als ausgebildeter Berater lässt sich analog zur systemischen Arbeit mit Familien erklären, das heißt: Methoden der Familienberatung, wie sie ausführlich dargestellt wurden, können ebenso in Gruppen und Klassen eingesetzt werden und gliedern sich in ebensolche Phasen (Erstkontakt, Ressourcenorientierung, methodisches Vorgehen, Lösungsfindung, Schlussintervention). Erstkontakt und erste Beratungsgespräche wurden bereits unter Punkt 1 und 2 erläutert und auf methodische Ansätze wurde hingewiesen. Entsprechend kann im Klassensystem ein Klassengespräch, Klassentraining oder eine Klassenberatung/-aufstellung je nach Bedarf oder Einschätzung des systemischen Beraters erfolgen.⁶⁷³ Insgesamt wird auf den methodischen Teil dieser Untersuchung verwiesen. Damit steht ein reichhaltiger Methoden- und Interventionsfundus zur Verfügung, dem es an theoretischen Grundlagen nicht fehlt und den der systemisch ausgebildete schulsozialpädagogische Berater kreativ und professionell in allen Klassensituationen einsetzen kann. Die genauen Beschreibungen einzelner Interventionsmöglichkeiten, die in diesem Beispiel eingesetzt werden können, werden hier nicht konkret vorgenommen, weil es auch immer andere sein könnten.

4. Makroebene (Schulsystemebene)

Die vierte Ebene ist schließlich das schulische Makrosystem, das neben den Schulklassen und dem Lehrerkollegium auch Eltern gremien oder sonstige Exosysteme wie Schulverwaltungen oder -aufsichten umfasst. Im Einzelgespräch mit dem Schüler, seinen Eltern oder in anderen Zusammensetzungen können diese durchaus eine „Beziehung“ zum „Symptom“ herstellen, so dass im Beratungssystem nach einer Lösung gesucht wird, die den Schüler und seine Subsysteme betreffen, wenn beispielsweise formale Verwaltungsabwicklungen erforderlich werden.

Beispiel Max:

Beratungskonsens und Beratungsaspekte:

Die Schulleitung verkörpert das hierarchische Schulsystem. Subsysteme des Schülers wie Familie, Peergroup, Klasse, Freundschaften und Beziehungen ebenso wie Lehrerkollegien, Lehrer-Schüler- bzw. Lehrer-Klasse-Beziehungen, aber auch Familien der Lehrer, Freizeit- und Freundschaftssysteme, Lehrerrat und weitere inner- und außerschulische Subsysteme tangieren das Machtgefüge des Gesamtsystems Schule auf unterschiedlichen Ebenen, von der Schulkonferenz bis in dyadische Beziehungen. Gleichzeitig liegt das Gesamtsystem

⁶⁷³ Beispiele von Klassengesprächen, Klassenaufstellungen und Klassentrainings finden sich ausführlich bei Just, 2013, S. 152-163, 185-208 (Anmerkung: Die genannten Interventionen (S. 152-163) sind [unabhängig vom

Thema Mobbing] in unterschiedlichen Klassenkonstellationen einsetzbar. Sie sollen hier als Anregung für Klasseninterventionen stehen, die sich am Bedarf der Situationen ausrichten.)

Schule eingebettet in gesellschaftliche Strukturen wie z. B. Stadtteil, Stadt, Land bis hin zur Gesamtgesellschaft (Kap. 1.2; 1.4). So kann die Beratungsarbeit die unterschiedlichen Ebenen berühren. Ihre Ergebnisse und Zusammenhänge tangieren in erster Linie die Ebene der Schulleitung. Deshalb ist eine klare professionelle Haltung des Beraters häufig auf dieser Ebene gefragt, wenn beispielsweise Situationen wie Gewalt, Drogenmissbrauch oder sonstiges Fehlverhalten wie hier im Beispiel Max an die Schulleitung herangetragen werden. Nicht zuletzt besteht das Interesse der Schulleitung darin, die Wirkung von Beratungsinterventionen nachverfolgen und damit legitimieren zu können. Evaluationsergebnisse sind daher, wie sie in Kapitel 11.8 dargestellt werden, von großer Bedeutung.

Beratungskontrakt: Max möchte in der Schule bleiben. Auch seine Eltern möchten das.

Der Kontakt zum Schulleiter bzw. zwischen Schulleiter und Berater entsteht anhand einer möglichen Ordnungsmaßnahme. Der Ordnungsmaßnahmenkatalog des schulischen Verwaltungssystems sieht bestimmte Eingriffe vor, die von Seiten der Schulleitung einzuhalten sind. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Berater kann auf der Organisationsebene (Kap. 6.5, 6.6) von Bedeutung sein, wenn das Tätigkeitsfeld des systemischen Beraters auf dieser Ebene erwünscht ist. So behält sich der Berater vor, sich an Grundsätzen schulischer Strukturen zu halten und diese in seiner Arbeit im Blick zu behalten. Wie das Beispiel Max zeigt, gelten bestimmte schulische Regeln, auf ein Fehlverhalten zu reagieren. In Absprache mit dem Berater, den Lehrern und der Schulleitung konnte in diesem Beispiel der Weg der Beratung anstatt der Ordnungsmaßnahmen gegangen werden.

In anderer Form kann ein Beratungsprozess durchaus die Makroebene des Schulsystems erreichen. So mögen Makrosystemanteile zwar in einen Beratungsprozess hineinwirken und damit Anteile am Problem haben, wie Hennig und Knödler konstatieren, jedoch sind sie „ähnlich wie die gesellschaftlichen Verhältnisse kaum direkt zu beeinflussen“⁶⁷⁴. So sind die Autoren der Ansicht: „Es ist die Aufgabe des Beraters, bei der Schulleitung und Lehrerschaft das Verständnis dafür zu fördern, dass Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers auf dem Hintergrund seines familiären und sozialen Umfeld sinnvoll erscheinen und dieser systemische Ansatz zu einer Veränderung beitragen kann.“⁶⁷⁵

Schlussfolgernd sind die einzelnen Systemebenen nach Hennig und Knödler so zu verstehen, dass die einfachen in allen komplexen Systemen enthalten sind, wobei das einzelne Subsystem funktional jeweils etwas anderes darstellt als die Summe seiner Teile (Kap. 7.3.1). Strukturen und Grenzen der Systeme könnten durch die Minuchin-Analyse (Kap. 7.3.2), beweglichere Settings durch Figuren oder Aufstellungen (7.3.1), die Ausnahmen vom Problemverhalten durch Sprache (7.3.5) oder narrative Interventionen (Kap. 7.3.6) dargestellt werden. Der Berater bewegt sich sicher in seinem Methodenfeld.

⁶⁷⁴ Hennig/Knödler, 2007, S. 271

⁶⁷⁵ A. a. O., S. 269

9.4 Beratungsstruktur (Beratungsbausteine)

Die Beratungsbausteine machen beispielhaft einen strukturierten Beratungsansatz deutlich, der eine Vielfalt bietet und ein sicheres Methodenbewusstsein erfordert. Er ist auf eine heterogene Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer) ausgerichtet. Unter Berücksichtigung der schulischen Unterrichtsorganisation sind Beratungssettings wie Einzel-, Familien-, Gruppengespräche und Trainings in eine sorgfältige Planung einzubinden (Kap. 9.2). Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit können konkrete Planungs-, Konzeptions- und Evaluationsmaßnahmen nicht explizit dargestellt werden, jedoch sollen die Beratungsbausteine eine schulsozialpädagogische Beratung (Prävention/Intervention) auf der Grundlage des erarbeiteten Beratungsansatzes (Theorie, Methode, Praxis) darstellen.

Zugrunde gelegt werden die Beratungsbausteine I (Stufen 5 und 6), II (Stufen 7 und 8), III (Stufen 9 und 10) und IV (Oberstufen) als explizite Beispiele aufeinander folgender oder unabhängig voneinander einsetzbarer Stufenmodelle in Schuljahreszeiträumen. Konzeptionell und thematisch sind sie alters- und entwicklungsspezifisch verankert und sowohl situativ als auch präventiv, als Krisenmanagement oder als Ad hoc-Intervention zu installieren. Der systemisch ausgebildete Schulsozialarbeiter orientiert sich flexibel am Geschehen und nutzt das theoretische und methodische Repertoire. In Situationen wie Schulverweigerung, psychosomatischen Erkrankungen usw. stehen geregelte Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung. Über den Umgang mit Störungen liegt der systemischen Beratung eine Haltung zugrunde: Störungen haben Vorrang. Das können innere Momente sein (Müdigkeit), äußere (Lärm) oder auch Missverständnisse oder Konflikte. Diese gilt es zunächst zu beachten, da sie ein konstruktives Arbeiten nicht ermöglichen. Insbesondere wird auf Schweitzer und von Schlippe (2012 Bd. 2) verwiesen, die vielfältige Themen behandeln und ein spezielles systemisches Methodenarrangement an sogenannten Störfaktoren ausführlich beschreiben. Die vorläufigen Ziele, die sich je nach Einflüssen aus der Umwelt im Kontext der Systeme verändern können, sind in den Bausteinen berücksichtigt und dementsprechend angelegt. Die Erreichung des Hauptzieles, ‚konstruktives Zusammenleben in der Klassengemeinschaft‘, ist mit dem Menschenbild und dem systemischen Denken verknüpft (Kap. 8). Die Handlungskriterien: Fachwissen (Kap. 1), Kooperationswissen (Kap. 3), Beratungskompetenz, Theoriewissen, Methodenwissen (Kap. 6, 7), Evaluationswissen (Kap. 11), Beschreibungs- und Erklärungswissen (Kap. 8.5) sowie psychologische, sozialpsychologische, erziehungswissenschaftliche Erklärungen individuellen Handelns finden in den Zielsetzungen der Beratungsbausteine Berücksichtigung. Sie werden allerdings nicht mehr ausdrücklich erwähnt.

Tabelle 12: Beratungsbausteine I – III

Beratungsbaustein I – Stufen 5 und 6 (Inhalt)

Ziel I.1 – Gegenseitige Achtsamkeit und Wertschätzung entwickeln

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule ist verbunden mit einer neuen Um- und Lernwelt und sozialen Veränderungen für alle Kinder. Druck und Erwartungshaltungen aus dem Umfeld können zusätzlich belasten und verunsichern. Das Kind fühlt sich bisweilen überfordert oder erlebt sich als Versager, wenn Leistung nicht mehr gelingt und das Einleben in die Klassengemeinschaft immer schwerer fällt. Folgen können Aggression, Rückzug oder Bauchschmerzen aus Angst davor sein, den Anforderungen nicht zu genügen. Ein Teufelskreis beginnt. Früherkennung bedeutet früh erkennen: Das System funktioniert, wie es funktioniert, selbstreferentiell als autopoietische Struktur. Es strukturiert die Einflüsse aus der Umwelt, aus der es Impulse und Wahlmöglichkeiten erhält. Es kann sich so oder so entscheiden. Der systemisch ausgebildete Schulsozialarbeiter lernt das System und seine Individuen zunächst (beobachtend) kennen, um einen kommunikativen Austausch herzustellen.

Ziel I.2 – Erwerb sozialer Kompetenzen zur Sicherstellung stressfreien Lernens

Eingebunden in ein System von Gleichaltrigen, seinen Platz gefunden zu haben und sich sicher zu fühlen, ist eine elementare Voraussetzung, in Selbstverantwortung und Selbstsicherheit den schulischen Leistungsanforderungen zu begegnen. Nicht alle Schüler haben familiäre und soziale Strukturen erlebt, die sie befähigen, sozial kompetent zu sein. In einem solchen Fall kann es sein, dass ein Kind aus einer Familie kommt, in der Gewalt zum Alltag gehört. Wenn aber soziale Kompetenzen erkannt, wahrgenommen und gepflegt werden, wird die eigene Wertschätzung gegenüber anderen und deren Wertschätzung gegenüber der eigenen Person als angenehm empfunden. Damit wird bereits ein Konfliktpotenzial angesprochen und verständlicher, so dass wertvolle Ressourcen des Schülers für andere Dinge freigesetzt werden, auch für schulische Konzentration und Lern- und Leistungsbereitschaft.

Ziel I.3 – Sicherung sozialer Kompetenz im Klassenverband

Beobachtung und Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen sozialer Umgangsformen eröffnen den Weg für die Wahrnehmung sozialer Problemlagen. Sie ermöglichen eine andere Sichtweise auf die Befindlichkeiten anderer und sich selbst. Wachsen beispielsweise Schüler in einem nicht funktionierenden sozialen Netzwerk auf, sind ihnen sozial verträgliche Umgangsformen oft fremd, da sie in der Familie nicht gelebt werden. Nehmen Schüler Schaden durch ihr soziokulturelles Umfeld, kann eine soziale Integration in die Klassengemeinschaft nur durch Verstehen und Wahrnehmen gelingen. Eine narrative Methode ist beispielsweise gut geeignet, um Geschichten zu formulieren, zu reflektieren, sie anderen zu erzählen und Rückmeldungen zu erhalten. Soziale Anerkennung kann gelebt werden, ist nicht nur ausgerichtet auf Ablehnung, Druck oder Vergleich. Auch Lehrer und Eltern sind mitverantwortlich in diesen Prozess eingebunden, um ihn mit Blick auf den Klassenverband zu unterstützen. Elternabende und Lehrerbegleitung sind daher unverzichtbare Instanzen zum weiteren Austausch.

Ziel I.4 – Erwerb von Strategien zur nachhaltigen Sicherung des Konfliktmanagements

Konflikte gehören zum Alltag. Schüler besitzen ein gesundes Konflikt- und Aggressionspotential. Es kann trainiert werden, um es konstruktiv einzusetzen. Gibt es in einer Familie keine gute Gesprächskultur, keine Kommunikation, keine klaren Grenzen, Regeln und Absprachen oder sind Beleidigungen und Beschimpfungen an der Tagesordnung, dann kann Rücksichtnahme und Wertschätzung auch in einem Klassenverband nicht gut gelingen. Maßnahmen zur Vermeidung von Gewalt und Eskalation bei Streitigkeiten unter Schülern oder zur Vorbeugung bzw. Intervention bei Mobbing in Form wertschätzender Kommunikation oder Einzelberatung zum Thema sozialer Beziehungen greifen in das System ein und veranlassen eine „Verstörung“. Schüler lernen, ihre vorhandenen Energien so einzusetzen, dass sie andere nicht verletzen und selbst nicht verletzt werden, dass sie ihre Grenzen wahrnehmen und die Grenzen anderer einhalten und Regeln respektieren. Die Verhältnismäßigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung wird geschult, um mit Konflikten so umzugehen, dass konstruktive Lösungen entstehen. Lehrer und Eltern sind aufgefordert, sich an diesem Prozess zu beteiligen, damit sie die Kinder und Jugendlichen verstehen.

Ziel I.5 – Vermittlung neuer Methoden an das pädagogische Personal zur Umsetzung der unter I.1 bis I.4 genannten Ziele

Wenn Schüler neue Erkenntnisse gewinnen, die zu einem wertschätzenden, gewaltfreien und sozialen Miteinander führen, müssen auch Pädagogen und Erziehungsberechtigte in diesen Prozess eingebunden sein. Deshalb ist eine Weiterbildung „on the job“ für Lehrer und ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Klassen- und Fachlehrern eine Maßnahme, die Bemühungen ihrer Schüler um einen gelingenden sozialen Austausch im Alltag zu verstehen und als „Modelle“ mitzugestalten. Deshalb sind auch Eltern (Ziel I.7) aufgefordert, mitzuwirken. Manchmal ist dieses für Erwachsene schwerer als für Kinder und Jugendliche. Dem Lern-, Leistungs- und Verhaltensvermögen wird es jedoch positiv gerecht.

Ziel I.6 – Erschaffung einer dauerhaft stress- und gewaltfreien Lernumgebung

Schüler bekommen kommunikative Grundlagen vermittelt, die sie befähigen, sich (selbst)verständlich auszudrücken, sachlich und klar miteinander zu sprechen, authentisch und wertschätzend zu handeln, Konflikte und Beziehungsprobleme zu benennen und konstruktive Lösungen zu suchen. Das ist nicht von heute auf morgen möglich, die Schüler können jedoch voneinander lernen, wenn schwierige Situationen klar und offen angesprochen werden dürfen. Lehrer erhalten Methoden an die Hand, die sie befähigen, adäquat auf Beziehungsprobleme zu reagieren und damit Störungen im Unterricht als Hinweise zu betrachten. Durch die Einrichtung pädagogischer Teams von Klassen- und Fachlehrern, die in diesen Sozialprozess eingebunden sind, entsteht auch für die Pädagogen eine neue Sichtweise durch wertschätzende Klarheit anstatt durch Sanktionen. Der Lehrer gewinnt selbst an Sicherheit. Er hat ein Team, das ihn unterstützt, Eltern, die ihm vertrauen und Schüler, die seine Haltung respektieren.

Eltern erhalten Methoden an die Hand, die sie befähigen und inspirieren sollen, in der

Familie auf neue soziale und wertschätzende Aspekte im täglichen Umgang zu achten, auf die sie in gemeinsamen Elterngesprächen aufmerksam werden. Dadurch unterstützen sie ein gesundes Sozial- und Lernverhalten ihrer Kinder. Eine stressfreie familiäre und positive soziokulturelle Umgebung trägt in gesteigertem Maße dazu bei, das gemeinsame Bildungsziel der Schule und damit auch das Bildungsziel der Kinder und ihrer Eltern zu erreichen.

Ziel I.7 – Unterstützung bei der familiären Erziehung

Gelingende Elternarbeit bedeutet, Kinder in all ihrer positiven Ausstrahlung zu sehen und wahrzunehmen. Eltern erhalten Orientierung und Sicherheit im Erziehungsumgang und können ihre Leistungserwartungen im Verlauf der Schulzeit relativieren. Lebt beispielsweise eine Familie in einer schwierigen Situation von Trennung und Streit, in der Kinder überfordert oder vernachlässigt werden, können eine Elterngruppe oder (Familien-)Gespräche zu neuen Sichtweisen verhelfen, anstatt dass Ablehnung und Missverständnisse fortbestehen oder gar gestärkt werden, die auf die Kinder übertragen würden. Eltern können lernen, sich gegenseitig zu stärken, denn auch sie sind in ein Eltern-System eingebunden geworden, das sie sich nicht selbst ausgesucht haben.

Ziel I.8 – Unterstützung für Schüler, Lehrer, Eltern bei der Lösungsfindung in Stress- oder Konfliktsituationen

Konkrete Anlässe (z. B. Krankheits- oder Todesfälle, Trauer oder andere Stressmomente in der Familie) gelangen durch einen Beratungskontakt zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Funktionen in Familiensystemen. Systemische Familien-, Gruppen- oder Einzelberatungen finden Berücksichtigung und werden unabhängig von Mitteilungen oder Kenntnisnahmen im Klassenverband, Lehrerkollegium oder Familienkontext als ein Unterstützungsangebot ohne Bewertung respektiert, da das systemische Beratungsangebot allen bekannt ist.

Ziel I.9 – Sicherung des Erfolges der durchgeführten Maßnahmen

Durch Qualitätssicherung mithilfe empirischer Daten sollen Veränderungen messbar und durch Erhebungen am anonymisierten Zahlenmaterial qualitative Ergebnisse aufgezeigt werden, um gezielt zu intervenieren. Die statistische Erfassung ist durch ein EDV gestütztes Erhebungsverfahren festgelegt (Kap.11). Es soll deutlich werden, dass ein messbares Ergebnis vorhanden sein muss, damit nicht an jeder Schule „willkürlich“ unterschiedliche „Praktiken“ eingesetzt werden, dass bestimmte Qualitätsstandards gegeben sein müssen, die vergleichbare Ergebnisse hervorbringen. Darüber hinaus sollte zum Ende eines Projektes ein durch die Nutzer festgelegtes Ziel erreicht oder auch nicht erreicht worden sein, um ein Konzept ggf. modifizieren zu können.

Beratungsbaustein I (Zeitschiene)

Beratungsbaustein I – Klassenstufe 5												
Ziele	1. Halbjahr 5/1						2. Halbjahr 5/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
I.1	F	1W						2H				EVA
		1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	
I.2	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
I.3	F	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	EVA
I.4	F	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	EVA
I.5	F	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	EVA
I.6	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
I.7	F	E	E	E	E	E	E	E	E	E		EVA
I.8	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
I.9	F					EVA					ZAW	ZAW

Beratungsbaustein I – Klassenstufe 6 (intensivierender Teil)												
Ziele	1. Halbjahr 6/1						2. Halbjahr 6/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
I.1	F	1W						2H			A	EVA
		1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	1hw	
I.2	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
I.3	F	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	3T	A	EVA
I.4	F	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	A	EVA
I.5	F	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	A	EVA
I.6	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
I.7	F	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	EVA
I.8	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	
I.9	F					EVA			EVA	AW	AW	AW

Legende:

1hw = eine Stunde wöchentlich	1W = eine Woche Hospitation
2h = zwei Stunden monatlich	A = besondere Anfragen und Abschluss
3h = drei Stunden monatlich außerhalb des Unterrichts	BB = Beratung nach Bedarf
4h = vier Stunden monatlich außerhalb des Unterrichts	E = Abendveranstaltung für Eltern
3T = drei Tage im Monat Hospitation	EVA = Evaluation
2H = zwei Stunden einmalig	AW = Auswertung
F = Ferien	ZAW = Zwischenauswertung

Beratungsbaustein II – Stufen 7 und 8 (Inhalt)

Ziel II.1 – Ausbau und Stabilisierung sozialer Umgangsformen unter Berücksichtigung pubertärer Entwicklung und Veränderung

In Bezug zu Baustein 1 wird das Ziel darauf aufbauend oder unabhängig davon auf das neue soziale Zusammenleben einer nach den Eingangsstufen 5 und 6 (in vielen Schulen z.B. Erprobungsstufe/Profilwahl § 13, 3 SchulG NRW) wechselnden Klassenzusammensetzung gerichtet. Wenn Schüler in den Eingangsklassen ein gutes soziales Niveau erreicht haben, soll dieses durch eine begleitende Entwicklung in der beginnenden pubertären Phase aufrechterhalten werden. Die Anerkennung der Andersartigkeit der anderen und das Interesse an unterschiedlichen Biografien werden geweckt. Finden Schüler und Lehrer in dieser Phase ein empathisches soziales Gefüge, werden Außenseiterpositionen eher wahrgenommen, wird Aggression, Lautstärke oder Stress kommunikativ verarbeitet, was die pubertäre Entwicklungsphase positiv beeinflussen kann.

Ziel II.2 – Erwerb von Lebenskompetenzen und Selbstsicherheit

Respektvoller Umgang miteinander, die Erkenntnis der Bedeutung von Rücksichtnahme vs. Rücksichtslosigkeit filtern Lebenskompetenzen heraus, die dann im Klassenverband auch sichtbar werden. Durch Sprache, Ausdruck und Kommunikation soll Wahrnehmungsfähigkeit als wichtige Ressource, die eigenen Grenzen und die der anderen an(zu)erkennen, geschult werden. Viele Schüler sind gerade in der beginnenden Pubertätsphase verunsichert. Eltern geben oft nicht den Halt, den Kinder gerade jetzt brauchen und familiäre Stresssituationen führen häufig dazu, dass die Jugendlichen sich nicht verstanden fühlen. Fehlende Anerkennung, Streit, Erwartungshaltungen oder Leistungsdruck können ebenso wie Peergruppenstress, Selbstfindung und Körperentwicklung „Wahrnehmungsverzerrungen“ herbeiführen, in der Jugendliche sich überfordert fühlen. Das Ziel des Trainings ist es auch, der Entwicklung möglicher Teufelskreise frühzeitig zu begegnen.

Ziel II.3 – Suchtprävention

Erkennen der eigenen Ressourcen und Sichtweisen in der Gruppe, Informationen über Suchtmittel und Substanzen, Erfahrungsaustausch der Schüler untereinander:

Jugendliche sind neugierig und wollen ihre Möglichkeiten und Grenzen ausprobieren, wenn es um den Konsum von Alkohol, Drogen oder Nikotin geht. Sie möchten mitreden können und dazugehören. Manchmal erreichen wir unsere Jugendlichen erst dann, wenn problematisches Konsumverhalten bereits angefangen hat, und manchmal merken Jugendliche es selbst, wenn bestimmte Verhaltensmuster nicht in Ordnung sind. Um diesem Risiko frühzeitig zu begegnen, wird zum Ende der siebten Klassen ein suchtpreventives Suchtpräventionsprojekt eingerichtet, um ergänzend zur Lehrplanumsetzung in Biologie und Chemie Jugendliche darauf vorzubereiten, selbstverantwortlich für sich zu handeln. Suchtprävention bedeutet, sich mit den Lebenswelten auseinanderzusetzen, in denen Jugendliche sich bewegen, sich und andere kennenzulernen, eigene Einschätzungen und Entscheidungen für gut und nicht gut zu befinden und diese klar zum Ausdruck bringen zu

können und zu wollen. „Eine reine Wissensvermittlung über Substanzen und deren Wirkungsweisen hat daher kaum Auswirkungen auf der Verhaltensebene, wohingegen ein Konzept mit Lebenskompetenztraining (Persönlichkeitsstärkung) parallel zur Informationsverarbeitung suchtpräventive Effekte erzielen kann.“ (Just 2013, 57)

Ziel II.4 – Erhalt der Lern- und Leistungsbereitschaft in der Adoleszenz

Durch Erörterungen und Geschichten über die Bedeutung des Lernens und die eigene Sichtweise auf entsprechende Entscheidungen, Möglichkeiten und Hindernisse, soll das eigene Lernverhalten reflektiert werden. Dabei rücken die eigenen Vorstellungen in den Fokus der Betrachtung. Wünsche und Ziele werden in kleinen Schritten untersucht, um den eigenen Möglichkeiten Raum zur Entfaltung zu geben. Es geht darum, die eigenen Erwartungshaltungen sichtbar zu machen. Die Eltern sind dabei willkommene und wichtige Gesprächspartner. Die bisherigen Erfahrungen werden ins soziale Leben integriert.

Ziel II.5 – Stabilisierung der Wahrnehmung der Lehrer im sozialen Kontakt zu Schülern im

Verlauf der pubertären Entwicklung mit Blick auf den Leistungsbereich

Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrer im Team – Die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung entwickelt sich im Prozess der Selbsterfahrung zu einer veränderten „positiv neutralen“ Haltung den Schülern gegenüber. Das macht es leichter, diese in ihren jeweiligen Verhaltensweisen wertzuschätzen und zu verstehen. Nicht (nur) Defizite, sondern die positiven Lern- und Leistungsanteile sollen an die Eltern zurückgemeldet werden, um ihnen so eine positive Sichtweise auf das Verhalten ihrer pubertierenden Kinder zu ermöglichen. Durch die Themen der Schüler werden die Lehrer in der eigenen Reflexionsfähigkeit begleitet.

Ziel II. – Unterstützung und Stärkung der Eltern bei Erziehungsfragen, die sich speziell auf die sensiblen Phasen des Jugendalters beziehen

Eltern finden Orientierung in der Erziehung, werden aufmerksam auf die Probleme ihrer Kinder, profitieren und lernen voneinander: Offene systemische Familienberatung ist eine Möglichkeit, Probleme als Hinweise zu konstruktiven Lösungsfindungen zu erkennen, voneinander zu lernen und andere und sich selbst zu verstehen. Die Schüler können das „Arbeiten“ mit den Eltern als gemeinsame Aufgabe erleben. Das stärkt sowohl Eltern als auch Kinder. Elternabende sind eine wichtige Instanz, um den Entwicklungsprozess des sozialen Handelns im Klassengefüge zu fördern. Das wertschätzende Verhalten von Schülern, Lehrern und Eltern setzt neue Ressourcen für Lernen und Leistung frei, die sonst schnell für Streit, Neid oder Missgunst „verbraucht“ würden.

Ziel II.7 – Begleitung bei der Lösungssuche in Bezug auf problematische Freundschaften in der Peergroup

Jugendliche entwickeln sich in Gruppen und gestalten diese mit. Sie lernen konstruktive Lösungsstrategien zu entwickeln. Freundschaften, Beziehungen in der Peergroup, mit Eltern, Lehrern, im Klassenverband, im Sport, in der Freizeit, im Elternhaus, unter Geschwistern, in getrennten Familien, in schwierigen Situationen, in belastenden Verhältnissen prägen das Bild jedes Einzelnen und seiner individuellen Geschichte. Die Schüler sollen gerade in diesem Alter erkennen, dass die eigenen Lebens- und Bewältigungsmuster unterschiedlich sind und auch von anderen unterschiedlich gesehen werden. Sympathie, Neid, Nähe, Distanz, Selbstsicherheit und Dominanz, Zurückgezogenheit und Intelligenz werden in Freundschaften gelebt und oft auch bewertet. Schüler sollen in ihrer Konfliktfähigkeit gestärkt werden und lernen, sich konstruktiv mit all diesen Gefühlen auseinanderzusetzen.

Ziel II.8 – Erkennen und Abstellen vorhandener Mobbing Situationen im Klassenverband

Jugendliche lernen, dass Ausgrenzung nicht sein darf und zu fatalen Folgen führen kann. Mobbing hat viele Gesichter. Wenn ein Kind oder Jugendlicher als ein „ausgesuchtes“ Opfer benutzt wird dürfen andere nicht tatenlos zuschauen. Auch sie tragen Verantwortung. Einer Mobbing Situation geht oft ein schleicher Prozess voraus, der zunächst von niemandem bemerkt wird. Betrachtet man den kontinuierlichen Aufbau der Beratungsbausteine, können entsprechende Situationen anders wahrgenommen werden. Eine systemisch fundierte Schulsozialarbeit setzt frühzeitig an und wirkt dadurch bereits präventiv. In Fällen von Mobbing findet ein intensives Training auf allen Ebenen statt (Just, 2013).

Ziel II.9 – Bearbeiten von Konflikten und Erkennen von Besonderheiten in der Geschlechterrivalität

Schüler lernen sich in ihrer jeweiligen Rollenentwicklung zu respektieren. Pubertät heißt, sich neu zu entdecken und Entwicklungsaufgaben gut zu bestehen. Das Interesse am anderen Geschlecht entsteht in unterschiedlicher Intensität. Es gibt hier nichts „Falsches“, aber gut darauf vorbereitet zu sein, eine gesunde Selbstwahrnehmung zu entwickeln, Veränderungen mit Interesse, nicht mit Angst zu begegnen, das ist eine Aufgabe, die in der Schule Berücksichtigung finden sollte. Aufkommendes Aggressionspotential kann zugunsten einer positiven Bewältigung von Lernen, Leisten und Verstehen gesund ausgetragen werden. Mädchen und Jungen sind in ihrer Entwicklung unterschiedlich.

Ziel II.10- Erarbeiten eines Zeitmanagements zur Bewältigung von Lern- und Leistungsstress

Zum Erkennen und Nutzen von Zeitressourcen, um schulische und freizeitleiche Aktivitäten sinnvoll zu verbinden, gehören Strategien und Zeitmanagement. In einer als unkoordiniert oder stressig empfundenen Schul- und Leistungsanforderung besteht ein Angebot für diejenigen, die es nutzen wollen. Dabei geht es nicht um die Frage des „Nicht-Könnens“, sondern um „Neugier“, damit aus nicht zufriedenstellenden Stresssituationen eine individuelle Strategie erarbeitet werden kann, die dem Lern- und Leistungsstress sinnvoll vorbeugt und zu einer realistischen Einschätzung der Situation verhilft, um realistische Ziele zu formulieren und Lösungswege dafür zu entwickeln.

Ziel II.11 – Unterstützung bei der Lösungsfindung in Stress- oder Konfliktsituationen für Schüler, Lehrer, Eltern

Die Unterstützung entspricht Ziel I.8.

Ziel II.12 – Sicherung der Entwicklung und des Erfolges der durchgeführten Maßnahmen

Messungen von Veränderungen in der Gruppendynamik, im Leistungs- und Beratungsbereich werden zur Qualitätssicherung entsprechend Ziel I.9 durchgeführt.

Beratungsbaustein II – Stufen 7 und 8 (Zeitschiene)

Beratungsbaustein II – Klassenstufe 7												
Ziele	1. Halbjahr 7/1						2. Halbjahr 7/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
II.1	F	1P					1P					EVA
II.2	F		1hw	1hw	1hw	1hw		1hw	1hw	1hw	1hw	EVA
II.3	F										2P	EVA
II.4	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.5	F	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	EVA
II.6	F	E	E	E	E	E	E	E	E	E		EVA
II.7	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.8	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.9	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.10	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.11	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
II.12	F					EVA					ZAW	ZAW

Beratungsbaustein II – Klassenstufe 8 (intensivierender Teil)												
Ziele	1. Halbjahr 8/1						2. Halbjahr 8/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
II.1	F	1P				1P				1P	A	EVA
II.2	F	1hw	1hw	1hw	1hw		1hw	1hw	1hw		A	EVA
II.3	F										A	EVA
II.4	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.5	F	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	A	EVA
II.6	F	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	EVA
II.7	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.8	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.9	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.10	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.11	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	EVA
II.12	F					EVA			EVA	AW	AW	AW

Legende:

1hw = eine Stunde wöchentlich	A = besondere Anfragen und Abschluss
4h = zwei Stunden mtl. außerhalb des Unterrichts	E = Abendveranstaltung für Eltern
1P = ein Projekttag	EVA = Evaluation
2P = zwei Projekttag	AW = Auswertung
BB = Beratung nach Bedarf	ZAW = Zwischenauswertung
	F = Ferien

Beratungsbaustein III – Stufen 9 und 10 (Inhalt)

Ziel III.1 – Narratives Erleben der eigenen Biografie
Schüler lernen von Schülern, achten sich in ihren Biografien, die sie in spannenden Geschichten lebendig werden lassen. Das theoretische Konzept beruht auf einer Form von Gesprächsführung, die es erlaubt, Lebenserfahrungen, Sinngebung und biografische Entwicklungen in Geschichten einzubinden. Das Selbstvertrauen wird gestärkt, indem die eigene Geschichte in abgewandelter Form fantasiert oder aus der Metaperspektive jemand anderem erzählt wird, der sie „zurück erzählt“, so dass neue Aspekte entdeckt werden. So wird auf spielerische Weise darauf eingegangen, unterschiedliche Sichtweisen, unterschiedliche Lösungsansätze oder Ideen zu formulieren. Der systemische Schulsozialarbeiter ist Beobachter der Kommunikation, die schließlich verschriftlicht werden kann. So entsteht eine Klassenbibliothek mit der Abteilung „Autobiografien“. Erfahrungen erhalten eine neue Form. Die Narration ist im Gegensatz zu anderen Mitteilungsformen in Fantasieprozesse eingebunden.
Ziel III.2 – Schüler-Mediationsausbildung (60 Std., freiwillig)
Das Ziel besteht darin, Streitigkeiten unter jüngeren Schülern zu schlichten. Die Schlichtungsgespräche unter den Konfliktparteien werden mit dem Ziel einer gemeinsam zu erarbeitenden Lösung moderiert. Auf der Grundlage der vorangegangenen Beratungsbausteine haben sich die Schüler bereits elementares Wissen über Kommunikationsverhalten und -techniken, Kooperationsverhalten und Umgangsregeln erarbeitet, so dass sie darauf aufbauend nun selbst in eine „kleine Beratungsposition mit klaren Regeln“ eintreten und als Schulmediatoren eine Weiterbildung gemäß Ziel III.3 erhalten können (Just, 2013).
Ziel III.3 – Angebundene Trainerausbildung (20 Std., freiwillig)
Die Schüler-Mediationsausbildung wird durch ein intensivierendes Folgetraining gefestigt, das durch die Schaffung eines sicheren sprachlichen Fundaments dazu beiträgt, selbstständig Trainings zum Thema Achtsamkeit und Wertschätzung in den Unterstufen durchzuführen. Dabei werden die Schüler-Mediatoren vom Schulsozialarbeiter begleitet, insbesondere bei der Vorstellung in den Gremien der Schule, bei der Erstellung eines Konzeptes, der Organisationsplanung sowie bei Absprachen mit Lehrern und Stufenkoordinatoren. Beide Trainings (Planung, Konzeption, Prozess und Evaluation) werden im „Handbuch Schulsozialarbeit“ differenziert beschrieben (Just, 2013).
Ziel III.4 – Schüler-Mediations-„Supervision“
Supervision versteht sich hier als eine regelmäßige Besprechung mit den Schüler-Mediatoren. Was haben sie erlebt? Welche Fragen sind entstanden? Was muss verbessert/verändert werden? Welche Erfahrungen waren hilfreich? Wie sicher fühlen die Schüler-Mediatoren sich bei den einzelnen Schülergesprächen? Die Reflexionen tragen dazu bei, einen Austauschprozess in der Gruppe in Gang zu setzen, in dem jeder von den Erfahrungen der anderen lernen und seine Empfindungen kommunizieren kann. Es können Fallbeispiele

besprochen werden und die Schüler-Mediatoren erleben sich in der Anerkennung ihres Tuns im Schulalltag als wichtige Bezugspersonen, denen Vertrauen entgegengebracht wird, sowohl von Lehrern als auch von Schülern. Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit unterstützen nicht nur die Fähigkeit, zielsicherer mit Leistungsanforderungen umzugehen, sondern stellen auch persönliche Stärken für das Leben außerhalb der Schule dar.

Ziel III.5 – Nutzen des systemischen Beratungsangebotes nach Bedarf oder Unterstützung bei der Lösungsfindung in Stress- oder Konfliktsituationen für Schüler, Lehrer, Eltern

Die Unterstützung entspricht Ziel I.8 und II.11.

Ziel III.6 – Sicherung der Entwicklung und des Erfolges der durchgeführten Maßnahmen

Messungen von Veränderungen in der Gruppendynamik, im Leistungs- und Beratungsbereich werden zur Qualitätssicherung entsprechend der Ziele I.9 und II.12 durchgeführt.

Beratungsbaustein III – Stufen 9 und 10 (Zeitschiene)

Beratungsbaustein III – Klassenstufe 9												
Ziele	1. Halbjahr 9/1						2. Halbjahr 9/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
III.1	F	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	EVA
III.2	F	3hw	3hw	3hw	3hw	3hw	3hw					EVA
III.3	F								2hw	2hw	2hw	EVA
III.4	F											EVA
III.5	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
III.6	F					EVA					ZAW	ZAW

Beratungsbaustein III – Klassenstufe 10 (intensivierender Teil)												
Ziele	1. Halbjahr 10/1						2. Halbjahr 10/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
III.1	F	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	2hm	A	EVA
III.2	F										A	EVA
III.3	F			ATW							A	EVA
III.4	F		MSV		MSV		MSV		MSV		A	EVA
III.5	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	A	AW
III.6	F					EVA					AW	AW

Legende:

2hm = zwei Stunden monatlich	A = besondere Anfragen und Abschluss
3hw = ca. drei Stunden wöchentlich außerhalb des Unterrichts (in der Freizeit)	E = Abendveranstaltung für Eltern
2hw = ca. zwei Stunden wöchentlich außerhalb des Unterrichts (in der Freizeit)	EVA = Evaluation
AWT = zwei Stunden pro Eingangsklasse	AW = Auswertung
MSV = Mediatoren-Supervision alle zwei Monate ein bis zwei Stunden	ZAW = Zwischenauswertung
BB = Beratung nach Bedarf	F = Ferien

Beratungsbaustein IV – Oberstufen (Inhalt)

Ziel IV.1 – Eigenes Erleben und Erwachsenwerden
Die Fortführung der Arbeit an den Zielen III.1, III.4 und III.5 gilt als ständiges Angebot in Absprache mit den Jugendlichen. Aufgrund des bevorstehenden Abschlusses richten sich Zeit- Ablaufpläne zunehmend auf ein strategisches Lernen aus. Die Jugendlichen haben im Verlauf ihrer Schulzeit alle „Beratungsbausteine“ durchlebt und sind mit einer personalen Kompetenz ausgestattet, mit der sie die Schulzeit abschließen können. Nach wie vor steht die Schulsozialarbeit jedoch für Beratungsgespräche sowie für „Fortgeschrittenentrainings“ auf Anfrage und nach Vereinbarung zur Verfügung.
Ziel IV.2 – Schüler-Mediatoren-Supervision
Die Schüler sind weiterhin als Schüler-Mediatoren tätig und nehmen die Schüler-Mediatoren-Supervision gemeinsam mit den anschließend ausgebildeten Schüler-Mediatoren in Anspruch.
Ziel IV.3 – Sicherung der Entwicklung und des Erfolges durchgeführter Maßnahmen
Messungen von Veränderungen in der Gruppendynamik, im Leistungs- und Beratungsbereich werden zur Qualitätssicherung entsprechend der Ziele I.7, II.12 und III.6 durchgeführt.

Beratungsbaustein IV – Oberstufen (Zeitschiene)

Beratungsbaustein IV – Oberstufen												
Ziele	1. Halbjahr 11/1						2. Halbjahr 11/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
IV.1	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
IV.2	F		MSV		MSV		MSV		MSV			EVA
IV.3	F										AW	AW

Beratungsbaustein IV – Oberstufen (je nach G8/G9 auch für Stufe 13)												
Ziele	1. Halbjahr 12/1						2. Halbjahr 12/2					
	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul
IV.1	F	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	EVA
IV.2	F		MSV		MSV							EVA
IV.3	F										AW	AW

Legende:

BB = Beratung/Trainings jeder Art nach Bedarf	EVA = Evaluation
MSV = Mediatoren-Supervision alle zwei Monate ein bis zwei Stunden	AW = Auswertung F = Ferien

Gesamtkonstellation und Struktur der Beratungsbausteine dienen einem kontinuierlichen alters- und entwicklungsgerechten Kompetenztraining sowie der Entfaltung persönlicher

Ressourcen. Jedes Ziel wird mit einem Konzept mit Planungs-, Prozess- und Ergebnisverläufen hinterlegt. Das methodische Handlungsschema wird anhand der thematischen Ausrichtung beschrieben und mit zielerreichenden Vorgehensweisen erklärt. Regelmäßige Evaluationen und Auswertungen tragen zu einer fortlaufenden Qualitätssicherung und -verbesserung bei (Kap. 11). Das transparente Vorgehen in Form einer wissenschaftlichen Nutzbarmachung und Berichterstattung ermöglicht sowohl den Austausch mit der Schulleitung, den (Lehrer-)Kollegien, dem auf Schulsozialarbeit spezialisierten Träger, dessen Fachleitungen sowie mit internen und externen Gremien und Facheinrichtungen, nicht nur um Qualität sicherzustellen, sondern um diese auch in einem überschaubaren Transfer nach außen sichtbar und für andere nutzbar zu machen.

Das professionelle Handeln orientiert sich am fachlichen Erklärungs- und Beschreibungswissen (Kap. 8.5) sowie an Merkmalen und Erklärungsansätzen wissenschaftlicher Disziplinen, die es zu berücksichtigen und einzubeziehen gilt.

10. Fazit III

Anders als einer Handlungstheorie zu Grunde liegt, die nach Staub-Bernasconi (2007) durch vielfältige, fundierte und theoretische Faktoren gezeichnet ist, konnte in Anlehnung daran in dieser Arbeit die Entwicklung eines Handlungsmodells erreicht werden. Dieses ist anhand der geführten Untersuchung ein eindeutiges Ergebnis.

Der Blick zurück liefert eine Vielzahl an Ergebnissen, die im Handlungsmodell zusammengeführt werden. Geht man realistisch von einer nicht zu unterschätzenden Problemlage der Schulsozialarbeit aus, was die Ergebnisse in Kapitel I und II belegen, kann dieser Zustand als ein IST-Zustand bezeichnet werden. An diesem werden Ziele entwickelt, die zu Veränderungen führen und die Professionalisierung, Qualität und Qualifizierung der Schulsozialarbeit am Beispiel der professionellen Beratung voranbringen und als durchgängige Themen in allen Kapiteln aufgebaut werden.

Im Ergebnis zeigt sich eine Gegenstandsbeschreibung des schulsozialpädagogischen Feldes und deutlich wird, dass die Schulsozialarbeit, gemessen an ihrer Kernaufgabe (systemische) schulsozialpädagogische qualifizierte Beratung, für alle Schüler, Lehrer und Eltern in der Schule zur Verfügung steht. Ferner lässt sich durch Beschreibungs- und Erklärungsaspekte ein Gesamtbild erstellen, das sich an der Beratungskompetenz festmacht. Insgesamt entsteht im Verlauf der Untersuchung ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen (z. B. Kooperationswissen). Dieses beinhaltet auch das Menschenbild, das hier vor allem den Schüler (das Kind, den Jugendlichen) fokussiert und jedem Teil schulsozialpädagogischer systemischer Beratung, Haltung und Handlung innewohnt. Das Individuum Schüler zeigt sich ergänzend an einem systemtheoretischen Modell, das diesen in seinen familiären und schulischen Systemen und Subsystemen darstellt (Kap...).

Schließlich werden alle gewonnenen Ergebnisse am Handlungsmodell erklärt. Es kann von einem neuen Wissen ausgegangen werden, das sich im Verlauf der Untersuchung gebildet hat, begründet und zusammengeführt wurde. Die Vielfalt unterschiedlicher Aufgabenfelder in der Schulsozialarbeit (Kap. 2.1.2) erlangt mit dem „geordneten“ Handlungswissen ein sichereres Fundament und mit dem Kooperationswissen (Kap. 3), dem systemischen Beratungs- und Theoriewissen (Kap. 5-7) eine zielgerichtete Handlungsebene. Die sozialpädagogische Fachkompetenz, die hier vorausgesetzt wird, erhält ein Handlungsmodell,

das speziell dem Beratungshandeln zu Grunde liegt. Jeder Professionelle wird dieses adäquat einsetzen und das für ihn Wesentliche zu nutzen wissen.

Mit der Entwicklung von Handlungsleitlinien und der neu entstandenen Definition kann das Beratungsfeld beschrieben und erklärt werden. Zugleich dienen die beschriebenen Ergebnisse dazu, Professionalität, Handlungswissen und Qualifizierung als einen Qualitätsanspruch zu begründen, gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen und auf eine wissenschaftliche Anbindung zurückgreifen zu können, um das eigene Profil zu stärken.

Schließlich wurden anhand der Darstellung von Konzeptplanung, Beratungsprozessen und der Entwicklung von Beratungsbausteinen systemische Interventionen an einem Verlauf dargestellt und Ergebnisse zusammengeführt (Kap. 9). Es konnte gezeigt werden, dass das systemische Beratungshandeln sich am Erfolg der Nutzer (Schüler) orientiert und die umgebenden Systeme und Subsysteme (Familie, Lehrer, Peergroup, Klasse usw.) in das Beratungsgeschehen mit einbezieht.

IV Erhebung, Dokumentation, Evaluation

11. Evaluation schulsozialpädagogische Beratung

Der Ausgangspunkt ist die schulsozialpädagogische Beratung in der Praxis wie sie hier beschrieben wurde. Fragen nach theoretischen Zusammenhängen und Orientierungen, Qualifikationen im beruflichen Kontext, dem professionellen Status der Schulsozialarbeit und schließlich Fragen nach Theorien und Methoden von Evaluation, Forschung und professioneller Beratung geben Anlass dazu, die praktische Arbeit wissenschaftlich zu untersuchen. So entstehen vor dem bisherigen Hintergrund (Kap. I bis III) parallele Überlegungen, die sich zu folgenden Forschungsfragen verdichten.

Wie und von wem wird das schulsozialpädagogische Beratungsangebot zu welchen Themen über welche Zeiträume mit welchem Ergebnis angenommen? Welche Ressourcen in familiären, schulischen oder soziokulturellen Kontexten oder der beratenden Schüler selbst ermöglichen es, dass günstige Entwicklungen entstehen können? Welche Interventionen oder Beratungsverläufe ermöglichten es dem Schüler und/oder anderer am Beratungsprozess Beteiligter, einen eigenen Nutzen abzuleiten oder Lösungsansätze zu erkennen? Welche Rückmeldungen der Nutzer ermöglichten es dem Berater, seine Ansätze zu reflektieren und sich selbst kontinuierlich zu beobachten?

Unmittelbar stellt sich die Frage nach den Rahmenbedingungen für Qualität, Qualifizierung und Professionalität in der Schulsozialarbeit auf der wissenschaftlichen Ebene erneut. Das Forschungsanliegen wird in der vorliegenden Untersuchung begründet und mit dem Entwurf eines Handlungsmodells auf eine wissenschaftliche Basis gestellt (Kap. 8.7). Die Evaluation ist ein Bestandteil (Kap. 11) des Handlungsmodells, die in diesem Kapitel explizit beschrieben wird.

Dazu wird aus der obigen Forschungsfrage (Fragen) die Auswahl einer Forschungsmethode relevant. Die genannten Abschnitte I bis III sind einer Literaturliste zuzuordnen, deren Ergebnisse die Evaluation und umgekehrt die evaluative Untersuchung die Ergebnisse der Arbeit untermauert. Die Forschungsfrage wird zunächst quantitativ (Kap. 11.8, 11.9) dann qualitativ (Kap. 11.10) mit einem Methodenmix untersucht. Dabei wird der systemische Forschungsansatz zugrunde gelegt, der in erster Linie davon ausgeht, Interaktionen und

Beziehungsaspekte kontextuell und rekursiv zu erfassen. Die systemische Forschung geht dabei von „sozialen Interaktionsmustern (etwa als konstitutives Moment bei Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen) als Erkennungsmerkmal“⁶⁷⁶ aus. Nach Ansicht Ochs und Schweitzer eignen sich sowohl quantitative wie qualitative Forschungsmethoden, um Beziehungs- und Interaktionsaspekte empirisch zu erfassen. Insbesondere geht es um Rückkopplungsprozesse, die sich aus der Beobachtung zweiter Ordnung konstruieren. Die bekannten systemischen Fragetechniken eignen sich dabei als Forschungsinstrumente.

Die Datenerhebung entspricht der Forschungsfrage. Die im Theorieteil beschriebenen Beratungsmethoden werden in der Praxis angewandt, die im Rahmen der Gesamtuntersuchung evaluiert und ausgewertet werden. Die unmittelbare Bezogenheit von Theorie und Praxis zeigt sich konkret an den systemischen Beratungsinterventionen in Kapitel 7 und der entsprechenden Umsetzung und analytischen Untersuchung in Kapitel 11.10. Es soll herausgefunden werden, inwieweit die theoretischen Ergebnisse die empirischen Ergebnisse untermauern und umgekehrt.

11.1 Theoretischer Hintergrund

Bereits seit 1995 ist die Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte ein Thema der Jugendhilfe und nach wie vor hochaktuell. Grundsatzdebatten zu den Themen Qualitätsstandards, -entwicklung und Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe führten dazu, Leistungs-, Vergütungs-, Prüfungs- und Kontrollkriterien zu entwickeln, um für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung zu sorgen. Am 29.5.1998 wurde vom Bundesrat der überarbeitete § 77 in § 78 a-g SGB VIII mit der Maßgabe verabschiedet, eine Dämpfung der Kostenentwicklung, Schaffung von mehr Transparenz bei den Kosten sowie Leistungen und eine Verbesserung der Effizienz eingesetzter Mittel in der Kinder- und Jugendhilfe zu erwirken. Das waren primäre Forderungen, anhand derer sich die Kinder- und Jugendhilfe mit vielfältigen Qualitätsdebatten auf den Weg gemacht hat, um Qualitätssicherungsüberlegungen zu implementieren. Sowohl Trägereinrichtungen und Jugendämter als auch die unterschiedlichen Spitzenverbände befinden sich – auf unterschiedlichem Niveau – immer noch in der Phase des Umdenkens.⁶⁷⁷

Für die Schulsozialarbeit sei diese Entwicklung jedoch weniger von Bedeutung, da institutionelle als auch differenzierte Strukturen und Organisationsformen weitestgehend fehlten, so Schermer.⁶⁷⁸ Typische Durchschnittsalltage von Schulsozialarbeitern seien dadurch gekennzeichnet, dass an einem oder mehreren Tagen der schulsozialpädagogische Dienst an einer oder mehreren Schulen verrichtet werde, als auch dadurch, dass unterschiedliche Zuordnungen an Trägerkonstellationen (Schule, Jugendamt, freie Träger, Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Vereine usw.⁶⁷⁹) und damit unterschiedliche Dienst- und Fachaufsichten teilweise fachfremder Institutionen eine Unübersichtlichkeit an Aufgaben, Dokumentationen oder Qualifikationen hervorrufen. „In keinem dieser Fälle kommt der

⁶⁷⁶ Ochs/Schweitzer, 2009, S. 164

⁶⁷⁷ Kröger, 2014

⁶⁷⁸ Vgl. Schermer, 2004, S. 4

⁶⁷⁹ Vgl. Speck, 2006, S. 27, 247 ff

Schulsozialarbeit die für die Entwicklung eines Qualitätsmanagements notwendige institutionell-organisatorische Eigenständigkeit zu“.⁶⁸⁰

Dennoch soll Schulsozialarbeit sich diesen Herausforderungen stellen, obwohl Schulsozialarbeiter im Bereich empirischer Erhebungen insbesondere im Wissenschaftsbereich „aufgrund ihrer zeitlichen, personellen und methodischen Ressourcen ohne eine wissenschaftliche Begleitung klar an Grenzen stoßen.“⁶⁸¹

Um das entsprechende Fach- und Erfahrungswissen voraussetzen zu können, gehen der Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit nach Ansicht Schermers in Anlehnung an Heiner (1998: 7) zunächst drei zentrale Fragen voraus, um den Qualitätsanspruch zu erfassen:

„Leiste ich gute Arbeit? Könnte ich anders mehr erreichen? Habe ich mich richtig verhalten?“⁶⁸²

Dazu muss Schulsozialarbeit einerseits die Güte ihrer Leistungen anhand von Zielsetzungen und die Erreichung ihrer Ziele verpflichtend überprüfen und andererseits die Transparenz je nach Trägeranbindung und Abhängigkeit von finanziellen Ressourcen sicherstellen. Es sei vorangestellt, dass bei einem schulischen Träger beispielsweise die Stellenbudgetierung in einem konsolidierten Haushaltsplan effizienter und effektiver auf eine dauerhafte institutionalisierte Festlegung (z. B. Landesbesoldung) angelegt ist, als dieses bei freien Trägern, Wohlfahrtsverbänden oder Vereinen der Fall ist, die von jeweiligen Budgetzuweisungen der Bundesregierung oder der Länder/Kommunen abhängig sind.

Eine dauerhafte Verortung des schulsozialpädagogischen Ansatzes, wie er hier vertreten wird, an die Erziehungswissenschaft anzubinden, ließe sich parallel zum Professionsanspruch (Kap. 5) nicht nur an der Kontinuität von Stellenvergaben feststellen, sondern auch durch die bereits überwiegende Praxis begründen, in der im Wesentlichen, wie Speck konstatiert, schulische Träger (Kultusministerien, Bezirksregierungen, Schulämter) die Umsetzung und damit auch die Dienst- und Fachaufsicht der Schulsozialarbeit bereits übernehmen. Eine verlässliche statistische Aussage einer landes- oder bundesweiten Stellenanzahl in der Schulsozialarbeit ist aufgrund der Vielgestaltung der Trägeranbindungen nicht zu erfassen.⁶⁸³ Es bestehe bis heute keine Einigkeit über eine klare Anbindung und eine klare Position zur Trägerschaft des Jugendamtes oder freier Träger der Jugendhilfe. Auch andere Modelle wie beispielsweise das niederländische Modell finde in der Trägerdiskussion weniger bis keine Berücksichtigung, so Speck.⁶⁸⁴ So steht die (Aus-)Wahl „richtiger“ Trägermodelle oder „richtiger“ Träger bis heute unbeantwortet im fachlichen Diskurs. Das erschwert die Qualitätssicherung.

Für die Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit geht es nach Schermer um drei weitere zentrale Fragen, die ein Qualitätsverständnis erfassen muss:

⁶⁸⁰ Schermer, 2004, S. 4

⁶⁸¹ Speck, 2006, S. 69

⁶⁸² Schermer, 2004, S. 5

⁶⁸³ Eine Anfrage vom 22.05.2013 an das Statistische Bundesamt Wiesbaden bezüglich einer statistischen Erhebung über landes- oder bundesweite Einstellungen von Schulsozialarbeitern, auch im Rahmen des BuT (Bildungs- und Teilhabepaket BRD) erging am 06.06. 2013 (Kundennummer) die Mitteilung: „Leider liegen uns zu Ihren Datenwünschen keine Angaben vor. Eventuell erhalten Sie hierzu Informationen von: Kultusministerkonferenz der Länder <http://www.kmk.org>. Die Antwort darauf ging am 18. 06. 2013 ein: „[...] Die Daten werden aus dem Grund nicht erhoben, weil die Schulsozialarbeiter bei den Schulträgern eingestellt werden und nicht bei den Ministerien selbst. Dadurch sind die Schulsozialarbeiter in der Schulstatistik nicht erfassbar.“

⁶⁸⁴ Vgl. Speck, 2006, S. 248-264; vgl. Nieslony, 1997, S. 303 f

- „Was ist unter Qualität zu verstehen?“
Bedeutung für die Schulsozialarbeit: Kriterien für die Bestimmung von Qualität zu erarbeiten.
- „Wie kann man das Vorliegen von Qualität feststellen?“
Bedeutung für die Schulsozialarbeit: Konstruktion von Messverfahren, die das Ausmaß der Verwirklichung dieser Kriterien erfassen.
- „Wie kann man Qualität erreichen?“
Bedeutung für die Schulsozialarbeit: Auswahl geeigneter Methoden für die Erreichung der erfassten Kriterien.⁶⁸⁵

Als eine Annäherung an die Qualitätsfrage nimmt Schermer Bezug auf die von Pfeiffer-Schaupp (2001) vorgeschlagene Checkliste für zwölf generelle Basisstandards.⁶⁸⁶ Diese gelten ebenso für ein Qualitäts-Management-System und werden mit diesem durch eine kontinuierliche Fortschreibung der Qualitätssicherung umgesetzt und laufend dokumentiert, evaluiert und verbessert.⁶⁸⁷ Auf ein Qualitäts-Management-System wird hier nicht näher eingegangen.⁶⁸⁸

Abbildung 12: Checkliste für Qualitäts-Basis-Standards

Checkliste für Qualitäts-Basis-Standards (Aspekte eines Qualitäts-Management-Systems)
Partizipation der Beteiligten an der Definition von Standards und der Überprüfung ihrer Einhaltung
Einsatz von qualifiziertem und einschlägig ausgebildetem Fachpersonal
Methodische Fundierung des Vorgehens
Konzeptionelle Klarheit
Konzeptionelle Weiterentwicklung
Kollegiale Reflexion der Arbeit
Beziehungsqualität
Dokumentation
Fortbildung und Anschluss an die theoretische Weiterentwicklung der Disziplin
Supervision
Selbstevaluation

(Quelle: Schermer, 2004, S. 8 nach Pfeiffer-Schaupp, 2001)

„Als grundlegendes Qualitätskriterium, dem alle anderen Standards unterzuordnen sind, muß deshalb die in einem Einzelfall oder einem Projekt ausgewiesene Annäherung oder Erreichung des angestrebten Zielzustandes angesehen werden.“⁶⁸⁹ Um die Vielfalt an Qualitätsaspekten zu systematisieren, empfiehlt Schermer die Unterteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, die sich nach Domabedian (1980) zusammenfassend wie folgt beschreiben lassen:

⁶⁸⁵ Vgl. Schermer, 2004, S. 8

⁶⁸⁶ Ebd.

⁶⁸⁷ Vgl. Just, 2013, S. 223-241

⁶⁸⁸ Ansätze dazu finden sich bei Just 2013.

⁶⁸⁹ Schermer, 2004, S. 8

- *Strukturqualität als „organisatorisch-institutionell-konzeptuelle Bedingungen“*,
- *Prozessqualität als aktuelle Erbringung einer Dienstleistung unter Berücksichtigung von Leistungseinsatz und Leistungsablauf und*
- *Ergebnisqualität als eine Auskunft über wichtige Aspekte der Effektivität und Effizienz.*⁶⁹⁰

Durch die Anwendung der oben genannten Prinzipien, so Schermer, wird die Schulsozialarbeit zu einer „kontrollierten Praxis [...], die sich um die sozialpädagogische Legitimation der verfolgten Ziele bemüht [...]“.⁶⁹¹ Das Ziel sei die Erfassung theoretisch abzuleitender Methoden, deren Wirksamkeit den Grad der Zielerreichung messbar macht. Diese Erreichung scheint nach Schermer noch nicht vollständig umsetzbar zu sein, solange konkrete Wirksamkeitsparameter fehlen, die jedoch im Rahmen von Qualitätsdebatten dazu beitragen könnten, das Verhältnis von Theoriebildung, empirischer Forschung und Praxis zu verbessern.

11.2 Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte

Zahlreiche Publikationen in der Fachliteratur und Fachtagungen zu Qualitätsdebatten finden unter besonderer Berücksichtigung der Jugend- und Jugendsozialarbeit statt.⁶⁹² Eine Verwendung des Qualitätsbegriffs scheint bis heute beliebig und wenig abgestimmt. Übereinstimmend mit Merchel und Gerull macht Speck auf den Qualitätsbegriff in der Schulsozialarbeit in Dimensionen von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität aufmerksam,⁶⁹³ wobei, so Merchel, eine Leistungsvereinbarung oder -beschreibung „immer mit dem Versuch gekoppelt sei, die wesentlichen Qualitätsmerkmale, also die Strukturqualität, die (sehr schwer zu quantifizierende) Prozessqualität sowie die Ergebnisqualität eines sozialpädagogischen Produktes zu qualifizieren“.⁶⁹⁴ Die Bestimmung von Qualität wiederum ist nach Kasper die Voraussetzung dafür, eine Vergleichbarkeit herzustellen.⁶⁹⁵ Nimmt man diese Untersuchung zum Anlass, Qualität und Vergleichbarkeit messbar zu machen, werden entsprechende Kriterien in Kapitel 11 gebildet.

Die Qualitätsdebatte für die Schulsozialarbeit führt jedoch in die Jugendhilfe. Insofern ist auf den Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach dem Modell der EFQM (European Federation of Quality Management) für die Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hinzuweisen, worauf kurz eingegangen wird. Dieser wird insbesondere für familienunterstützende Maßnahmen empfohlen (1996). Ebenso erscheint in einer bundesweit angelegten Dokumentations- und Forschungsreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die Reihe ‚Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe‘. Demnach sollen Erkenntnisse und Erfahrungen von Modellprojekten sensibilisieren, den wirkungsorientierten Einsatz der Gelder belegen und ergänzende

⁶⁹⁰ Vgl. a. a. O., S. 9

⁶⁹¹ Schermer, 2004, S. 16

⁶⁹² Vgl. Speck, 2006, S. 38, 46, 67

⁶⁹³ Vgl. Speck, 2006, S. 39

⁶⁹⁴ Merchel, 2000, S. 154

⁶⁹⁵ Vgl. Kasper, 2006

Möglichkeiten für zusätzliche Qualifizierungen schaffen.⁶⁹⁶ Mit dem Leitfaden ‚Selbstevaluation und Qualitätssicherung‘ (Qs 19, BMFSFJ) aus der o. g. Reihe sollen haupt- und ehrenamtlich Tätige in kulturellen, pädagogischen und sozialen Praxisfeldern zu einer Selbstevaluation angeregt werden. Es gelte jedoch zu bedenken, dass bei einem übergreifenden fachlichen Interesse die Ausführungen und Antworten als zu praxisnah und zu wenig wissenschaftlich eingestuft werden, was einem entsprechenden Evaluationsverfahren nach Qualitätsstandards nicht gerecht würde.⁶⁹⁷

Im Vordergrund der Diskussionen steht schließlich die Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte in der Jugendhilfe, die Speck (2006) ausführlich beschreibt und mit der Frage untersucht, ob inhaltliche und methodische Erkenntnisse auf eine Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte für die Schulsozialarbeit übertragbar seien. Die Ergebnisse führen dazu, dass Selbstevaluation wissenschaftlich gesicherte Erhebungskriterien und operationalisierte Ziele benötigt, die in der Schulsozialarbeit jedoch nicht vorhanden seien. Als Schlussfolgerung für die Schulsozialarbeit bliebe „eine Art Experimentierfeld, auf dem sehr unterschiedliche Arbeitsansätze entwickelt und erprobt werden“.⁶⁹⁸ Speck empfiehlt daher „aus fachlichen Gründen, in der Schulsozialarbeit die Bezeichnung Qualitätssicherung nicht zu verwenden“.⁶⁹⁹

Im Hinblick auf die Schulsozialarbeit lässt sich feststellen, so Speck, dass die Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte in der Jugendhilfe zwar als eine Reaktion auf finanzpolitische und gesetzliche Anforderungen zurückzuführen sei, jedoch es in der Jugendhilfe keine objektive Qualität gebe und eine Neutralität nicht zwingend vorliege. Für eine objektive Messbarkeit gebe es keine gesicherte Evaluationsgrundlage in der Jugendhilfe. Insofern könne „eine Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe Qualität nicht sichern und gewährleisten“.⁷⁰⁰

Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein. Auf der einen Seite soll Schulsozialarbeit evaluiert werden, auf der anderen Seite fehlen erforderliche Rahmenbedingungen. Der Annahme, „SchulsozialarbeiterInnen müssen möglichst in institutionalisierter Form [...] die Ziele [...] der Schulsozialarbeit klären“⁷⁰¹, aber es empfehle sich aus fachlichen Gründen, „in der Schulsozialarbeit die Bezeichnung Qualitätssicherung nicht zu verwenden“⁷⁰² wohnt insofern ein Widerspruch inne.

Dieser Widerspruch lässt sich auf den Begriff „Qualitätsmanagement“ lenken, der, wie Schermer konstatiert, auf der Leitungsebene verankert werden müsse⁷⁰³. Jedoch weist der Autor darauf hin, dass gerade die damit verbundene betriebswirtschaftliche Terminologie in

⁶⁹⁶ Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ), Qs 1, 1996, S. 6

⁶⁹⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ), Qs 19, 1998, S. 7

⁶⁹⁸ Vgl. Wanja-Projektgruppe, 2000, S. 7

⁶⁹⁹ Speck, 2006, S. 68

⁷⁰⁰ Speck, 2006, S. 47

⁷⁰¹ A. a. O., S. 68

⁷⁰² Ebd.

⁷⁰³ Vgl. Just, 2013, S. 223ff - Es wird eine Vielzahl von konkret in der Praxis der Schulsozialarbeit anzuwendenden Methoden der Leitbild- und Konzeptentwicklung, der Qualitätsentwicklung und Organisation der Schulsozialarbeit geboten. [...] Auch andere wichtige Bereiche der Schulsozialarbeit, die vielleicht nicht zum pädagogischen Kerngeschäft der Schulsozialarbeit gehören, aber für die weitere Professionalisierung des Handlungsfeldes unerlässlich sind (etwa das Qualitätsmanagement), werden angesprochen (Fabian Lamp. Rezension vom 05.02.2014 zu: Annette Just: Handbuch Schulsozialarbeit. Waxmann Verlag (Münster/New York/Berlin/München) 2013. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/15219.php> (Datum des Zugriffs 09.03.2014).

der Sozialen Arbeit erhebliche Widerstände erzeuge.⁷⁰⁴ Diese „Widerstände“ scheinen sich im wirtschaftlichen wie auch im psychologischen Sinne ebenso auf die Jugendhilfe und damit auf die Schulsozialarbeit zu übertragen. Zum aktuellen Stand der Forschung in der Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte der Schulsozialarbeit wird insbesondere auf Speck verwiesen.⁷⁰⁵

Von Schlippe und Schweitzer sprechen indes von einer „Überakzentuierung methodischer gegenüber inhaltlicher Fragen“ und kommen zu der Ansicht, dass es nicht selten selbst die Fachleute überfordere, wenn es um Evaluations- oder Wirksamkeitsdebatten gehe. Diesbezüglich liege eine weitere Frage, „ob es sich hier nicht eher um politische Fragen als um sachliche handelt [...] nahe [da A. J.] Methodik und Statistik eine inhaltliche Auseinandersetzung nicht ersetzen können“⁷⁰⁶.

11.3 Systemisches Evaluationswissen

Das systemische Evaluationswissen versucht, die Prozesse der Zielerreichung sowie ihrer Bedingungen zu erklären. Miller zufolge geht es nicht ausschließlich um das Gewesene als Gegenstand der Reflexion, vielmehr gehe es um prozesshafte Bedingungen von Interaktion und Kommunikation.⁷⁰⁷ Als spezifisches Merkmal systemischer Forschung bezeichnen Ochs und Schweitzer die Beschreibung und Untersuchung von Rückkopplungsprozessen, der Vernetzung mit den Umwelten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene, „also der wiederholten Anwendung einer Operation auf ihr eigenes Ergebnis“⁷⁰⁸. Der rückbezügliche Prozess wird auf der Nutzerebene als individuelle Rekursivität, auf der Beraterebene als selbstreferenzielle Beobachtung (Kybernetik) und auf unterschiedlichen Systemebenen als systemimmanente Umwelt-Differenz beschrieben. Ochs und Schweitzer präferieren die empirische Herangehensweise, die als Bezugspunkt für diese Untersuchung herangezogen wird, an vier wesentlichen Punkten:

- Beziehungs- und Interaktionsorientierung
- Berücksichtigung intra- und interindividueller reflexiver Prozesse
- Fokussierung von Veränderungen komplexer biopsychosozialer Systemdynamiken im Zeitverlauf
- Kontextsensibilität für die interventionellen Nebenwirkungen von Forschungsmaßnahmen und die Rolle der Forscher als Miterzeuger der beschriebenen Prozesse.⁷⁰⁹

Viele Autoren sprechen von der systemischen Forschung aufgrund ihrer Interaktionsorientierung von einer notwendigerweise qualitativen Forschung. So geht beispielsweise Hildenbrand (1997) davon aus, dass diese deshalb qualitativ, also gegenstandsangemessen sein müsse, weil statistische, kausal-lineare Methoden nicht mit der systemischen Kontexteingebundenheit der Individualität kompatibel seien, das heißt, ihre Zirkularität und Selbstreferenz statistisch nicht messbar sei.⁷¹⁰ Andererseits schätzen Experten

⁷⁰⁴ Vgl. Schermer, 2004, S. 3

⁷⁰⁵ Vgl. Speck, 2006, S. 70-104

⁷⁰⁶ von Schlippe/Schweitzer, 1998, S. 276

⁷⁰⁷ Vgl. Miller, 2001, S. 219

⁷⁰⁸ Ochs/Schweitzer, 2009, S. 162

⁷⁰⁹ Ebd.

⁷¹⁰ Schweitzer/Ochs, 2012, S. 18

wie Schiepek (2008) den Zeitaufwand der qualitativen Datenerhebung für die zu beforschende Praxis als zu wenig nutzbringend ein und plädieren für einen mehrdimensionalen Ansatz. In der weiteren Forschung werden prozessuale Untersuchungen (Pinsof 1989), Interaktionsforschung (Retzer 1994) oder andere Studien genannt, die sich mit unterschiedlichen Ansätzen systemischer Forschung befassen.⁷¹¹ Schließlich konstatieren Schweitzer und Ochs: Systemische Forschung sei ein »dynamisches« Feld, das von einem selbst »mitbeackert« und mitgestaltet werden könne: Eigene kreative Forschungsideen können leichter eingebracht werden, da es (noch) keine (allzu) engen Richt- und Leitlinien und »Methodenpapiere« gebe.⁷¹² Die Evaluation in dieser Arbeit ist eine Kombination quantitativer und qualitativer Erhebung. Damit wird dem Ansatz von Ochs und Schweitzer entsprochen, die „für eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden plädieren“, das heißt, für ein „Neben- und Miteinander der verschiedenen Ansätze innerhalb einer Studie“ als ein transparentes, methodologisches stringentes, nachvollziehbares Vorgehen⁷¹³. Dazu werden folgende Gründe angeführt:

- Statistische Kennwerte lassen sich auch für systemische Forschung nutzen
Hier: Die Längs- und Querschnittanalyse in Kapitel 11.8 und 11.9 bilden statistische Kennwerte, um zu beschreiben, ob sich Beratungstendenzen in den Schulen bedeutsam voneinander unterscheiden.
- Quantitative Methoden sind nicht zwangsläufig linear-kausale Grundannahmen Hier: Zeit- und Themenreihen aus dem quantitativen Datenmaterial lassen im Längs- und Querschnitt Vergleichsparameter erstellen und diese beschreiben.

Miller führt systemische Forschung auf folgende Aspekte zurück: „Evaluation erforscht die Wirkung professionellen Handelns hinsichtlich Input und Output“⁷¹⁴, das heißt, die Inputebene beinhaltet die dem Beratungsprozess zugrunde liegenden methodischen Verfahren, Begründungen und Einschätzungen des Professionellen sowie Ressourcen, also die Ebene, auf der sich die Frage stellt, wie der Beratungsprozess/Projektverlauf sich entwickelt.

Die Outputebene beinhaltet das Ergebnis/Zwischenergebnis, Formen der Zielerreichung, Problemlösung, Veränderung, also die Ebene der Zufriedenheit der Adressaten mit dem Vorgehen.⁷¹⁵ In Anlehnung an die Input- und Output-Ebenen vollzieht sich die Schulsozialarbeit in der Auswertung je nach Zielsetzung auf vier Ebenen:

- auf der personalen Ebene der Professionellen (Wie tue ich was wozu?)
- auf der Ebene des Unterstützungsprozesses und seines Ergebnisses (Setting)
- auf der Ebene der bildungspolitisch orientierten Schulsozialarbeit (Bildungswesen)
- auf der Ebene der Organisation (Schulleitung und Schule)⁷¹⁶

In Zusammenhang bilden die genannten Forschungsaspekte insofern ein gemeinsames Untersuchungsziel, als es um Interaktionsprozesse geht, die auf der intra- und interpersonellen

⁷¹¹ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 1998, S. 290ff, vgl. Schweitzer/Ochs, 2012, S. 19

⁷¹² Schweitzer/Ochs, 2012, S. 18

⁷¹³ Ochs/Schweitzer, 2009, S. 162

⁷¹⁴ Miller, 2001, S. 219

⁷¹⁵ Vgl. ebd.

⁷¹⁶ Ebd.

Reflexionsebene berücksichtigt werden. Da die systemische Evaluation den Verlauf von Prozessen thematisiert, übersetzt sie die qualitativen und quantitativen Ebenen in Veränderungsmuster. Durch die reflektierte Anwendung neu entstandener Beobachtungsperspektiven auf den Prozessverlauf liefert sie ein aktives Nutzer- und Interessenmanagement auf der Evaluationsebene als sogenannte dritte Ebene (1. Ebene: Interaktionsorientierung, 2. Ebene: Beobachtung zweiter Ordnung, 3. Ebene: Reflexion, Rückmeldung, Erfahrung). Kromrey spricht beispielsweise von Erfahrungswissenschaft, die Systemtheorie von Erkenntniswissenschaft, beide verfolgen das Ziel, Erkenntnisse über „Wirklichkeitskonstruktionen“ zu gewinnen. Im Sinne von Erkennen werden durch Wahrnehmungsinne zwar Umweltreize wahrgenommen, diese schaffen jedoch in der Wahrnehmung der wahrnehmenden Person kein realistisches Abbild der Umwelt, sondern konstruieren aus den Wahrnehmungsreizen durch eigene Interpretationsleistungen ein subjektives Bild.⁷¹⁷

Die oben genannten Grundorientierungen nach Ochs und Schweitzer⁷¹⁸ werden für diese Untersuchung näher beschrieben:

1. Beziehungs- und Interaktionsorientierung

Diese kann für den systemischen Ansatz unter „Berücksichtigung von sozialen Interaktionsmustern (etwa als konstitutives Moment bei Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen) als Erkennungsmerkmal betrachtet werden“⁷¹⁹. Insofern geht die systemische Forschung davon aus, wenn Interaktionen bzw. Veränderungsprozesse erforscht werden sollen, dass die Umwelt und sozialen Systeme mit einbezogen und beschrieben werden. Um dieses zu erfassen, eignen sich qualitative wie quantitative Forschungsmethoden als Methodenmix, da sie sowohl die numerische Abfolge als auch das Beschreiben einzelner Kategorien ermöglichen.

2. Berücksichtigung intra- und interindividueller reflexiver Prozesse

Als wesentlich werden erkenntnisbezogene Kontexte und das Reflexionspotenzial erachtet. Soziale Systeme werden in der Kybernetik zweiter Ordnung als selbstreferenzielle Systeme betrachtet, die in Rückkopplung von einem Beobachter in dessen Beobachtungskontext konstruiert und reflektiert werden. Diese Prozesse sind eng mit den sozialen Kontexten verbunden. Sie lassen sich im qualitativen Forschungsinterview als auch mit systemischen Fragen direkt oder indirekt erkunden, so dass Gespräche qualitativ erfasst und ausgewertet werden können.

Die Auswertung der Einzelgespräche in Kapitel 11.10 wird insbesondere mit dem Instrument der Skalierungsfrage untersucht und beschrieben. Ochs- und Schweitzer sprechen von Tiefen- und Oberflächenstrukturen, die möglicherweise ein Machtgefälle beinhalten können, das im dialogischen Prozess durch den Berater beeinflusst werden könnte bzw. nur von ihm bestimmte Dinge gesehen werden. Das bedeutet für diese Untersuchung, die einzelnen ‚lokalen‘ Bedeutungsprozesse (Fälle), die in Kapitel 11.10 beschrieben werden, in einem weiteren Forschungsschritt (Ochs und Schweitzer nennen beispielsweise die Grounded Theory) vom Einzelfall hin zu Vergleichsfällen zu untersuchen. Das bedeutet hier: Aus der quantitativen Ebene (Einzel- und

⁷¹⁷ Vgl. Kromrey, 2000, S. 24 f; vgl. Kraus, 2006, S. 116-129

⁷¹⁸ Vgl. Ochs/Schweitzer, 2009, S. 165-171

⁷¹⁹ Ochs/Schweitzer, 2009, S. 163

Vergleichsstudie, Kap. 11.8 und 11.9) resultiert die qualitative Ebene (Beratungsprozesse, Kap. 11.10) als weitere neue Stichprobe. Das heißt: Themenrelevante „Einzelfälle“, die in der quantitativen Erhebung den ranghöchsten oder auch rangniedrigsten Wert einnehmen (Beispiele in Kap. 11.8.7, Abb. 20, Tab. 19 oder Kap. 11.9.7, Abb. 33, Tab. 25), werden herausgefiltert und als neue Forschungsgröße untersucht. Das heißt: Auf der Ebene eines weiteren Interaktionsprozesses müssten Kriterien gebildet werden, die eine Anzahl von Einzelfällen als neuen Forschungsgegenstand bilden, um zu einer gültigen theoretischen Aussage zu gelangen. In dieser Arbeit wird ein solches Forschungsvorhaben nur exemplarisch mit unterschiedlichen Falldiagnosen dargestellt (Kap. 11.10). Eine genaue Untersuchung würde eine eigene Forschungsstudie dazu beanspruchen und ist in dieser Arbeit nicht leistbar. Jedoch soll ein Beispiel genannt werden:

Falldiagnose „Konflikte mit Mitschülern“, Rangfolge 5, 54 Fälle (Tabelle 19, Kap. 11.8.7)

In Anlehnung an Ochs und Schweitzer (2009) könnte bei jedem Einzelnen der 54 Fälle eine bestimmte Frage entwickelt/angewandt werden, die auf unterschiedlichen Systemebenen wichtige Interaktions- und Veränderungsprozesse (Tendenzen) deutlich macht (solche werden in Kapitel 11.10.2 bis 11.10.7 an drei Fallbeispielen deutlich). Es müsste geprüft werden, ob ein Konzept formuliert werden kann (rekursive Forschungsprozess), wie und ob wiederkehrende Interaktionsprozesse auf familiäre, schulische oder persönliche Ebenen zurückzuführen sind oder sich andere Muster zeigen, die neue Erkenntnisse bündeln, um sie präventiv intervenierend in das untersuchte Problemfeld (z. B. Konflikte mit Mitschülern) einzusetzen.

3. Fokussierung von Veränderungen komplexer biopsychosozialer Systemdynamiken im Zeitverlauf

Es geht um selbstreferenzielle Systeme mit ihren Konzepten der Autopoiese und der operationalen Geschlossenheit. Psychische und soziale Systeme können durch Verstörungen aus der Umwelt ihre systemimmanenten Erfahrungen und Strukturen aufrechterhalten. Auch dieses sind Rückkopplungsprozesse, die aus der System/Umwelt/Differenz entstehen und ein System in seiner Funktion beeinträchtigen oder erhalten können.

4. Autoethnographie

Der Einfluss des Forschers auf den Forschungsgegenstand ist immer gegeben. Jedoch wird dieses in der Autoethnografie als qualitative Forschungsmethode gesehen, die die Vernetztheit von Forscher und Forschungsgegenstand in den Forschungsprozess mit einbezieht. Insofern werden die eigenen subjektiven Eindrücke, Motivationen und Reflexionen systematisch dokumentiert und Rückkopplungsprozesse zwischen Forscher und Forschungsgegenstand transparent gemacht.

Insgesamt geht es in dieser Untersuchung darum, eine systemische Evaluation an Rückkopplungsprozessen, Selbstreferenz und dem Transfer von System/Umwelt deutlich zu machen. Ziel ist die Herausstellung von Stärken und Schwächen für die Nutzerperspektive und das professionelle Handeln. Darzustellen sind Veränderungsprozesse. Evaluation gehört

somit zu den selbstreferenziellen Leistungen professioneller systemisch orientierter Schulsozialarbeit.

Miller betont, dass Personen und Systeme ihre Handlungen zum Zwecke der Selbstorientierung beobachten und reflektieren. Mit dem „Blick auf das Autopoiesis- und Konstruktivismus-Konzept“ kann es sein, dass die am Reflexions- und Deutungsprozess Beteiligten nicht sofort zu einem identischen Ergebnis gelangen, da Erkenntnisse an die jeweilige Verarbeitungslogik der Systeme gebunden sind. Daher geht es nach Miller nicht um zwingende Deutungseinheit, sondern um begründete Sichtweisen und Konstruktionen im Sinne von Deutungsvielfalt und Komplexitätsaufbau, deren Zusammenhänge zu Handlungswahlen und damit zu Komplexitätsreduktion führen.⁷²⁰

Durch einen rückbezüglichen Prozess entsteht Evaluation bereits während des Beratungsprozesses zwischen Berater und Adressat (Kap. 9.3). In der Regel sind dies Fragen nach Befindlichkeiten, Veränderungen, Verbesserungen oder neuen Sichtweisen. So ist Miller der Ansicht, Evaluationen sollen „in festen Zeitabständen erfolgen, zum Beispiel monatlich, alle drei Monate oder angemessen ähnlich und sollen gleichzeitig situationspezifisch ad hoc erfolgen.“⁷²¹ Damit und durch das Selbstreflektieren des Beraters werden wesentliche Aspekte der Evaluation fortwährend bedient:

- Erhebung quantitativer Aspekte nach einem Kriterienkatalog (Kap. 11.6.6)
- Erfassung der erarbeiteten Erfolgskriterien, die das Ausmaß der Wirklichkeit beschreiben (Kap. 11.8 – 11.10)
- Erfassung der Erfolgskriterien hinsichtlich der Zielerreichung und der damit verbundenen Schritte des Adressaten (Schüler, Lehrer, Elternteil o. a.) (ebd.).

In Anlehnung an Steiner (1991) geht Miller davon aus, dass Erfolg auf der Zielerreichungsebene dann gegeben ist, „wenn der Unterstützungsprozess angestrebte Veränderungen bei den AdressatInnen und deren Umwelt einzuleiten vermochte, die von einer relativen Zeitstabilität sind.“⁷²² Qualität liegt somit vor, wenn der Nutzer sein Ziel über einen relativen Zeitverlauf erreicht, der Berater durch einen Rückkopplungsprozess Interaktionsverläufe auch methodisch reflektiert und schließlich eine Vergleichskomponente vorliegt.

11.4 Aspekte zu systemischer Evaluation und Forschung

Systemische Evaluation und Forschung sind rekonstruierend. Arnold (2010) bezeichnet sie als eine Zielrichtung, die Dinge nicht so zu beschreiben, wie sie „objektiv“ Gültigkeit haben, sondern den Wirkungen von Perspektiven der Nutzer im Sinne der Nachzeichnung ihrer subjektiven Motive und interaktiven Mechanismen, mit denen sie ihre Wirklichkeit konstruieren, nachzuspüren. Die Ergebnisse beanspruchen nicht die „Wahrheit“ im Sinne einer „objektiven Gültigkeit“, sondern beanspruchen, „viabel“⁷²³ zu sein im Sinne der

⁷²⁰ Vgl. Miller, 2001, S. 119 ff

⁷²¹ A. a. O., S. 221

⁷²² Ebd.

⁷²³ Der Begriff „viabel“ entstammt dem radikalen Konstruktivismus, ist zurückzuführen auf Ernst von Glasersfeld und bedeutet gangbar, passend, brauchbar, funktional.

Brauchbarkeit für den Nutzer. Zentrales Gütekriterium ist deshalb die Nützlichkeit („Usability“) für die Erreichung von Zielen, über welche nur die Akteure selbst bestimmen.⁷²⁴ Herwig-Lempp (2010) setzt systemische Forschung als Beobachtung von Evaluationsprozessen und deren zusammengestellten Ergebnissen als eine gegebene Verantwortung der Forscher voraus, womit erneut die Frage nach der objektiven Gültigkeit entsteht. Der Autor weist auf eine Erklärung der American Society for Cybernetics hin, dass Objektivität die Selbsttäuschung eines Subjekts sei und es Beobachten ohne ein Subjekt nicht geben könne. Daher sei die Berufung auf Objektivität eine Verweigerung der Verantwortung und deshalb auch eine Beliebtheit. Es könne eben auch alles anders sein, da es immer eine (unendliche) Vielzahl von Möglichkeiten Zeitpunkten gebe, wie Wirklichkeit erforscht, beschrieben und erklärt werde.⁷²⁵

Milowitz (2009) geht von Fakten aus, die nur dann als Fakten existieren können, wenn sie als Elemente einen zirkulären Interaktionsprozess ständig mit reproduzieren. Zirkularität wissenschaftlich zu erfassen, sei derzeit kaum möglich.⁷²⁶

Ludewig (2009) sieht ebenfalls die beteiligten Forscher als beobachtende Handelnde, die für die zu untersuchenden Systeme und für die gewählten Methodologien und Interpretationen ihrer Ergebnisse verantwortlich seien und alles Erkannte das Ergebnis von Unterscheidungsprozessen sei, die vom Forscher generiert würden. Der Autor betont, systemische Forschung könne dann eine verantwortbare Forschung sein, wenn sie den Forscher als Hauptbeteiligten mit einbeziehe. Das Gültigkeitskriterium wäre dann eines der kommunikativen Brauchbarkeit, das heißt, der Nützlichkeit für andere Forscher zu vergleichbaren Ergebnissen zu gelangen.⁷²⁷

Für Reich (2009) besteht systemische Evaluation darin, Zusammenhänge in sozialen Beziehungssystemen sichtbar zu machen und deren Wechselwirkungen zwischen Symptomen, Problemen und Lösungsmöglichkeiten in neuen Deutungsmustern zu erfassen.⁷²⁸

Schließlich bedeutet empirische systemische Forschung für Tschacher (2009), mit Methoden der Theorie dynamischer Systeme systemisch im Sinne von Komplexitätsreduktion, Selbstorganisation, Synchronisation und Analyse zu arbeiten und zeitlich prozesshafte Veränderungen von Beratung zu erfassen.⁷²⁹

Systemische Forschung braucht daher empirisches systemisches Denken, um die Wirksamkeit von Prozessen zu erfassen. Hier setzt die Arbeit an.

11.5 Evaluationsgegenstand – Zielsetzung der Untersuchung

Eine allgemeine Verortung der Schulsozialpädagogik an Berührungspunkten und Grenzen wurde in Kapitel I vorgenommen. Eine weitere Verortung der Schulsozialarbeit ausgerichtet an ihrer Professionalität folgte in Kapitel II. Die Handlungsebene und der inhaltlich abschließende Teil, auf die sich die Untersuchung insbesondere stützt, wurden in Kapitel III erörtert. Ausgehend von diesem Vorwissen besteht das vorrangige Ziel der Untersuchung

⁷²⁴ Arnold (2010): Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF), Köln. Was ist systemische Forschung? Statements und Definitionen. http://www.systemisch-forschen.de/was_ist_systemische_forschung (letzter Zugriff: 10.03.14, 00.26 Uhr)

⁷²⁵ Herwig-Lempp (2010): Ebd.

⁷²⁶ Milowitz (2009): Ebd.

⁷²⁷ Ludewig (2009): Ebd.

⁷²⁸ Reich (2009): Ebd.

⁷²⁹ Tschacher (2009): Ebd.

darin, quantitative und qualitative Ergebnisse von Beratungsprozessen nach Beziehung, Interaktion, Zeit und Veränderung zu beschreiben. Der Gegenstandsbereich basiert auf dem Verhältnis komplexer Sachverhalte, die nach Thiele nahezu prädestiniert sind, sie mit einem Methodenmix zu evaluieren, wie auch Ochs und Schweitzer (Kap. 11.3) davon ausgehen. Auch diese Untersuchung bezieht sich darauf. Dem mehrmethodischen Vorgehen liegen nach Thiele (2000) mehrere Forschungspositionen zu Grunde, die skizziert werden:

1. Beide Ansätze seien antithetisch (gegensätzlich). Im Gegensatz zur üblichen Forschung, entweder die eine oder die andere Methode anzuwenden, da Validität nur mit einer „richtigen“ Methode erzielt werden könne, geht Thiele als abgeschwächte Version von der Kombination beider aus, das heißt, „dass quantitative und qualitative Forschung als unabhängig voneinander operierend definiert werden.“⁷³⁰
2. Beide Ansätze können in einem sich ergänzenden Komplementärverhältnis zueinander stehen. Sie können aus unterschiedlichen Positionen zu wichtigen Informationen beitragen, die sich in der Untersuchung gegenseitig ergänzen. Diese Strategie werde durch weitere Methoden auch in der Psychologie angewandt (z. B. Test, Fragebogen und Interview).
3. Beide Ansätze „operieren parallel“. Sie tragen aus der quantitativen und qualitativen Forschung ihre Erkenntnisse gleichzeitig an dasselbe Thema heran und erzielen vergleichbare parallele Informationen.
4. Beide Ansätze seien jeweils ineinander eingebettet. Eine quantitative Untersuchung kann durch qualitative Aspekte zusätzliche Hintergrundinformationen erhalten, die den Gesamtkontext untermauern und die Validität quantitativ erzielter Aussagen, die in derselben Untersuchung gewonnen worden sind, zusätzlich stützen. Beispiele dafür fänden sich in der Psychologie, empirischen Pädagogik oder Soziologie (z. B. Suchtberatung zur Erfassung von Häufigkeits- und Befindlichkeitsaspekten).
5. Beide Ansätze können die Methoden des jeweils anderen Ansatzes nutzen“. Qualitative Daten würden statistisch analysiert und quantitative Daten auf Eigenschaften hin untersucht, ohne dass bestimmte Abfolgen vorgegeben seien. Diese Strategie finde sich häufig in computergestützten Auswertungsverfahren wieder.⁷³¹

Die Methodenauswahl für diese Untersuchung ist damit zu begründen, dass (1) wesentliche Erkenntnisse und Informationen vorliegen und mit einem Ergebnis zu rechnen ist, (2) es vorrangig darum geht, deren inhaltliche Thematik (Beratungsprozesse) in ihrer Interaktion und in ihrer individuellen Tragweite abzubilden, so dass die qualitative Methode sich dafür eignet und schließlich (3) die Häufigkeit der Annahme des Beratungsangebotes in ihrer Vielfalt mit sogenannten standardisierten Daten erhoben und durch die Ermittlung messbarer Befunde statistisch analysiert wird, wofür sich die quantitative Methode eignet. Beide Ansätze „erlauben“ die jeweilige Nutzung des anderen Verfahrens und tragen somit zu komplementären Aussagen bei (Kap. 11.8 – 11.10).

Der Übergang zur Evaluationsstudie, die im weiteren Verlauf vorgestellt und ausgewertet wird, begründet sich mit dem Ziel, von bekannten Ausgangspunkten auf einen weiter gefassten Begründungs- und damit Evaluationskontext überzuleiten. Begründet werden soll

⁷³⁰ Thiele, 2000, S. 38f

⁷³¹ vgl. Thiele, 2000, S. 38-42

weiterhin die Notwendigkeit von professionellen Angeboten der systemisch orientierten schulsozialpädagogischen Beratung, deren Nachhaltigkeit durch qualitätssichernde Maßnahmen gewährleistet wird. Theoretische Ansätze und evaluative Befunde dienen dazu, die gesetzten Markierungen zu schärfen. Die Erläuterung des Vorgehens wird mit dem Evaluationswissen kompatibel eingesetzt.

Es geht um die Akzeptanz des Beratungsangebotes und die kontinuierliche individuelle Rückmeldung durch den Nutzer. Der Aufbau der Untersuchung verspricht Aufschluss über den allgemeinen Unterstützungsbedarf unter schulischen Bedingungen und liefert parallel dazu unter Verwendung von Fallnummern individuelle Prozessentwicklungen, die aus der zuvor erfassten Gesamtaufstellung nach Bedarf aufgerufen werden können. Das spricht für einen multifaktoriellen Ansatz. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie viel Zeit und welche Formen (Einzel-, Gruppen-, Familiengespräche usw.) Beratung beansprucht und schließlich, wie der Beratungsprozess aus Sicht der Berater eingeschätzt wird. Hier ist der Interaktionsprozess hervorzuheben. Nicht beabsichtigt ist im Zusammenhang dieser Untersuchung die Darstellung von Gruppenberatungen und Trainings und deren Entwicklung im Einzelnen, obwohl sie durchaus Bestandteile von Einzelberatungen sein können, jedoch kann gemäß dem hier dargestellten Evaluationsaufbau das Wesentliche, nach anderen Kriterien erstellte Vorgehen auch auf Gruppen- oder Klassentrainings angewandt werden.

Bei der schulsozialpädagogischen Beratung geht es darum, Verantwortung, Beratungsauftrag, Beratungskontext und das methodische Vorgehen im Einklang mit dem professionellen Handeln zu gestalten und damit den Grundstein für ein konstruktives Arbeitsbündnis zu legen. Aus diesem Grunde wird der jeweilige Zielerreichungsprozess individuell durch den Ratsuchenden geklärt, wobei dieser die jeweiligen Schritte zum Ziel selbst eingeschätzt. Die fachliche (Selbst-) Einschätzung von Effizienz, Nutzen und Problemlösung erfolgt parallel durch den Berater.

Es wurde mehrfach deutlich, dass Professionalisierungsmaßstäbe auch makro- bis mikrostrukturelle Ebenen tangieren, von politisch-rechtlichen Entscheidungen abhängig sind und bis in die Ausgestaltung der Ausbildung (Professionalität) von Schulsozialarbeit reichen. Richtungsweisende Empfehlungen, die die Aufgaben in den genannten Ebenen sichtbar machen, können daher nur aus der Praxis selbst kommen – kurz: aus der Ist-Analyse bestehender Beratungsangebote entstehen. In diesem Sinne ist der nachfolgende Ansatz dieser Studie zu verstehen.

11.6 Aufbau und Planung

Im Folgenden wird die Planung im Makrobereich erläutert. Dabei werden Hypothesen herausgearbeitet, Items zum Fragekontext in Themenbereichen gebildet und die Stichprobe untersucht. Wie oben bereits erwähnt, werden nicht „objektive Fakten“, sondern „subjektive Wahrnehmungen“ als „Wirklichkeitskonstruktionen“ der Ratsuchenden im Sinne von Unterstützung als Indikatoren aufgestellt. Die entsprechenden Skalenwerte werden in Kapitel 11.6.6, 11.10 näher beschrieben.

Auf Steinert/Thiele, Kromrey und Micheel wird zurückgegriffen, die das Erstellen von Hypothesen als eine Forschungsrichtung zu Grunde legen, in der sich die empirische Überprüfung theoretischer Vermutungen schrittweise dem Prozess der späteren Praxis annähert. Dazu muss einerseits nach Micheel eine wissenschaftliche Theorie erstellt oder eine neue entwickelt werden, andererseits dienen nach Kromrey Hypothesen dazu, Theorien oder

Annahmen über die Realität eines Forschungsgegenstandes soweit zu operationalisieren, dass sie überprüfbar werden, sich also empirisch widerlegen oder bestätigen lassen. Es gilt daher, eine Vermutung über einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Sachverhalten herzustellen.⁷³² Dieses wird an der Differenz in den Skalierungsfragen (Kap. 11.6.6., 11.10.2 – 11.10.7) herausgestellt. In dieser Untersuchung beziehen sich alle Erhebungsphasen im „Wechselspiel“ auf den gleichen Gegenstands- und Geltungsbereich schulsozialpädagogischer Beratung, aus dem sich die Hypothesen im Sinne von Erfahrungswissen sowie deren Verhältnis zueinander ableiten. Das heißt: Eine Theorie besteht erst dann, wenn Hypothesen sich sozusagen auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen, sich nicht unlogisch ergeben oder ganz oder teilweise gegenseitig ausschließen oder widersprechen.⁷³³

Im folgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Erhebung, wie oben bereits beschrieben, nachvollziehbar erläutert. Zunächst werden die Inhalte der Untersuchung hervorgehoben, auf deren Grundlage die Daten manuell erhoben werden. Bevor auf das eingesetzte EDV-Programm eingegangen wird, mit dessen Hilfe die erhobenen Daten digitalisiert und für die Analyse gesichert werden, wird der Untersuchungsgegenstand erläutert, um anschließend die Itementwicklung für den quantitativen Teil vorzustellen.

11.6.1 Untersuchungskontext

Eine allgemeine konzeptionelle und flächendeckende Verortung der Schulsozialarbeit liegt bis heute nicht vor. Dies belegen die bisherigen Untersuchungen. Deshalb wurde im Rahmen des Projektes „Schulsozialarbeit in der Schule in täglicher Präsenz für die Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern“ eine wissenschaftlich fundierte Erhebung mit dem Ziel durchgeführt, eine schulsozialpädagogische Beratung in der Schule als einen festen Bestandteil anhand eines zu eruiierenden Bedarfes zu verankern. Dazu konnten in einer mittelgroßen Stadt eines Schulbezirkes in Nordrhein-Westfalen fünf Schulen (drei Gymnasien und zwei Realschulen) in unterschiedlichen Stadtteilen nach dem Prinzip der ersten Zusagen (einziges Auswahlkriterium) ausgewählt werden. Nach entsprechenden Vorgesprächen und der Vorstellung des Projektes (Schulleitungen, Lehrer-/Fachkonferenzen) brauchte eine Auswahl nicht getroffen werden, da sofortige Zusagen erfolgten. Damit lag die Rücklaufquote bei 100 %. Mit der Entscheidung für das schulsozialpädagogische Projekt durch die Schulkonferenzen, der Zustimmung von Schulträger und Bezirksregierung konnten verbindliche Vereinbarungen getroffen werden. Der Ausrichter dieses Projektes war ein eingetragener gemeinnütziger, anerkannter Trägerverein der Jugendhilfe, der nach DIN ISO 9001/ AZWV zertifiziert ist und der sich ausschließlich auf die professionelle Schulsozialarbeit spezialisiert hat. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde das Projekt wissenschaftlich fundiert. Die Finanzierung der einzelnen Schulprojekte an fünf Schulen folgte unterschiedlichen Finanzierungsmodellen. Diese wurden durch Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen, den Schulträgern und dem Projektträger gesichert. Von den fünf Schulen konnten drei Schulen kontinuierlich evaluiert werden. Bei einer Schule (Gymnasium) musste das Projekt vorzeitig aufgegeben werden, weil die Finanzierung nicht mehr sichergestellt war. Bei einer weiteren Schule (Realschule) konnte

⁷³² Vgl. Kirchhoff u. a., 2010, S. 15-19; vgl. Kromrey, 2000, S. 48-54; vgl. Steiner/Thiele, 2000, S. 217; vgl. Micheel, 2010, S. 16

⁷³³ Kromrey, 2000, S. 21, S. 48-49

das Projekt aufgrund unvollständiger Daten nicht evaluiert werden. Nach Beendigung der Projektphase wurden die schulsozialpädagogischen Stellen an zwei Gymnasien und einer Realschule vom Land fest in den Landesstellenplan übernommen.

11.6.2 Stichprobe

Der Untersuchungsstichprobe liegen die zusammengefassten Basisdaten zugrunde. Die ursprüngliche Gesamtzahl, mit der die Evaluation begann (Stand 2007/08) betrug, wenn man die drei Gymnasien und zwei Realschulen zu Beginn der Ersterhebung (sogenannter Pretest) zusammenfasst, 3.543 Schüler, davon 1.832 weiblich und 1.711 männlich, die sich unterschiedlich auf die einzelnen Schulen verteilte (Gymnasium A, B, C und Realschulen A und B). Die Stichprobe wurde mit Beginn der Erhebung im Schuljahr 2009/10 um zwei Schulen, wie oben bereits genannt, reduziert, bei einer Schule aus finanziellen Gründen, bei der anderen aufgrund unvollständiger Daten (mehr als 10 % missings). Der anschließende Erhebungszeitraum von 2009/10 bis 2011/12 resultierte zu Beginn der hier geführten Untersuchung aus einer Gesamtzahl von nahe 1.800 Schülerinnen und Schülern (Gymnasium A ca. 700 Schüler, Gymnasium B und Realschule A ca. je 550 Schüler). Auf die Nennung konkreter schuljahresbedingter Schülerzahlen und Schulen wurde aufgrund datenschutzrechtlicher Vorsorge verzichtet. Stattdessen wurde auf eine offene konsequente und anonymisierte Darstellung zurückgegriffen. Die der Evaluation zugrunde liegenden tatsächlichen Erhebungszahlen und vorgestellten Fallverläufe sind daher nicht auf einzelne Schulen und damit auch nicht auf einzelne Schüler zurückzuführen. Am Gymnasium A herrschte zum Zeitpunkt der Evaluation ein minimal höherer Mädchenanteil, an Gymnasium B und Realschule A ein minimal höherer Jungenanteil vor, der jedoch für diese Erhebung aufgrund ihrer Fallzahlen an den Schulen (Belastungszahlen) nicht relevant ist. Die tatsächliche Stichprobe, d. h. die Gesamtzahl der ratsuchenden Schüler und Schülerinnen innerhalb des erfassten Zeitraumes und über alle Schulen hinweg, lag schließlich bei etwas mehr als einem Zehntel der jeweiligen Zielpopulation (1.800 Schülerinnen und Schüler gesamt, ca. 600 pro Schule). Demografisch betrachtet ergaben sich eine annähernde Gleichverteilung von Jungen und Mädchen (Abb. 15, 28) sowie höhere Anteile in den niedrigeren Altersgruppen und Klassenstufen (Tab. 16, 22). Eine differenzierte tatsächliche Ausprägung, wie die genannten Variablen in den einzelnen Schulen beschaffen sind, zeigt sich in Kapitel 11.8 und 11.9 konkret.

11.6.3 Problemstellung und Begründung des Themas

Die bisherigen Erörterungen beziehen sich auf die Erstellung eines systemisch fundierten schulsozialpädagogischen handlungstheoretischen Konzeptes. In etwa vergleichbare Qualitätsstandards zu erreichen, war durch die unterschiedlichen schulsozialpädagogischen Konstellationen bisher nicht möglich, was die Untersuchungen belegen (3.1.7). In erster Linie wird Schulsozialarbeit nach jeweils individuellen Konzepten der Schulsozialarbeiter selbst, deren Träger oder unter Dienst- und Fachaufsichten der Schulen durchgeführt. So bleiben eine Überprüfung der Beratungsqualifikation und die Dokumentation ihrer Prozesshaftigkeit in der Regel aus bzw. werden Erhebungskriterien an einer Zielerreichung festgemacht, die weniger eine Entwicklung für den Nutzer als eher Problemlagen, Kooperation, finanzielle Ausstattung oder Strukturen der institutionellen Ebene beschreiben (Kap. 11.2). Oftmals fehlen Entwicklungs- und Zielerreichungskriterien sowie konkrete Bezugspunkte zu Theorie

und Handlungsleitlinien gänzlich (Kap. 11.2). In der Debatte um die Qualitätssicherung der Schulsozialarbeit müssen auch die Hochschulen Beachtung finden und einheitliche Bildungsstandards für eine eigenständige Schulsozialarbeit entwickelt werden, die bisher kaum existieren, um erforderliche Konsequenzen für den spezifischen Bereich der Schulsozialarbeit zu formulieren. Deshalb ist es umso wichtiger, die Schulsozialarbeit auf einem wissenschaftlichen Niveau zu etablieren, das Vergleichbarkeit ermöglicht. Die gesamte Untersuchung hat sich mit dieser Problematik beschäftigt und Lösungsmöglichkeiten, insbesondere in der Abfolge einer Analyse, professionstheoretischer Grundlagen und Methodik gezeigt und begründet. Die folgende Evaluation ist der praxisbezogene Teil des handlungstheoretischen Konzeptes (Handlungsmodell), an dem die bisherigen Untersuchungsergebnisse verifiziert werden.

11.6.4 Forschungsfrage und Forschungsziele

Die Forschungsfrage ergibt sich aus der Analyse des Forschungsstandes bzw. wirkt auf diesen zurück. Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsdesiderats (Kap. 1.2, 11.1-11.3) sollen nun durch die vorliegende Evaluation weitere wissenschaftliche fundierte Erkenntnisse gewonnen und dadurch die Untersuchungsergebnisse mit folgenden Teilaspekten untermauert werden. Die in Kapitel 11 gestellte und in Kapitel 11.3 operationalisierte Forschungsfrage (Fragen), wird hier aufgegriffen und detailliert zielformuliert:

- Feststellung des Bedarfes an schulsozialpädagogischer Beratung
- Erfassung einer fokussierten Themenvielfalt an Problemsituationen
- Berücksichtigung von Beziehungs- und Interaktionspotenzial
- Beschreibung intra- und interindividuelle Reflexionsprozesse
- Erfassung von Zielerreichungsprozesse für die Nutzer
- Erfassung von Reflexionspotenzialen für den Berater

Als Ergebnis sollen aus der Perspektive der Nutzer Veränderungsprozesse sichtbar werden. Es werden neue Erkenntnisse zu der Frage erwartet, mit welchen methodischen Interventionen unterschiedliche Zielerreichungsprozesse nachzuvollziehen sind, die den Nutzer in seinen Lern-, Leistungs- oder Verhaltenssituationen stabilisieren, ihm neue Sichtweisen erschließen, die mit seiner Lebenssituation vereinbar sind. Es werden weitere Erkenntnisse zu der Frage erwartet, inwieweit Ressourcen auch hinsichtlich des Miteinanderlebens in den jeweiligen Systemen und Subsystemen zu einem förderlichen Umgang in Stressmomenten führen können. Insgesamt stehen Fragen nach der Inanspruchnahme und Annahme als auch Fragen nach individuell wahrgenommenen Verbesserungen im Mittelpunkt der Untersuchung. Die Ergebnisse sollen in die hier vorgestellte, systemisch orientierte Schulsozialarbeit und den Entwurf des handlungstheoretischen Konzeptes einfließen und hinsichtlich seiner praktisch-methodischen Umsetzung, seines Menschenbildes und schließlich seines systemischen Verstehens für andere transparent werden, d. h. nicht nur in der Umsetzung in der Schule, sondern auch bildungspolitisch und politisch verankert und umgesetzt werden.

11.6.5 Operationalisierung

Die Evaluation erfolgt über ein EDV-basiertes tool (Programm), um eine breit gefasste Heterogenität von Beratungsparametern zu visualisieren und auf ein vergleichbares Maß zu

setzen. Die vorliegende Evaluation und Auswertung der Beratungsgespräche an drei Schulen (zwei Gymnasien und eine Realschule) legt den Schwerpunkt deshalb auf Voraussetzungen (inputs) und Inanspruchnahme (outputs), Anlässe, Inhalte und Folgen der Beratungsgespräche (outcomes).

Folgende Hypothesen sollen die Auswertung stützen:

- Hypothese 1: Die Ergebnisse der Analyse begründen, dass eine schulsozialpädagogische Beratung fester Bestandteil der Schulen sein muss.
- Hypothese 2: Die Ergebnisse belegen, dass das entworfene Konzept der systemisch fundierten schulsozialpädagogischen Beratung für eine standardisierte Qualitätsentwicklung förderlich ist.
- Hypothese 3: Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die systemisch-empirische Analyse schulsozialpädagogischer Beratung selbst ein zentrales Instrument der Ermittlung und Sicherstellung pädagogischer Qualitätsstandards ist.

Damit ist der erste theoretisch-konzeptuelle Teil umrissen, dem der Übergang in den empirischen Hauptteil, an dessen Anfang einführende Informationen zum Aufbau der Evaluation stehen, unmittelbar folgt.

Im Einklang mit den oben formulierten Hypothesen hat die inhaltliche Konzeption das Ziel, Aufschluss über die Beratung auf mehreren Ebenen an drei ausgewählten Schulen zu geben. Zielgruppen der Erhebung bilden somit die Adressaten und beratenden Fachkräfte (in jeder Schule).

Die Erfahrungen der Autorin und des eingesetzten Mitarbeiterinnenteams konnten aufgrund mehrjähriger Beratungstätigkeiten an Gymnasien und Realschulen viele Überlegungen in das Evaluationskonzept einbringen. Eine große Herausforderung für die Itemkonstruktion stellten insbesondere die heterogenen Einflüsse von Rahmenbedingungen innerhalb und außerhalb der Schulen hinsichtlich des Beratungskontextes dar.

Jedem Schulsozialarbeiter in der jeweiligen Schule (Gymnasium A, B, Realschule C) steht das identische EDV-basierte Programm zur Verfügung (Kap. 11.6.8). Die Eingaben sind unabhängig von spezifischen Situationen, voneinander und von der erforschenden Person, da jede Schule ihre Eigendynamik hat. Insofern spricht Lammek von Objektivität. Jedoch machen Ochs und Schweitzer (Kap. 11.3) darauf aufmerksam, dass auch die Intersubjektivität des Beobachters nicht weggedacht werden kann, da beziehungsbezogene Muster von außen beschrieben werden und in der „Kybernetik 2. Ordnung soziale Systeme in Rückkopplung zu einem Beobachter [...] definiert und konstruiert“⁷³⁴ werden. Ebenso spricht Kromrey vom Wahrnehmungserlebnis des Beobachters und von subjektiven Erfahrungen.⁷³⁵ Der Berater ist somit Teil des Erhebungsverfahrens.

Varianzen in den betreffenden Variablen (Stichprobenvarianz/Streuung von Daten) – vom Schultypus über die Thematik und das psychosoziale Umfeld bis hin zum Qualifikationsprofil der beratenden Fachkräfte – lassen sich nur schwer auf ein einheitliches Maß hin operationalisieren. Allerdings ist es möglich, anhand von Ähnlichkeiten und Abweichungen in den näheren Kontextbedingungen der Beratung zu erörtern, welche relative Bedeutung

⁷³⁴ Vgl. Lammek, 1988, S. 165; vgl. Ochs/Schweitzer, 2009

⁷³⁵ Vgl. Kromrey, 2000, S. 43

bestimmte Einflussgrößen, die den Beratungskontext umgeben, zu erkennen geben. Die Formulierung der einzelnen Items ist in diesem Sinne zu verstehen.

11.6.6 Itemkonstruktion

In den nachfolgenden Kapiteln schließt sich der empirische Teil der Arbeit an. Konkrete Fragestellungen und Verfahrensweisen, die sich aus dem theoretischen Teil der vorherigen Kapitel ergeben und sich davon ableiten lassen, sollen nun näher untersucht werden. Die Fragestellung macht eine Untersuchung im Kontext notwendig, da im eigentlichen Prozessverlauf nicht nur der Einzelne, sondern sein bedeutungsrelevantes Umfeld zum Untersuchungsgegenstand gehört.

Die Klassifikation der einzelnen Items dient einer anonymisierten Datenerhebung. In regelmäßigen Fachgesprächen mit den schulsozialpädagogischen Mitarbeiterinnen an den genannten Schulen im Rahmen von Qualitätszirkeln und kollegialer Supervision, aus Erfahrungen und Erkenntnissen langjähriger Beratungstätigkeit sowie aus kollegialen Fach- und Dienstbesprechungen konnte ein fachspezifischer Fundus abgeleitet werden, der aus den jeweiligen schulischen Beratungskontexten als thematische Struktur erwuchs. Zudem entstanden interdisziplinäre und kommunale Netzwerkkontakte mit Behörden, Hochschulen, Jugendhilfeeinrichtungen und medizinischen/psychosozialen Diensten oder psychotherapeutisch/psychiatrischen Kinder- und Jugendlichen-Einrichtungen. Nicht zuletzt wurden konstruktive Gespräche mit Schulleitungen, Lehrern, Schulsozialarbeitern, Eltern und Schülern über das Beratungsfeld geführt, so dass unterschiedliche Erfahrungsebenen zusammengeführt wurden. Ebenso konnten Erkenntnisse und Informationen, die der Beratungstätigkeit wichtige Impulse gaben, aus Lehrer-, Zeugniskonferenzen oder Elterngesprächstagen gewonnen werden, in denen es auch immer um einzelne Schüler ging. Nicht zuletzt konnten aus Hinweisen der einschlägigen Literatur und Fachliteratur weitere Kenntnisse gewonnen werden, so dass insgesamt Items entwickelt, formuliert und in einen mehrgliedrigen Gesamtkontext gebündelt werden konnten. Dabei wurden folgende Kategorien entwickelt, die anschließend in einer Tabelle dargestellt werden:

Zunächst werden die Items unter fortlaufenden Nummern gelistet. Die Aufteilung in sieben Erhebungsmasken (Oberkategorien) wird hier angelegt und in die spätere EDV-Formatierung übernommen (Kap. 11.6.8). Der Spalte „Wortlaut“ werden Anmerkungen, Fragen, Aussagen oder Gegenstandsformulierungen zugeordnet. Das Feld „Klassifikation/Dimension“ deutet auf die Entwicklung hin, die auf den jeweiligen Wortlaut zurückzuführen ist sowie die Entstehung und den Kontext desselben benennt wie:

- Daten: Formale Datenerhebung, d. h., es werden sogenannte klassische Daten erhoben wie Schulform, Erstkontakt usw.
- Internal: Items erfassen berufsinterne schulsozialpädagogische Handlungserfahrungen
- Verlauf: Fachliche Erkenntnisse aus internen und externen Beratungen, Gesprächen und Vernetzungsstrukturen
- Beratungskontext: Professionelle Einschätzungen aus interdisziplinärer, systemischer Therapie und Beratung, Beratungsgesprächen, Beratungsanlässen, Interventionen, methodischen Vorgehensweisen und Zielerreichungsprozessen

- Fachkonsens Beratungsprofession: Analytische und diagnostische Interventionen bei schwierigen Problemlagen (psychosomatisch, psychisch, psychiatrisch, medizinisch) im Bereich professioneller Beratung und Fachstellen
- Beratungsanalyse: Zusammenfassung professionellen Vorgehens von Beratungsinhalten oder Zielbeschreibungen durch ratsuchende Schüler und anderer Beteiligter unter Berücksichtigung des Umfeldes. Dem Berater obliegt es, aus diesem Kontext eine individuelle Verlaufskurve zu entwickeln, die anhand des Messinstrumentes durchführbar ist

Das Feld „Herkunft“ bedeutet, dass die Items aus einem fachlich begründeten Impuls oder als Anregung aus anderen Feldern, wissenschaftlichen Fachbereichen oder Seminaren entstanden oder sich aus vielen Gesprächen entwickelten haben. Das Thema Schulsozialarbeit erwies sich immer wieder als interessanter Gesprächsstoff, der zu neuen fachlichen Informationen, Sichtweisen, Diskussionen und Interpretationen führte. Nicht zuletzt sind Klassen-, Lehrer-, Erprobungsstufen- und Zeugniskonferenzen ein professionelles Feld, in das die Schulsozialpädagoginnen über viele Jahre Einsicht nehmen durften.⁷³⁶ Neuentwicklung bedeutet, dass letztlich nicht zu klären ist, in welcher Weise wer wann wie und mit welchem Anteil an einer Entwicklung der Items beteiligt war. Eigenentwicklung bedeutet, der Inhalt der Items wurde an bereits vorhandenen Fragestellungen (einschlägige Forschung) angelehnt und für den eigenen Kontext umformuliert. In der üblichen Weise wurde jede Frage oder Benennung als ein Item kodiert, das den Kontextbezug bzw. die Erkenntnisabsicht repräsentiert. Die nachstehende Tabelle gibt eine grobe Übersicht.

Tabelle 13: Itemkonstruktion der Belastungserhebung

Itemkonstruktion der Belastungserhebung auf Basis des Zugangskontextes und der prozessualen Entwicklung			
Lfd. Nr.	Wortlaut	Klassifikation/Dimension	Herkunft
	Erhebungsmaske 1		
1	Erhebung Schulform	Daten	Datenerhebung
2	Erhebung Jahrgangsstufe	Daten	Datenerhebung
3	Erhebung Geburtsdatum	Daten	Datenerhebung
4	Erhebung Religionszugehörigkeit	Daten	Datenerhebung
5	Erhebung Geschlecht	Daten	Datenerhebung
	Durch wen oder was wurde der Erstkontakt hergestellt?		Eigenentwicklung ⁷³⁷
6	Selbst	Internal	Datenerhebung
7	Mutter	Internal	Datenerhebung
8	Vater	Internal	Datenerhebung

⁷³⁶ Ich bedanke mich an dieser Stelle bei den am Projekt beteiligten LehrerkollegInnen, SchulleiterInnen, SchulsozialarbeiterInnen und kommunal-/landespolitischen Verwaltungsfachkräften für die gute Zusammenarbeit und die Selbstverständlichkeit, mit der ich am gesamten Prozess des Schulalltags ohne Ausnahme teilnehmen konnte. Ohne die konstruktive Zusammenarbeit hätte diese Arbeit nicht geschrieben werden können. Ich bedanke mich beim EDV-Administrator für die Programmierung und anschließende digitale Ergebnisdarstellung, die als Grundlage für die Auswertung genommen werden konnte.

⁷³⁷ Eigenentwicklung nach Olk, Bathke, Hartnuß, 2000

9	Klassenlehrer	Internal	Datenerhebung
10	Fachlehrer	Internal	Datenerhebung
11	Klassentraining	Internal	Datenerhebung
12	Mitschüler	Internal	Datenerhebung
13	Freunde	Internal	Datenerhebung
14	Andere Institutionen	Internal	Datenerhebung
15	Sonstige	Internal	Datenerhebung
16	Hat der Rat suchende Schüler eine oder mehrere Klassen wiederholt?	Verlauf	Eigenentwicklung 738
17	Hat der Rat suchende Schüler eine oder mehrere Klassen übersprungen?	Verlauf	Eigenentwicklung 739
Erhebungsmaske 2			
18	Alter der Geschwister	Verlauf	Datenerhebung
	In welcher Geschwisterbeziehung lebt der Rat suchende Schüler?		
19	Leibliche Geschwister	Verlauf	Neuentwicklung
20	Stiefgeschwister	Verlauf	Neuentwicklung
21	Halbgeschwister	Verlauf	Neuentwicklung
22	Patchworkgeschwister	Verlauf	Neuentwicklung
23	Leben die Geschwister im selben Haushalt?	Verlauf	Neuentwicklung
	Wo lebt der Schüler? Bei:		
24	Eltern	Verlauf	Neuentwicklung
25	Mutter	Verlauf	Neuentwicklung
26	Vater	Verlauf	Neuentwicklung
27	Mutter mit neuem Partner	Verlauf	Neuentwicklung
28	Mutter mit neuem Partner und dessen Kindern	Verlauf	Neuentwicklung
29	Vater mit neuer Partnerin	Verlauf	Neuentwicklung
30	Vater mit neuer Partnerin und deren Kindern	Verlauf	Neuentwicklung
31	Andere Familienkonstellationen	Verlauf	Neuentwicklung
32	Betreutes Wohnen	Verlauf	Neuentwicklung
33	Selbstständig	Verlauf	Neuentwicklung
34	In einer Einrichtung	Verlauf	Neuentwicklung
	Familienstand der Eltern		
35	Verheiratet	Verlauf	Neuentwicklung
36	Nicht verheiratet	Verlauf	Neuentwicklung
37	Geschieden	Verlauf	Neuentwicklung
38	Getrennt lebend	Verlauf	Neuentwicklung
39	Alleinerziehend als Mutter	Verlauf	Neuentwicklung
40	Alleinerziehend als Vater	Verlauf	Neuentwicklung
41	Neue Partnerschaften	Verlauf	Neuentwicklung
Erhebungsmaske 3			
42	Anzahl und Zeitpunkt der (nachfolgenden) Beratungsgespräche?	Internal	Neuentwicklung
	Welche Form der Beratung findet statt?		
43	Einzelberatung	Internal	Neuentwicklung
44	Gruppenberatung	Internal	Neuentwicklung

⁷³⁸ Ebd.

⁷³⁹ Ebd.

45	Lehrerberatung	Internal	Neuentwicklung
46	Elternberatung	Internal	Neuentwicklung
47	Familienberatung	Internal	Neuentwicklung
48	Hospitation	Internal	Neuentwicklung
49	Expertenrunde	Internal	Neuentwicklung
	Mit wem findet die Beratung statt?		
50	Schüler	Internal	Neuentwicklung
51	Lehrer	Internal	Neuentwicklung
52	Mutter	Internal	Neuentwicklung
53	Vater	Internal	Neuentwicklung
54	Eltern	Internal	Neuentwicklung
55	Schüler mit Lehrer	Internal	Neuentwicklung
56	Schüler mit Mutter	Internal	Neuentwicklung
57	Schüler mit Vater	Internal	Neuentwicklung
58	Schüler mit Eltern	Internal	Neuentwicklung
	Erhebungsmaske 4		
	Zu welchem Beratungsanlass (erster Anlass) kommt der Ratsuchende in die Beratung?		
	Lern- und Leistungsbereich:		
59	Leistungsabfall	Beratungskontext	Neuentwicklung
60	Klausurenangst	Beratungskontext	Neuentwicklung
61	Blackout vor Arbeiten	Beratungskontext	Neuentwicklung
62	Leistungsverweigerung	Beratungskontext	Neuentwicklung
63	Hochbegabung	Beratungskontext	Neuentwicklung
64	Versetzunggefährdung/Sitzenbleiben	Beratungskontext	Neuentwicklung
65	Fehlende Unterrichtsmaterialien	Beratungskontext	Neuentwicklung
66	Fehlende Hausaufgaben	Beratungskontext	Neuentwicklung
67	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Verhaltensauffälligkeiten		Neuentwicklung
68	Rückzug	Beratungskontext	Neuentwicklung
69	Aggression	Beratungskontext	Neuentwicklung
70	Zwangsverhalten	Beratungskontext	Neuentwicklung
71	Regelverstöße	Beratungskontext	Neuentwicklung
72	Respektlosigkeit	Beratungskontext	Neuentwicklung
73	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Schwierigkeiten im System Schule		Neuentwicklung
74	Mit Lehrern	Beratungskontext	Neuentwicklung
75	Mit der Schulleitung	Beratungskontext	Neuentwicklung
76	Zwischen Eltern und Lehrern	Beratungskontext	Neuentwicklung
77	Zwischen Eltern und Schulleitung	Beratungskontext	Neuentwicklung
78	Mit Mitschülern	Beratungskontext	Neuentwicklung
79	In der Klasse	Beratungskontext	Neuentwicklung
80	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Besonders belastende Lebensumstände		Neuentwicklung
81	Todesfälle	Beratungskontext	Neuentwicklung
82	Sexueller Missbrauch	Beratungskontext	Neuentwicklung
83	Körperlicher Missbrauch (Schläge)	Beratungskontext	Neuentwicklung
84	Seelischer/psychischer Missbrauch	Beratungskontext	Neuentwicklung
85	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Familiensituationen		Neuentwicklung
86	Konflikte mit Eltern	Beratungskontext	Neuentwicklung
87	Trennung der Eltern	Beratungskontext	Neuentwicklung

88	Scheidung	Beratungskontext	Neuentwicklung
89	Körperliche Gewalt	Beratungskontext	Neuentwicklung
90	Erkrankungen in der Familie	Beratungskontext	Neuentwicklung
91	Psychische Erkrankung der Eltern	Beratungskontext	Neuentwicklung
92	sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Freundschaften/Peergroup		Neuentwicklung
93	Konflikte mit Freunden	Beratungskontext	Neuentwicklung
94	Verlust eines Freundes	Beratungskontext	Neuentwicklung
95	Ausgrenzung aus der Peergroup	Beratungskontext	Neuentwicklung
96	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
97	Mobbing	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Affektive psychische Probleme		Neuentwicklung
98	Ängste	Beratungskontext	Neuentwicklung
99	Essprobleme	Beratungskontext	Neuentwicklung
100	Suizidiale Gedanken	Beratungskontext	Neuentwicklung
101	Selbstverletzung	Beratungskontext	Neuentwicklung
102	Traurige depressive Grundstimmung	Beratungskontext	Neuentwicklung
103	Alkohol-/Drogenmissbrauch	Beratungskontext	Neuentwicklung
104	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Psychosomatische Beschwerden		Neuentwicklung
105	Bauchschmerzen	Beratungskontext	Neuentwicklung
106	Kopfschmerzen/Migräne	Beratungskontext	Neuentwicklung
107	Übelkeit	Beratungskontext	Neuentwicklung
108	Herzschmerzen	Beratungskontext	Neuentwicklung
109	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Schulwechsel		Neuentwicklung
110	Grundschule – weiterführende Schule	Beratungskontext	Neuentwicklung
111	Realschule-Gymnasium	Beratungskontext	Neuentwicklung
112	Hauptschule-Realschule	Beratungskontext	Neuentwicklung
113	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Schulverweigerung		Neuentwicklung
114	Häufiges unentschuldigtes Fehlen	Beratungskontext	Neuentwicklung
115	Häufiges entschuldigtes Fehlen	Beratungskontext	Neuentwicklung
116	Auffälliges stundenweises Fehlen	Beratungskontext	Neuentwicklung
117	Vollständiges Fernbleiben	Beratungskontext	Neuentwicklung
118	Sonstiges	Beratungskontext	Neuentwicklung
	Erhebungsmaske 5		
	Beratungskategorien I bis IV: In welche der vier Kategorien sind die genannten Beratungsanlässe am ehesten einzuordnen?	Typologie von Beratungsinhalten Fachkonsens Beratungsprofession	
119	Beratungsinhalt I Verhaltensauffälligkeiten	Berater schätzt den Beratungsinhalt professionell ein	Neuentwicklung
120	Beratungsinhalt II Affektive/psychische Probleme	Berater schätzt den Beratungsinhalt professionell ein	Neuentwicklung
121	Beratungsinhalt III Familiäre Situation	Berater schätzt den Beratungsinhalt professionell ein	Neuentwicklung
122	Beratungsinhalt IV Schule und Leistung	Berater schätzt den Beratungsinhalt professionell ein	Neuentwicklung
	Erhebungsmaske 6		

	Wie hoch werden die individuellen Ausprägungen der Rat suchenden Schüler anhand der aktuellen Beratungsthemen mit einer Skalierung gering, mittel, hoch vom Berater/Schüler eingeschätzt?		Neuentwicklung
123	Ablehnung von Schule	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
124	Abweisend	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
125	Angst vor Mitschülern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
126	Angst vor schlechten Noten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
127	Ängste	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
128	Ängstlich	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
129	Anhänglich	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
130	Auffallendes Essverhalten (unregelmäßige Ernährung)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
131	Auffallendes Essverhalten (Bulimia nervosa)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
132	Auffallendes Essverhalten (anorexia nervosa)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
133	Ausgrenzung durch Mitschüler	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
134	Bauchschmerzen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
135	Desorganisiertes Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
136	Erkrankungen in der Familie	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
137	Erwartungsdruck der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
138	Euphorische Stimmung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
139	Fehlende Anerkennung/Unterstützung der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
140	Fehlende Strukturen in der Familie	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
141	Gedanklich abwesend	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
142	Gedrückte Stimmung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
143	Gereizt	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
144	Gewalt in der Familie	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
145	Häufige Regelverstöße	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
146	Häufiges entschuldigtes Fehlen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
147	Häufiges Fehlen wegen Kopfschmerzen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
148	Häufiges unentschuldigtes Fehlen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
149	Homosexualität	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
150	Keine Freundschaften	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
151	Konflikte in der Peergroup	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
152	Konflikte mit anderen Familienangehörigen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
153	Konflikte mit den Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
154	Konflikte mit den Lehrern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
155	Konflikte mit den Mitschülern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
156	Konflikte zwischen den Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
157	Konflikte zwischen Eltern und Lehrern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
158	Konflikte zwischen Eltern und Schulleitung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
159	Konkurrenzdruck	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
160	Kontakte zu anderen Beratungseinrichtungen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
161	Kontaktschwierigkeiten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
162	Konzentrationsprobleme	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung

163	Körperlich aggressives Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
164	Kulturell geprägtes Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
165	Leben zwischen den Kulturen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
166	Leichte Erregbarkeit	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
167	Leistungsdruck der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
168	Lustlosigkeit	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
169	Machtkampf der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
170	Medienüberforderung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
171	Mobbing durch Lehrer	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
172	Mobbing durch die Klasse	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
173	Motorische Unruhe	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
174	Provoziert	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
175	Psychische Probleme der Mutter	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
176	Psychische Probleme des Vaters	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
177	Rede-/Sprachhemmung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
178	Rückzugsverhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
179	Scheidung der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
180	Scheidungsfolgen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
181	Schlechte Schulleistungen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
182	Schulverweigerung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
183	Schwankende Stimmung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
184	Sektengefährdung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
185	Selbstverletzendes Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
186	Selbstwertprobleme	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
187	Sexueller Missbrauch	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
188	Sorge um Freunde	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
189	Sozialer Rückzug	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
190	Starker Rededrang	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
191	Stress in Liebesbeziehungen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
192	Stress mit dem Vater	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
193	Stress mit der Mutter	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
194	Stress mit neuem Partner (der Mutter/des Vaters)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
195	Stress mit der Schulleitung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
196	Stress mit Stiefgeschwistern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
197	Suche nach Anerkennung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
198	Suche nach Freundschaften	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
199	Suchttendenz: Alkohol	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
200	Suchttendenz: andere Drogen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
201	Suizidiale Gedanken	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
202	Suizidiale Handlungen	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
203	Tabus/Geheimnisse	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
204	Trauer in der Familie	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
205	Trennungsängste	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
206	Übelkeit	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
207	Überängstliches Verhalten der Eltern	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
208	Übersteigertes Ehrgeiz	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
209	Übertragung auf Probleme der Kinder	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
210	Unterbricht, stört andere	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
211	Unverhältnismäßige Verantwortungsübernahme in Familie	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
212	Verbal aggressives Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung

213	Verdacht auf Lese- /Rechtsschreibschwäche (LRS)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
214	Verdacht auf Rechenschwäche (Dyskalkulie)	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
215	Verdacht auf AD(H)S	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
216	Verdacht auf Hochbegabung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
217	Verdacht auf Traumata	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
218	Vernachlässigung	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
219	Wichtigkeit von Schule	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
220	Zwanghaftes Verhalten	Fachkonsens Beratungsprofession	Neuentwicklung
	Erhebungsmaske 7		
	Hat nach oder während des Beratungsverlaufes eine Veränderung, Verschlechterung oder Verbesserung in folgenden Bereichen stattgefunden?		
221	Lern- und Leistungsbereich	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
222	Verhaltensauffälligkeiten	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
223	Schwierigkeiten im System Schule	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
224	Besonders belastende Lebensumstände	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
225	Familiensituation	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
226	Freundschaften/Peergroup	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
227	Mobbing	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
228	Affektive psychische Probleme	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
229	Psychosomatische Beschwerden	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
230	Schulwechsel	Beratungsanalyse	Neuentwicklung
231	Schulverweigerung	Beratungsanalyse	Neuentwicklung

Eigene Darstellung: In Absprache mit den schulsozialpädagogischen Beratern und einem EDV-Administrator werden die Bezeichnungen und Nennungen in Qualitätszirkeln oder Besprechungen überprüft und regelmäßig modifiziert.

Die Reihenfolge der Items lässt bereits eine inhaltliche Struktur erkennen. Die Sozialisationsdynamik findet sich anhand der Skalenkategorisierung am ausgeprägtesten in der Erhebungsmaske 6 wieder. Die bereits im Beratungsanlass (Erhebungsmaske 4) angegebenen oder im Verlauf des Beratungsprozesses thematischen Veränderungen (Erhebungsmaske 7) werden später anhand der Erhebungsmaske 6 in eine weitere Skalenformulierung in Kennwerte von ‚gering, mittel, hoch‘ angelegt. Die Ausprägung ‚gering‘ besagt dabei, dass eine Situation als „nicht angenehm“ erlebt wird (ich möchte etwas verändern). Die Ausprägung ‚mittel‘ besagt, dass eine Situation als „sehr beeinträchtigend, erdrückend“ erlebt wird (Stress, mögliche Eskalation usw.). Die Ausprägung ‚hoch‘ besagt, dass eine Situation als „untragbar, explosiv“ erlebt wird (Gefährdung, Not). Die Kategorien können vom Ratsuchenden oder in Absprache mit dem Berater eingeschätzt, aber auch über Skalierungsfragen beschrieben werden (s. Tab. 14).

11.6.7 Begründung der Vorgehensweise

Nachdem die Forschungsziele abgeleitet wurden, stellt sich die Frage nach einem angemessenen Untersuchungsdesign. Die mit der Forschungsfrage verbundene Rekonstruktion durch die Nutzer kann den Prinzipien quantitativer und qualitativer systemischer Forschung und der Sozialforschung zugeordnet werden. Entscheidend bei der Anwendung der Methoden sind erkenntnisleitende Fragestellungen. Bei dem Anteil qualitativer Forschung wird nach Steinert und Thiele eher ein komplexer Gegenstand

präferiert, der vielleicht noch in sich selbst widersprüchlich, noch wenig erschlossen ist bzw. bei dem Entwicklungsprozesse im Vordergrund steht. Beispiel: Wie hat der Schüler es geschafft, sein Ziel zu erreichen? Um jedoch einfachere Zusammenhänge herzustellen, die auf messbare Kriterien zurückzuführen sind, werden quantitative Forschungsmethoden bevorzugt, um beispielsweise zu erfahren: Wie oft hat der Schüler die Beratung in Anspruch genommen?⁷⁴⁰ In dieser Evaluation soll es um beides gehen: „Wie hat der Schüler es anhand welchen Prozessverlaufes geschafft, sein Ziel in welcher Zeit mit welcher Unterstützung zu erreichen, seine Problemsituation zu verbessern bzw. bei Verschlechterung seines Problems auf wesentliche Merkmale aufmerksam zu werden?“ Ebenso kann der Berater sich einer Selbstkontrolle unterziehen, indem er den Prozessverlauf an seinen Interventionen nachhalten und den Erfolg (Zufriedenheit) beim Nutzer auf seine (des Beraters) eingesetzten Methoden reflektieren kann oder fremdreflektierend überprüfen lässt.

Dementsprechend soll im Hinblick auf das hier hypothetisch formulierte Problemfeld ein Untersuchungsdesign gewählt werden, anhand dessen ein Gebrauchswert entsteht, der die Parallelität qualitativer und quantitativer Erhebungsverfahren voraussetzt und in kontinuierlicher Erfassung einen Prozess beschreibt, wobei die Ausrichtung der Forschungsfrage sich vorrangig auf den Adressaten, den Inhalt seines Problems und die methodische Professionalität bezieht (Kap. 11., 11.3, 11.6.4).

Die Sozialwissenschaftsforschung verfügt über eine reichhaltige Methodik standardisierter Erhebungsverfahren und ein Standardrepertoire qualitativer Forschung angefangen von der Textanalyse, Inhaltsanalyse, Gruppendiskussion und Beobachtungen bis hin zu Fragebogen oder Leitfaden-/Narrativ-Interviews. Diese werden jedoch häufig mit einer gezielt bestimmten Vorausannahme eines Erkenntnisgewinns, einer vorgegebenen Thematik oder des Nutzens der Forschungsfrage eingesetzt.

Der Unterschied zu dieser Erhebung besteht darin, dass die Problemlage des Ratsuchenden seine jeweilige individuelle „Forschungsfrage“ bestimmt, wobei die Forschungsfrage dieser Untersuchung daneben bestehen bleibt. Wie oben bereits erwähnt, ist davon auszugehen, dass forschungsrelevante Einflussfaktoren über die „tatsächliche Welt nur in Auseinandersetzung mit der Realität gefunden und durch Beobachtung der Realität abgesichert werden kann“.⁷⁴¹

Dabei ist der Begriff Beobachtung auf der wissenschaftlichen Erkenntnisebene als empirische Erfahrung sehr weit zu fassen und „zu verstehen als kontrollierte direkte oder indirekte Wahrnehmung mithilfe der menschlichen Wahrnehmungssinne und unterstützt durch zu diesem Zweck kontrollierte Beobachtungs- und Meßinstrumente (hierher gehören z. B. auch alle Formen der Befragung)“.⁷⁴² Kromrey spricht daher vom „Prinzip der Offenheit“, das besagt, dass ein Forscher nicht in die Datenerhebung eintreten sollte, wenn er sich von vorgefassten Meinungen, Annahmen oder Hypothesen leiten lässt. Über die „Wahrheit“ sozialwissenschaftlicher Aussagen, so der Autor, „entscheiden dementsprechend [...] nicht die Forscher durch Vergleich ihrer Hypothesen mit den Daten über die tatsächliche Welt, sondern darüber entscheiden letztlich die in der Alltagsrealität Interagierenden.“⁷⁴³

⁷⁴⁰ Vgl. Steinert/Thiele, 2000, S. 29 f

⁷⁴¹ Kromrey, 2000, S. 28

⁷⁴² Ebd.

⁷⁴³ A. a. O., S. 30

Lammek vertritt den Standpunkt, dass gerade der qualitative Ansatz als ein Ansatz von Kommunikation zu denken ist, der zu verstehen ist als eine Interaktion zwischen Forscher und dem zu Beforschenden. „Während nach herkömmlicher Auffassung der Einfluß dieser Interaktionsbeziehung auf das Resultat der Untersuchung als ‚Störgröße‘ zu identifizieren ist, die es durch Verfeinerung der Methode und durch Standardisierung zu beseitigen gilt, begreift die qualitative Seite die Kommunikation zwischen Forscher und Beforschem als konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses.“⁷⁴⁴ Es gibt Kritiker beider Methoden. In dieser Untersuchung wird der quantitative und qualitative Ansatz genutzt, um so das Phänomen der Zweckmäßigkeit, der Lebendigkeit, der Beziehungsgestaltung und der Interaktion zu bedienen. Lammek spricht von Triangulation und meint damit „die bewusste Verwendung unterschiedlicher Methoden bei der Untersuchung des gleichen sozialen Sachverhaltes.“⁷⁴⁵ Dabei macht er darauf aufmerksam, „dass dies nicht immer konkordant als Übereinstimmung der verschiedenen Befunde und Interpretationen geschieht“⁷⁴⁶, was auch als eine Schwierigkeit dieses Qualitätsmaßstabes angesehen werden könne. Lammek stellt einige Kriterien auf, die das hier betrachtete Bedeutungsfeld insgesamt betreffen (Kap. 11, 11.3, 11.6.4):

- „Soziale Phänomene existieren nicht außerhalb des Individuums, sondern sie beruhen auf den Interpretationen der Individuen einer sozialen Gruppe, die es zu erfassen gilt.
- Soziale Tatsachen können nicht vordergründig als objektiv identifiziert werden, sondern sie sind als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her bzw. je nach Situation anders zu interpretieren.
- Quantitative Messungen und ihre Erhebungstechniken können soziales Handeln nicht wirklich erfassen; sie beschönigen oder verschleiern eher die diversen Fragestellungen.“⁷⁴⁷

Betrachtet man in diesem Sinne die Konzeption eines Fragebogens, kann mit der Beantwortung durch den Ratsuchenden (hier Schüler), weder seine „Wirklichkeit“ noch seine „Wahrnehmung“ oder „Selbsterfahrung“ erfasst werden. Ebenso ist eine Neutralität oder Generalisierbarkeit nicht gegeben, wenn beispielsweise 500 Probanden bei einer Frage die Antwortkategorie „trifft zu/trifft weniger zu/trifft gar nicht zu usw.“ angeben. Ebenso ist möglich, dass der Befragte mit der Frage, seine Situation betreffend, nichts anzufangen weiß, die Frage nicht oder anders versteht oder gar nicht bereit ist, einen Fragebogen auszufüllen und die Antwort in der Mittelkategorie ankreuzt. Oelerich sagt dazu: „Die offene Frage an die NutzerInnen, inwieweit sie einen Nutzen realisieren können oder nicht realisieren können und wie sich die Nutzungsprozesse vollzogen haben, welche Bedingungen als förderlich erfahren wurden und welche als hinderlich [...] entfällt hier typischerweise“.⁷⁴⁸

Die in Kapitel 11.6.6 erstellte Itemkonstruktion wurde daher nicht als Fragebogen konzipiert, sondern sie ermöglicht bereits in der Erhebungsphase eine Fokussierung auf die Problemlage des Einzelnen, so dass die dort anzutreffenden Bezugspunkte aus dem Reflexionspotenzial des Ratsuchenden selbst entstehen. Jeder Belastungskategorie ist ein individueller Aspekt unter „sonstiges“ eingeräumt. Dieser findet dann Anwendung, wenn der Inhalt der

⁷⁴⁴ Lammek, 1988, S. 23.

⁷⁴⁵ Lammek, 2010, S. 165

⁷⁴⁶ A. a. O., S. 132

⁷⁴⁷ Lammek, 2005, S. 6

⁷⁴⁸ Oelerich, 2010, S. 14

vorgegebenen Items für die Problemstellung nicht ausreicht. Der Beratungsverlauf wird unterstützt durch die Beobachtungskonstruktion (2. Ordnung) des Beraters. Dabei kann letztlich nicht ausgeschlossen werden, dass Oberflächen- anstatt Tiefenstrukturen oder umgekehrt entstehen, wie Ochs und Schweitzer dieses ansprechen (Kap. 11.3). Beide Forschungsmethoden bilden jedoch ergänzende Aussagen zur jeweils anderen. „Durch quantitative Methoden werden Mengen und Häufigkeiten festgestellt. Qualitative Methoden erfassen soziale Gegenstände in ihrer sprachlichen Vermitteltheit und Prozesshaftigkeit.“⁷⁴⁹ Ein im Rahmen dieser Untersuchung entwickeltes EDV-Programm stützt beide Forschungsansätze interdependent. „Diese Untersuchungsdesigns sind gerade dann angezeigt, wenn die relevanten Variablen eines sozialen Prozesses, die Ausprägungen dieser Variablen und die Beziehungen zwischen ihnen (d. h. bedeutsame explizite Hypothesen) mindestens teilweise noch gar nicht bekannt sind, sondern in einer Studie erst aufgedeckt werden sollen.“⁷⁵⁰

Es musste anhand der gängigen Literatur festgestellt werden, dass beim derzeitigen wissenschaftlichen Forschungsstand in der Schulsozialarbeit zumindest zwei nicht miteinander kompatible Blickwinkel anzutreffen sind: Zum einen fehlt es an einem klärenden Austausch zwischen Theorie und Definition und deren Wirkungen im Kontext des Beratungsfeld Schulsozialarbeit, zum anderen lässt dieser Tatbestand den Schluss zu, dass ohne eine theoretische und rechtsverbindliche Grundlage eine qualitative und professionelle Schulsozialarbeit nicht transparent evaluiert werden kann. Nur wenige Autoren haben bisher das Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung direkt in der Praxis im Umfeld aller Beteiligten in der Schule betrachtet und ebenso gibt es darüber hinaus in der Fachliteratur nur wenige konkrete Handlungsanweisungen, die unverzichtbare Qualitätserfordernisse von schulsozialpädagogischer Beratung und deren Umsetzung konkret beschreiben.

11.6.8 Darstellung des Mess-/Erhebungsinstrumentes

Planung:

Für die Erfassung des Verlaufs und der Ergebnisse von Beratungsgesprächen, die auch mehrmals unter Einbeziehung bereits erhobener Daten (zum Beispiel Folgejahr) fortgesetzt werden, muss eine Anwendung erstellt werden, die die Dateneingabe sowohl nutzer- und benutzerfreundlich führt als auch korrigierbar macht und die endgültig eingegebenen Daten (nach Absprache vierteljährlich, halbjährlich etc.) durch eine externe Auswertung ermöglicht.⁷⁵¹ Die erhobenen Daten und inhaltlichen Aspekte werden direkt in ein computergesteuertes Programm eingegeben, in einem konventionellen und austauschbaren Format angelegt und auf einer dafür vorgesehenen EDV-Plattform gesichert. Eine Zusammenführung von Daten, die auf verschiedenen Arbeitsstationen ohne direkte Vernetzung gespeichert sind, erfolgt zusätzlich. Abschließend stehen die Daten in einem Format zur Verfügung, das die Auswertung auch mit zusätzlicher Software (z. B. SPSS) ermöglicht. Als Plattform dient ein gängiges Betriebssystem (z. B. Windows XP/Vista). Die Programmierung der Dateneingabe erfolgt in Dialogfenstern. Der Aufbau und die

⁷⁴⁹ Kleining, 1995, S. 13-21.

⁷⁵⁰ Spöhring, 1989, S. 212; Spöhring, 1995, S. 212.

⁷⁵¹ Voraussetzend ist festzuhalten: Die Erfassung von Personendaten hat von vornherein immer die höchste anzunehmende Priorität des Datenschutzes und der Anonymität zu gewährleisten (vgl. Just, 2013, S. 238 - BDSG – Bundesdatenschutzgesetz).

Verknüpfung der Abfolge der Dateneingabe entsprechen dem Verlauf der jeweiligen Beratungsgespräche, die somit durch das EDV-Programm protokolliert werden. Damit wird die Dateneingabe plausibel. Die in den Programmdialogen eingesetzten Elemente umfassen Texteingaben, Datumseingaben mit Plausibilitätsprüfung, (Drop-down-)Listen zur schnellen Auswahl aus einem konfigurierbaren Optionen-katalog sowie die Auswahl alternativer Optionen mithilfe von (Radio-)Buttons und die Auswahl einzelner Optionen durch Checkboxen (Häkchenfelder). Die Verwaltung der erhobenen Daten einzelner Arbeitsstationen wird in einer finalen Datentabelle aufbereitet, die die Übernahme der Daten automatisiert und zu einer Grafen- und Zifferndarstellung extrahiert. Die Validierung und gesonderte Aufbereitung der Daten wird abhängig von der erforderlichen Weiterverarbeitung (Excel oder entsprechende Fremdprogramme) vorgenommen und durch entsprechende Zielsetzung innerhalb des Messraumes stabilisiert. Die so entstandene Datenbank ermöglicht mit den in Excel implementierten Kalkulations- und Statistikfunktionen verschiedene Bearbeitungs- und Visualisierungsoptionen (z. B. Datenfilter, grafische und tabellarische Darstellungsformen) und ist die Grundlage einer flexiblen, vielseitigen und vergleichenden Analyse. Eine Erkennung fehlender oder unplausibler Daten ist in die Programmierung eingebaut, sodass eine anonyme externe Datenkontrolle gewährleistet ist. Aufbau und Struktur der Software sind als logische Sequenz inhaltlich verknüpfter Dialogfenster (Masken) zu verstehen. Das Programm muss mit einem speziellen Startprogramm initialisiert werden, Die automatische Update-Funktion (Autospeichern alle 5 Minuten) setzt einen Internetzugang des eingesetzten Rechners voraus

Realisierung:

Um sozialpädagogische Beratungsangebote professionell zu dokumentieren, wurde 2006/07 damit begonnen, eine an diesem Bedarf orientierte Software zu entwickeln, einen Erhebungsablauf zu programmieren und diesen weiter zu vervollständigen (learning by doing). Technik und Bedienung konnten so fortlaufend optimiert werden (Kontinuierlicher Veränderungsprozess). Die Software basiert auf der Office-Suite Microsoft ©. Sie ist eine Programmierung in ‚Visual Basic for Applications‘ (VBA) und wurde für den Gebrauch mit dem Kalkulationsprogramm Excel der Office-Versionen 10-14 angepasst. Genau genommen ist sie eine Benutzer-Schnittstelle (User Interface) zwischen dem Nutzer und der in Excel angelegten Datenbank sowie den Auswertungsoptionen bezogen auf die hier abgelegten Daten. In einer Vorlaufphase (2006/07) wurde diese Software eingehend erprobt, getestet, modifiziert, erweitert und upgedatet und mit Beginn der anschließenden (zweiten) Projektphase (2009/10 bis 2011/12), die den Gegenstand dieser Untersuchung ausmacht, eingesetzt. Mithilfe der Software werden Daten zur Person, zum Umfang des Beratungsverlaufes und zu den Inhalten von Beratungen erfasst, die in anonymisierter Form unter einem fortlaufenden Fallcode extrahiert werden. Durch die Auswahl spezifischer Parameter (ca. 300 Items), deren Einrichtung und Erfassung als Grundlage der Dokumentation und Evaluation erforderlich sind, kann schließlich ein Einzel- und Gesamtkontext erfasst werden.

Die Skalenformulierung wird als ein eigenständiges und im Rahmen der digitalen Erhebung als integriertes Erhebungsinstrument verstanden und folgend erklärt:

Zur Erstellung von Skalierungs- und Unterscheidungsfragen sei vorangestellt: Die systemische Intervention lebt von der Unterscheidung. Die systemische Beratung leitet

wesentliche Fragestellungen aus der Differenz und der Beobachtung ab. Zwischen Problem und Nicht-Problem, Innen und Außen, zwischen Verhalten A und Verhalten B, zwischen regelmäßigem und unregelmäßigem/keinem Schulbesuch bestehen Unterschiede. Die Wahrnehmung von Unterschieden liegt beim Beobachter.

Das Sichtbarmachen dieser Unterschiede wird im Beratungskontext in Bezug auf das Problem an einer Skala verdeutlicht, die in Skalierungseinheiten von 1 bis 10 angelegt ist. Skalierungsfragen können als eine Form gesehen werden, die Unterschiede sichtbar machen. Beispiel innerhalb eines Beratungskontextes: Angenommen, du würdest auf einer Skala von 0 bis 10 den Weg der Veränderung einschätzen, wenn 0 der Ausgangspunkt und 10 das Ziel ist. Wo würdest du jetzt deiner Einschätzung nach stehen? Was hast du bisher erreicht? Worin bestand der Unterschied zwischen 5 und 7? Was wäre ein möglicher Schritt, sich auf die 8 zuzubewegen? usw. Daraus kann der systemische Schulsozialarbeiter in seiner Beratungsfunktion weitere Interventionsschritte ableiten (Kap. 6-7).

Durch die Skalierungsmethode steht ein Erhebungsinstrument zur Verfügung, das es sowohl dem Ratsuchenden aus seiner Sicht als Nutzer, als auch dem Berater ermöglicht, die Problemsituation im Sinne von Verbesserung, Veränderung oder Verschlechterung wahrzunehmen. Zugleich dient diese Methode der quantitativen Erfassung, deren Ergebnisse zeigen, wie häufig in welchen Zeitabständen oder bei welchen Problemkonstellationen Verbesserungen, Veränderungen oder Verschlechterungen über welchen Zeitraum aufgetreten sind. Auch für die Beratung selbst können anhand der Nutzeraussagen (z. B. Erreichung von Zielsetzungen) Erfolgskriterien für das Beratungsangebot abgeleitet werden. Ebenso besteht für den Berater die Möglichkeit einer Selbst- und Fremdrelexion. Beispielsweise könnte nach der Zufriedenheit des Nutzers oder danach gefragt werden, wie dieser die Beratung durch den Berater erlebt hat. Die folgende Tabelle gilt als Beispiel dafür, Skalierungsfragen allgemein zu halten (wenn mehrere Aspekte eine Rolle spielen) oder den Problemkontext direkt zu formulieren (wenn es um eine konkrete Problemsituation geht).

Tabelle 14: Einschätzungsskala

Formulierung der Skalierungsfrage bezogen auf die Problemsituation des Ratsuchenden	
Frage	Inhaltliche Beispiele
A	Wie würdest Du (würden Sie) Deine (Ihre) momentane Einschätzung mit dem Blick auf die Situation auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen, wenn 1 bedeuten würde „Mir geht es sehr schlecht“ und 10 bedeuten würde „Mir geht es sehr gut“?
B wenn 1 bedeuten würde „Ich habe starke Bauchschmerzen, wenn ich zur Schule gehe“ und 10 bedeuten würde „Ich habe keine Bauchschmerzen mehr, wenn ich zur Schule gehe“?
C	... wenn 1 bedeuten würde „Ich habe Stress mit meinen Eltern“ und 10 bedeuten würde „Ich habe keinen Stress mit meinen Eltern“?
D wenn 1 bedeuten würde „Ich fühle mich in der Klasse ausgegrenzt und bin sehr traurig“ und 10 bedeuten würde „Ich fühle mich nicht ausgegrenzt und bin sehr zufrieden“?
E	... wenn 1 bedeuten würde „Meine Schulleistungen sind schlecht“ und 10 bedeuten würde „Meine Schulleistungen sind gut“?

F Wenn 1 bedeuten würde „Ich fühle mich krank und schwach“ und 10 bedeuten würde „Ich fühle mich gesund und fit“? usw.
Weitere Skalierungsfragen: Wohin möchtest du auf deiner Skala, wenn du dich jetzt bei 2 befindest? Wie ist es dir gelungen, von Position 2 auf 3 zu klettern? Welche Stufe möchtest du als Nächstes erreichen? Was müsste sich verändern? Was brauchst du dazu? Wer könnte dir helfen? Mit welcher Stufe wärst du zufrieden? (Kap. 7.3.5)	

Damit ist das Erhebungsinstrument in seiner Funktionsweise deskriptiv erfasst.

11.7 Evaluation der schulsozialpädagogischen Beratung – Aufbereitung der Datensätze 2009 – 2012

Die Auswertung ist in *zwei Teile* gegliedert. Zunächst wird eine *Längsschnittanalyse* durchgeführt, in der die Daten eines ausgewählten Gymnasiums (A) aus drei Messzeitpunkten (2009 – 2012) miteinander verglichen werden (Kap. 11.8). Daran schließt sich eine *Querschnittanalyse* an (Kap. 11.9), die zu dem ausgewählten Messzeitpunkt (2010/11) die Daten aus Kapitel 11.8 mit zwei weiteren Schulen (Gymnasium B und Realschule A) vergleicht.

Es muss angemerkt werden, dass in beiden Abschnitten aus pragmatischen Gründen und um den evaluativen Teil dieser Arbeit nicht über Gebühr auszudehnen, *nur Einzelberatungen* in die Analysen mit einfließen, die in ihrem Verlauf durchaus auch Familien- oder Gruppengespräche beinhalten, jedoch geht es immer um den jeweiligen Schüler in seinen beziehungs- und interaktionsorientierten Systemen. Jedem analytischen Teil ist ein zusammenfassender und weiterführender Abschnitt angehängt.

11.8 Teil 1: Langzeitstudie Gymnasium A

11.8.1 Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten

Zu Beginn der Auswertung empfiehlt es sich, die wichtigsten Eckdaten der konkreten Stichprobe anzugeben. Die Daten werden daher zunächst grafisch dargestellt und danach detailliert in einer Tabelle wiedergegeben.

Zu den Eckdaten werden die Anzahl aller Beratungsfälle bzw. der geführten Beratungsgespräche (Abb. 13, 14, Tab. 15) und die Verteilung aller beratenen Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe (Abb. 15 - 17, Tab. 16) gezählt.

11.8.2 Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse

Abbildung 13: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl)

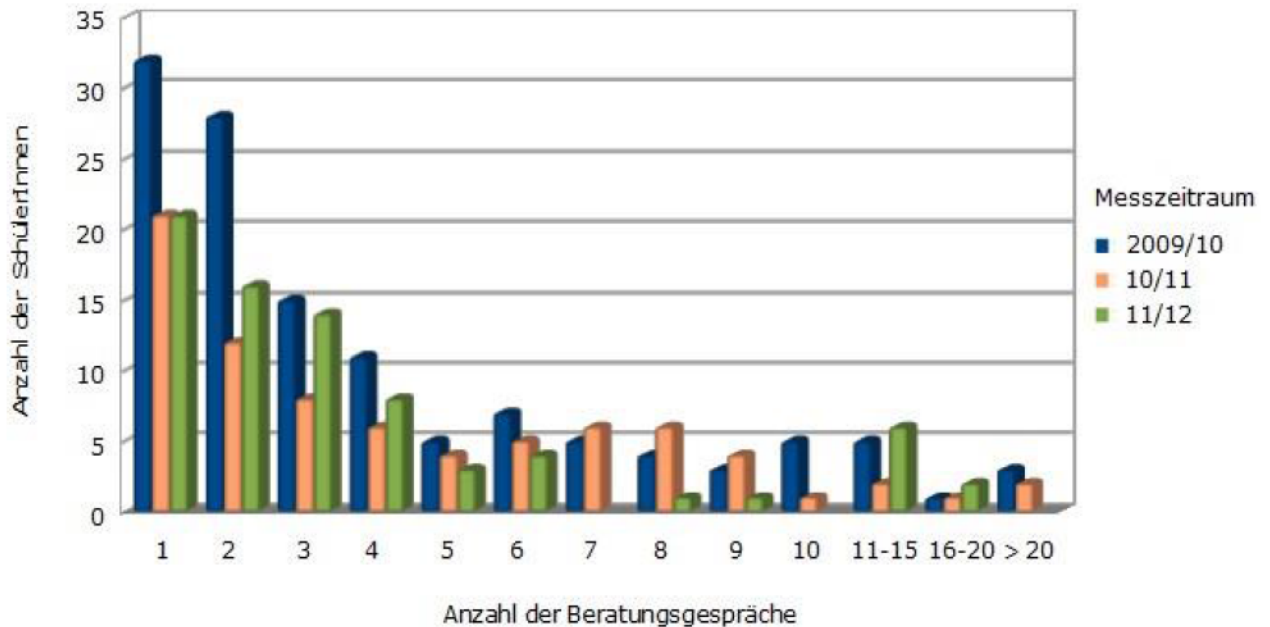


Abbildung 14: Verteilung der Beratungsgespräche (in Prozent)

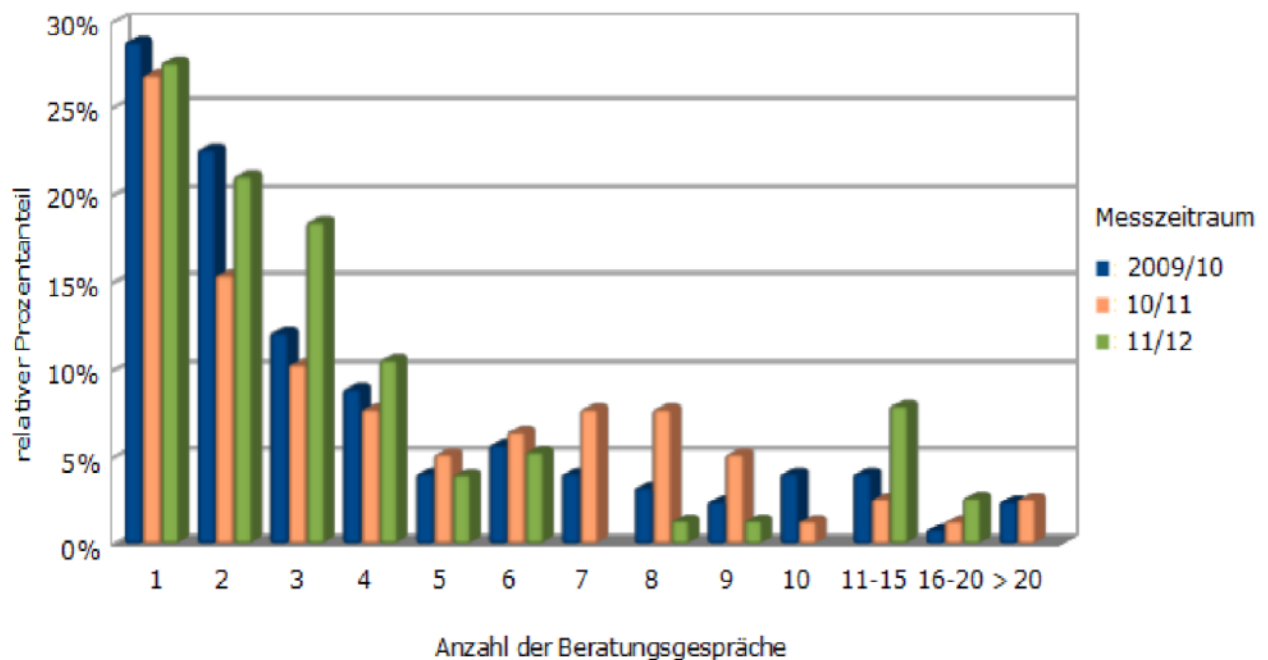



Tabelle 15: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl, in Prozent)

Gespräche	Häufigkeit im Messzeitraum			Relativer Prozentanteil		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2011/12
1	32	21	21	28,81%	26,92%	27,63%
2	28	12	16	22,58%	15,38%	21,05%
3	15	8	14	12,10%	10,26%	18,42%
4	11	6	8	8,87%	7,69%	10,53%
5	5	4	3	4,03%	5,13%	3,95%
6	7	5	4	5,65%	6,41%	5,26%
7	5	6	0	4,03%	7,69%	0,00%
8	4	6	1	3,23%	7,69%	1,32%
9	3	4	1	2,42%	5,13%	1,32%
10	5	1	0	4,03%	1,28%	0,00%
11 bis 15	5	2	6	4,03%	2,56%	7,89%
16 bis 20	1	1	2	0,81%	1,28%	2,63%
> 20	3	2	0	2,42%	2,56%	0,00%
Gesamt_A* Streuung***	N₁= 124	N₂= 78	N₃= 76	S₁= 28	S₂= 25,64	S₃= 27,63
Gesamt_B**	N₄= 558	N₅= 349	N₆= 314			

 = höchster relativer Anteil im Messzeitraum

Anmerkungen:
 *Gesamtzahl der beratenen SchülerInnen (4 missing items)
 **Gesamtzahl aller geführten Beratungsgespräche
 ***Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Als Erstes machen die Daten deutlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine Beratung in Anspruch genommen haben, zu allen drei Erhebungszeiträumen nicht nur an einem einmaligen Gespräch teilnahmen, sondern mindestens ein bis zwei Folgegespräche wahrnahmen – in Einzelfällen sogar an bis zu zehn Terminen und mehr. In der relativen prozentualen Betrachtung lässt die Aufschlüsselung im Vergleich erkennen, dass die Verteilung der Beratungsgespräche in allen Erhebungszeiträumen ähnlich heterogen ausfällt. Entsprechend ähnlich sind die ergänzten Streuwerte.⁷⁵² Auf der Grundlage der Daten kann festgestellt werden, dass die höchsten Messwerte in allen Messzeiträumen den ein- bis zweimaligen Gesprächen als Kurzzeitberatungen mit einem Durchschnittswert von 25,7 % (21,2; 24,3) zugeordnet werden können und die niedrigsten Werte die Gespräche einnehmen, die über eine Anzahl von 10 hinausgehen (2,4; 2,1; 3,5 %). Die Messzeiträume erstrecken sich konstant über ein Schuljahr, jedoch wird hier nicht erfasst, ob sich die Gespräche über das folgende Jahr hinaus fortsetzen oder aus dem

⁷⁵²Die maximalen und minimalen Streuwerte sagen aus, wie stark die Werte um den Mittelwert streuen. Das heißt: Mittelwerte geben den Wert der Verteilung an und Streuwerte geben an, wie der Mittelwert die Gesamtreihe der Messwerte charakterisiert. „Je geringer die Streuung der Messwerte, desto treffender charakterisiert der Mittelwert die Verteilung. Zur Charakterisierung einer Verteilung ist es daher oft sinnvoll, neben dem Mittelwert auch ein Maß für die Streuung anzugeben (vgl. Kromrey 1995, S. 339)“ (Mayer, 2013, S. 119 f)

Vorjahr fortgesetzt haben. Dieser Programmierungsfaktor ist hier insofern zu benennen, als das Programm für jedes neue Schuljahr eine neue Fallnummer generiert. Auf eine etwaige Vorjahresfallzahl wird in der Datenerfassung zwar Bezug genommen, diese tritt in der Analyse nicht als Fortsetzung auf. So ist für das Jahr 2011/12 beispielsweise zu konstatieren, dass 8 Schüler jeweils bis zu 20 Gespräche wahrnahmen. Das Ergebnis gibt zunächst einen allgemeinen Unterstützungsbedarf durch die Beratungsangebote zu erkennen. Die wiederholte Inanspruchnahme lässt indirekt den Schluss zu, dass die Schülerinnen und Schüler häufig mit Anliegen in die Beratung kommen, die sich nicht kurzzeitig klären lassen. Die nachfolgenden Analysen müssen zeigen, welcher Anteil dem Vertrauensaufbau und Verstehensprozess zukommt und ob die Anliegen (Beratungsanlässe) zusätzliche Faktoren (Vielschichtigkeit der persönlichen Problemlagen) beinhalten, sodass unabhängig davon, aber aufgrund der Problemstruktur längere Beratungs- oder Kommunikationsprozesse erforderlich oder notwendig werden.

11.8.3 Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse

Abbildung 15: Geschlechterverhältnis unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

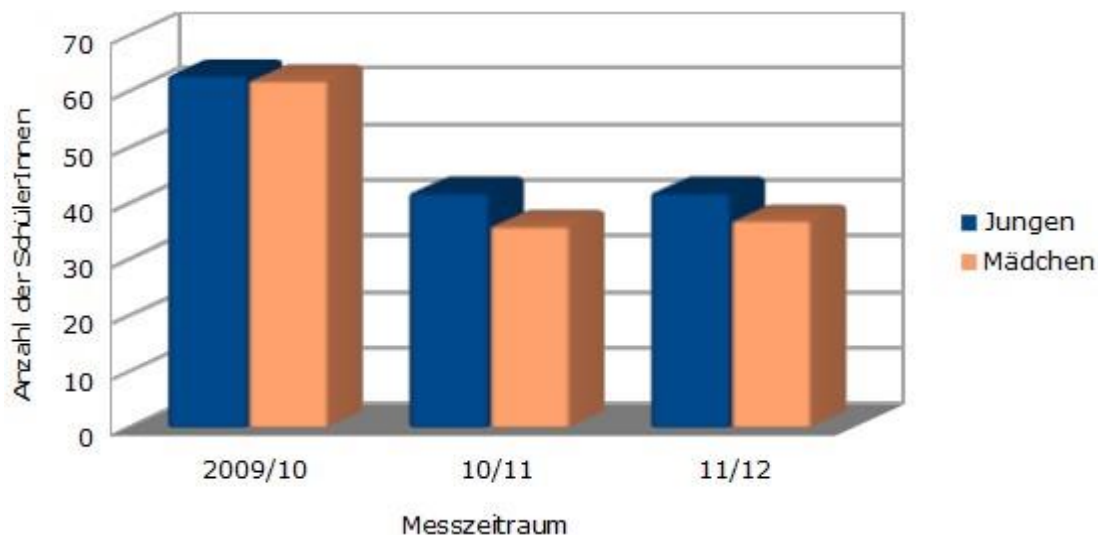


Abbildung 16: Altersverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

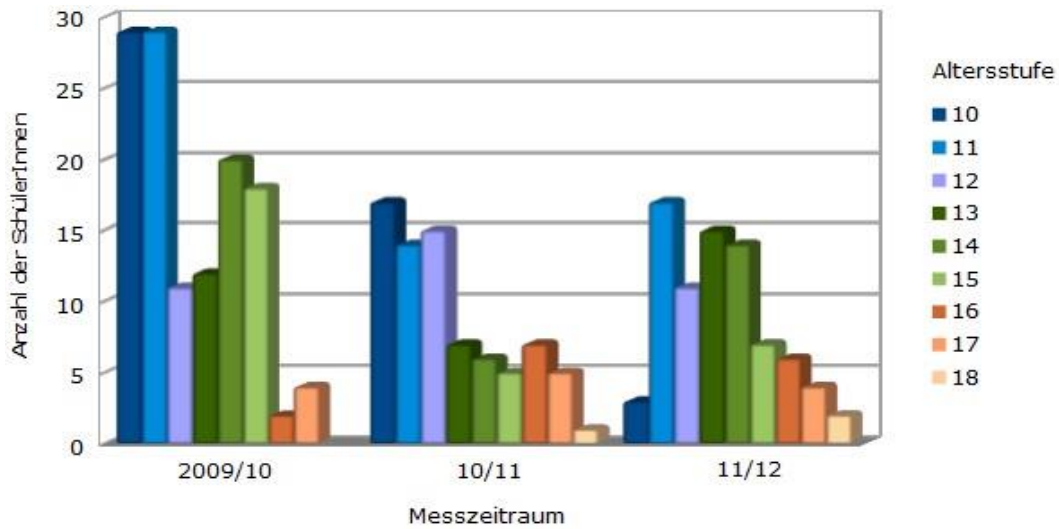


Abbildung 17: Klassenverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

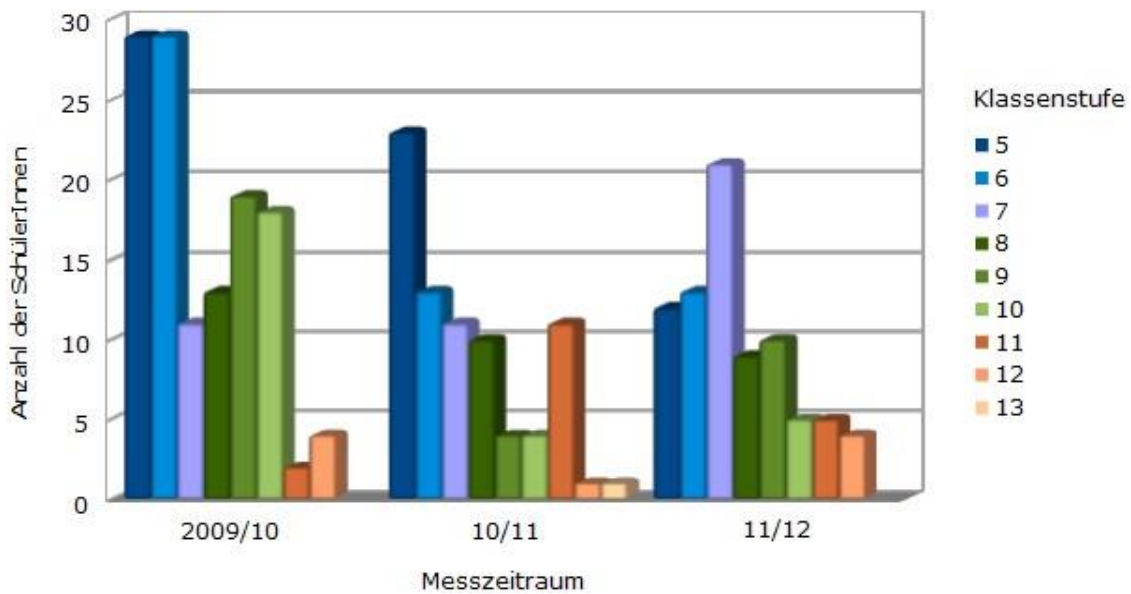


Tabelle 16: Verteilung der beratenen SchülerInnen nach Geschlecht, Alters- und Klassenstufe (nach Anzahl, in Prozent)

Geschlecht >	Jungen		Mädchen		Gesamt					
	Anzahl	relativer Prozentanteil	Anzahl	relativer Prozentanteil						
Messzeitraum v	63		62		N₁ = 125					
		50,40%		49,60%	(100%)					
2010/11	42		36		N₂ = 78					
		53,85%		46,15%						
2011/12	42		37		N₃ = 79					
		53,16%		46,84%						
Altersstufe >	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Streuung*
	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil im Messzeitraum									
Messzeitraum v	29	29	11	12	20	18	2	4	0	S₁ = 23,20
	23,20%	23,20%	8,80%	9,60%	16,00%	14,40%	1,60%	3,20%	0,00%	
2010/11	18	14	15	7	6	5	7	5	1	S₂ = 21,80
	23,08%	17,95%	19,23%	8,97%	7,69%	6,41%	8,97%	6,41%	1,28%	
2011/12	3	17	11	15	14	7	6	4	2	S₃ = 18,99
	3,80%	21,52%	13,92%	18,99%	17,72%	8,86%	7,59%	5,06%	2,53%	
Klassenstufe >	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Streuung*
	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil im Messzeitraum									
Messzeitraum v	29	29	11	13	19	18	2	4	0	S₁ = 23,20
	23,20%	23,20%	8,80%	10,40%	15,20%	14,40%	1,60%	3,20%	0,00%	
2010/11	23	13	11	10	4	4	11	1	1	S₂ = 28,21
	29,49%	16,67%	14,10%	12,82%	5,13%	5,13%	14,10%	1,28%	1,28%	
2011/12	12	13	21	9	10	5	5	4	0	S₃ = 26,58
	15,19%	16,46%	26,58%	11,39%	12,66%	6,33%	6,33%	5,06%	0,00%	
Anmerkung:										
*Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]										

Die ausgewählten Variablen spielen offenbar eine recht unterschiedliche Rolle. Während die Zurechnung zu einer der beiden Geschlechtergruppen für die Inanspruchnahme keinen nennenswerten Unterschied macht, kommt dem Alter und der Klassenstufe eine signifikante Bedeutung zu. Wie man erkennen kann, nimmt die Inanspruchnahme mit zunehmendem Alter und höherer Klassenstufe ab. Zwischen erstem und drittem Erhebungszeitraum findet jedoch eine leichte Verschiebung hin zu höheren Alters- und Klassenstufen statt (der relative Anteil von SchülerInnen ab der 7. Klasse nimmt etwas zu). Ähnlich wie schon im ersten Analyseabschnitt (Tab. 15), spiegelt sich diese Tendenz nicht in den Streuwerten wider. Dort kommt erneut die allgemein hohe Heterogenität zum Ausdruck.

Dennoch ist ein möglicher Grund darin zu vermuten, dass die unterschiedliche Relevanz und Ausprägung der Inanspruchnahme von Beratung in der Hemmschwelle des Erwachsenwerdens zu sehen ist, die sich zunehmend in persönlichen und intimeren

„peinlicheren“ Situationen erhöht. In den höheren Altersgruppen lässt sich ein entwicklungstypisches hohes Autonomie- und Abgrenzungsbedürfnis verbunden mit einer gleichzeitig veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung gegenüber den Erwachsenen vermuten. Die Peergroup bildet in diesem Alter ein besonders Zusammengehörigkeitsgefühl aus und richtet ihren Blick verstärkt auf soziale Beziehungen innerhalb der Gruppe. Insgesamt zeigen Untersuchungen, dass die Bedeutung von Peers bei Freunden und Gleichaltrigen die schulischen Bildungsorientierungen erheblich beeinflussen können, „und zwar auf positive wie negative Weise.“⁷⁵³ So gehen beispielsweise Krüger und Grunert davon aus, dass „Peergroups eine besondere Bedeutung für die Entwicklung gewaltaffiner Orientierungen und Verhaltensweisen [...] und auch explizit lernfeindliche Haltungen [...] entwickeln können.“⁷⁵⁴ Hurrelmann charakterisiert zum Beispiel die Gleichaltrigengruppe als solche, die ihren Mitgliedern in einem für sie relevant empfundenen Sozialraum vollwertige Teilnahmechancen bietet, die ihnen in anderen Bereichen wie Familie und Schule nicht gewährt werden.⁷⁵⁵ Vor diesem Hintergrund kann es möglich sein, dass eine individuelle Sorge oder ein Problem in der Peergroup ausgetragen und nicht in einer Beratung Unterstützung geholt wird. Ebenso können andere Faktoren wie ein allgemeines Meinungsbild, Voreingenommenheit oder mögliche bisherige Erfahrungen eine Entscheidung für oder gegen eine Beratung sein.

Um derartige Hypothesen näher zu überprüfen, sind allerdings weitere Daten und Ergebnisse notwendig, die sich sinnhaft mit den vorangestellten Eckdaten verbinden. Die folgende Hauptanalyse wird diesen Gedanken aufgreifen.

11.8.4 Hauptanalyse

- Jedem weiteren Analyseabschnitt lässt sich eine zentrale Frage zuordnen:
- Wie wurde der erste Kontakt mit der pädagogischen Beratungskraft hergestellt (Art des Erstkontaktes mit der Beratung)?
- Was war der Grund der Schülerin/des Schülers, die Beratung aufzusuchen (Beratungsanlässe)?
- Treten unter den kategorisch spezifizierten Problemen kognitiver, psychisch-emotionaler und sozialer Ausprägung in einer vergleichenden Betrachtung neue Erkenntnisse auf (die häufigsten „Falldiagnosen“)?
- Wie schätzen die beratenen Schülerinnen und Schüler ihre Problemlage dahingehend ein, ob und wie sich ihre Situation im Zuge der Beratungsgespräche verändert hat (Veränderungspotenzial)?

⁷⁵³ Harring u. a., 2010, S. 237

⁷⁵⁴ Krüger/Grunert, 2008, S. 385, zitiert nach Harring u. a., 2010, S. 85

⁷⁵⁵ Vgl. Hurrelmann, 2007, S. 127

11.8.5 Art des Erstkontaktes zur Beratung

Abbildung 18: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (in Prozent)

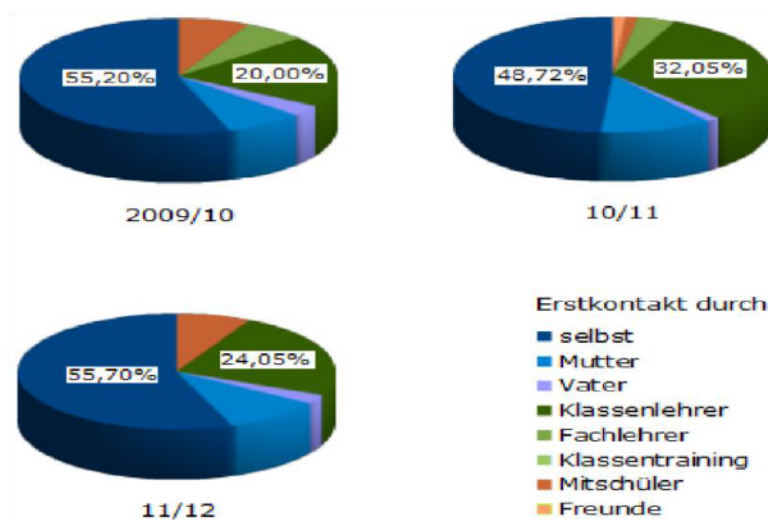


Tabelle 17: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (nach Anzahl, in Prozent)

Erstkontakt >	selbst	Mutter	Vater	Klassenlehrer	Fachlehrer	Gesamt Streuung*	
Messzeitraum v	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil im Messzeitraum						
2009/10	69	10	4	25	8	N₁ = 125	
	55,20%	8,00%	3,20%	20,00%	6,40%		S₁ = 55,20
2010/11	38	9	1	25	3		N₂ = 78
	48,72%	11,54%	1,28%	32,05%	3,85%		S₂ = 48,72
2011/12	44	8	2	19	0		N₃ = 79
	55,70%	10,13%	2,53%	24,05%	0,00%		S₃ = 55,70
	Klassentraining	Mitschüler	Freunde	Andere Institutionen	Sonstige		
2009/10	0	9	0	0	0	N₁ = 125	
	0,00%	7,20%	0,00%	0,00%	0,00%	S₁ = 55,20	
2010/11	0	1	1	0	0	N₂ = 78	
	0,00%	1,28%	1,28%	0,00%	0,00%	S₂ = 48,72	
2011/12	0	6	0	0	0	N₃ = 79	
	0,00%	7,59%	0,00%	0,00%	0,00%	S₃ = 55,70	

Anmerkung:
*Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Die Auswertung zeigt, dass in nahezu jedem zweiten Fall die betroffenen Schüler und Schülerinnen selbst den Kontakt zur schulsozialpädagogischen Beratung herstellten. Am zweithäufigsten ging die Initiative von der Klassenlehrerin bzw. dem

Klassenlehrer aus. Demgegenüber fällt der Anteil an Erstgesprächen, welche durch andere Bezugspersonen (Eltern, Mitschüler) eingeleitet wurden, deutlich geringer aus. Der hohe Grad an Eigeninitiative spricht dafür, dass eine gelungene Sensibilisierung der Schülerschaft für das Beratungsangebot vorhanden ist. Eine größere Skepsis oder höhere Hemmschwelle gegenüber der schulsozialpädagogischen Beratungsstelle hätte sich in einer geringeren Eigeninitiative niederschlagen müssen, wobei die Initiative unter Umständen vorrangig von den Lehrkräften hätte ausgehen können. Allerdings können die obigen Daten genauso den Umstand widerspiegeln, dass die Wahrnehmung von Auffälligkeiten betroffener Schüler und Schülerinnen oder anderer Personen nicht immer in der Form (an Fachwissen) ausreichen dürfte, wie professionelle Unterstützung hilfreich wäre. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Beziehung zu Personen im schulischen und außerschulischen Umfeld entweder selbst Beratungsanlass sein kann oder Bezugspersonen aus anderen Gründen für die Schüler und Schülerinnen nicht geeignet erscheinen, sich ihnen anzuvertrauen. Umso dringlicher wird die Frage, mit welchen Anliegen die Beratungskräfte schließlich aufgesucht werden.

11.8.6 Beratungsanlässe

Die Struktur des zugrunde gelegten EDV-Programms erlaubt es, die Gründe für Erstkontakte und eventuelle Folgegespräche zu erfassen, indem ausgehend von 11 Oberkategorien und damit verknüpften Untermenüs unter verschiedenen Gründen ausgewählt oder unter „Sonstiges“ ein abweichender Anlass zusätzlich spezifiziert erfasst werden kann. Bezieht man den Datenvergleich auf die Ebene jener Oberkategorien, ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 19: Verteilung der Beratungsanlässe (in Prozent)

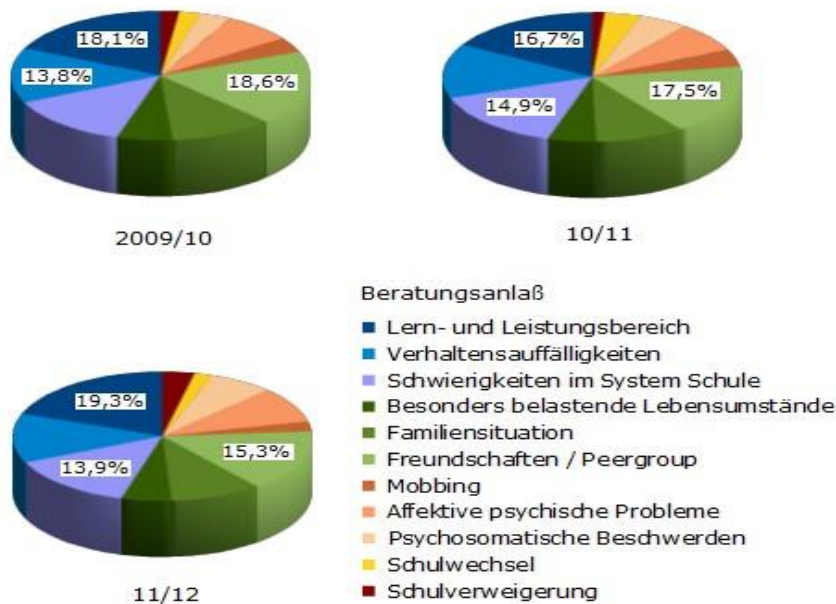


Tabelle 18: Verteilung der Beratungsanlässe (nach Anzahl, in Prozent)

Beratungsanlass	Häufigkeit im Messzeitraum			Relativer Prozentanteil		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2011/12
Lern- und Leistungsbereich	63	38	39	18,10%	16,70%	19,30%
Verhaltensauffälligkeiten	48	31	25	13,80%	13,60%	12,40%
Schwierigkeiten im System Schule	47	34	28	13,50%	14,90%	13,90%
Besondere belastende Lebensumstände	21	12	11	6,00%	5,30%	5,40%
Familiensituation	39	22	20	11,20%	9,60%	9,90%
Freundschaften/ Peergroup	65	40	31	18,60%	17,50%	15,30%
Mobbing	13	10	5	3,70%	4,40%	2,50%
Affektive psychische Probleme	26	17	18	7,40%	7,50%	8,90%
Psychosomatische Beschwerden	12	12	14	3,40%	5,30%	6,90%
Schulwechsel	8	9	4	2,30%	3,90%	2,00%
Schulverweigerung	7	3	7	2,00%	1,30%	3,50%
Gesamt Streuung*	N₁= 375	N₂= 228	N₃= 216	S₁= 16,6	S₂= 16,2	S₃= 17,3

 = höchster relativer Anteil im Messzeitraum

Anmerkung:

*Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Erneut ist in allen Erhebungszeiträumen eine hohe Heterogenität der Verteilung zu erkennen (die Streuwerte entsprechen fast dem jeweils höchsten Prozentwert), der zwischen den Evaluationszeiträumen nicht erheblich variiert. Kein Beratungsanlass ist besonders

dominant, es lassen sich jedoch fünf Beratungsanlässe hervorheben: Lern- und Leistungsbereich, Verhaltensauffälligkeiten, Schwierigkeiten im System Schule, Familiensituation sowie Freundschaften/Peergroup. Demgegenüber sind die übrigen Beratungsanlässe mit gesundheitlichen Implikationen (affektive psychische Probleme, psychosomatische Beschwerden) im Erstgespräch als Anlass deutlich geringer ausgeprägt.

Die deskriptive Analyse macht deutlich, wie unterschiedlich und komplex die potenziellen Problemlagen sind, von denen Schüler und Schülerinnen betroffen sein können. Nicht zuletzt können diese Daten auch als Herausforderung gesehen werden, im schulischen Kontext einen Beratungsrahmen zu installieren, der nicht nur die Beratungsprofessionalität als

Selbstverständlichkeit voraussetzt, sondern bei individuellen Problemen ebenso die Wirkungsebenen berücksichtigt, die sich auf beide Sozialräume erstrecken und zwischen diesen eine Wechselwirkung auslösen. So kann die Analyse der Beratungsanlässe bedeuten, dass hinter dem jeweiligen Kontext eine Wirkungsdynamik liegt, die oftmals erst in einem Prozess erkannt werden kann. Daran schließt sich die Frage an, wie der Erstkontakt analytisch einzuordnen ist. Es mag zunächst die Ansicht vertreten werden, dass Art und Schwere gesundheitlicher oder persönlicher Belastungen nicht sogleich offen thematisiert werden, da zunächst eine Vertrauensbasis vorhanden sein muss, die eine individuelle/intime Frage zulässt. Ebenso kann es sein, dass mögliche Zusammenhänge zunächst nicht erkannt werden und weiterer Gespräche bedürfen. Dies könnte einen Vertrauensaufbau nötig machen, der zwischen Schülern und Schülerinnen und dem schulsozialpädagogischen Berater hergestellt werden muss. Ein weiterer Grund könnte sein, dass bei einer Problemsituation der Wahrnehmungsfokus der Ratsuchenden auf andere externe Gründe oder Ereignisse zurückgeführt wird und persönliche Reaktionen zunächst überhaupt nicht erkannt werden. Dazu müsste die Situation in einem Beratungsgespräch entsprechend reflektiert und benannt werden. Schließlich ist denkbar, dass die Schüler Wirkungsbeziehungen zwischen Alltagsproblem, Gesundheit oder Problembelastung nicht wahrnehmen oder nicht miteinander in Bezug setzen und so bestimmte Aspekte unbewusst verdrängen.

Letztlich fordert die deskriptive Analyse dazu auf, den Blickwinkel zu weiten und sich der Komplexität des Sozialraumes Schule bewusst zu werden, was konkret bedeutet, dass hinter jedem definierbaren Anlass für den Erstkontakt eine Wirkungsdynamik entsteht und weitere Beratungskategorien mit einbezieht. Beispielsweise können Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich mit Verhaltensauffälligkeiten einhergehen, beides aber im familiären Umfeld oder in der Beziehung zur Peergroup ihren Ausgangspunkt haben. Ebenso kann ein Leistungsabfall die Verhaltensauffälligkeiten oder Stressoren im außerschulischen Umfeld verstärken und umgekehrt und diese wiederum zu weiteren Verschlechterungen im Lern- und Leistungsbereich führen (Kap. 11.10).

Das „Komplexitätsproblem“ liegt also in der Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit. Die Beziehungen entfalten oder verändern sich im Wechselwirkungsgefüge des Systems mit seiner Umwelt. Somit geraten Prozesse in unterschiedliche Zusammenhänge, die wiederum unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bereithalten, sodass Komplexitätsreduktion unter der notwendigen Gestaltung der Alltagswirklichkeit mit ihren Akteuren reflektiert und kommuniziert werden muss.

Dieser Annahme folgend, wurde das EDV-Programm so gestaltet, dass im Anschluss an den definierten Beratungsanlass (11 Oberkategorien) sich jeder Oberkategorie ein Unterverzeichnis auswählbarer Merkmale und zugleich individueller, jederzeit einzutragender Merkmale oder Indikatoren anschließt, sodass die weitere Spezifikation oder die konkreten

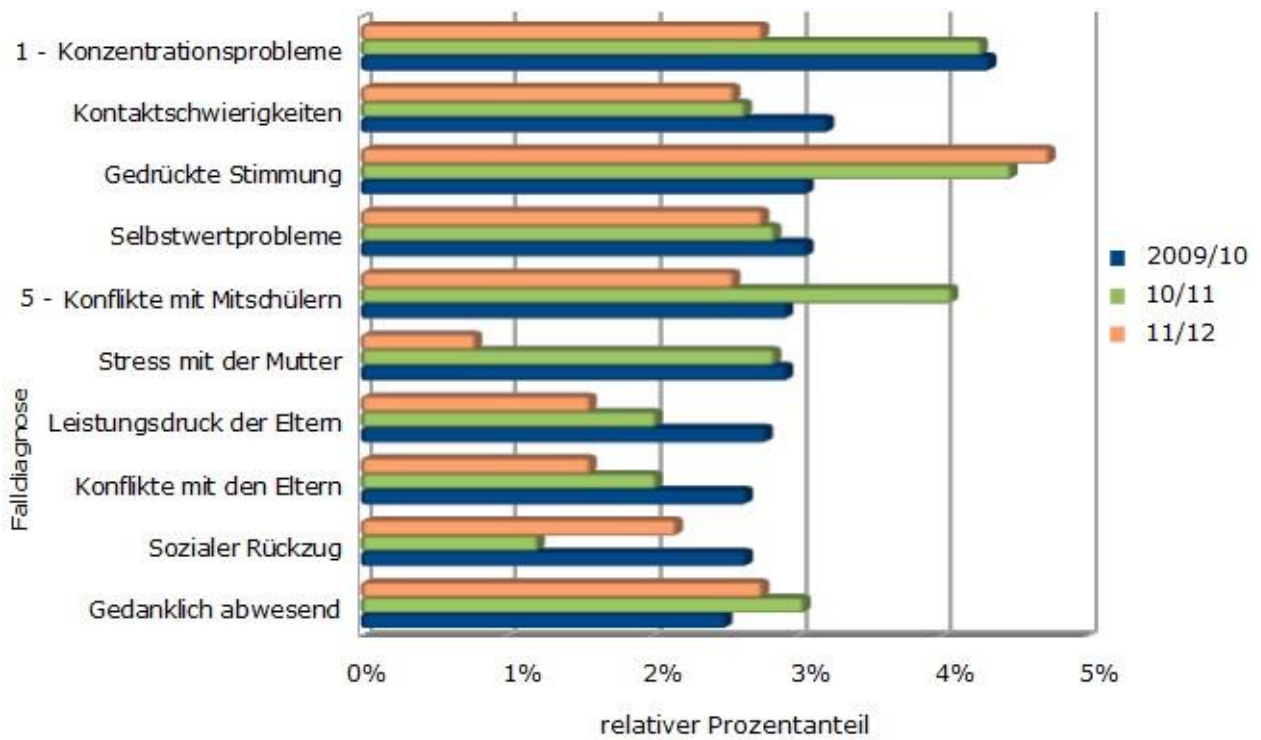
Inhalte des Beratungsgesprächs erfasst werden können. Beispiel: Wird die Oberkategorie „Lernen und Leistung“ gewählt, kann aus deren Unterkategorie entweder ein vorgegebenes Merkmal ausgewählt oder ein spezifisches individuelles hinzugefügt werden, d. h., sollte von diesen Auswahlkriterien keiner der Inhalte annähernd zum Beratungsverlauf passen, kann unter „Sonstiges“ ein passender Eintrag, auch eine Anmerkung in Gestaltung eines kurzen Satzes, vorgenommen werden. Beispiel: „Leistungsabfall seit drei Monaten in allen Fächern“. Dieser Eintragung ins Eingabefenster folgt in einem weiteren Schritt (Klick) ein gesondertes Dialogfeld mit alphabetisch geordneter inhaltlicher Auswahl, hier *Falldiagnosen* genannt, die getroffen werden kann in der Annahme, dass ihre Aussagen dem Prozess am nächsten liegen. Beispiel: „gedrückte Stimmung, gedanklich abwesend, Trauer in der Familie“ mit den jeweiligen Auswahlkriterien gering, mittel, hoch Beispiel: Im Bereich Lernen und Leistung besteht seit drei Monaten in allen Fächern ein Leistungsabfall. Der Schüler erlebt sich in einer gedrückten Stimmung, beschreibt sich als gedanklich abwesend, was zurückzuführen sein könnte auf den Tod der Großmutter vor 3 Monaten. Damit gewährleistet das EDV-Programm eine Erhebungskonstruktion, die auf den jeweiligen Nutzer und dessen subjektive Wahrnehmung zugeschnitten ist.⁷⁵⁶

11.8.7 Die häufigsten „Falldiagnosen“

Um einen Überblick über die häufigsten Beratungsinhalte zu erhalten, wurden zunächst jene 20 Falldiagnosen selektiert, denen im ersten Erhebungszeitraum 2009/10 das größte Gewicht zukam. Die Daten aus den folgenden zwei Zeiträumen wurden der „Referenzverteilung“ gegenübergestellt.

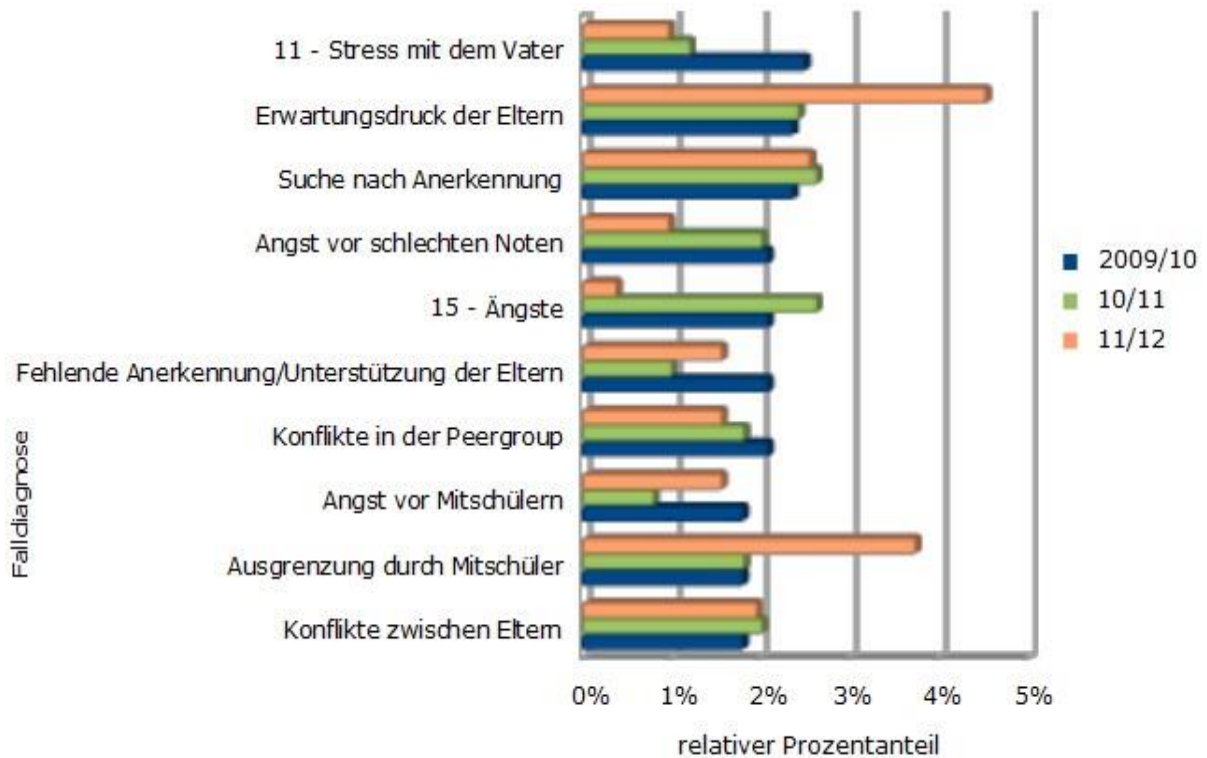
⁷⁵⁶ Die Option „Sonstiges“ wurde obligatorisch in alle relevanten Masken integriert, kann jedoch aufgrund der schwierigen Vergleichbarkeit in der hier vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden.

Abbildung 20: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ I. Teil: 1-10 (in Prozent)



Anmerkung: Rangfolge nach Verteilung im Messzeitraum 2009/10


Abbildung 21: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ II. Teil 11-20 (in Prozent)



Anmerkung: Rangfolge nach Verteilung im Messzeitraum 2009/10

Tabelle 19: Die häufigsten „Falldiagnosen“ (nach Anzahl, in Prozent)

Falldiagnosen nach Rangfolge*	Häufigkeit im Messzeitraum			Relativer Prozentanteil		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2011/12
	1 - Konzentrationsprobleme	31	21	14	4,34%	4,28%
Kontaktschwierigkeiten	23	13	13	3,22%	2,65%	2,57%
Gedrückte Stimmung	22	22	24	3,08%	4,48%	4,74%
Selbstwertprobleme	22	14	14	3,08%	2,85%	0,79%
5 - Konflikte mit Mitschülern	21	20	13	2,94%	4,07%	2,57%
Stress mit der Mutter	21	14	4	2,94%	2,94%	0,79%
Leistungsdruck der Eltern	20	10	8	2,80%	2,04%	1,58%
Konflikte mit den Eltern	19	10	8	2,66%	2,04%	1,58%
Sozialer Rückzug	19	6	11	2,66%	1,22%	2,17%
Gedanklich abwesend	18	15	14	2,52%	3,06%	2,77%
11 - Stress mit dem Vater	18	6	5	2,52%	1,22%	0,99%
Erwartungsdruck der Eltern	17	12	23	2,38%	2,44%	4,55%
Suche nach Anerkennung	17	13	13	2,38%	2,65%	2,57%
Angst vor schlechten Noten	15	10	5	2,10%	2,04%	0,99%
15 - Ängste	15	13	2	2,10%	2,65%	0,40%
Fehlende Anerkennung/ Unterstützung der Eltern	15	5	8	2,10%	1,02%	1,58%
Konflikte in der Peergroup	15	9	8	2,10%	1,83%	1,58%
Angst vor Mitschülern	13	4	8	1,82%	0,82%	1,58%
Ausgrenzung durch Mitschüler	13	9	19	1,82%	1,83%	3,76%
20 - Konflikte zwischen Eltern	13	10	10	1,82%	2,04%	1,98%
Gesamt Streuung**	N₁= 367	N₂= 236	N₃= 224	S₁= 2,52	S₂= 3,66	S₃= 4,34

 = höchster relativer Anteil im Messzeitraum

Anmerkungen:
 *Rangfolge nach Verteilung im Messzeitraum 2009/10
 **Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Die Verteilung der Falldiagnosen macht einerseits die hohe Einzelfallsensibilität deutlich, andererseits tritt wie bei der Analyse des vorangegangenen Abschnittes kein Beratungsinhalt dominant hervor, eher fällt im Gegensatz zu den vorherigen Datensätzen die Verteilung homogener aus, das heißt weniger asymmetrisch. Der prozentuale Abfall zeigt sich eher flach mit geringen Streuwerten. Hier sind allerdings zwei Ebenen zu differenzieren, auf die der Begriff „heterogen“ angewandt wird. Auf der Ebene der Daten bedeutet heterogen, dass die einzelnen Werte sehr unterschiedlich hoch ausfallen und homogen, dass die Werte näher beieinanderliegen. Auf der inhaltlichen Ebene bedeutet „heterogen“ zunächst nur, dass bestimmte Variablen (z. B. Beratungsanlässe) mehr Gewicht haben als andere, womit aber offenbleibt, inwiefern sich die Variablen inhaltlich voneinander genau abheben und hier nur Tendenzen anzeigen. Bei der Betrachtung der Häufigkeitsverteilung ist trotz der geringeren Heterogenität auf der Datenebene genauso wenig ein bestimmtes Problem, das Gegenstand der Beratungsgespräche wurde, dominant. Stattdessen wird jenes bereits in Abschnitt 11.8.6

angesprochene „Komplexitätsproblem“ noch einmal manifest. Vergleicht man beispielsweise die relative Bedeutung des „Erwartungsdrucks der Eltern“ oder der „Ausgrenzung durch Mitschüler“, ähneln die Verteilungen in den Jahren 2010/11 oder 2011/12 nur teilweise der Verteilung im Referenzzeitraum 2009/10.

Die Aussagekraft solcher Varianzen ist zunächst sehr beschränkt, weil die prozentualen Unterschiede nicht eklatant sind. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass die Vielzahl auswählbarer „Falldiagnosen“ (zum Beispiel „Konflikte mit Mitschülern“ und „Konflikte in der Peergroup“) eine inhaltliche Nähe aufweist. Das bedeutet, dass der Wahrnehmung(skonstruktion) ein großes Gewicht beizumessen ist, was sowohl den Ratsuchenden als auch den Beobachter betrifft. Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass gemäß konkreten Absprachen und Leitlinien sowohl beim Erfassen der Falldiagnosen als auch beim Interpretieren derselben „Konflikte in der Peergroup“ als ein Verhalten innerhalb einer festen Gruppe, während bei „Konflikten mit Mitschülern“ ein Verhalten allgemein mit Mitschülern verstanden wird. Ähnlich ist dieser Aspekt den Kategorien „Leistungsdruck der Eltern“ und „Konflikte mit den Eltern“ zu entnehmen, wenn anhand des Leistungsdrucks Konflikte mit den Eltern entstehen oder dieses umgekehrt der Fall ist. Jedoch unterscheidet sich die Interpretationsbasis insofern, als der Leistungsdruck sich auf einen Leistungsbereich (Schule/Freizeit) bezieht und durchaus konflikthafter sein kann, während sich der Konflikt unabhängig von Druck auf alle Bereiche beziehen kann. Vergewärtigt man sich, dass viele Schüler auch eine Konstellation mehrerer Probleme aufweisen können oder Problemsituationen sich verändern, stellt sich die Frage nach bestimmten Zusammenhängen und erneuten Klassifizierungen. Dem wird hier jedoch im Einzelnen nicht weiter nachgegangen. Die Ergebnisse machen einen breit gefächerten Datenpool sichtbar und verweisen auf weitergehendes Analysepotenzial, das diese Auswertungen im Detail näher erfasst.

11.8.8 Veränderungspotenzial

Schließlich gilt es, auch die Frage zu beantworten, welche Veränderungen sich im Zuge der Beratungsprozesse feststellen lassen. In diesem Rahmen sollen vorrangig die Notwendigkeit und Effektivität systemischer schulsozialpädagogischer Beratungsangebote unterstrichen werden. Hierzu wurden die betreffenden Schüler oder Schülerinnen (bzw. anwesenden Eltern, Mitschüler, Lehrer) nach jedem (oder zweiten, dritten etc.) Beratungsgespräch über ihre eigenen thematischen Zielerreichungs- oder Veränderungswahrnehmungen in der jeweiligen Skalierung um ihre Einschätzung gebeten.

Ausgenommen wird hier eine genaue Zeitanalyse, die zum Beispiel Aussagen darüber erlaubt, wie viel gemessene Zeit an Monaten, Wochen oder Tagen zwischen dem ersten und letzten Gespräch liegt, wie viele Termine/Stunden eingehalten wurden oder nicht, jedoch kann ausgesagt werden, dass eine Beratungseinheit einen Zeitrahmen von 45 bis 50 Minuten beansprucht. Insgesamt lässt sich jedoch bestätigen, wie auch einer empirischen Studie „Hilfen für Schüler in schwierigen Problemlagen“ zu entnehmen ist, „dass der Zeitraum nur einen vagen Anhaltspunkt für die tatsächliche Intensität einer Beratung liefert, denn gleich lang dauernde Beratungen können z. B. mit unterschiedlich vielen Kontakten stattfinden“⁷⁵⁷.

⁷⁵⁷ Killus/Bonsen, 2000, S. 32

Im Einzelnen werden die Zeitverläufe in der qualitativen Erhebung detaillierter erfasst (Kap. 11.10).

Im Folgenden stellt sich deshalb die Frage, ob und inwiefern sich positive, negative oder keine Veränderungen der Problemlagen anhand des Beratungsprozesses aufzeigen lassen. Die verfügbaren Daten lassen sich in verschiedenster Weise filtern und darstellen. Für den Abschluss der Hauptanalyse wurde jedoch entschieden, die akkumulierten Daten aller Beratungsfälle und -gespräche auszuwählen und zwar nach Veränderungsgrad sowie nach den Beratungsanlässen, die bereits in Kapitel 11.8.6 analysiert wurden. Der jeweilige Veränderungsstatus wird hier im Gegensatz zur individuellen Verlaufskurve (Kap. 11.10) jeweils zum Ende des Beratungsprozesses als ein Faktor festgestellt und als Bewertung in die quantitative Erhebung übernommen.

Abbildung 22: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (I. Kategorie: Verbesserung in Prozent)

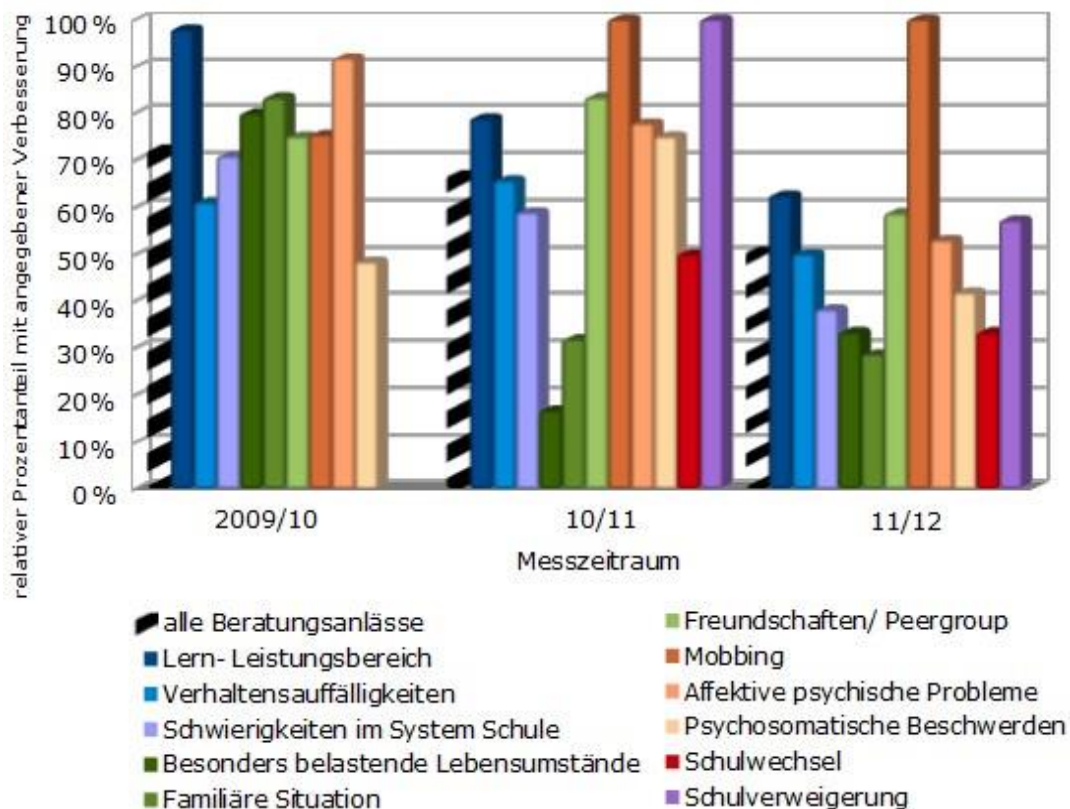


Abbildung 23: Veränderung im Beratungsverlauf (II: Kategorie: keine Veränderung in Prozent)

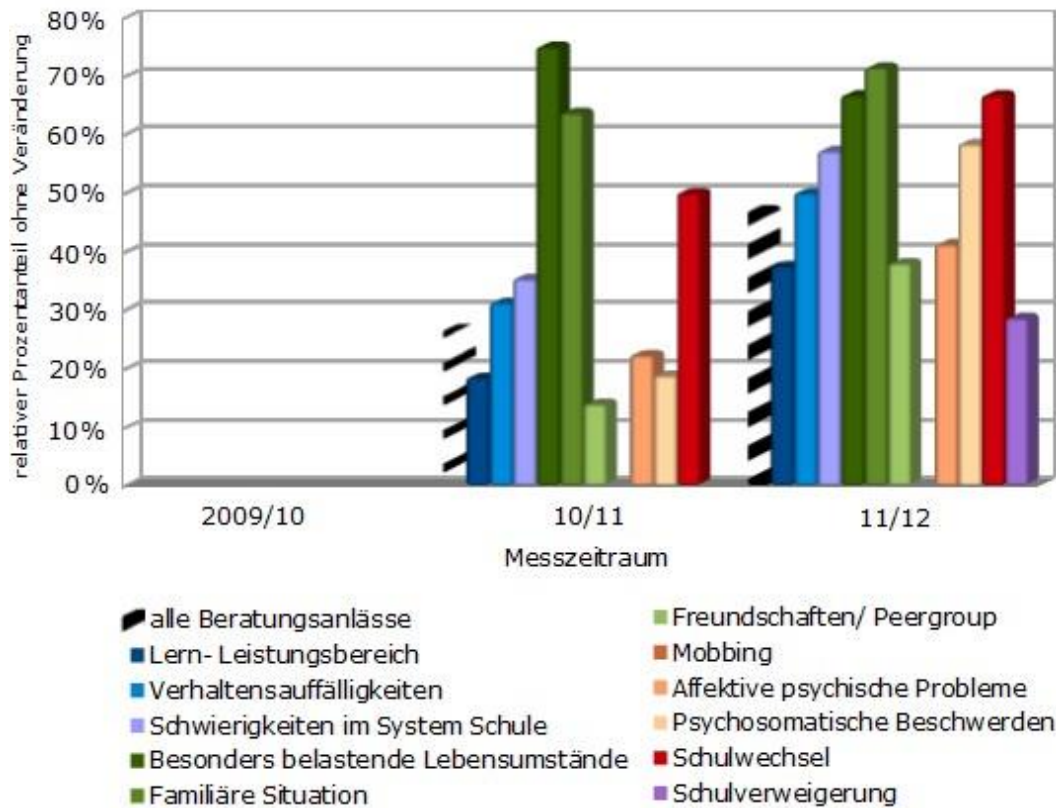


Abbildung 24: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (III: Kategorie: Verschlechterung; in Prozent)

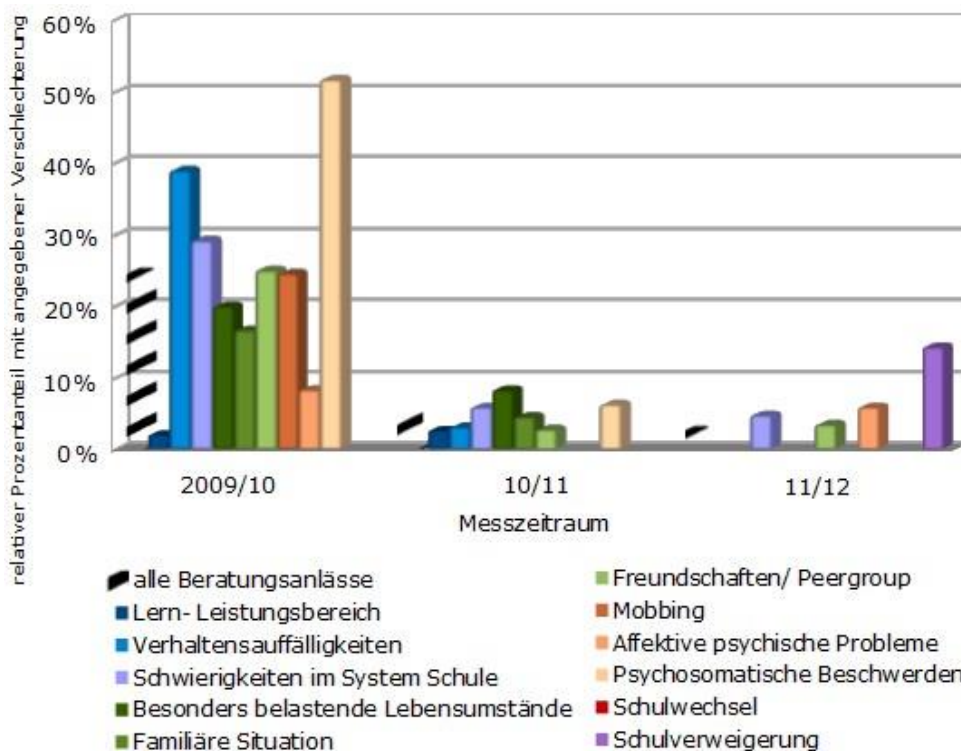


Tabelle 20: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (nach Anzahl, in Prozent)

Beratungsanlass	Häufigkeit im Messzeitraum			Relativer Prozentanteil		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2011/12
Alle Beratungsanlässe						
Verbesserung	256	153	84	72,29%	66,81%	50,60%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 84	68 8	78 4	0,00 24,71%	26,69 3,49%	46,99 2,41%
Lern- und Leistungsbereich						
Verbesserung	94	30	20	97,92%	78,95%	62,50%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 2	7 1	12 0	0,00 2,08%	18,42 2,63%	37,50 0,00%
Verhaltensauffälligkeiten						
Verbesserung	36	21	9	61,02%	65,63%	50,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 23	10 1	9 0	0,00 38,98%	31,25 3,13%	50,00 0,00%
Schwierigkeiten im System Schule						
Verbesserung	17	20	8	70,83%	58,82%	38,10%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 7	12 2	12 1	0,00 35,29%	35,29 5,88%	57,14 4,76%
Besondere belastende Lebensumstände						
Verbesserung	8	2	3	80,00%	16,67%	33,33%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 2	9 1	6 0	0,00 20,00%	75,00 8,33%	66,67 0,00%
Familiensituation						
Verbesserung	15	7	4	83,33%	31,82%	28,57%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 3	14 1	10 0	0,00 16,67%	63,64 4,55%	71,43 0,00%
Freundschaften/ Peergroup						
Verbesserung	3	30	17	75,00%	83,33%	58,62%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 1	5 1	11 1	0,00 25,00%	13,89 2,78%	37,93 3,45%
Mobbing						
Verbesserung	43	10	4	75,44%	100,00%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 14	0 0	0 0	0,00 24,56%	0,00 0,00%	0,00 0,00%
Affektive psychische Probleme						
Verbesserung	11	14	9	91,67%	77,78%	52,94%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 1	4 0	7 1	0,00 8,33%	22,22 0,00%	41,18 5,88%
Psychosomatische Beschwerden						
Verbesserung	29	12	5	48,33%	75,00%	41,67%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 31	3 1	7 0	0,00 51,67%	18,75 6,25%	58,33 0,00%
Schulwechsel						
Verbesserung	0	4	1	k.A.	50,00%	33,33%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 0	0 4	0 2	k.A. k.A.	50,00%	0,00 66,67%
Schulverweigerung						
Verbesserung	0	3	4	k.A.	100,00%	57,14%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 0	0 0	2 1	k.A. k.A.	0,00 0,00%	28,57 14,29%
Gesamt	N₁ = 340	N₂ = 229	N₃ = 166			

Über alle Erhebungszeiträume und Beratungsanlässe hinweg gab die Mehrheit der befragten Schüler und Schülerinnen an, dass sie infolge der in Anspruch genommenen Beratungsgespräche eine Verbesserung der Problemlage festgestellt haben. Gleichzeitig nimmt aber auch der Anteil der Befragten, die keine Veränderung konstatierten, sukzessive bei fast allen Beratungsanlässen zu.⁷⁵⁸ Schaut man sich die einzelnen Beratungsanlässe an, fällt Folgendes auf: Je eher ein Beratungsanlass den Interventionsmöglichkeiten im schulischen Umfeld System (Subsystemen) zuzuordnen ist, desto häufiger konnte nach dem subjektiven Empfinden der Schüler und Schülerinnen eine Verbesserung der Situation erreicht werden (z. B. „Lern- und Leistungsbereich, „Freundschaften“/„Peergroup“, „Mobbing“). Umgekehrt zeigte sich beispielsweise, nimmt man die Kategorien „besonders belastende Lebensumstände“ oder „Familiensituation“ zum Anlass, dass bei jenen Beratungsanlässen, deren Einflussfaktoren und Wirkungsbeziehungen eher dem familiären (Sub)System zuzugehören scheinen, Verbesserungen offenbar schwieriger zu erreichen waren.

Die sehr unterschiedlichen und teils geringen Fallzahlen erlauben jedoch nur tendenzielle Aussagen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Oberkategorien, wie bereits erläutert, unterschiedliche Spezifikationen erlauben und angesichts des zu betonenden „Komplexitätsproblems“ auch ungeachtet ihrer Definition nicht eindeutig einem bestimmten Kontext zuzuordnen sind. Der Beratungsanlass „Verhaltensauffälligkeiten“ ist dafür ein gutes Beispiel: in mindestens 50 % aller Fälle konnte eine Verbesserung erreicht werden, jedoch wurden ebenso Verschlechterungen und keine Veränderungen in unterschiedlichen Werten konstatiert. Analog zu bereits vorausgehenden Relativierungen kann auch hier die Komplexität von Wirkung-Rückwirkung-Wirkung aus den Daten nicht herausgelesen werden. Hierfür sind weiterführende Analysen, die exemplarische Einzelfälle auf einer zweiten Ebene umfangreicher betrachten und differenzieren, notwendig. Eine umfassende Vergleichsanalyse, wie sie hier zugrunde liegt, kann zwar deren Notwendigkeit unterstreichen, jedoch kann auf der quantitativen Erhebungsebene diese Funktion nicht differenziert erfasst werden. Der abschließende Teil der Untersuchung wird sich in Kapitel 11.10 (Teil 3) diesbezüglich mit der Wirkung/Rückwirkung/Wirkung bzw. der Rückkopplung von Beobachtungskonstruktionen näher befassen und einen entsprechenden Verlauf beschreiben.

Als eine positive Entwicklung kann jedoch verstanden werden, dass in vielen Fällen eine Verbesserung konstatiert wurde. Von möglichen Verzerrungen, z. B. als Folge sozial erwünschten Antwortverhaltens, ist hier eher nicht auszugehen, da die Antworttendenzen bzw. Einschätzungen des Schülers oder der Schülerin sich auf das jeweilige individuelle Problemfeld des Schülers oder der Schülerin unmittelbar beziehen, das je nach Beratungsanlass durchaus als relevant zu sehen ist. Die unterschiedlichen Beratungsanlässe kumulieren am Gesamtbild (alle Beratungsanlässe, erste Zeile) zum Aspekt Verbesserung im Durchschnittswert von 62 %, keine Veränderung von 25 % und Verschlechterung von 10 %. Deutlich zu unterscheiden ist die thematische Ausrichtung der Problemkonstellation. Bei einer Verschlechterung im psychosomatischen Bereich können beispielsweise ein besonderes Verhalten im schulischen Kontext und/oder ein Rückschluss auf familiäre

⁷⁵⁸ Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass für den Erhebungszeitraum 2009/10 keine Angaben für die Kategorie „keine Veränderung“ vorliegen.

Situationen oft ein Signal hervorrufen, das auf eine weitere klinische Behandlung (Verweisung) hindeutet. Bei der Problemsituation Mobbing kann eine Verbesserung bereits darin gesehen werden, dass nach einem ein- bis zweimaligen Klassentraining eine positive Veränderung herbeigeführt werden konnte, die aber ebenso einen längeren Beratungszeitraum in Anspruch nehmen kann (Kap. 9.4, 11.10).⁷⁵⁹ Geht man von einer Verbesserung im Lern- und Leistungsbereich aus, so hat sich die Situation des Schülers zugunsten seines ehemaligen Problems verbessert und er hat zunächst eine Lösung gefunden. Verfolgt wird hier nicht, inwieweit dieses im Bereich Schule nachzuvollziehen ist. Oftmals melden jedoch Lehrer das Phänomen zurück, dass Schüler ihre Verhaltensweisen zum Positiven verändern, wenn sie eine professionelle Beratung in Anspruch genommen haben. Die hier dargestellten Veränderungsgrade gehen von beendeten Beratungsprozessen aus. Weitere Befragungen sind für diese Untersuchung nicht vorgesehen.

Die Hauptanalyse ist damit abgeschlossen. Sie sollte nicht zuletzt die beleuchteten Problemlagen der Schüler rund um den Schulalltag herausstellen, sondern die von den Nutzern wahrgenommenen Veränderungen deutlich machen. Gerade auf diese Weise wird verständlich, weshalb die Einrichtung einer schulsozialpädagogischen Beratung als eine intermediäre Aufgabe zu verstehen ist, die neben der primären Zielgruppe immer auch weitere Kommunikationspartner und Umfeld der sozialräumlicher Bezüge mit einschließt. In diesem Sinne wurden die Beratungsangebote als umfassendes Konzept entworfen, in dem neben den Einzel- und Gruppengesprächen auch Lehrer-, Eltern- und Familienberatung, Hospitations- und Expertenrunden berücksichtigt werden.

11.8.9 Zwischenfazit

Ein offenes Entwicklungspotenzial für zukünftige Längsschnittanalysen bleibt. Geht man von der vorhandenen Gesamtzahl der Schüler aus (ca. 700 in Gymnasium A) und nimmt die Gesamtzahl der Schüler, die über den Messzeitraum professionelle schulsozialpädagogische Beratung in Anspruch genommen haben, so beläuft sich die Anzahl in drei Jahren auf 278 und pro Jahr auf durchschnittlich 93 Schüler und Schülerinnen, die insgesamt 1.221 Beratungsgespräche, im Jahresdurchschnitt 407 Gespräche mit einer Verbesserungsquote bis zu 70 % in Anspruch genommen haben. Untersucht wurde nicht, ob andere unmittelbar Beteiligte (zum Beispiel Mitschüler, Lehrer, Freunde/Freundinnen, Eltern oder andere) auf Veränderungen aufmerksam wurden oder wie sie etwaige Veränderungen in anderer Form wahrgenommen haben. Fasst man das Einvernehmen zwischen Berater und Ratsuchenden anhand der Verbesserungsbewertungen zusammen, so kann das Ergebnis als zufriedenstellend bezeichnet werden, wobei durchaus noch wesentlich detailliertere Auswertungen vorgenommen werden könnten. Eine weitere Fragestellung bezieht sich jedoch analog zur Einzelschulanalyse auf einen Vergleich mit anderen Schulen. Dieser wurde über parallele Messzeiträume insgesamt an drei Schulen durchgeführt. So wird zunächst in Teil 2 (Kap. 11.9) eine Querschnittsanalyse vorgenommen, die vom Aufbau her eine identische Struktur aufweist. Daran anschließend folgt im 3. Teil (Kap. 11.10) die

⁷⁵⁹ Vgl. Just, 2013, S. 135-166

individuelle Einzelanalyse, die den Prozessverlauf dokumentiert und insbesondere den Weg zum Ziel beschreibt.

11.9 Teil 2: Vergleichsstudie Gymnasien A, B, Realschule A

11.9.1 Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten

Der Längsschnittbetrachtung, wie sie für das ausgewählte Gymnasium in Teil 1 durchgeführt wurde, soll nunmehr eine Querschnittsuntersuchung für den Messzeitraum 2010/2011 als mittlerer Zeitabschnitt folgen. Hierbei werden die Datensätze unterschiedlicher Schulen miteinander verglichen. Dabei wird das bereits im vorigen Kapitel (Teil 1) zugrunde gelegte Gymnasium nachfolgend als Gymnasium (A) bezeichnet, ein zweites Gymnasium (B) und eine Realschule (A). Die Feststellung eventueller Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede dient nicht zuletzt dem Zweck, Hinweise auf die Rolle divergierender Rahmenbedingungen an den drei Schulen zu erhalten. Analog zur Struktur in Teil 1 sollen auch in diesem Kapitel anfangs die wichtigsten Eckdaten der Stichprobe wiedergegeben werden. Der bisherigen Darstellungsweise wird dabei entsprochen und der zunächst grafische, dann tabellarische und schließlich analytische Interpretationsablauf beibehalten. Zu den Eckdaten werden erneut gezählt: die Anzahl aller Beratungsfälle bzw. der geführten Beratungsgespräche (Abb. 25, 26, Tab. 21); die Verteilung aller beratenen Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe (Abb. 27 - 29, Tab. 22).

11.9.2 Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse

Abbildung 25: Anzahl der Beratungsgespräche (nach Anzahl)

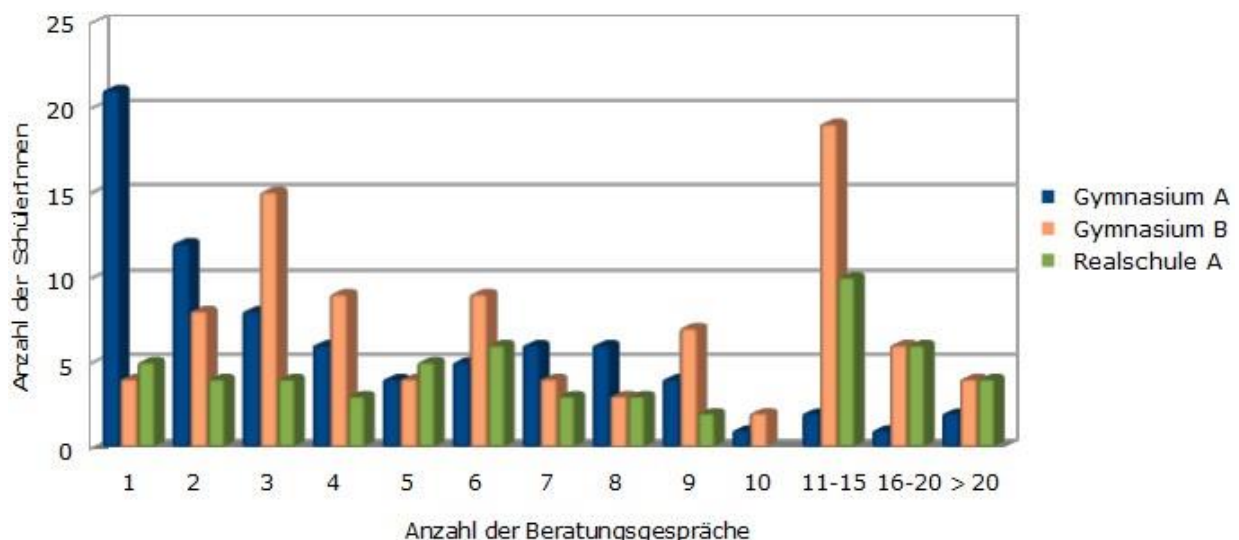


Abbildung 26: Anzahl der Beratungsgespräche (in Prozent)

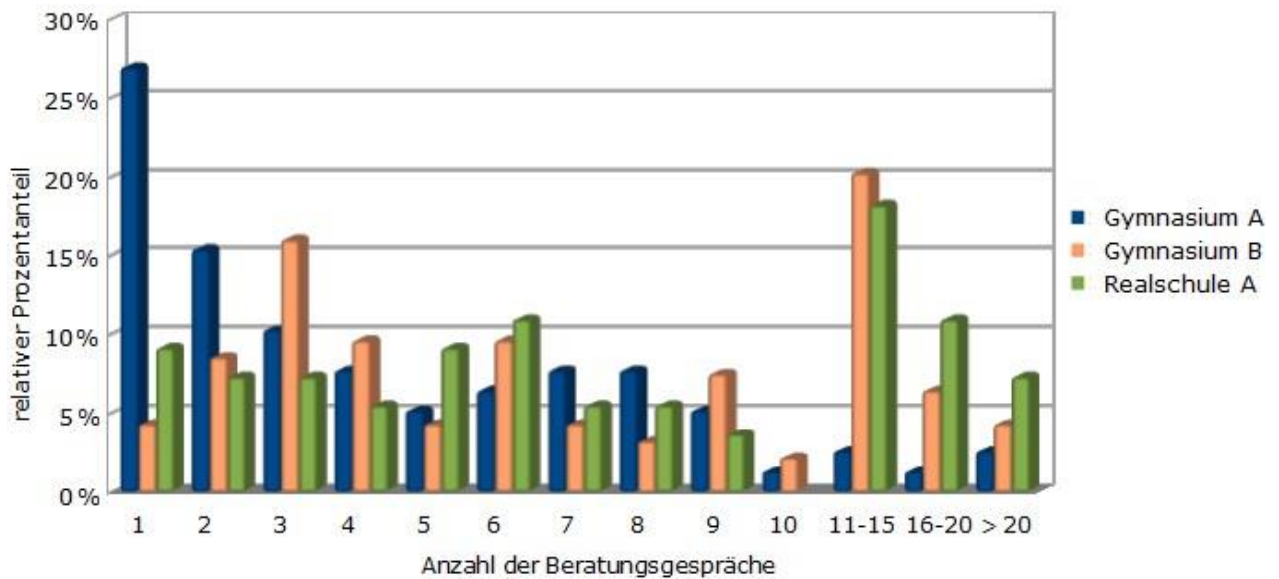


Tabelle 21: Verteilung der Beratungsgespräche (nach Anzahl, in Prozent)

Gespräche	Häufigkeit			Relativer Prozentanteil		
	Gymnasium A	Gymnasium B	Realschule A	Gymnasium A	Gymnasium B	Realschule A
1	21	4	5	26,92%	4,25%	9,10%
2	12	8	4	15,38%	8,51%	7,27%
3	8	15	4	10,26%	15,96%	7,27%
4	6	9	3	7,69%	9,57%	5,45%
5	4	4	5	5,13%	4,25%	9,10%
6	5	9	6	6,41%	9,57%	10,91%
7	6	4	3	7,69%	4,25%	5,45%
8	6	3	3	7,69%	3,19%	5,45%
9	4	7	2	5,13%	7,45%	3,64%
10	1	2	0	1,28%	2,13%	0,00%
11 bis 15	2	19	10	2,56%	20,21%	18,18%
16 bis 20	1	6	6	1,28%	6,38%	10,91%
> 20	2	4	4	2,56%	4,25%	7,27%
Gesamt_A* Streuung***	N₁= 78	N₂= 94	N₃= 55	S₁= 25,64	S₂= 18,08	S₃= 18,18
Gesamt_B**	N₄= 349	N₅= ?	N₆= ?			

= höchster relativer Anteil pro Schule

Anmerkungen:

*Gesamtzahl der beratenen SchülerInnen (4 missing items)

**Gesamtzahl aller geführten Beratungsgespräche

***Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Die ersten Ergebnisse stimmen mit der vorangegangenen Längsschnittbetrachtung überein. Wie schon in Teil 1 hat sich die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen entschieden, nach dem Erstgespräch mindestens noch ein zweites oder drittes Beratungsgespräch wahrzunehmen. Dies gilt für alle drei Schulen. Auffällig ist, dass in den hinzugekommenen Vergleichsschulen (Gymnasium B, Realschule A) mehr als ein Drittel der Schüler und Schülerinnen zehn Gespräche oder mehr in Anspruch genommen hat. Im Gegensatz zu Gymnasium A ist die Verteilung dadurch homogener und die Streuwerte sind entsprechend geringer. Das Ergebnis dieser Analyse unterstreicht den schon in Teil 1 konstatierten Unterstützungsbedarf und erweitert ihn um die Feststellung, dass der Beratungsbedarf unabhängig von Schulformen und individuellen Rahmenbedingungen vor Ort gleichermaßen besteht. Als vorläufige Prognose kann auch trotz der hier vorhandenen geringen Fallzahl davon ausgegangen werden, dass unabhängig von Geschlecht, Alter und Klassenstufe der Bedarf an professioneller beratender Unterstützung vorhanden ist und sich in Folgegesprächen fortsetzt.

11.9.3 Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse

Abbildung 27: Geschlechterverhältnis unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

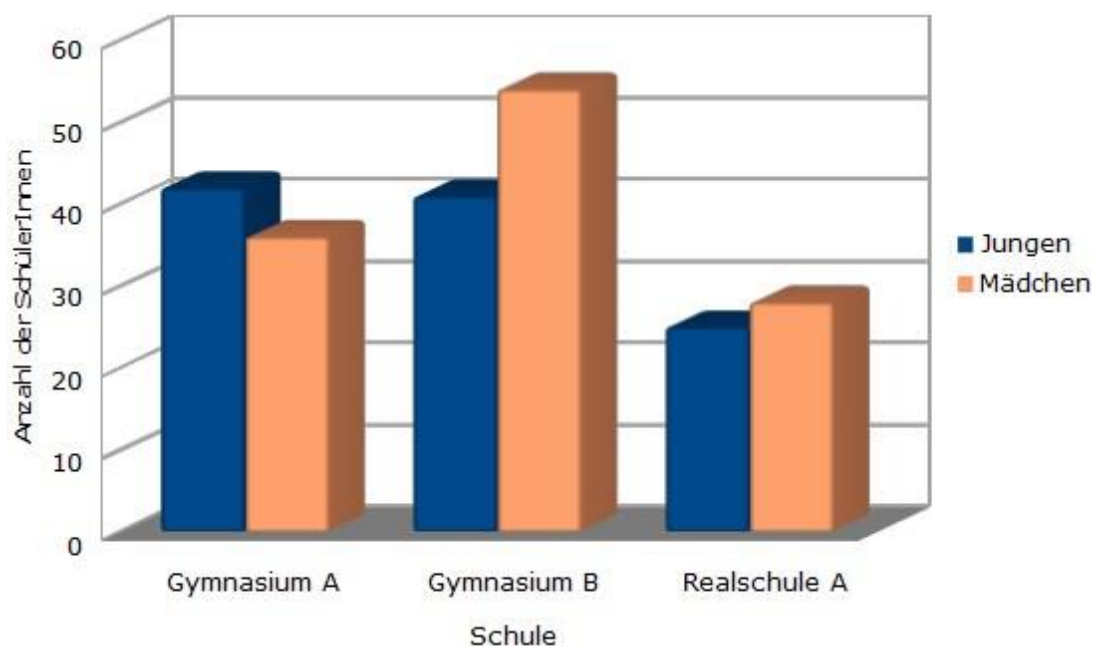


Abbildung 28: Altersverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

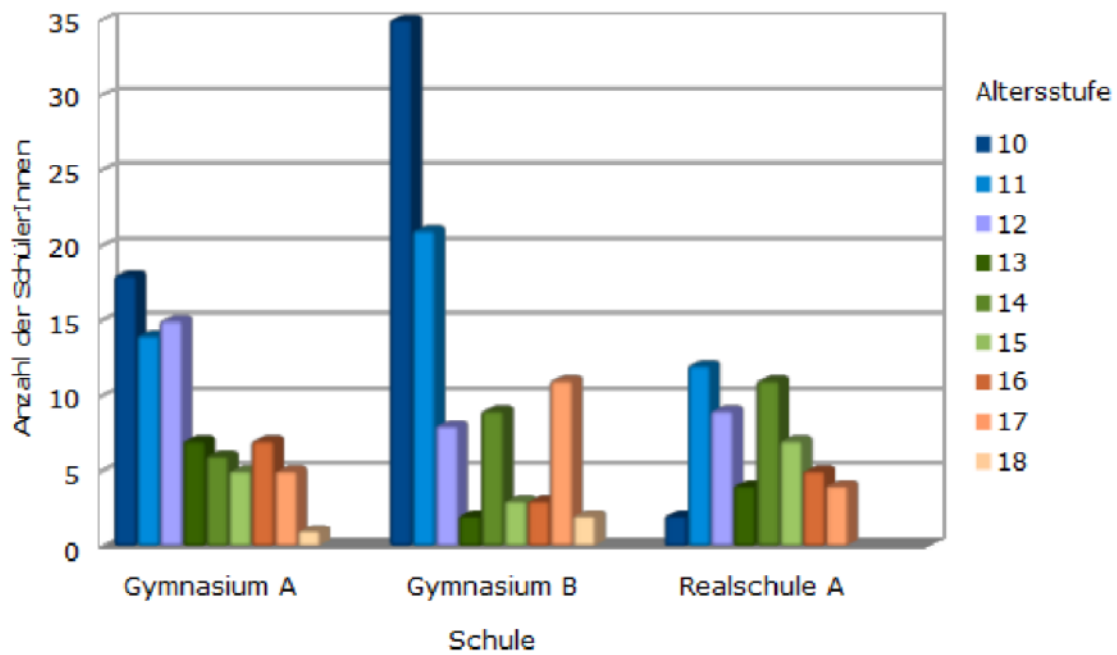


Abbildung 29: Klassenverteilung unter den beratenen SchülerInnen (nach Anzahl)

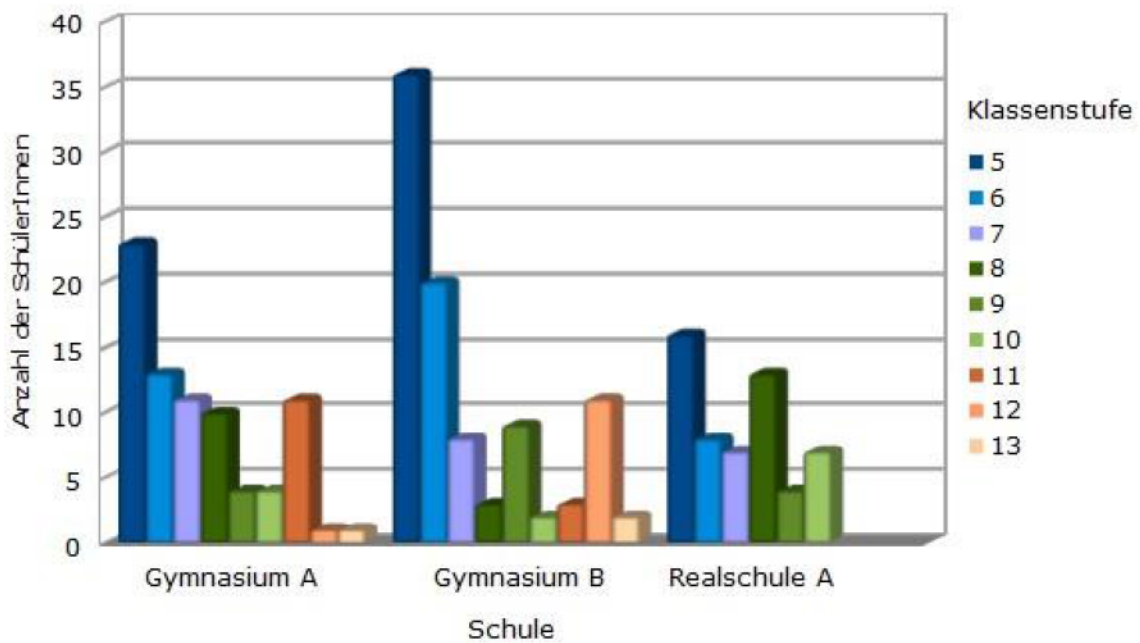


Tabelle 22: Verteilung der beratenen SchülerInnen nach Geschlecht, Alters- und Klassenstufe (nach Anzahl, in Prozent)

Geschlecht >	Jungen		Mädchen		Gesamt
	Schule v	Anzahl	relativer Prozentanteil	Anzahl	
Gymnasium A		42		36	N₁ = 78
			53,85%		46,15%
Gymnasium B		41		54	N₂ = 94
			43,62%		56,38%
Realschule A		25		28	N₃ = 55
			45,45%		54,55%

Altersstufe >	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Streuung*	
	Schule v	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil pro Schule									
Gymnasium A		18	14	15	7	6	5	7	5	1	S₁ = 21,80
		23,08%	17,95%	19,23%	8,97%	7,69%	6,41%	8,97%	6,41%	1,28%	
Gymnasium B		35	21	8	2	9	3	3	11	2	S₂ = 29,78
		37,23%	22,34%	15,96%	7,45%	6,38%	3,19%	3,19%	11,70%	7,45%	
Realschule A		2	12	9	4	11	7	5	4	0	S₃ = 21,82
		3,64%	21,82%	16,36%	7,27%	20,00%	12,73%	9,09%	7,27%	0,00%	

Klassenstufe >	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Streuung*	
	Schule v	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil pro Schule									
Gymnasium A		23	13	11	10	4	4	11	1	1	S₁ = 28,21
		29,49%	16,67%	14,10%	12,82%	5,13%	5,13%	14,10%	1,28%	1,28%	
Gymnasium B		36	20	8	3	9	2	3	11	2	S₂ = 36,17
		38,30%	21,28%	8,51%	3,19%	9,57%	2,13%	3,19%	11,70%	2,13%	
Realschule A		16	8	7	13	4	7	0	0	0	S₃ = 29,09
		29,09%	14,55%	12,73%	23,64%	7,27%	12,73%	0,00%	0,00%	0,00%	

Anmerkung:
*Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Die ausgewählten Variablen spielen in der Querschnittsbetrachtung unterschiedlicher Schulen eine kategorisch unterschiedliche Rolle. Während das Geschlecht zumindest für die Inanspruchnahme als solche keinen nennenswerten Unterschied macht, kommt dem Alter und der Klassenstufe eine signifikante Bedeutung zu. Wie man erkennen kann, nimmt die Inanspruchnahme einerseits mit zunehmendem Alter und höherer Klassenstufe tendenziell ab. Andererseits fällt auf, dass bei den beiden Gymnasien im vorletzten Schuljahr, also mit Beginn der abiturrelevanten Phase, noch einmal eine deutliche Zunahme der Beratungsfälle festzustellen ist. In der Realschule verhält es sich analog zur Klassenstufe 8.

Gründe für die deutlich höhere Fallzahl in den niedrigeren Klassenstufen kann man erneut in einer unterschiedlichen Ausprägung von Hemmschwellen vermuten, die, wie in Teil 1 bereits beschrieben, auf altersvariable Entwicklungsprozesse zurückzuführen sein können. (Kap. 11.8.5). So könnte, wie bereits die Längsschnittuntersuchung zeigte, auch anhand der Querschnittuntersuchung erneut vermutet werden, dass in den höheren Altersgruppen die Selbst- und Fremdwahrnehmung bei gleichzeitig wachsendem Autonomiebedürfnis ein entscheidender Faktor bei der Inanspruchnahme eines Beratungsangebotes ist. Andererseits könnte der Effekt der Dynamik pubertärer Veränderungen bei gleichzeitig sich verändernden bzw. höheren Leistungsanforderungen überlagert werden und Grund für die oben genannte Zunahme zum Ende der Schullaufbahn sein. Ein Aspekt, der in der Längsschnittbetrachtung nicht explizit genannt wurde, sind die qualitativen Veränderungen der Leistungsanforderungen in höheren Klassenstufen. Auch dies könnte ein Grund für die Zunahme an Beratungsgesprächen zum Ende der Schullaufbahn sein. Allerdings lassen sich derartige Hypothesen nur dann untermauern, wenn weitere Faktoren in die Betrachtung mit einbezogen werden. Dieses soll parallel zur Längsschnittanalyse auch hier erfolgen.

11.9.4 Hauptanalyse

- Analog zu Teil 1 umfasst die Hauptanalyse folgende zentrale Fragen:
- Wie wurde der erste Kontakt mit der pädagogischen Beratungskraft hergestellt (Art des Erstkontaktes mit der Beratung)?
- Was war der Grund der Schülerin/des Schülers, die Beratung aufzusuchen (Beratungsanlässe)?
- Treten unter den kategorisch spezifizierten Problemen kognitiver, psychischemotionaler und sozialer Ausprägung in einer vergleichenden Betrachtung neue Erkenntnisse auf (die häufigsten „Falldiagnosen“)?
- Wie schätzen die beratenen Schülerinnen und Schüler ihre Problemlage dahingehend ein, ob und wie sich ihre Situation im Zuge der Beratungsgespräche verändert hat (Veränderungspotenzial)?

11.9.5 Art des Erstkontaktes zur Beratung

Abbildung 30: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (in Prozent)

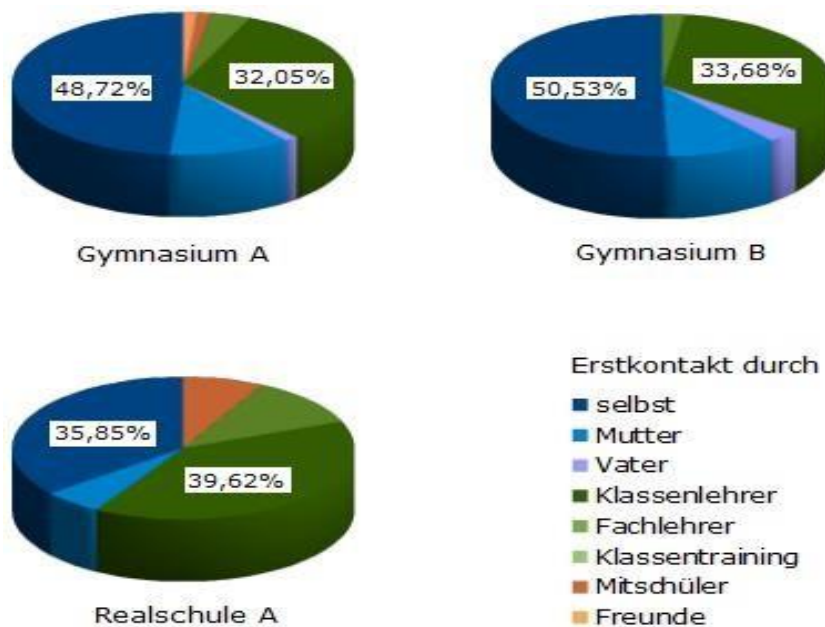


Tabelle 23: Art des Erstkontaktes mit der Beratung (nach Anzahl, in Prozent)

Erstkontakt >	selbst	Mutter	Vater	Klassenlehrer	Fachlehrer	Gesamt Streuung*
Schule v	Anzahl relativer Prozentanteil = höchster relativer Anteil im Messzeitraum					
Gymnasium A	38 48,72%	9 11,54%	1 1,28%	25 32,05%	3 3,85%	N₁ = 78 S₁ = 48,72
Gymnasium B	48 50,53%	10 10,53%	3 3,16%	32 33,68%	2 2,11%	
Realschule A	19 35,85%	3 5,66%	0 0,00%	21 39,62%	6 11,32%	N₂ = 95 S₂ = 50,53
	Klassentraining	Mitschüler	Freunde	Andere Institutionen	Sonstige	
Gymnasium A	0 0,00%	1 1,28%	1 1,28%	0 0,00%	0 0,00%	N₃ = 53 S₃ = 39,62
Gymnasium B	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	
Realschule A	0 0,00%	4 7,55%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	
Anmerkung: *Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]						

Wie man erkennen kann, haben die betroffenen SchülerInnen in den beiden Gymnasien in nahezu jedem 2. Fall selbst Kontakt zur Beratungskraft aufgenommen. Am zweithäufigsten ging die Initiative zum Erstkontakt von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer aus. Demgegenüber fällt der Anteil an Erstgesprächen, welche von anderen Bezugspersonen eingeleitet wurden (Eltern, MitschülerInnen) gering aus. In der Realschule fällt der Klassenleitung eine etwas stärkere Rolle zu. Ansonsten sind zwischen den Schulen keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Der hohe Grad an Eigeninitiative ist entsprechend den Ausführungen in Teil 1 zu bewerten (11.8.5, Abb. 18, Tab. 17). Die etwas stärkere Rolle der Klassenleitung in der Realschule ist noch nicht deutlich genug, um Unterschiede in den Rahmenbedingungen als Ursache zu vermuten.

11.9.6 Beratungsanlässe

Abbildung 31: Verteilung der Beratungsanlässe (in Prozent)

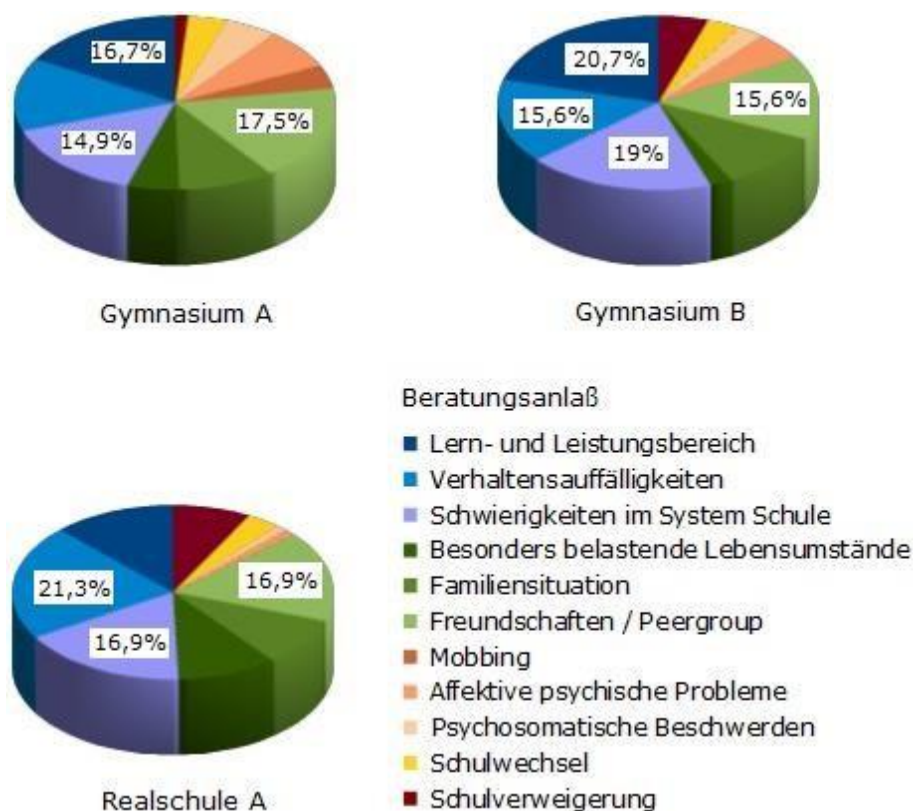


Tabelle 24: Verteilung der Beratungsanlässe (nach Anzahl, in Prozent)

Beratungsanlaß	Häufigkeit			Relativer Prozentanteil		
	Gym A	Gym B	Real A	Gym A	Gym B	Real A
Lern- und Leistungsbereich	38	37	11	16,70%	20,70%	12,40%
Verhaltensauffälligkeiten	31	28	19	13,60%	15,60%	21,30%
Schwierigkeiten im System Schule	34	34	15	14,90%	19,00%	16,90%
Besondere belastende Lebensumstände	12	4	9	5,30%	2,20%	10,10%
Familiensituation	22	19	8	9,60%	10,60%	9,00%
Freundschaften/ Peergroup	40	28	15	17,50%	15,60%	16,90%
Mobbing	10	0	0	4,40%	0,00%	0,00%
Affektive psychische Probleme	17	9	1	7,50%	5,00%	1,10%
Psychosomatische Beschwerden	12	5	1	5,30%	2,80%	1,10%
Schulwechsel	9	6	3	3,90%	3,40%	3,40%
Schulverweigerung	3	9	7	1,30%	5,00%	7,90%
Gesamt Streuung*	N₁= 228	N₂= 179	N₃= 89	S₁= 16,2	S₂= 20,7	S₃= 21,3
<p> = höchster relativer Anteil im Messzeitraum</p>						
<p>Anmerkung: *Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]</p>						

In der Verteilung der Beratungsanlässe lässt sich zunächst eine hohe Heterogenität auch in den hinzugekommenen Vergleichsschulen feststellen. Allerdings werden neben Gemeinsamkeiten auch interessante Unterschiede sichtbar. Während einerseits ähnliche Anlässe grundsätzlich wichtig erscheinen (Lern- und Leistungsbereich, Verhaltensauffälligkeiten, Schwierigkeiten im System Schule, Familiensituation, Freundschaften/Peergroup), unterscheidet sich die Rangfolge unter diesen. So spielen Verhaltensauffälligkeiten in der Realschule eine vergleichsweise größere Rolle. Eines der wesentlichen Differenzen betrifft jedoch jene Anlässe, bei denen die Beeinträchtigung der subjektiven Gesundheit direkt benannt wird. Affektive psychische Probleme, psychosomatische Beschwerden oder auch Mobbing werden im Gegensatz zum Gymnasium A in den Vergleichsschulen kaum als Anlass für die Konsultation ausgewiesen.

Die zuletzt genannten Unterschiede, d. h. Aspekte, die indirekt den Grad an Offenheit beeinflussen, mit denen Schüler ein Erstgespräch in Anspruch nehmen, könnten auf Differenzen im Schulklima bis hin zu ganz individuellen Faktoren hindeuten oder in der Professionalität, Persönlichkeit und Wirkung der schulsozialpädagogischen beratenden Person selbst liegen.

Die bereits in Teil 1 unterstrichene Komplexität, welche die potenziellen Problemlagen kennzeichnet, wird auch hier durch die Vielschichtigkeit und der nach und nach sichtbar werdenden Wechselwirkung zwischen schulischem und außerschulischem Umfeld im Einzelfall angesprochen. Als erklärendes Vergleichsmoment kann auch hier das in Teil 1 verwendete Beispiel in Betracht gezogen werden: Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich können mit Verhaltensauffälligkeiten und umgekehrt einhergehen. Im familiären Umfeld, im Beziehungskontext der Peergroup oder in Schüler-Lehrer-

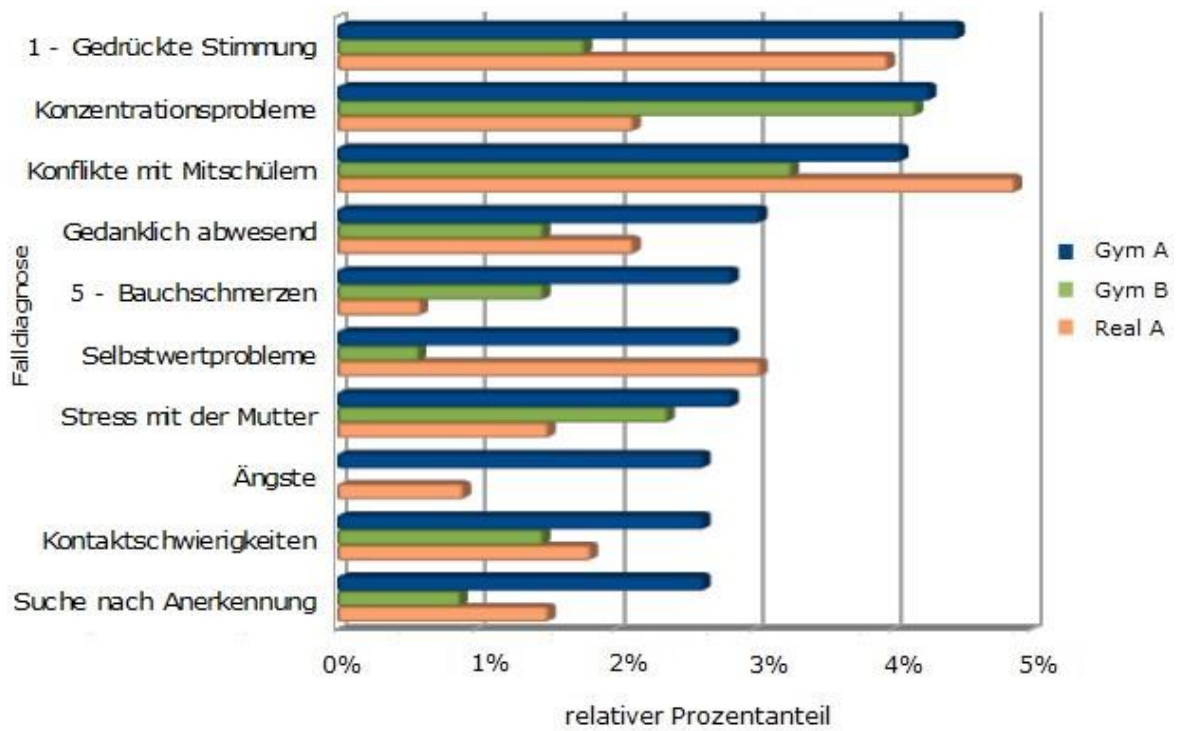
Konstellationen findet immer auch ein Austausch mit der Umwelt statt, aus der wesentliche Einflüsse in die jeweiligen Systeme hineingetragen, um dort ressourcenorientiert (systemimmanent) verarbeitet zu werden. Ebenso kann ein Leistungsabfall die Verhaltensauffälligkeiten sowie Stressoren im außerschulischen Umfeld verstärken und diese können wiederum zu weiteren Veränderungen im Lern- und Leistungsbereich führen. Der von den Schülern genannte Beratungsanlass, das heißt, die von den Schülern wahrgenommene Problemsituation z. B. ‚Seit einem halben Jahr schreibe ich nur noch Fünfen, weil ich mich nicht mehr konzentrieren kann‘, könnte im Beratungsprozess zu einer anderen Problemkonstellation führen wie z. B. als eine Art von Ausgrenzung oder Blackout vor Arbeiten erkennbar werden und vom Schüler in der Form bisher nicht wahrgenommen oder bewusst nicht angesprochen worden zu sein. Auch das zeigt deutlich die Wechselwirkung im individuellen Wahrnehmungsprozess mit der Umwelt und den angrenzenden Systemen, sodass in folgenden Beratungsgesprächen eine mögliche andere Zielformulierung, beispielsweise: ‚Wie schaffe ich es, meine Schwester nicht mehr zu hassen?‘, das eigentliche Problem darstellt, das es zu betrachten und zu lösen gilt. Beratungsanlässe sind in der quantitativen Erhebung also nur unter dem Aspekt der Erstformulierung aussagekräftig.

11.9.7. Die häufigsten ‚Falldiagnosen‘

Parallel zu Teil 1 werden die häufigsten Falldiagnosen, die bereits in der Längsschnittuntersuchung (Kap. 11.8.7, Abb. 20, 21, Tab. 19) dargestellt wurden, mit dieser Querschnittsuntersuchung aufgegriffen und mit Ergebnissen und Tendenzen verglichen. Bereits an den ersten fünf Aspekten zeigen sich drei Übereinstimmungen (gedrückte Stimmung, Konzentrationsprobleme und Konflikte mit Mitschülern) in der Gesamtdarstellung aller drei Schulen gegenüber der Einzelerhebung Gymnasium A. Das wird im weiteren Verlauf genauer untersucht werden. Wiederholend sei angemerkt, dass durch den spezifizierten Beratungsanlass Inhalte des Beratungsgesprächs erfasst werden können, die in einem gesonderten Dialogfeld eine alphabetisch geordnete Inhaltsauswahl vorhalten. Auch hier wird unter der Rubrik ‚Sonstiges‘ ein individueller Aspekt eingetragen, wenn dieser in der Aufzählung bisher noch nicht berücksichtigt wurde.⁷⁶⁰

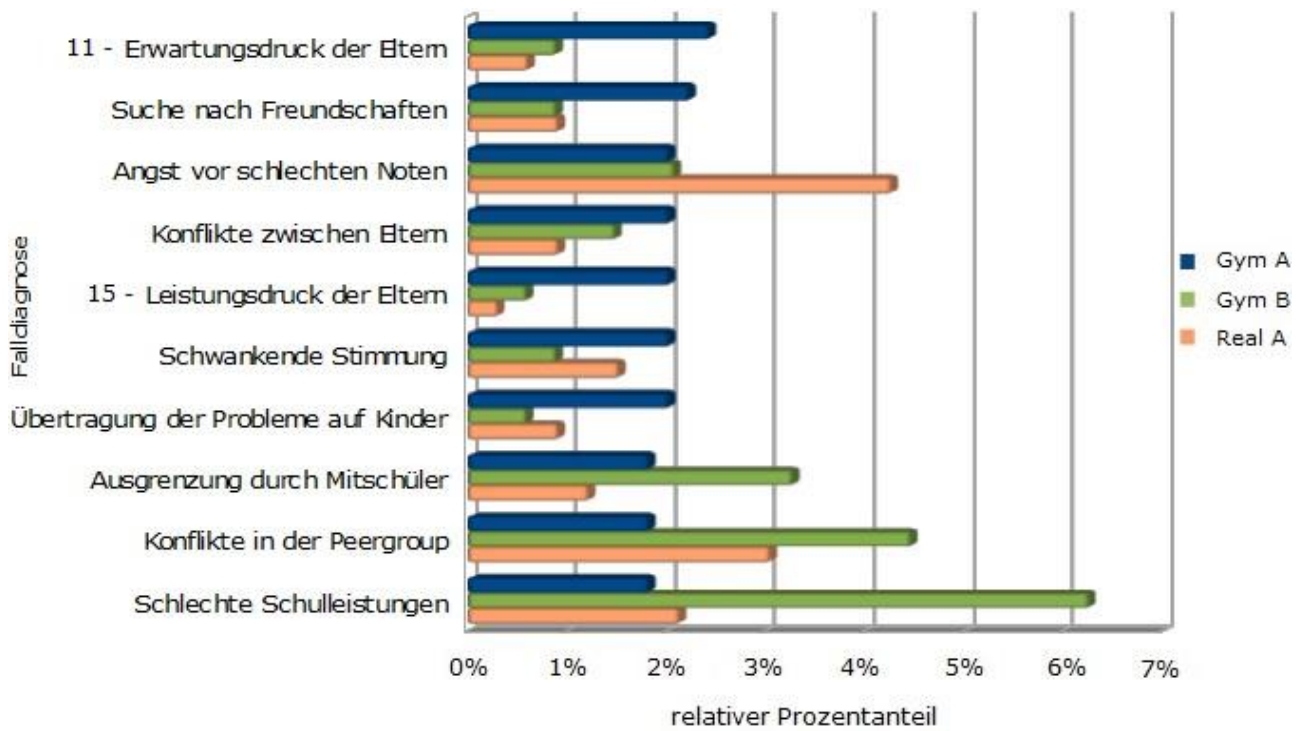
⁷⁶⁰ Die Option ‚Sonstiges‘ wurde obligatorisch in alle relevanten Masken integriert, kann jedoch aufgrund der schwierigen Vergleichbarkeit in der hier vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden.

Abbildung 32: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ I Teil: 1-10 (in Prozent)



Anmerkung: Rangfolge nach Verteilung bei Gymnasium A


Abbildung 33: Die 20 häufigsten „Falldiagnosen“ II Teil: 11-20 (in Prozent)



Anmerkung: Rangfolge nach Verteilung bei Gymnasium A

Tabelle 25: Die häufigsten „Falldiagnosen“ (nach Anzahl, in Prozent)

Falldiagnosen nach Rangfolge*	Häufigkeit			Relativer Prozentanteil		
	Gym A	Gym B	Real A	Gym A	Gym B	Real A
1 - Gedrückte Stimmung	22	6	13	4,48%	1,79%	3,98%
Konzentrationsprobleme	21	14	7	4,28%	4,18%	2,14%
Konflikte mit Mitschülern	20	11	16	4,07%	3,28%	4,89%
Gedanklich abwesend	15	5	7	3,06%	1,49%	2,14%
5 - Bauchschmerzen	14	5	2	2,85%	1,49%	0,61%
Selbstwertprobleme	14	2	10	2,85%	0,60%	3,06%
Stress mit der Mutter	14	8	5	2,85%	2,39%	1,53%
Ängste	13	0	3	2,65%	0,00%	0,92%
Kontaktschwierigkeiten	13	5	6	2,65%	1,49%	1,84%
10 - Suche nach Anerkennung	13	3	5	2,65%	0,90%	1,53%
Erwartungsdruck der Eltern	12	3	2	2,44%	0,90%	0,61%
Suche nach Freundschaften	11	3	3	2,24%	0,90%	0,92%
Angst vor schlechten Noten	10	7	14	2,04%	2,09%	4,28%
Konflikte zwischen den Eltern	10	5	3	2,04%	1,49%	0,92%
15 - Leistungsdruck der Eltern	10	2	1	2,04%	0,60%	0,31%
Schwankende Stimmung	10	3	5	2,04%	0,90%	1,53%
Übertragung der Probleme auf Kinder	10	2	3	2,04%	0,60%	0,92%
Ausgrenzung durch Mitschüler	9	11	4	1,83%	3,28%	1,22%
Konflikte in der Peergroup	9	15	10	1,83%	4,45%	3,06%
20 - Schlechte Schulleistungen	9	21	7	1,83%	6,27%	2,14%
Gesamt Streuung**	N₁= 236	N₂= 131	N₃= 126	S₁= 3,66	S₂= 6,27	S₃= 4,58

 = höchster relativer Anteil im Messzeitraum

Anmerkungen:
 *Rangfolge nach Verteilung bei Gymnasium A
 **Die Streuung (S) entspricht der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert; sie spiegelt die Homogenität/ Heterogenität in der Verteilung wider [je größer der Streuwert, desto heterogener die Verteilung]

Ein Blick auf die 20 häufigsten Falldiagnosen zeigt zunächst Folgendes: Nimmt man die Verteilung in Gymnasium A als Maßstab, ist hier – wie auch bei den anderen beiden Schulen – eine sehr heterogene Verteilung zu verzeichnen und es liegt ebenso eine entsprechend geringe Streuung vor. Gleichzeitig unterscheidet sich zwischen den Schulen die relative Bedeutung einzelner Falldiagnosen. Während in Gymnasium A schlechte Schulleistungen keine herausragende Bedeutung einnehmen, weist diese Kategorie in Gymnasium B die höchsten Fallzahlen auf. Die häufigste Diagnose in der Realschule (Konflikte mit Mitschülern) findet sich unter den 20 häufigsten Falldiagnosen bei Gymnasium A an dritter Stelle und bei Gymnasium B an vierter bzw. fünfter Stelle gleichlautend mit der Kategorie Ausgrenzung durch Mitschüler wieder.

Folgende Überlegungen werden zur Erklärung angestellt. Die heterogene Verteilung im Sinne des flachen prozentualen Abfalls zwischen den Falldiagnosen spiegelt bereits die hohe Zahl definierter Kategorien wider. Auf die Wahrnehmung des Ratsuchenden oder des Beraters ist insofern einzugehen, als zwischen Kategorien zu unterscheiden ist, die teilweise eine starke inhaltliche Nähe und Bedeutung aufzeigen. Dass der Interpretationsansatz am

Beispiel von Semantik und Sinn bekannt sein muss, wurde bereits in Teil 1 angesprochen z. B. „Konflikte mit Mitschülern“ und „Konflikte in der Peergroup“. Auf deren Wichtigkeit wird hier erneut hingewiesen. Ebenso kann dieses Phänomen auf divergierende Interaktionsweisen an den Schulen zurückzuführen sein, weshalb eine wissenschaftliche Prüfungsinstanz vonseiten des schulsozialpädagogischen Trägers für erforderlich gehalten wird. Der Vollständigkeit halber und im Hinblick auf kommende Bestrebungen einer stärkeren Vereinheitlichung wird in dieser Analyse jedoch darauf verzichtet, ähnlich lautende Kategorien zusammenzufassen bzw. Feinjustierungen zu kategorisieren.

Es kann ergänzt werden, dass die festgestellten Unterschiede bis zu einem gewissen Grade mit jenen Differenzen in den Beratungsanlässen korrelieren, womit sich beide Verteilungen gegenseitig stützen. Schließlich wird auch hier wieder der Bezug zwischen Heterogenität und einer daraus resultierenden Einzelfallsensibilität deutlich.

11.9.8 Veränderungspotenzial

Parallel zu Teil 1 werden auch hier die Ergebnisse bezüglich der Frage nach dem Veränderungspotenzial im Zusammenhang mit der Querschnittsuntersuchung anhand bekannter Vorgehensweisen an den Aspekten Verbesserung, keine Veränderung, Verschlechterung gemessen.

Abbildung 34: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 1: Verbesserung)

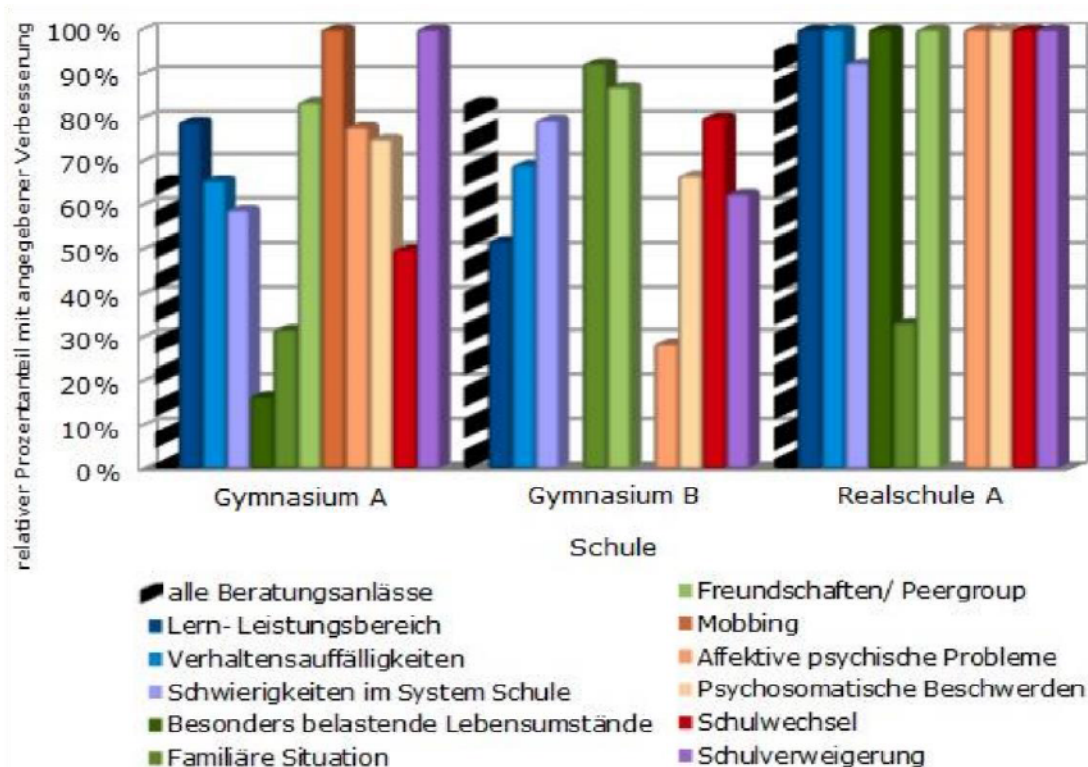


Abbildung 35: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 2: keine Veränderung)

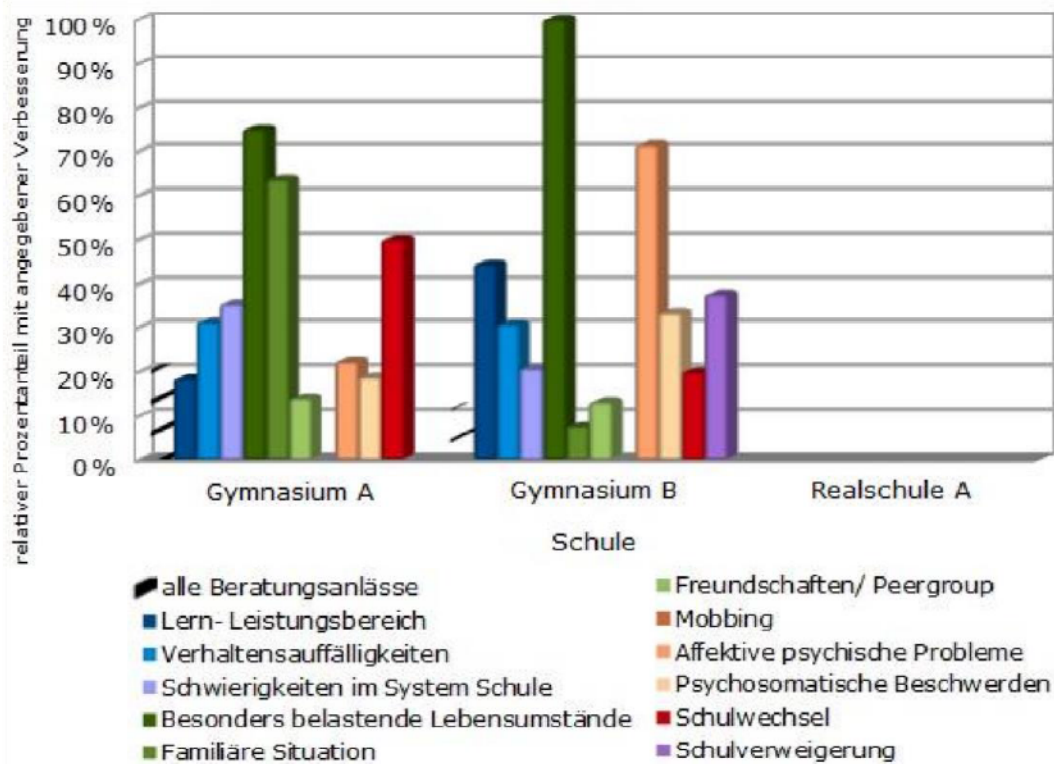


Abbildung 36: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (Teil 3: Verschlechterung)

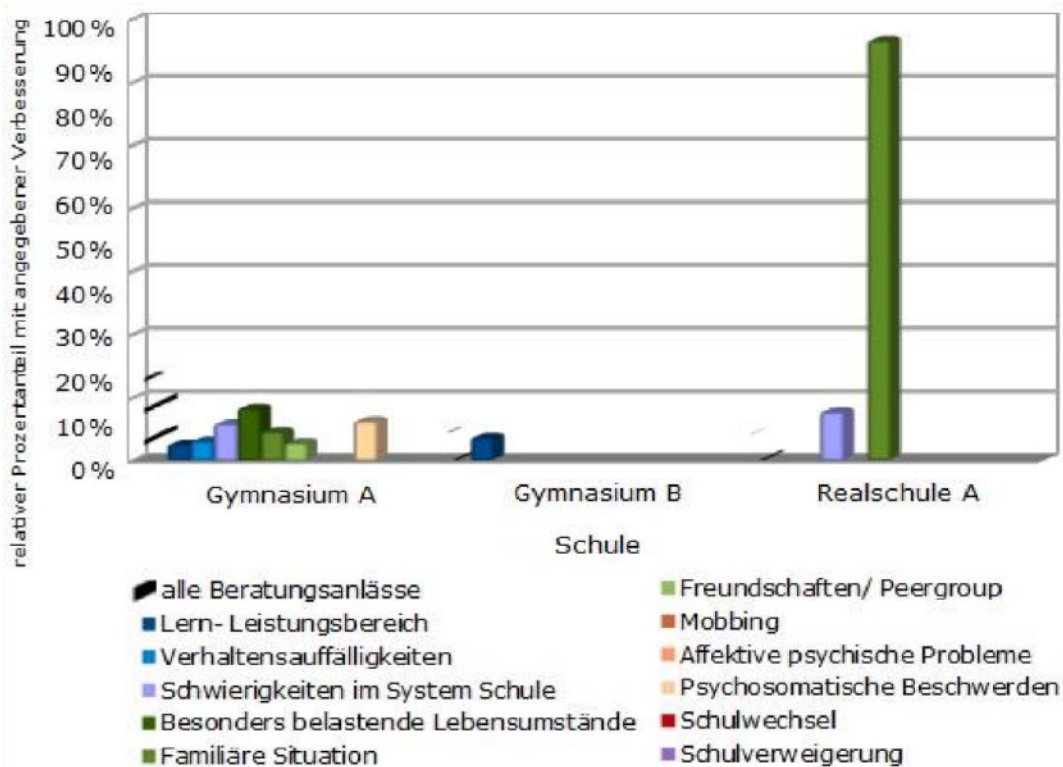


Tabelle 26: Veränderungspotenzial im Beratungsverlauf (nach Anzahl, in Prozent)

Beratungsanlass	Häufigkeit			Relativer Prozentanteil		
	Gym A	Gym B	Real A	Gym A	Gym B	Real A
Alle Beratungsanlässe *						
Verbesserung	498	321	65	65,79%	83,38%	95,59%
Keine Veränderung Verschlechterung	158 101	46 18	0 3	20,87 13,34%	11,95 4,68%	0,00 4,41%
Lern- und Leistungsbereich						
Verbesserung	30	16	6	78,95%	51,85%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	7 1	12 1	0 0	18,42 2,63%	44,44 3,70%	0,00 0,00%
Verhaltensauffälligkeiten						
Verbesserung	21	18	13	65,63%	69,23%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	10 1	8 0	0 0	31,25 3,13%	30,77 0,00%	0,00 0,00%
Schwierigkeiten im System Schule						
Verbesserung	20	23	12	58,82%	79,31%	92,31%
Keine Veränderung Verschlechterung	12 2	6 0	0 1	35,29 5,88%	20,69 0,00%	0,00 7,69%
Besondere belastende Lebensumstände						
Verbesserung	2	0	6	16,67%	0,00%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	9 1	1 0	0 0	75,00 8,33%	100 0,00%	0,00 0,00%
Familiensituation						
Verbesserung	7	12	1	31,82%	92,31%	33,33%
Keine Veränderung Verschlechterung	14 1	1 0	0 2	63,34 4,55%	7,69 0,00%	0,00 66,67%
Freundschaften/ Peergroup						
Verbesserung	30	20	13	83,33%	86,96%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	5 1	3 0	0 0	13,89 2,78%	13,04 0,00%	0,00 0,00%
Mobbing						
Verbesserung	10	0	0	100,00%	0,00%	0,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 0	0 0	0 0	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%
Affektive psychische Probleme						
Verbesserung	14	2	1	77,78%	28,57%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	4 0	5 0	0 0	22,22 0,00%	71,43 0,00%	0,00 0,00%
Psychosomatische Beschwerden						
Verbesserung	12	2	1	75,00%	66,67%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	3 1	1 0	0 0	18,75 6,25%	33,33 0,00%	0,00 0,00%
Schulwechsel						
Verbesserung	4	4	3	50,00%	80,00%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	4 0	1 0	0 0	50,00 0,00%	20,00 0,00%	0,00 0,00%
Schulverweigerung						
Verbesserung	3	5	6	100,00%	62,50%	100,00%
Keine Veränderung Verschlechterung	0 0	3 0	0 0	0,00 0,00%	37,50 0,00%	0,00 0,00%

*** Die Gesamtzahl in der Kategorie „alle Beratungsanlässe“ entspricht nicht der Summe der Nennungen in den einzelnen Kategorien, sondern liegt höher; dies erklärt sich aus dem Umstand, daß in die zuerst genannten Kategorie alle Folgegespräche miteingeflossen sind.**

Über alle Beratungsanlässe hinweg gab in jeder der drei Schulen die Mehrheit der befragten Schüler und Schülerinnen eine Verbesserung der Problemlage infolge der in Anspruch genommenen Beratungsgespräche an. Schaut man sich die einzelnen Beratungsanlässe an, fällt wie in Teil 1 auf: Je eher die Faktoren, die hinter dem Beratungsanlass stehen, innerhalb des schulischen Interaktionsraumes sichtbar werden und Interventionen erlauben, desto häufiger konnte dem subjektiven Empfinden nach eine Verbesserung der Situation erreicht werden („Lern- und Leistungsbereich“, „Freundschaften/Peergroup“, „Mobbing“). Umgekehrt scheinen auch an den hinzugenommenen Vergleichsschulen Verbesserungen bei jenen Beratungsanlässen schwerer zu erreichen zu sein, die sich zunächst auf einen Sozialisationsraum zu fokussieren scheinen, der sich zwar primär außerhalb des schulischen Sozialraumes zu befinden scheint (z. B. Familie), jedoch im Verlauf der Beratung und der individuellen Zielsetzung gerade mit diesen unmittelbaren und mittelbaren Subsystemen vernetzt ist. Erfasst man den Anteil nach Altersgruppen, ist bei den 14- und 15-Jährigen die Zahl der Ratsuchenden in der Realschule leicht höher als in den Gymnasien, was sich bei den 16- und 17-Jährigen wieder relativiert. Dieser Unterschied zeigt sich in der Verteilung nach Klassenstufen ein weiteres Mal in der Klassenstufe 10 der Realschule. In den Gymnasien nehmen die Oberstufen 11 und 12 das Beratungsangebot erneut wahr. Weitere Anmerkungen zu diesem Punkt sind bei der Analyse in Teil 1 expliziert worden (Kap. 11.8.8, Abb. 22-24, Tab. 20).

11.9.9 Zwischenfazit

Überlegungen über zukünftige Schulvergleiche richten sich insgesamt daran aus, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen der Schulen überschaubarer gemacht werden können. Die Heterogenität scheint in dieser Untersuchung das gemeinsame Merkmal zu sein, das sich am Beispiel der Falldiagnosen an drei Hauptfaktoren (Tab. 25) als gemeinsamer Nenner manifestiert und wie folgt darstellen lässt:

Tabelle 27: Verteilung der Hauptfaktoren

Schulen	Drei Hauptfaktoren	Nennungen (relativer Anteil)
Gymnasium A	Gedrückte Stimmung	22 (4,48 %)
	Konzentrationsprobleme	21 (4,28 %)
	Konflikte mit Mitschülern	20 (4,07 %)
Gymnasium B	Schlechte Schulleistungen	21 (6,27 %)
	Konflikte in der Peergroup	15 (4,45 %)
	Konzentrationsprobleme	14 (4,18 %)
Realschule A	Konflikte mit Mitschülern	16 (4,89 %)
	Angst vor schlechten Noten	14 (4,28 %)
	Gedrückte Stimmung	13 (3,98 %)

Fügt man von neun Hauptfaktoren die Faktoren „Konflikte in der Peergroup“ und „Konflikte mit Mitschülern“ aufgrund einer ähnlichen Bedeutung und einer hier dargestellten besseren Übersicht zu „Konflikte mit Mitschüler/Peergroup“ zusammen, obwohl diese ebenso deutlich voneinander zu unterscheiden sind, reduzieren sich die Hauptfaktoren am Merkmal Gemeinsamkeiten auf drei wesentliche Aspekte:

Tabelle 28: Gemeinsame Faktoren

Gedrückte Stimmung	Konzentrationsprobleme	Konflikte mit Mitschülern/Peergroup	Schlechte Schulleistungen	Angst vor schlechten Noten
Gymnasium A Realschule A	Gymnasium A Gymnasium B	Gymnasium A Gymnasium B Realschule A	Gymnasium B	Realschule A

Von den insgesamt dargestellten 20 Falldiagnosen erzielt der Faktor „Konflikte mit Mitschülern/Peergroup“ den höchsten Rang, der in allen drei Schulen einen hohen Messwert erreicht. Insgesamt erlangen drei Faktoren „gedrückte Stimmung, Konzentrationsprobleme und Konflikte mit Mitschülern/Peergroup“ in der Abbildung die höchsten gemeinsamen Werte während dieses Erhebungszeitraumes an den Schulen. Damit bleibt im Ergebnis festzuhalten, das sowohl die Schulen als auch die Schulsozialarbeit auf diese Phänomene kooperativ und professionell, schulpädagogisch und schulsozialpädagogisch agieren und reagieren können. Ohne inhaltlich näher auf die genannten Faktoren einzugehen, hier wird auf die bisherige Untersuchung verwiesen, tragen sie im Sinne eines Allgemeinbefindens jedoch weniger zu einer positiven und angenehmen Stimmung bei. Sie können sowohl physische wie psychische Störungen in einzelnen, aber auch gruppenrelevante Situationen hervorrufen und ebenso miteinander korrelieren. Der systemisch fundierte Beratungsansatz trägt gerade dazu bei, nicht nur den Blick auf den Einzelnen, sondern auf das System, die Subsysteme und beispielsweise hier auf die Organisation Schule zu richten. Die systemische Organisationsberatung sei hier genannt, die mit unterschiedlichen methodischen Konzepten und visuellen Darstellungen organisatorische Strukturen und Probleme sichtbar und erfahrbar macht und als Prozessinstrument zur Bearbeitung von Inhalten zu verstehen ist (Kap. 7). Der Zustand von sozialen Systemen ist nicht nur geprägt von „subjektiven Deutungen“, sondern gerade „von sozialen Regeln, Regelkreisen, der materiellen und sozialen Systemumwelt und der bisherigen Entwicklung bestimmt“⁷⁶¹. König und Volmer postulieren auf der Basis der personalen Theorie sozialer Systeme konkret sechs Merkmale:

- Personen des sozialen Systems
- ihre subjektiven Deutungen, das heißt ihre Gedanken und Empfindungen
- soziale Regeln, die das Handeln in einem sozialen System leiten
- Regelkreise, das heißt immer wiederkehrende Verhaltensmuster
- die materielle und soziale Umwelt

⁷⁶¹ König/Volmer, 2008, S. 124

- die Entwicklung des sozialen Systems⁷⁶².

Von Schlippe und Schweitzer vertreten diesen Grundgedanken für Organisationsentwicklungen insofern, als Probleme nicht als persönliche Merkmale von Personen gesehen werden (das gilt auch bei Erkrankungen oder Befindlichkeiten auf biologischen, psychischen oder sozialen Ebenen), sondern „eine Gruppe von Menschen hat in ihrem Miteinander eine bestimmte Form von Kommunikationsmuster entwickelt, ihr Denken, Erleben und Verhalten wird nun von diesem Muster versklavt“.⁷⁶³ Kommt man nun auf die oben genannten „Störungsbilder“ (Tab. 26, 28) zurück, geht es nicht nur um die Unterstützung für die Einzelnen, sondern auch um den Mut, das interne organisatorische Denken und Handeln im System zu hinterfragen und dieses ggf. zu verändern. Die Bedingungen, unter denen Schüler nach dieser Untersuchung „vorrangig“ zu leiden scheinen, schmälern nicht nur die Lern- und Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, sondern können als Probleme verstanden werden, die aus dem System selbst erwachsen.

Diese Erkenntnisse, die sich aus der Längs- und Querschnittsuntersuchung im Messzeitraum 2010/2011 ableiten lassen, werden an den gemeinsamen Faktoren aller drei Schulen (Gedrückte Stimmung, Konzentrationsprobleme, Konflikte mit Mitschülern/Peergroup) als signifikant hervorgehoben. Als Ergebnis dieser Untersuchung dienen sie dem Zweck, Hinweise auf divergierende Rahmenbedingungen zu geben, die allen drei Schulen gemeinsam zu sein scheinen. Das bedeutet konkret: die Faktorenhäufigkeit als einen Anlass zu nutzen, präventive Maßnahmen einzuleiten, die den Blick auf ein positives Sozialverhalten wie Wertschätzung, Kommunikationskompetenz und Konfliktfähigkeit richten und entsprechende Interventionen für einen regelmäßigen Austausch zu fördern (Kap. 6 – 7, 9, 8.2, 11.10). Damit wird nicht nur das Profil der Schulen hinsichtlich eines förderlichen Sozialverhaltens gestärkt, sondern auch Rahmenbedingungen für ihre Identität im Sinne von Achtsamkeit und Wertschätzung geschaffen, die dazu beitragen, die Lern- und Leistungsfähigkeit und – bereitschaft ihrer Schüler positiv zu unterstützen. Bereits mit diesen Ergebnissen zeigt eine schulsozialpädagogische Beratungsevaluation an ihrer Quantität ein Erfordernis, wesentliche Aspekte im Schulleben zu berücksichtigen, die Leistung und Lernen einschränken können. Parallel zu diesem vorläufigen Ergebnis wird nun der folgende dritte Teil der Untersuchung dazu dienen, die einzelnen Beratungsverläufe aus dem Gesamtkontext herauszulösen, sie individuell zu betrachten und aufseiten der Nutzer deren eigene Wahrnehmung und Bewertung zu thematisieren.

11.10. Teil 3: Beratungsprozesse

11.10.1 Vergleichende Analyse von Prozessen

Die neuere Dienstleistungstheorie stellt die Nutzer „als die eigentlichen Produzenten der Dienstleistung“⁷⁶⁴ dar, da sie es seien, die diese Prozesse in Gang halten und im Umkehrschluss als Ko-Produzenten gelten könnten, da die „Nutzerinnen und Nutzer [...] es letztlich selbst [sind A. J.], die ihre Veränderungsleistung erbringen.“⁷⁶⁵ Somit stellt sich die Frage, ob die Nutzerinnen und Nutzer von dem Beratungsangebot einen Nutzen haben, ob

⁷⁶² A. a. O., S. 46

⁷⁶³ von Schlippe/Schweitzer, 2010, S. 30; 2012, S. 16

⁷⁶⁴ Oelerich, 2010, S. 12

⁷⁶⁵ Ebd.

ein produktiver Beitrag möglich ist, der sich im Hinblick auf die Aufgaben oder Problemsituationen stellt, mit denen Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulalltag zu tun haben. Wie bereits in Kapitel 11.4 deutlich wurde, geht es nicht um Institutionen und deren Wirkungen, sondern um die Nutzer. Arnold spricht von Nützlichkeit als ein Gütekriterium, Herwig-Lempp bezieht die Persönlichkeit des Forschers mit ein, Ludewig bezeichnet die Brauchbarkeit als ein Gültigkeitskriterium und Reich geht es um das Sichtbarmachen von Beziehungssystemen zu neuen Deutungsmustern. „Stellt ein Angebot für die NutzerInnen einen produktiven Beitrag bezüglich der Unterstützung bei der Bewältigung deren Lebens- bzw. Problemlage dar, dann kann von einem Nutzen des Angebots gesprochen werden“⁷⁶⁶, so Oelerich. Das, was die Schülerinnen und Schüler letztlich davon haben, lässt sich für Oelerich mit Gebrauchswert beschreiben. Mit diesem wird das „Kriterium der Bewertung der Auswirkungen professionellen sozialpädagogischen Handelns – hier in der Schulsozialarbeit“⁷⁶⁷ verbunden. Innerhalb des Prozesses geht es also um subjektiv und situativ wahrgenommene Lebens- und Problemzusammenhänge unter Berücksichtigung des jeweiligen Umfeldes (Subsysteme) der Betroffenen. Es geht um die „Analyse dessen, worin der Nutzen, der Gebrauchswert“ der Beratung in der Schulsozialarbeit besteht, wie die Leistung (das professionelle Handeln) genutzt wird und wie letztlich dieses Handeln vom Nutzer angenommen werden kann.⁷⁶⁸ Der Aspekt Wirkung wird hier als Zufriedenheit des Nutzers hinsichtlich der Beratung verstanden, das heißt: Hat der Ratsuchende sich verstanden gefühlt? Hat er die Entwicklung als positiv erlebt? Konnte er Vertrauen entwickeln hinsichtlich der Bezugsperson und der Einrichtung? Waren Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Authentizität gegeben usw.? Oelerich konstatiert, dass Wirkungsanalysen im Sinne der Wirkungsforschung „in der Konsequenz der Fragestellung systematisch die Perspektive der Institution einnehmen (,Wirkung von einem Angebot auf Adressaten‘). [...] Im Mittelpunkt der Wirkungsforschung stehen [...] Überlegungen nach Ziel-Mittel-Relationen und nach Optimierung der institutionsseitig intendierten Auswirkungen der Angebote auf die Adressaten.“⁷⁶⁹ Dementsprechend geht es hier nicht um Wirkungs-, sondern um Nutzerverhalten.

Der Veränderungswert wird vom ratsuchenden Schüler nach seinem Empfinden/Nutzen eingeschätzt. Das heißt: Der Nutzer schätzt den Beratungsprozess im Sinne einer Nutzen- und Veränderungsleistung (seinen Zielerreichungskriterien) selbst ein. Der Berater kann durch diese Rückmeldungen seine Beratungsprofessionalität anhand von Qualitätsmerkmalen reflektieren (Selbstreflektion des Beraters). Durch die grafische Darstellung wird es möglich, sowohl die methodische Intervention nachzuvollziehen als auch den Verlauf mit dem Ratsuchenden zu erörtern bzw. seine Thematik hinsichtlich von Lösungsansätzen zu kommunizieren. Nicht zuletzt können die Verlaufskurven dazu dienen, in Absprache mit dem Ratsuchenden den Lehrer, die Eltern oder andere Beteiligte in Veränderungsprozesse mit einzubeziehen. Insbesondere ist es zu begrüßen, wenn der Lehrer im Austausch mit dem Berater die Situation des Schülers einzuschätzen vermag (Kap. 9.3, 9.4).

⁷⁶⁶ A. a. O., S. 13

⁷⁶⁷ Ebd.

⁷⁶⁸ Ebd.

⁷⁶⁹ Ebd.

Bezüglich der Auswertung der Prozessverläufe ist die Funktion des EDV-Erhebungsinstrumentes dahingehend konzipiert, parallel zur quantitativen Erhebung qualitative Eckdaten und Beratungsprozesse im Einzelfall zu erfassen und für den Nutzer und Berater nachvollziehbar zu machen. Jeder einzelne Beratungsfall kann mithilfe der Fallnummern aufgerufen und analysiert werden. Der Rahmen dieser Arbeit würde jedoch gesprengt werden, wenn auf intensive Interpretationen und Erklärungen, hypothetische Aussagen oder Korrelationszusammenhänge näher eingegangen würde. Dennoch wird deutlich, dass vielfältige Wirklichkeitsmuster und Lösungsansätze sowie Zielerreichungsschritte bezüglich der Problemlage mit den Ratsuchenden erarbeitet werden können. Zum Schluss liegt ein Ergebnis von Veränderung, Verbesserung oder Nicht-Veränderung vor. Es ist noch darauf hinzuweisen, dass in der Längs- und Querschnittsanalyse (11.8, 11.9) nur der letzte Bewertungspunkt des Ratsuchenden berücksichtigt, also immer das Ende eines Beratungsprozesses angezeigt wird, während die Skalenbewertung den individuellen Zielverlauf beschreibt. Mögliche Handnotizen des Beraters ermöglichen es, seinen Methodenaufbau rekonstruieren, durch die Rückmeldungen des Klienten seine Arbeit anhand der oben genannten Kriterien zu reflektieren und schließlich den Beratungsprozess durch weitere Ansätze prozessorientiert zu untermauern.

Um von vornherein deutlich zu machen, dass „Beratungsgespräche“ als ein („in sich standardisiertes“) Erhebungsinstrument zu verstehen sind und ein sogenannter „Leit- und Qualitätsfaden“ vorhanden ist, wird auf die Beratungsprofessionalität (Kap. 5), ihre Theorie und Umsetzung (Kap. 6 – 7) zurückgegriffen. Des Weiteren wird auf Ochs und Schweitzer (2009) verwiesen: Eine Auswertung kann systematisiert erfolgen, wenn Eingaben/Notizen (Kap. 11.6.8) „nach wiederkehrenden Interaktionsmustern oder weiteren inhaltsanalytischen Aspekten“⁷⁷⁰ vorliegen und eine nachvollziehbare chronologische Systematik hergestellt wird, die ein transparentes und methodisches Vorgehen sicherstellt. Als ein vergleichbares Messinstrument kann von einem „modularisierten“, nach inhaltlichen Kriterien angemessenen, professionellen und kontextbezogenen Beratungsvorgehen ausgegangen werden, das sich an theoretischen Grundlagen ausrichtet, die jedem ausgebildeten Berater bekannt sind. Dieses sind alle Fragen, die in der Beratung Anwendung finden und an folgenden vier Modulen skizziert werden:

1. Das Gespräch beginnt mit einer Einladung zu erzählen
2. Immanentes oder narratives Nachfragen: „Du (Schüler) hast gesagt ..., kannst du mehr darüber erzählen? Wie hast du die Situation erlebt, wenn du dich noch einmal zurückversetzt? Wie ist es dir dabei ergangen?“ usw.
3. Zirkuläre Fragen: Vorstellungen von imaginierten Anderen und Abwesenden erfragen
4. Erfragen von auf die nächste und fernere Zukunft gerichtete Erwartungen, Ängste und Hoffnungen eigener und anderer Beteiligter⁷⁷¹

Ochs und Schweitzer zufolge können selbst offene Vorgehensweisen systematisch konzipiert werden, solange nachvollziehbare Gründe vorliegen, die als Datenmaterial ausgewertet werden können. Die folgende Analyse ist in vier Teile gegliedert:

⁷⁷⁰ Ochs/Schweitzer 2009

⁷⁷¹ Ochs und Schweitzer (2009) beziehen sich auf vier Module nach Sieder (2008).

Zunächst erfasst sie (1) den Beziehungs- und Interaktionsprozess auf der intra- und interindividuellen Ebene und stellt Veränderungen oder Zielerreichungskriterien als Verlaufskurve dar. Daran schließt sich (2) ein thematischer Bezug zum Inhalt (Beraterwissen) an. (3) werden die zeitlich aufeinander bezogenen Beratungsgespräche skizziert und auf Rückkopplungen und reflexive Prozesse hingewiesen, dem (4) ein Beratungskommentar folgt, der wesentliche Eckpunkte benennt. Wie in Kapitel 11.3, Punkt 2 bereits benannt, wird auf eine (weiterführende) Vergleichsstudie verzichtet.

11.10.2 Analyse Beratungsprozess I (12-jähriger Schüler, Klasse 7, Gymnasium)

Abbildung 37: Skalierungsfrage Psychosomatische Beschwerden



Beraterwissen

Zu Kopfschmerzen sei folgendes vorausgeschickt: Die systemische Beratung und Therapie sind ein theoretisch und methodisch praxiserprobtes Verfahren, das sich insofern von klinischen, psychologischen oder medizinischen Ansätzen unterscheidet, als es vorrangig um Kommunikation, Verstehen, Beobachtung, Kooperation und soziale Netzwerke geht. Damit „stellt es eine geeignete Basisphilosophie- und -praxis für ganze Versorgungsteams und Versorgungsregionen dar“.⁷⁷² Von Schlippe und Schweitzer sprechen von „Krankheit auf verschiedenen Systemebenen: Krank sein – sich krank fühlen – sich krank zeigen.“⁷⁷³ Dabei sprechen sie von den biologischen, psychischen und sozialen Ebenen, auf denen sich

⁷⁷² Schweitzer/von Schlippe, 2012, S. 41

⁷⁷³ A. a. O., S. 16

Symptome zeigen können. Mit welcher Intensität, in welchem Umfeld, mit welcher Dauer oder welchen Symptomkombinationen Störungen einhergehen, ist oft, so die Autoren, „nicht naturgegeben, sondern Ergebnis sozialer Aushandlung.“⁷⁷⁴ Ebenso kann sich die Frage stellen, wem aus einem Problemsystem welche „Störungen“ von wem zugeschrieben werden. Somit sind Erkrankungen (z. B. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen o. ä.) auch „– aber keinesfalls nur – als soziale Konstruktionen anzusehen, also als Ergebnisse gesellschaftlicher Entscheidungen darüber, was als krank angesehen werden soll und was nicht“⁷⁷⁵. Die systemisch fundierte Beratung in der Schulsozialarbeit wird immer einen anamnestischen und diagnostischen Prozess abfragen und körperliche Beschwerden ausführlich in den Vordergrund stellen sowie in entsprechenden Fällen mit anderen Disziplinen zusammenarbeiten. So liegt in dem oben abgebildeten Fallverlauf (Schüler 12 Jahre) nach Auskunft der Eltern keine medizinische Diagnose vor. Insgesamt wird der Beratungsverlauf von neun Gesprächen wie folgt skizziert:

Beratungs-/Gesprächsverlauf:

1. Gespräch (Skalenwert 3): Vertrauensaufbau, Klärung des Beratungsauftrages, Beratungsziel: regelmäßiger Schulbesuch ohne Kopfschmerzen für den Schüler. *Fazit:* klarer Beratungskontext
2. Gespräch (Skalenwert 3): Zirkuläres Fragen, z. B. nach Situationen, in denen die Kopfschmerzen nicht vorkommen, wann oder ob sie regelmäßig vorhanden sind oder kommen und gehen, wann sie wollen, wie man sie evtl. beeinflussen kann, an welchen Tagen sie besonders gern, an welchen weniger gern wie lange bleiben, wer sich am meisten darüber ärgert oder wem aus der Familie sie am zweithäufigsten Stress/Ärger bereiten usw. *Fazit:* Die Situation entspannt sich für den Schüler (Rückkopplung).
3. Gespräch (Skalenwert 5): Nach Absprache finden Familiengespräche statt. Die Beziehungen werden durch zirkuläres Fragen deutlich und durch ein methodisches Verfahren symbolisiert. Der zwei Jahre ältere Bruder ist nicht mit Kopfschmerzen belastet und die Familie befürchtet, dass der 12-Jährige diese nur „vorschiebt“, um nicht zur Schule gehen zu müssen. Somit wird er zum Symptomträger und als „der Kranke“ gesehen. Der ältere Bruder kann sich dahinter „verstecken“, da der jüngere die Familiensorge übernimmt. Die Mutter ist aufgrund von Trennung und Scheidung überfordert. Der 12-jährige Sohn übernimmt die Aufgabe, die Mutter zu trösten. Dieser Aufgabe ist er jedoch nicht gewachsen, da es nicht seine Aufgabe ist. Kinder trösten in der Regel nicht ihre Eltern. Die Mutter erkennt die Überforderung ihres Sohnes zunächst nicht, viel zu sehr ist sie mit sich selbst und ihrem Problem beschäftigt. Der erste Lösungsversuch vonseiten der Mutter besteht darin, dass sie mit ihren Sorgen zu einer Freundin geht. *Fazit:* Die Mutter fühlt sich in der Beratungssituation verstanden und unterstützt, ohne dass jemand in der Familie sein Gesicht verliert (Beziehung, Interaktion, Individualisierung, Einbindung der Subsysteme oder Rückkopplung finden in der Regel statt, so dass dieses im Folgenden nicht wiederholend formuliert wird).
4. Gespräch (Skalenwert 3): Im weiteren Familiengespräch (die Familie ist komplett anwesend) hat sich die Situation für die Mutter verbessert, für ihren Sohn jedoch nicht.

⁷⁷⁴ A. a. O., S. 17

⁷⁷⁵ Ebd.

Im Gegenteil: Die Kopfschmerzen sind wieder so häufig wie zu Beginn. Für eine kurze weitere Erhebung nach kopfschmerzrelevanten Zusammenhängen können Fragen danach gestellt werden, was man bisher unternommen hat, sie zu beenden; beispielsweise: Wann glaubst du/glauben Sie, treten deine Kopfschmerzen/die Ihres Sohnes im Tages- oder Wochenrhythmus auf, nachdem sie sich nach dem zweiten Gespräch bis heute fast drei Wochen „abgemeldet“ hatten? Wie oder wann finden sie im Gegensatz zu früher einen guten Anlass, um zu erscheinen? Gibt es bestimmte Situationen/Momente, in denen sie überwiegend auftreten? Wie geht die Familie heute im Gegensatz zu früher damit um? Wer tut was mit welcher Idee? Wo könnten sie (die Kopfschmerzen) einen guten Platz finden und nicht stören? usw. Die Familie kommuniziert mit der Unterstützung des Beraters durch zirkuläre Fragestellungen. Der getrennt von der Familie lebende Vater und die Mutter einigen sich auf ein gemeinsames Vorgehen. Sie wollen klare Absprachen über einige Dinge treffen und ihre Söhne aus den Stressmomenten heraushalten. *Fazit:* Die Eltern vereinbaren für sich selbst bestimmte Zeiträume von 30 Minuten, in denen sie über bestimmte Themen miteinander sprechen.

5. Gespräch (Skalenwert 7): Den Eltern gelingt es, fairer miteinander umzugehen. Ihre Idee, einen gemeinsamen Freund für das erste Gespräch einzuladen, empfanden sie als entlastend. Die Streitigkeiten zu Hause werden weniger, die Kopfschmerzen auch. Wie haben die Kopfschmerzen es geschafft, nicht ständig anwesend zu sein? Durch die „ausgelagerten“ Streitpunkte zwischen den Eltern gelingt es der Mutter, das Familienleben insgesamt mit mehr Wohlbefinden und Entspannung zu füllen. *Fazit:* Der Schüler erlebt einen neuen eigenen Freiraum, den er nicht mehr rechtfertigen muss. Er kann Verantwortung abgeben, die seine Eltern wieder übernehmen. Verabredungen mit Freunden werden für ihn wieder möglich.
6. Gespräch (Skalenwert 7): Die Situation entspannt sich insgesamt. Kopfschmerzen treten weniger häufig und manchmal gar nicht mehr auf. Der Schulbesuch wird regelmäßiger. Das ist insbesondere für die Mutter eine große Entlastung. Der Schüler wirkt nach Aussage der Lehrerin entspannter. *Fazit:* Die Eltern übernehmen wieder ihre Elternaufgaben.
7. Gespräch (Skalenwert 7): Stabilisierung und Annahme der neuen Familienkonstellation ohne den Vater, aber mit einem positiven Kontakt zu ihm gelingen zunehmend. Auf die Frage an die Mutter, was ihr Sohn tun müsste, wenn die Kopfschmerzen wiederkommen sollten, antwortet sie, nicht ihr Sohn, sondern sie müsse sich wieder mit ihrem Mann streiten, jedoch gefalle ihr der jetzige Zustand besser. *Fazit:* Die Familie nimmt ihre neue Situation als „kleine“ Familie und die Wirklichkeiten/Möglichkeiten der einzelnen Familienmitglieder an.
8. Gespräch (Skalenwert 8): Die Leistungen in der Schule verbessern sich, obwohl es darum zunächst gar nicht ging, dennoch bereitete der Mutter der Leistungsabfall große Sorgen. Die schlechten Schulleistungen waren kein Anlass für die Familiengespräche, dennoch waren sie ein unausgesprochenes Thema, das sowohl den Sohn als auch die Eltern belastete. *Fazit:* Der Schüler kann sich wieder auf sich konzentrieren und geht regelmäßig ohne Kopfschmerzen zur Schule.
9. Gespräch (Skalenwert 8): Abschlussgespräch. Auf der Veränderungsskala bleibt die 8 bestehen. Die Gesamtsituation hat sich am formulierten Beratungsauftrag zu Beginn

um 5 Skalenpunkte verbessert. Die Familie kann die Zielerreichungsschritte nachvollziehen und empfindet die Familiengespräche als besonders hilfreich. *Fazit:* Für mögliche andere (Konflikt-Stress-) Situationen nimmt die Familie sich vor, die einzelnen Familienmitglieder häufiger nach ihrer jeweiligen Wahrnehmung und Befindlichkeit zu befragen.

11.10.3 Beratungskommentar I

Einen Zusammenhang zwischen familiären Beziehungen/Belastungen und Kinderkopfschmerzen erläutern Schweitzer und von Schlippe an acht unterschiedlichen Beziehungskonstellationen, die in ungünstigen Extremausprägungen für die Auslösung oder Aufrechterhaltung von Kopfschmerzen förderlich sein können. Dazu zählen:

- Ein überbehüteter Bindungsstil, der den Kindern wenig Freiraum zum selbstständigen Umgang mit ihren Kopfschmerzen gibt, kann dem Entwickeln eigener Bewältigungsstrategien im Wege stehen, kann Wut- und Ärgerausdruck unterdrücken und zu einer Selbstunsicherheit beitragen, die selbst wieder zur Stressquelle werden kann.
- Familien können im Umgang mit dem eigenen Körper einen allzu unachtsamen oder aber überachtsamen Stil entwickeln. [...].
- Das familiäre Reizmilieu kann überladen sein – die Freizeit allzu vollgepackt, das Kind in die intime Beziehung seiner Eltern allzu involviert [...].
- Die familiäre Leistungsorientierung kann allzu ehrgeizig sein. Das kann häufig zum Problem werden beim anstrengenden Übergang des Kindes auf einen höheren Schultypus oder wenn dieses Kind im Wettbewerb mit einem Geschwisterkind ins Hintertreffen gerät.
- Der Ausdruck von negativen Gefühlen wie Wut und Ärger kann in einer Familie negativ bewertet und unterlassen werden.
- Eine krisenhafte oder unglückliche Paarbeziehung der Eltern kann von entsprechend sensiblen Kindern schnell erspürt und im ungünstigen Fall als intrapsychischer Stress kopfschmerzfördernd verarbeitet werden.
- Familien können über Krankheit und Gesundheit im ungünstigen Fall eher bagatellisierend oder eher dramatisierend erzählen. [...]
- Der Umgang mit kritischen Lebensereignissen (z. B. Tod eines Angehörigen, Arbeitsplatzverlust, Trennung der Eltern) kann in Familien eher verdrängend gestaltet werden [...] oder eher im Sinne einer permanenten gar nicht aufhören wollenden Auseinandersetzung.⁷⁷⁶

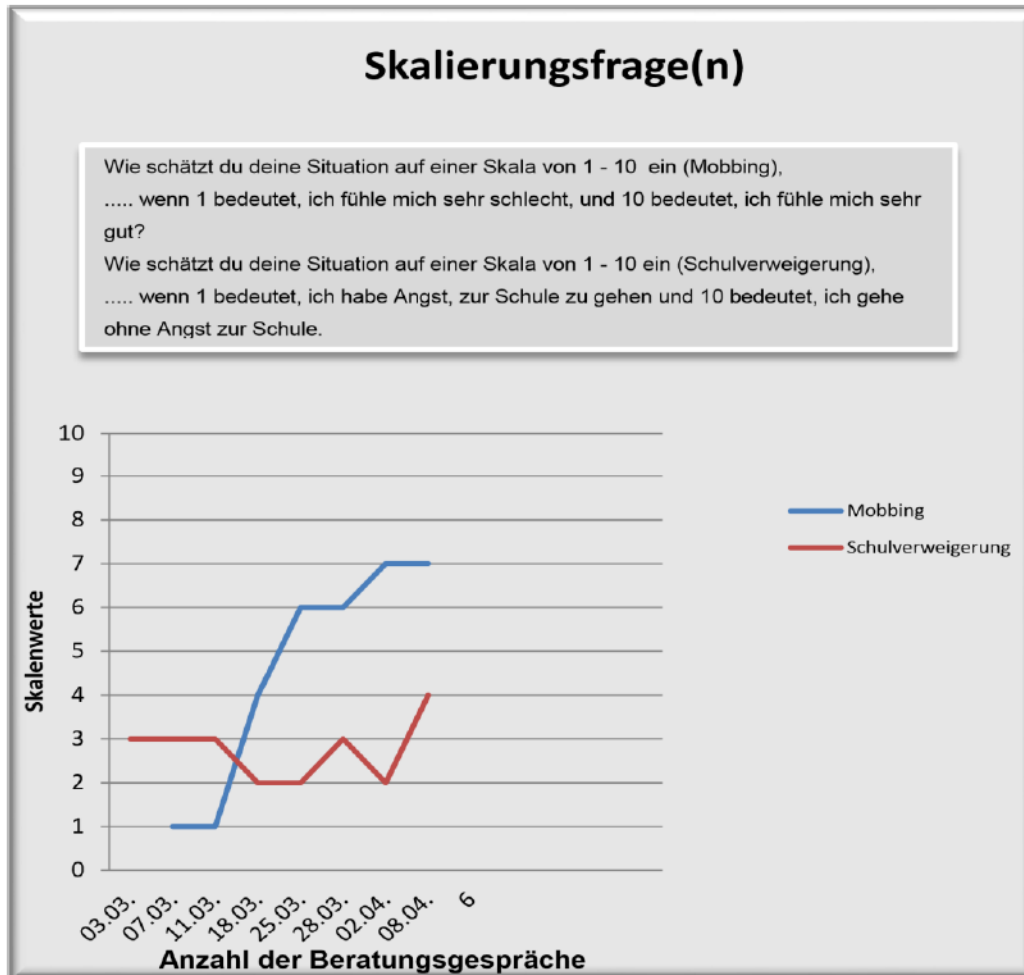
Sollte das Kind oder der Jugendliche nicht nur an Kopfschmerzen leiden, sondern Stress in der Peergroup, Schwierigkeiten mit Lehrern haben oder andere Symptome wie Schulverweigerung oder häufiges Fehlen aufzeigen, sollte auch mit gruppentherapeutischen Interventionen gearbeitet werden. Ebenso können sonstige schulische Probleme eng mit Kopfschmerzen verknüpft sein, die aus Unter- oder Überforderungen resultieren, sodass ergänzende Beratungsgespräche mit den Lehrern sinnvoll sein können. Bei anhaltender

⁷⁷⁶ A. a. O., S. 378 f.

Kopfschmerzsymptomatik sollte eine ärztliche (schmerztherapeutische, pädiatrische) Praxis aufgesucht werden.⁷⁷⁷

11.10.4 Analyse Beratungsprozess II (14jährige Schülerin, Klasse 9, Gymnasium)

Abbildung 38: Skalierungsfrage Mobbing, Schulverweigerung



Beraterwissen

Um die Begriffe Schulverweigerung und Mobbing systemisch einzuordnen, betrachten Schweitzer und von Schlippe Schulverweigerung (abgesehen von ICD-10-relevanten Störungsbildern wie Phobien oder Bindungsstörungen) in Anlehnung an Kearny und Silverman als ein Verhalten, „bei dem es aus durch das Kind motivierten Gründen nicht möglich ist, die Schule zu besuchen oder den Schulalltag durchzuhalten“. ⁷⁷⁸ Schulverweigerung hat viele „Untergruppierungen“. Schweitzer und von Schlippe unterscheiden nach Trapman und Rotthaus drei Aspekte: „Bei der Schulangst stehen starke Ängste vor schulischen Leistungsanforderungen, vor Lehrern oder Mitschülern im

⁷⁷⁷ A. a. O., S. 391

⁷⁷⁸ Schweitzer/von Schlippe, 2012, S. 300

Vordergrund. Bei der Schulphobie handelt es sich in erster Linie um eine Angst vor der Trennung von den Eltern. Schulschwänzen bezeichnet das, was auch umgangssprachlich darunter verstanden wird: ‚Null Bock auf Schule‘.⁷⁷⁹ Die in der obigen Abbildung aufgeführten Beratungsthemen machen deutlich, dass Mobbing und Schulverweigerung hier einander bedingen. So gehen Schweitzer und von Schlippe davon aus, dass bei jüngeren Kindern überwiegend Trennungs- und Leistungsängste und im zunehmenden Alter eher andere Faktoren (Überforderung, Null-Bock-Stimmung, Stress) im Vordergrund stehen. So kann Mobbing durchaus dazu beitragen, schulverweigerndes Verhalten auszulösen.⁷⁸⁰ Im vorliegenden Beispiel geht es um eine 14-jährige Schülerin.

Beratungs-/Gesprächsverlauf:

1. Gespräch (Skalenwert Schulverweigerung, im Folgenden = SV 3): Häufiges, teils entschuldigtes, teils unentschuldigtes Fehlen kann für die Schülerin zunächst ein Anlass sein, die schulsozialpädagogische Beratung in Anspruch zu nehmen. Anhand der obigen Skala ist das schulische Fehlen nach Einschätzung der Schülerin im unteren Drittel der Skala angeordnet worden. Zum Zeitpunkt der Beratungsaufnahme geht es um häufiges entschuldigtes Fehlen, das von den Eltern unterstützt, jedoch von den Lehrern und der Schulleitung nicht länger geduldet wird (Ankündigung von Sanktionsmaßnahmen). Die Schülerin nimmt von sich aus das Beratungsangebot wahr. Aufgrund des häufigen Fehlens macht sie sich Sorgen um ihre Schulleistungen. Sie möchte es wieder schaffen, ohne Stress zur Schule zu gehen. *Fazit:* Die Schülerin kann ihre Probleme benennen. Mit der zirkulären Fragetechnik werden erste Zusammenhänge hergestellt. Das Vertrauensangebot wird angenommen, das Gespräch konstruktiv erlebt.
2. Gespräch (Skalenwert SV 3; Skalenwert Mobbing, im Folgenden = M 1): Selbstwertprobleme und Versagensängste können mithilfe narrativer Interventionen benannt werden, sodass der zunächst vordergründig genannte Schul- und Leistungsstress auch mit Stresssituationen durch Mitschüler verbunden wird. Die seit mehreren Monaten erlebte Ausgrenzungsphase wird zum wichtigen Thema, über das die Schülerin bisher nicht sprechen konnte. Sie beginnt, ihre Situation und sich selbst in einer anderen Sichtweise wahrzunehmen. Kommunikations-, Beobachtungs- und Wahrnehmungsaspekte werden thematisiert und ein Folgegespräch mit der Lehrerin und den Eltern vereinbart. *Fazit:* Durch methodische Kommunikationsübungen erreicht die Schülerin, dass sie sich nicht mehr als die allein „Schuldige“ sieht und sich gestärkt erlebt.
3. Gespräch (Skalenwert SV 3; M 1): Mit allen Beteiligten (ratsuchende Schülerin, Lehrerin, zwei Mitschülerinnen, Mutter der Schülerin) wird ein Gespräch geführt, in dem deutlich wird, mit wie viel Mut und Selbstsicherheit die ratsuchende Schülerin es geschafft hat, alle Beteiligten zu diesem Gespräch einzuladen, jedoch verstärken sich zugleich auch Verweigerungstendenzen aufseiten der ratsuchenden Schülerin. Es werden ein offener Umgang mit der Thematik Mobbing und eine Gruppenarbeit mit der Klasse vereinbart.⁷⁸¹ Auf der Skala korrelieren beide Phänomene miteinander,

⁷⁷⁹ Ebd.

⁷⁸⁰ Ebd.

⁷⁸¹ Vgl. Just, 2013, S. 135-167 (ausführliche Beschreibung eines Anti-Mobbing-Trainings)

sodass zunächst die Schulverweigerung als verschlimmert und die Atmosphäre in der Klasse als verbessert wahrgenommen werden. Das Thema ist offen angesprochen worden, sodass das „Geheime“ an Brisanz verliert. Allein das kann dazu beitragen, dass die Klasse in ihren eigenen Systemstrukturen den Impuls von außen als einen Anlass wahrnimmt, ihre Systemstrukturen zu verändern. Dieses kann zu Erleichterung/Entlastung führen, da massive Ausgrenzungsmechanismen von den Mitgliedern in der Klasse durchaus unterschiedlich wahrgenommen werden. Es wird nach Sinngebung gesucht. *Fazit:* Die Ängste der Schülerin vor der neuen Situation erreichen zunächst, dass die Vermeidungstendenzen sich verstärken und fortsetzen, gleichzeitig wird das System Klasse durch die Intervention „verstört“. Es wird also nicht mehr so bleiben, wie es war, das stärkt die Schülerin.

4. Gespräch (Skalenwert SV 2; M 4): Bereits mit der Ankündigung eines Klassentrainings tritt vor der eigentlichen Interaktion eine Veränderung ein, indem die Schülerin eine Verbesserung ihrer Situation erfährt. Das Verhalten in einer Klasse ist von außen nicht vorhersehbar, sie funktioniert in ihrem System „autopoietisch und selbstreferenziell“. Durch die „Verstörung“ von außen ist es möglich, dass die Klasse durch entsprechende Impulse, die sie in ihr System aufnimmt, ihre Strukturen verändert und dadurch ein anderes Verhalten entsteht. D. h.: eine Intervention von außen regt das System an, auf Umwelteinflüsse zu reagieren und diese „systemimmanent“ zu verarbeiten. *Fazit:* In diesem Fall haben sich zwei Dinge verändert. Erstens hat die Schülerin es durch den Mut, sich Unterstützung zu holen, geschafft, ihr Leiden aufzugeben und ein über Jahre gelebtes und erfahrenes, familiärer unterstütztes Muster zu verändern. Zweitens hat die Klasse durch den Schritt der Schülerin und der Ankündigung eines Trainings die Möglichkeit erhalten und diese genutzt, um ihr bisheriges Verhalten zu verändern.
5. Gespräch (Skalenwert SV 2; M 6): Nach wie vor bestehen Bewältigungshürden, die die schulverweigernde Haltung betreffen. Die Schülerin möchte nach eigenen Angaben versuchen, den auf der Schulverweigerungskurve von ihr eingeschätzten Wert (2) zu erhöhen und in der darauffolgenden Woche regelmäßig die Schule besuchen. Insgesamt ist also seit Beginn der Gespräche ein Rückgang von 3 nach 2 zu konstatieren, der jedoch auf dieser Ebene stabil bleibt. Im Gegensatz dazu verzeichnet die Mobbingkurve seit dem 3. Gespräch (Anti-Mobbing-Training) einen Anstieg und bleibt zwischen 6 und 7 konstant. Deutlich wird, dass das eigentliche Problem (Anlass: Fehlzeiten) während des Beratungsprozesses zum Folgeproblem eines anderen Problems wird, so dass dieses zunächst Beachtung finden muss. *Fazit:* Wenn zu Beginn der Beratung die Schülerin gefragt wurde, welche Position der Skala sie erreichen möchte, so stellt sie sich beide Kurven bei Position 7 vor. Für das nächste Gespräch bleibt deshalb der Blick auf die Schulverweigerungskurve gerichtet.
6. Gespräch (Skalenwert SV 3; M 6): Die Problemlage hat sich zunächst um eine von zwei Problemsituationen, nämlich Mobbing, „entspannt“. Mithilfe der Beraterin kann die Schülerin sich nun auf die schulischen Anwesenheitszeiten konzentrieren und ihre Zielerreichungskriterien neu festlegen. Der „Störfaktor“ Ausgrenzung korreliert mit dem „Störfaktor“ Schulverweigerung insofern, dass das Ausgangsproblem (Fehlzeiten beim Schulbesuch) eine neue Bedeutung erhält. *Fazit:* Die Schülerin kann sich nun

intensiv mit dem anfangs formulierten Anlass beschäftigen. Der Berater kann die Schülerin bei neuen Schritten und Zielsetzungen unterstützen.

7. Gespräch (Skalenwert SV 2; M 7): Der Vorsatz, regelmäßig die Schule zu besuchen, konnte von der Schülerin nicht eingehalten werden, so dass sie die Skala auf den Wert 2 zurücksetzt. Die Frage, wie sie den vorherigen Anstieg von 2 nach 3 geschafft habe, erklärt sie mit der Begründung, keinen „Stress“ mit ihrer Mutter gehabt zu haben. Mit dieser Aussage erhält das Beratungsgespräch eine neue Wendung zum familiären Kontext. Die Aufgabe der Schülerin besteht in der Vereinbarung, das Thema „positive Haltung der Mutter“ mit dieser zu besprechen und ihr eine Einladung für ein Beratungsgespräch zu überbringen. *Fazit:* Die Schülerin „holt“ sich die Unterstützung der Mutter zurück, die sie „braucht“, um ihr Ziel besser erreichen zu können.
8. Gespräch (Skalenwert SV 4; M 7): Die Schülerin und ihre Mutter nehmen das Beratungsangebot an. In der vergangenen Woche besuchte die Schülerin regelmäßig die Schule, was ihr zunehmend besser gelang. Dadurch, dass der Fokus auf die familiäre Situation gerichtet wurde, nimmt die Mutter die Situation an und erkennt, dass sie ihre „Elternaufgabe“ wahrnehmen muss. Die Präsenz der Mutter ist der Tochter wichtig. Das stärkt die Schülerin. Zum Ende des Beratungsgesprächs verzeichnet die Schulverweigerungskurve einen deutlichen Anstieg auf den Wert 4. Dieses Ergebnis wird zum Anlass genommen, die Schülerin mit zwei weiteren Gesprächen zu begleiten und dann ein Abschlussgespräch mit der Mutter und der Tochter zu führen. *Fazit:* Die positive Entwicklung soll durch eine zeitnahe Begleitung fortgeführt werden, um dann die Beratung mit dem Angebot, bei Bedarf weitere Unterstützung zu erhalten, zu beenden.

11.10.5 Beratungskommentar II

Mobbing ist nicht immer eindeutig zu erkennen. Mobbing passiert häufig im „Geheimen oder Verborgenen“, es soll nicht sichtbar werden und oftmals wird es das lange Zeit nicht. Mobbing anzusprechen, zu erklären, Folgen zu thematisieren, auf deren Nachhaltigkeit hinzuweisen und Veränderungsmöglichkeiten zu erfassen, die im Rahmen von Verantwortung eines jeden Einzelnen liegen, sollte mit einer klaren Haltung des pädagogischen Personals einhergehen.

Das vermeintliche Opfer gibt oft sich selbst die Schuld oder spürt seine Hilflosigkeit, die es verheimlicht aus Angst davor, nicht verstanden zu werden und andere könnten seine Erlebnisse als „Bagatelle“ bezeichnen, sie mit Achselzucken kommentieren, das Opfer mit Schuldvorwürfen belegen oder mit wenig Verständnis wahrnehmen. Der vermeintliche Täter kann eine solche Situation für seine Drangsalierungen nutzen, um mögliche eigene Erfahrungen zu kompensieren, wenn er selbst an anderer Stelle „schlecht“ behandelt wird, das heißt: „Bei Tätern wird oft ein familiäres Beziehungsmuster beobachtet, das durch Vernachlässigung [...] und Gewalterfahrungen [...] geprägt ist.“⁷⁸² Mit einer solchen Vorerfahrung ist der Täter oft gleichzeitig Opfer an anderer Stelle. Indem er von selbsterlebten Verletzungen ablenkt, flüchtet er in Verhaltensweisen, die ihn in einen aus seiner Sicht vermeintlich anerkannten Mittelpunkt stellen (sollen) und damit zum Mobber werden lassen. Zu seinem Schutz braucht er „Mittäter“, die seine fremdverletzenden

⁷⁸² Schweitzer/von Schlippe, 2012, S. 305

Aktivitäten (aus jeweils ihren Gründen) unterstützen. Dabei weiß nicht nur der Täter, sondern wissen auch die Mittäter und Zuschauer in der Regel, dass das, was passiert, „nicht sein darf“.

Dennoch „trauen“ sich die mittelbar und unmittelbar Beteiligten häufig nicht, das sogenannte Geheimnis (jemand wird gezielt ausgegrenzt) preiszugeben, aus Angst davor, selbst in die Rolle des Opfers zu geraten. Mobbing wird als ein Drangsalieren und Ausüben dauerhafter negativer Handlungen gegenüber einzelnen Personen verstanden, das auf ein bereits vorhandenes Machtgefälle zurückgreift oder als ein sich entwickelndes Machtgefälle entfaltet und über einen längeren Zeitraum anhält. Die unterlegene Person gerät immer mehr in die Lage, die Situation nicht bewältigen zu können. Die daraus entstehenden Verhaltensweisen, zum Beispiel Schwäche (Angst), Rückzug oder Aggression, nutzt der Täter, um weiterzumachen. „Mobbing ist ein Symptom für gestörte Kommunikation.“⁷⁸³ Die Rückmeldungen, die der Täter für sein Verhalten bekommt, sind die Reaktionsweisen des Opfers, anhand derer er dessen Hilflosigkeit erkennt, die für ihn keine Gefahr, sondern Bestätigung bedeutet und er dementsprechend lernt, seine Aktivitäten weiter auszuüben, die seiner Machtposition nützlich zu sein scheinen.⁷⁸⁴

Kein Mobbingprozess gleicht dem anderen, jedoch benennen Schweitzer und von Schlippe in Anlehnung an Spitzcok von Brisinski (2005b) einige wesentliche Merkmale, die Mobbing begünstigen können:

- Am Anfang stehen meist einzelne Konflikte, Unverschämtheiten, Gemeinheiten. Häufen sich diese, erfolgt der Übergang zu Mobbing.
- Bestimmte soziale Charakteristika der Opfer scheinen Mobbing zu fördern: wenig Selbstbewusstsein, eine allzu selbstkritische Haltung, ängstliches oder überangepasstes Verhalten [...].
- Der typische Mobber („Bully“) versucht, über die Demonstration seiner Stärke eigene Schwächen zu überspielen. [...] Er tritt impulsiv auf, zeigt wenig soziale Fertigkeiten und wenig Mitgefühl. Meistens ist er durchschnittlich oder weniger beliebt, in der Regel aber beliebter als sein Opfer.
- In der Mobbing-Situation gibt es ein Ungleichgewicht im Stärkeverhältnis zwischen Mobber und Opfer. [...] Gruppen, von denen Mobbing ausgeht, haben meist dominante Mitglieder, die den Mobbingprozess wesentlich mitbestimmen und die Gruppe stimulieren.
- Der Umgang mit Mobbing muss von den Lehrkräften eingeübt werden. Ungünstige Vorgehensweisen wie Wegsehen oder unüberlegtes Eingreifen haben manchmal zur Folge, dass die Opfer weiter oder noch stärker ausgegrenzt oder gar bestraft werden. Scham und Angst vor weiteren Repressalien veranlassen oft die Opfer zu schweigen, statt sich Hilfe zu holen.⁷⁸⁵

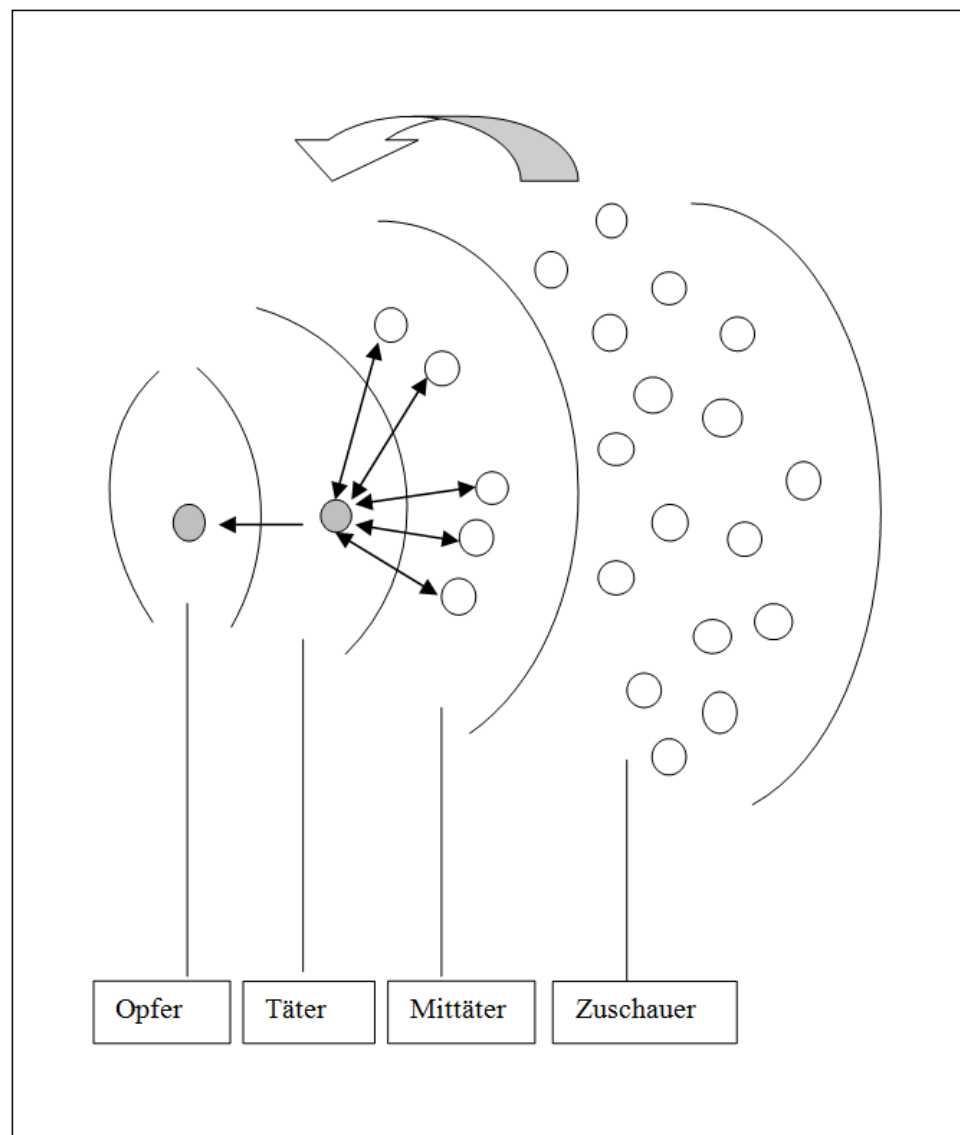
Alltägliche „Konflikte“ können als Mobbing sowohl von Lehrern und Eltern als auch von Fachleuten nicht immer erkannt werden. Wie viele andere sozialeemotionale oder psychosoziale/-somatische Phänomene liegt auch Mobbing im grenzüberschreitenden Bereich. Die folgende Abbildung soll ein Mobbingmuster veranschaulichen:

⁷⁸³ A. a. O., S. 304

⁷⁸⁴ A. a. O., S. 304 f; vgl. Leymann, 1993, S. 21, 33 f

⁷⁸⁵ Vgl. Schweitzer/von Schlippe, 2012, S. 304 f

Abbildung 39: Mobbingverlauf



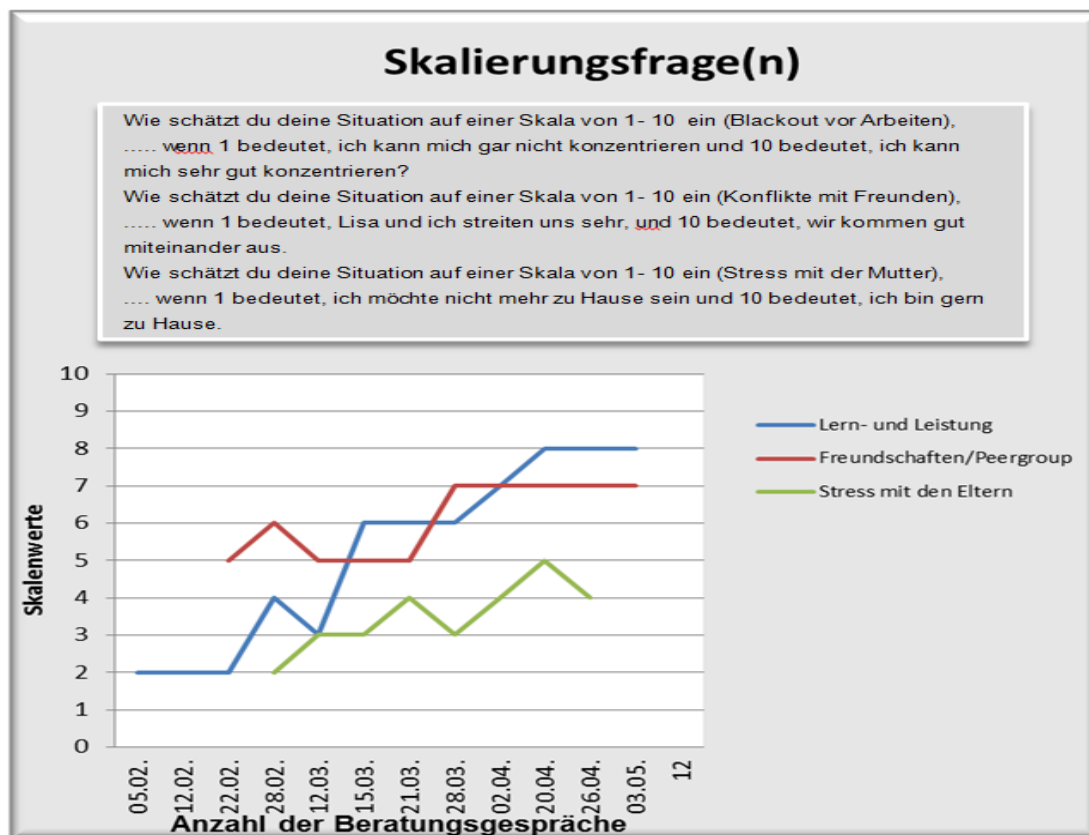
(In Anlehnung an Just 2013, S. 161)

- (Opfer): Zwischen Täter und Opfer bestehen Konflikte oder ein unausgeglichenes Machtverhältnis, das den Täter überlegen macht.
- (Täter): Der Täter bildet um sich herum eine Gruppe, die seine Drangsalierungen gegen das Opfer mitmachen. Dadurch sichert er sich Mittäterschaften. Durch eine ihm gegebene Dominanz oder Coolness scheint er es zu schaffen, Mitschüler für sein Tun zu beeinflussen.
- (Mittäter): Die Mittäter erleben den Täter als denjenigen, der sich „traut“, das durchzuführen, was sie einzeln nicht tun würden, bzw. erleben ihn als „Coolen“ oder „Bestimmer“ in der Klasse, in dessen Gruppe man „Anerkennung“ findet.
- (Zuschauer): Die Zuschauer nehmen das demonstrierende Gruppenverhalten wahr, sind aber nicht immer damit einverstanden, jedoch würde es für einen Einzelnen schwierig sein, sich auf die Opferseite zu stellen, ohne selbst in den Fokus des Mobbers zu geraten.

Wenn an dieser Stelle pädagogische Klärung ansetzt, erhält die Mobbing-situation eine klare Struktur und nicht mehr das Opfer wird zur Schwachstelle, sondern Täter und Mittäter werden eingebunden in eine Konstruktion, die ohne eine „Verstörung“ von außen oft nicht allein zu bewältigen ist. Unterstützung ist also für alle Beteiligten sinnvoll, sodass Beratungsgespräche einzeln, mit Eltern, Lehrern und in Gruppen den Mobbingprozess entschleunigen oder beenden. Ein solches Vorgehen wird bei Just mit dem Anti-Mobbing-Alphabet eingeführt und vorgestellt.⁷⁸⁶

11.10.6 Analyse Beratungsprozess III (16jähriger Schüler, Klasse 10, Gymnasium)

Abbildung 40: Skalierungsfrage Lern- und Leistung, Freundschaften/Peergroup, Stress mit den Eltern



Beraterwissen

Auf der Ebene von Lernen und Leistung ist das Lernebenenmodell von Bateson als ein „Kommunikationsphänomen“ zu verstehen, das einen Veränderungsprozess „irgendeiner Art“ bewirkt.⁷⁸⁷ Um Lernen insgesamt zu beschreiben, nimmt Bateson eine Kategorisierung von vier Stufen (0 – 3) vor. Für die erste Stufe bedeutet das, dass „ein Einzelwesen minimale Veränderungen in seiner Reaktion auf eine [...] Eingabe zeigt.“⁷⁸⁸ Von Schlippe und Schweitzer erklären dieses mit einer einfachen Informationsaufnahme, in der nur etwas

⁷⁸⁶ Vgl. Just, 2013, S. 152 f

⁷⁸⁷ Bateson, 1981, S. 362

⁷⁸⁸ Bateson, 1981, S. 367

erfahren, aber noch nicht gelernt wird.⁷⁸⁹ Lernen auf Stufe 1 bedeutet nach Bateson: „*Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen“⁷⁹⁰, was von Schlippe und Schweitzer mit „Lernen durch Versuch, Irrtum und Korrektur des Irrtums“⁷⁹¹ beschreiben. Lernen auf Stufe 2 bedeutet nach Bateson: „››Unterscheidung« zwischen den Ereignissen des Zeitpunkts I und den Ereignissen von Zeitpunkt I *plus* Zeitpunkt II“⁷⁹², was von Schlippe und Schweitzer mit Veränderung im Prozess bezeichnen⁷⁹³, d. h. Lernen als Unterscheidung, also mehr Wissen als vorher, welches aus dem im Prozess des Lernens aus Stufe 1 erwächst. Lernen auf Stufe 3 bedeutet schließlich das „Lernen *über* Lernen“⁷⁹⁴. Lernen gilt als Fähigkeit, grundlegende Annahmen hinterfragen zu können und zu verändern. Diese vier Stufen sind nach Ansicht von Schlippe und Schweitzer für das Lernen in der Schule wie in der Therapie und Beratung von gleichbedeutender Wichtigkeit.⁷⁹⁵ Andere Autoren wie beispielsweise Cohn sprechen vom didaktischen Dreieck als eine Interdependenz zwischen den Komponenten „Schüler – Lehrer – Thema/Inhalt“, die in einen Wechsel-Wirkungsprozess des Lernens innerhalb von Beziehungsstrukturen entstehen.⁷⁹⁶ Watzlawick beschreibt die Grundannahmen der prozessorientierten Didaktik an den Axiomen der Kommunikation, insofern ein „Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert“ und ein Sachverhalt so lange gleichgültig sein kann, bis die Beziehungsstrukturen geklärt sind.⁷⁹⁷ Ähnlich geht auch Reich davon aus, dass durch die Konstruktion von Wirklichkeit und Wahrnehmung (siehe auch Lernen Stufen 1 und 2), durch individuelle Erfahrungen (z. B. Lernerfolge/-misserfolge, Erlebnisse, Elternhaus), individuelle Befindlichkeiten (z. B. Sehnsüchte, Erwartungen, Motivation, körperliche Symptome) und durch soziale Rollenübernahmen der individuelle Lernprozess entscheidend beeinflusst wird.⁷⁹⁸ Voß postuliert, dass Lernen jedoch nicht der Unkontrollierbarkeit individueller Lebenswelten überlassen werden sollte, sondern eher eine organisierte Struktur und kontrollierte Planbarkeit der Bildung das Lernen bestimmen sollte.⁷⁹⁹

Freundschaften, Peergroup, Pubertät und Jugendphase begründen in ihrer Gesamtheit nicht nur Veränderungen im familiären, individuellen, ökonomischen, kulturellen oder politischen Bereich, sondern sind in ihren unterschiedlichen psychosozialen Belastungszusammenhängen individueller Lebenslagen Jugendlicher zu unterscheiden. Das heißt: „Die problematischen Bewältigungsversuche belastender Lebenssituationen, in denen Jugendliche nicht oder nur bedingt Strategien entwickeln können [...], lassen sich analytisch danach unterscheiden, ob sie nach ‚innen‘ oder ‚außen‘ gerichtet sind.“⁸⁰⁰ Dabei kann nicht nur die zentrale Hinwendung zu Gleichaltrigen (Peergroup) „als ein Reflex auf die

⁷⁸⁹ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 100

⁷⁹⁰ Bateson, 1981, S. 379 (Kursiv im Original)

⁷⁹¹ von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 100

⁷⁹² Bateson, 1981, S. 373 (kursiv im Original)

⁷⁹³ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 100

⁷⁹⁴ Bateson, 1981, S. 392 (Kursiv im Original)

⁷⁹⁵ Vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 100

⁷⁹⁶ Vgl. Cohn, 1997

⁷⁹⁷ Watzlawick et al., 2011, S. 63

⁷⁹⁸ Reich, 1997, S. 21

⁷⁹⁹ Voß, 1997, S. 35 f

⁸⁰⁰ Mansel/Hurrelmann, 1994, S. 174

komplexe Anforderungssituation und die unzureichende Orientierungskompetenz der Familie im Freizeit- und Konsumbereich verstanden werden⁸⁰¹, sondern die Bindung an die Eltern ist so intensiv ausgestaltet, „wie wir es noch nie in Jugendstudien feststellen konnten. Die Eltern sind ihnen die wichtigsten sozialen Vorbilder“⁸⁰², so Hurrelmann. Insofern beschreiben Hennig und Knödler die Entwicklungsphasen der Familie als Veränderungsstadien, in denen eine Neuordnung von Familienbeziehungen notwendig wird, wenn beispielsweise Ereignisse wie Tod, Trauer, Arbeitslosigkeit oder Scheidung gravierende Auswirkungen auf die Familienstruktur auslösen. Bezugnehmend auf Abbildung 59 wird der folgende Beratungsprozess anhand dieser Themenstellung beschrieben. Der Schüler, der die Beratung in Anspruch nimmt, ist 16 Jahre alt.

1. Gespräch: (Skalenwert Lern- und Leistung, im Folgenden = L 2) Der Anlass des von einem Lehrer empfohlenen Beratungsgespräches war ein auffälliger Leistungsabfall in allen Fächern, verbunden mit der Gefährdung der Versetzung in die nächste Oberstufe. Auf die Frage nach der Einschätzung des Schülers, wie er sich selbst sieht oder wie er glaubt, andere ihn sehen würden, gewinnt der Schüler eine positive Haltung zur Beratung. Seine Problemsituation charakterisiert er so, dass im letzten halben Jahr alles drunter und drüber gegangen sei und er einen „vernünftigen“ Schulabschluss erreichen wolle. Somit liegt ein Beratungsauftrag vor. *Fazit:* Die Frage, was der Schüler vermute, welche Dinge ihn daran hindern könnten, sein Ziel zu erreichen, gestaltet sich auf der Ebene der Kommunikation, die sich zwischen Berater und Schüler entwickelt.
2. Gespräch: Das zweite Gespräch fällt aufgrund einer Erkrankung des Schülers aus. Ein neuer Termin wird vereinbart. *Fazit:* Die Art einer Erkrankung kann (muss nicht) aufseiten des Schülers durch eine intuitive Haltung begründet sein, sich noch nicht mit bestimmten Themen auseinandersetzen zu wollen (können) auch aus Sorge vor dem, was kommen könnte und noch nicht einschätzbar ist. Veränderung ist oft Ungewissheit. Der Klient legt einen „Selbstschutz“ vor einer möglichen Ungewissheit oder Veränderung an.
3. Gespräch: (Skalenwert L2; Freundschaften im Folgenden = F 5) Im dritten Beratungsgespräch begründet der Schüler seine letztmalige Erkrankung mit Übelkeit, auf die im Verlauf des Gespräches Bezug genommen wird. Da er häufiger an Übelkeit leidet, werden situative Zeiträume nachvollzogen, zum Beispiel wann, wo, seit wann oder wie häufig die Übelkeit mehr oder weniger stark auftritt usw. Es geht also zunächst um seine Übelkeit. Da er das Thema von sich aus benennt, scheint es für ihn eine Wichtigkeit zu besitzen. Schließlich tastet er sich selbst zu seinem eigentlichen Thema vor, bei dem es um den Verlust seines besten Freundes geht, der vor einem Jahr durch einen Verkehrsunfall ums Leben gekommen ist. Seitdem irritieren ihn Bilder, die dazu führen, dass ihm übel wird und er sich zurückzieht. In der früheren gemeinsamen Peergroup ist heute kein Platz mehr für ihn. *Fazit:* Der Schüler kann seine Situation formulieren. Er findet einen Raum für sein Thema. Es wird eine narrative Methode eingesetzt, die es erlaubt, die Bilder nicht mehr als Irritation

⁸⁰¹ Hurrelmann, 1999, S. 157

⁸⁰² Hurrelmann, 2013, S. 45 f

- wahrzunehmen, sondern als solche, die ihn an ein bestimmtes Ereignis erinnern „dürfen“; das bedeutet in diesem Fall für den Schüler eine Entlastung.
4. Gespräch: (Skalenwert L 4; F 6; Stress mit den Eltern im Folgenden S 2) Im vierten Beratungsgespräch berichtet der Schüler, dass sich seiner Ansicht nach der Peergroup-Kontakt langsam wieder aufzubauen beginnt und die Konzentration in der Schule sich zu verbessern scheint. Jedoch tolerieren seine Eltern sein (Rückzugs-) Verhalten nicht mehr und üben Leistungsdruck aus mit der Begründung, dass die Trauerzeit nun ein Ende haben müsse. Der Schüler ist bereit, zum nächsten Gespräch seine Eltern einzuladen. *Fazit:* Der Schüler fühlt sich in seinen Sorgen und Ängsten verstanden und kann diese kommunizieren. Zwar sieht er in Bezug auf die Peergroup positive Entwicklungen, zu seinen Eltern jedoch ein zunehmend schwierigeres Verhältnis, das ihn wütend werden lässt, weil er dort aus seiner Sicht kein Verständnis (mehr) findet und sich vernachlässigt fühlt.
 5. Gespräch: (Skalenwert: L 3; F 5; S 3) An der Skala erkennt der Schüler, dass ihn viele Themen beschäftigen. Die Verlaufskurven nimmt er insgesamt als rückläufig, als Verschlechterung wahr. Das Familiengespräch, zu dem die ganze Familie erscheint (auch ein jüngerer und älterer Bruder), führt schließlich zum Umgang mit Trauer. Die Rücksichtnahme auf ihren Sohn könne die Mutter mit seinem „ablehnenden“ Verhalten nicht mehr kompensieren. Sie sei auch mit sich selbst beschäftigt, da vor einigen Monaten ein Bruder von ihr tödlich verunglückt sei. Das gegenseitige Anerkennen von Befindlichkeiten wird zum Thema. In dieser Situation kann der Schüler sein „Alleinstellungsmerkmal“ nicht mehr aufrechterhalten und fühlt sich (in seiner Trauer) „vernachlässigt“. Sein Verhalten trägt zu Gegenreaktionen und Unverständnis bei. Eine Familienaufstellung zeigt die Abwendung des Sohnes von der Familie. *Fazit:* Die Beziehungsmuster in der Familie machen die derzeitige Situation für alle Beteiligten sichtbar, wobei nicht nur der Schüler, sondern alle Beteiligten in ihrer jeweiligen Position am Geschehen (familiärer Stress) beteiligt sind.
 6. Gespräch: (Skalenwert L4; F 5; S 3) Im sechsten Beratungsgespräch bezeichnet der Schüler seine Situation immer noch als ein „Drunter und Drüber“, jedoch sieht er dieses in einem wesentlich positiverem Rahmen als zu Beginn der Beratung. *Fazit:* Die bisherige Problematik der Vielfalt hat sich in ein anderes Verständnis von Vielfalt entwickelt, die nun mit den vorhandenen Ressourcen, auch mit der Kraft der Familie die Bereitschaft zu neuen Zielschritten weckt.
 7. Gespräch: Skalenwert L5; F 5; S 4) Der Schüler sieht eine positive Entwicklung. Der auf ihm lastende Druck seiner Eltern relativiert sich seiner Ansicht nach und er versteht, dass er die Verantwortung der Schulleistungen selbst übernehmen und nicht „Schuldige“ dafür suchen muss. *Fazit:* Der Schüler kommt zum Anlass seines Beratungsanliegens zurück. Ihm wird klar, dass er sich wieder um die Schule „kümmern“ muss. Dieses will er nun mit weniger Ablenkung selbst steuern. Die Trauer um seinen Freund hat einen Platz gefunden. Nun kann er seine Zielerreichungsschritte neu bestimmen.
 8. Gespräch: (Skalenwert L 6; F 7; S 3) Das achte Beratungsgespräch findet erneut mit seinen Eltern statt. Das Familiengespräch wird reflektiert und Beziehungsstrukturen werden formuliert. *Fazit:* Die Wahrnehmung vonseiten der Eltern zeigt sich darin, dass sie als Eltern in der Lage sind, ihre Sichtweise klar zu formulieren und ihrem

Sohn Verständnis entgegenzubringen, aber auch ihre eigene Trauer benennen „dürfen“.

9. Gespräch: (Skalenwert L7; F 7; S 4) Im neunten Beratungsgespräch erklärt der Schüler, er nehme in allen Bereichen Verbesserungstendenzen wahr. Er bezeichnet seine Situation als geordnet. Die Trauer um seinen Freund kann er annehmen und ihr die Zeit geben, die sie braucht. Das entlastet ihn auch in dem Gefühl, dass es nicht seine „Schuld“ ist, obwohl ihm das intellektuell stets bewusst war. *Fazit:* Der Schüler kann das Thema Schuld ablegen und die neue gewonnene Kraft für seine Schulleistungen einsetzen.
10. Gespräch: (Skalenwert L 8; F 7; S 5) An der Skalenentwicklung des Schülers ist abzulesen, dass er zufrieden ist. Auch wenn es mit seinen Eltern noch Probleme gibt, bemühen sich seiner Ansicht nach alle um deren konstruktive Bewältigung, was der Schüler deutlich wahrnimmt. Er nimmt sich vor, seine Skalenwerte jeweils um zwei Stufen zu verbessern. *Fazit:* In einem weiteren Gespräch wird auf Wunsch des Schülers auf den Bereich Lernen und Leistung eingegangen, um die positive Entwicklung zu stabilisieren.
11. Gespräch: (Skalenwert L 8; F 7; S 4) Im elften Gespräch geht es darum, wie er die freigewordene Energie sinnvoll einsetzen und die bisher geleisteten Schritte reflektieren kann. *Fazit:* Die Nachhaltigkeit der Beratung wird durch die Erkenntnis des Schülers deutlich, dass es wichtig ist, Probleme offen anzusprechen und zu formulieren und sich mit Situationen auseinanderzusetzen, die alle Beteiligten in unterschiedlichem Ausmaß tangieren und beschäftigen.
12. Gespräch: (Skalenwert L 8; F 7; S -) Der Schüler ist mit sich zufrieden. Das Abschlussgespräch wird kurz gestaltet und reflektiert mit dem Angebot, bei Bedarf wiederzukommen.

11.10.7 Beratungskommentar III

Die systemische Pädagogik geht davon aus, dass Lehrinhalte, die ein Lehrer vermitteln will bzw. soll, nicht immer ein Lernbewusstsein beim Schüler auslöst, obwohl es dieses auslösen soll. Voß spricht von „eigensinnigen“ Geschöpfen, da sie (die Lernenden) letztlich den Sinngehalt dessen, was sie verarbeiten „wollen“ selbst bestimmen.⁸⁰³ Dieses sogenannte selbstreferenzielle Lernen hängt von den Vorerfahrungen ab, die ein Schüler in seinem Leben macht und an denen er sein Lernverhalten ausrichtet und zwar dergestalt, dass er Elemente oder Impulse von außen aufnimmt, die zu seinen „inneren Strukturen“ passen. Im obigen Beispiel kann Lernen nicht mehr stattfinden, da ein unmittelbarer Einfluss von außen das Systemverhalten zunächst irritiert. Es ist nicht vorhersehbar wie das „System“ auf Dauer funktioniert und welche Ressourcen es von sich aus aktivieren kann. Das obige Beispiel zeigt deutlich, dass auch alles hätte anders ausgehen können. Die systemische Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern steht nach von Schlippe und Schweitzer bereits in einer langen Tradition, die nach Hennig und Knödler (1985) mit der „Familie einschließenden Beratung [...] begann“ und nach Palmmoski (1995, 2011) als „››Intersystemprobleme« zwischen Schüler, Lehrer, Klasse und Familie“ bezeichnet werden.⁸⁰⁴ So richten Henning und Knödler

⁸⁰³ Vgl. Voß, 2005b, S. 11

⁸⁰⁴ A. a. O., S. 82

beispielsweise in systemischen Erstgesprächen den Fokus auf die gesamte Familie und nicht auf den Problemschüler, „weil sich sonst die lineare Denkweise (das Kind XY hat das Problem) festsetzt“⁸⁰⁵ (Kap. 7.3.2). Damit steht der Schüler nicht allein im Fokus der Problematik. Nach von Schlippe und Schweitzer sollte daher das „*relevante Schul-ProblemSystem*“ als mögliche Beiträge von „Schüler, Familie, Klasse, eventuell auch Schulleitung, Schulverwaltung oder außerschulischer Peergrupp und seiner Lösung“ mit bedacht werden, um anschließend wieder auf die Subsysteme eingegrenzt werden zu können, „mit denen intensiver gearbeitet wird“⁸⁰⁶ (Kap. 9.3). Hubrig und Herrmann sehen die Möglichkeiten unterschiedlicher lösungsorientierter Ansätze und Sichtweisen darin, mit neuen Lösungen neue Wirklichkeiten zu gestalten. Eine Lösung ist nach Ansicht der Autoren nicht das Gegenteil eines Problems. „Sie ist entweder etwas anderes, also Weder- noch, oder Problem und Lösung werden im Sowohl-als-auch aufgehoben.“⁸⁰⁷ Eine systemische Haltung des Beraters im Umgang mit „schwierigen“ Schülern und deren Eltern besteht darin, eine kooperative Beziehung aufzubauen. Nach Ansicht der Autoren würde ein systemisch orientiertes Denken es auch Lehrern leichter machen und sich in allen schulischen Kontexten positiv auswirken: Es wirkt auf „den Unterricht, die Beratung von Schülern und Eltern sowie auf die Kooperation im Lehrerkollegium. [...] Der Stress im Schulalltag nimmt deutlich ab, wenn man lösungsorientierte Haltungen einnimmt und über Strategien dafür verfügt, sich in Problemsituationen emotional zu distanzieren. [...] Die gegenseitige Akzeptanz zwischen Lehrern nimmt zu, wenn sie ihre Rollen im Ganzen systemisch verstehen können.“⁸⁰⁸ Insofern ist die systemisch fundierte Schulsozialarbeit auch als ein Hinweis darauf und eine Sensibilisierung dafür zu verstehen, dass Schule und Pädagogik der Gesunderhaltung aller Beteiligten dienen und insbesondere Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer von unnötigen Stresssituationen entlastet werden, weil Systeme so funktionieren, wie sie funktionieren und nicht so funktionieren, wie sie funktionieren sollen.

11.11 Schlussdiskussion und Interpretation der Ergebnisse

Sofern es sich um die Langzeit- und Querschnittanalyse im Rahmen dieser Untersuchung handelt, konnte zunächst das digitale Erhebungsinstrument in seiner Funktionsweise vorgestellt werden. Mit der Eingabe in vorgegebene Dialogfenster und individuellen Eingabemöglichkeiten wurde ein Verfahren entwickelt, das es ermöglicht, in relativ kurzer Zeit vielfältige Informationen zu erfassen. Bei einem systemischen Aufgabenverständnis und entsprechend vielen Ansatzpunkten geht es darum, Universelles bereichsspezifisch zu reduzieren. Die Gesamtkomplexität wird also im Sinne der Komplexitätsreduktion nach der Logik der eigenen (systemischen) Vorgehensweise fortgeführt. Die hier kaum abbildbare Komplexität an Informationen befindet sich im (Daten-)System selbst und hält eine Fülle von weiteren Auswertungsressourcen bereit, die hier nur zum Teil erfasst werden konnten. Aus diesem Grund wurde nur das ausgewertet, was nach Maßgabe der Evaluationsziele (Kapitel 11.3, 11.6.4) relevant war. Dazu zählen die Aspekte der Bedarfsfeststellung und

⁸⁰⁵ Henning/Knödler, 2007, S. 55

⁸⁰⁶ von Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 83

⁸⁰⁷ Hubrig/Herrmann, 2005, S. 22

⁸⁰⁸ Hubrig/Herrmann, 2005, S. 12

Themenfokussierung in den Untersuchungen Teil 1 (Kap. 11.8) und 2 (Kap. 11.9) sowie die erhobenen Daten der anschließenden Prozessanalyse in Teil 3 (11.10).

Der Beratungsbedarf der Schülerinnen und Schüler (Abb. 15 – 17, 27 – 29, Tab. 16, 22) erreicht in der abschließenden Bewertung aller gültigen, das heißt abgeschlossenen Beratungsfälle, gemessen an der Durchschnittsschülerzahl von 700, 550, 550 Schülern je Schule eine Quote zwischen 9 und 21 %. Gemessen an den Erhebungszeiträumen nach Schulen bedeutet das: Anhand der Langzeitstudie Gymnasium A haben im Erhebungszeitraum 2009/10 ca. 21 % der Schüler die Beratung in Anspruch genommen, im Zeitraum 2010/11 waren es 13 % (wobei hier nicht feststellbar ist, welche Faktoren den Rückgang bewirkten).

Im Zeitraum 2011/12 lag die Quote dem Vorjahr entsprechend bei 12 %. Der Querschnittanalyse ist zu entnehmen, dass der Durchschnittswert der Schüleranzahl, die ein Beratungsgespräch in Anspruch nahmen, etwa bei 13 % liegt (Gymnasium A = 13 %, Gymnasium B = 16 %, Realschule A = 9 %). Ebenso muss Berücksichtigung finden, dass jeweils nur eine schulsozialpädagogische Beratungsstelle eingerichtet werden konnte, Krankheits- und Ausfallzeiten hier nicht explizit ausgewiesen wurden und die Beratungskapazität in der Regel nicht ausreichte und Wartezeiten entstanden. Dabei konnte nicht festgestellt werden, ob alle Anliegen berücksichtigt werden konnten.

Der geschlechtsspezifische Unterschied (Abb. 15, 27, Tab. 16, 22) zeigte in allen Studien kaum nennenswerte Differenzen. So ist in der Langzeituntersuchung in Gymnasium A ein leichter, aber durchgängiger Jungenüberhang zu konstatieren, was im Erhebungszeitraum 2009/10 zu einem Unterschied von 0,8 %, im Jahr 2010/11 von 7,7 % und 2011/12 von 6,3 % führt. In der Querschnittanalyse verschiebt sich das Ergebnis geringfügig. Im Untersuchungszeitraum 2010/11 ist in Gymnasium B im Gegensatz zu Gymnasium A der Mädchenanteil höher (12,7 %), in der Realschule A liegt dieser gegenüber den Jungen bei 9,1 %. Es kann von einer allgemeinen leichten Schwankung ausgegangen werden, die hier jedoch nicht signifikant ist, so dass nur Tendenzen an den Einzelschulen sichtbar werden. Jedoch kann nicht verlässlich ausgesagt werden, ob Jungen oder Mädchen bevorzugt Beratungsgespräche in Anspruch nehmen. In den Altersstufen erreichen an allen Schulen die 10- bis 12-Jährigen die höchsten Werte, was sich parallel in den Klassenstufen widerspiegelt (Abb. 16, 17, 28, 29, Tab. 16, 22).

Der Erstkontakt mit der Beratung erfolgte im Gymnasium A im Erhebungszeitraum 2009/10 mit 55,2 %, 2010/11 mit 48,7 % und 2011/12 mit 55,7 % durch die Schüler selbst (Abb. 18, Tab. 17) . Den nächsthöheren Anteil an der Herstellung des Erstkontaktes hatten die Klassenlehrer im Erhebungszeitraum 2009/10 mit 20,0 %, 2010/11 mit 32,0 % und 2011/12 mit 24,05 %. Wesentlich seltener erfolgten die Kontaktaufnahmen durch die Eltern, wobei hier die Mütter im Gegensatz zu den Vätern (1 bis 3 %) einen höheren Anteil zwischen 8 und 10 % erreichen. Bei der Querschnittanalyse (Abb. 30, Tab. 23) verändert sich das Bild gegenüber der Realschule. Während beide Gymnasien A und B einen prozentual fast identischen Erstkontakt durch die Schüler (48,7 % und 50,5 %) mit einem Durchschnitt von 49,6 % verzeichnen, liegt der Vergleich mit den Klassenlehrern (32,0 % und 33,7 %) im Durchschnitt bei 32,8 %, also cirka 50 zu 30 %, insgesamt in diesen beiden Kategorien bei 82,4 %. Im Gegensatz dazu erfolgt die Herstellung des Erstkontaktes an der Realschule A mit 35,8 % durch die Schüler gegenüber den Lehrern mit 39,6 % anhand des Messwertes fast gleichrangig, also cirka 35 zu 40 %, insgesamt liegt der Messwert in diesen Kategorien

bei 75,4 %. Damit ist zwar der Schüler-Lehrer-Anteil in der Kategorienzusammenfassung an beiden Schulformen fast gleichrangig, jedoch weicht die interne Unterscheidung zwischen den Bezugspersonen voneinander ab. *Fazit:* Am Gymnasium nehmen die Schüler im Vergleich zu den Lehrern vorrangig selbst den Erstkontakt wahr, während sich dieses Bild an der Realschule annähernd ausgeglichen darstellt. Der Elternanteil hat bei den Gymnasien einen gleichrangigen, im Vergleich zur Realschule aber abweichenden Wert. An den Gymnasien A und B liegt der Anteil der Mütter bei 11 und 10 %, an der Realschule bei 5 %. An den Gymnasien A und B liegt der Anteil der Väter bei 1 und 3 %, an der Realschule bei 0 %. Für die Zusammenfassung der Erstkontaktaufnahme zur schulsozialpädagogischen Beratung kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler selbst das Angebot für ihre eigenen problematischen Situationen in Anspruch nehmen, also Schwierigkeiten selbst genau einschätzen können. Es kann davon ausgegangen werden, vergleicht man die Beispiele der individuellen Beratungsprozesse miteinander, dass hier externe Beratungsstellen nicht aufgesucht werden und dass bei Problemlagen ohne professionelle Beratungsmöglichkeit an der Schule die Gefahr besteht, dass Problemsituation ohne Unterstützung expandieren oder sich verschlimmern. Ebenso kann eine „Nicht- oder Zu-spät-Unterstützung“ oder über unterschiedlich lange Zeiträume nicht wahrgenommene Problemlage eine negative Entwicklung nehmen, die einerseits zu Gefährdungen für die Jugendlichen führen, andererseits zu „Jugendhilfefällen“ werden kann (z. B. Schulverweigerung, Sucht u. a.), die dann im Falle von Jugendhilfegesprächen oder anderer Maßnahmen mit erheblichen Kosten verbunden sind, die in der Schulsozialarbeit in dieser Form nicht anfallen.

Die Themenrelevanz des Lern- und Leistungsbereichs hat am Gymnasium A in allen drei Erhebungszeiträumen von 2009/10 bis 2011/12 einen relativ hohen Messwert. Der relative Prozentanteil beträgt entsprechend 18,1 %, 16,7 % und 19,3 % gefolgt vom Bereich Freundschaften/Peergroup mit den Anteilen 18,6 %, 17,5 % und 15,3 % (Abb. 19, Tab. 18). Die Querschnittsanalyse (2011/12) zeigt tendenziell ähnliche Werte bei den Gymnasien (Abb. 31, Tab. 24). Nimmt man den Lern- und Leistungsbereich zum Anlass eines Vergleiches, zeigen beide Gymnasien A und B (16,7 % und 20,7 %) relativ hohe Prozentanteile in diesen Kategorien gefolgt von den Bereichen Freundschaften/Peergroup bei Gymnasium A (17,5 %) und Schwierigkeiten im System Schule bei Gymnasium B (19,0 %). Realschule A verzeichnet den höchsten Anteil im Bereich Verhaltensauffälligkeiten mit einem 21,3%igen Prozentanteil, gefolgt von den Kategorien Freundschaft/Peergroup und Schwierigkeiten im System Schule mit jeweils 16,9 % Prozentanteilen. Der Bereich Lern- und Leistung (12,4 %) folgt dieser Kategorienanordnung nachrangig. Hier schließt sich die Frage an, ob und inwieweit die stärker frequentierten Kategorien für die jeweiligen Schulformen bezeichnend sind und die Umstände der Beratung mit deren Erfolg korrelieren oder inwieweit bestimmte Merkmale (soziokulturelles Umfeld, Migrationshintergrund oder Lernumfeld und -motivation) die Beratungsergebnisse beeinflussen. Für diesen Zusammenhang müsste sich eine weitergehende intensivere Erhebung an den vorgenannten Merkmalen ausrichten, was im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar ist.

Im Bereich der Falldiagnosen ist eine Differenzierung anhand der Fallzahlen kaum möglich, da sich in allen Schulformen ähnliche Messwerte in den abgefragten Kategorien finden (Abb. 20, 21; 32, 33, Tab. 19, 25). Sowohl in der Langzeitstudie als auch in der Querschnittsanalyse finden sich Themen wie Konzentrationsprobleme, Konflikte mit

Mitschülern, Freundschaften/Peergroup, gedrückte Stimmung und Sorge um schlechte Schulleistungen als meistgenannte Aspekte im oberen Bereich der Nennungen. Dementsprechend haben viele der Falldiagnosen zu unterschiedlichen Beratungsgesprächen geführt. Dem Veränderungspotenzial bei der Erhebung „Verbesserung hat stattgefunden“ stimmt nach subjektiver Einschätzung mehr als die Hälfte der Ratsuchenden in der Kategorie „alle Beratungsanlässe“ zu. Sowohl in der Langzeit- als auch in der Querschnittsstudie (Abb. 22 - 24; 34 – 36, Tab. 20, 26) beträgt die Verbesserungsquote in unterschiedlichen Kategorien bis zu 100 %, was in einzelnen Fällen damit zu begründen ist, dass die Fallzahlen zum Beispiel im Bereich Mobbing, bei absoluten Zahlen (Beratungsfälle) mit 10 oder 4 so gering ausfallen, dass die Beratungsleistungen in allen Fällen erfolgreich eingeschätzt wurden. Während in der Querschnittsanalyse Gymnasium A mit 70 bis 100%igem Verbesserungsanteil im Bereich Mobbing auffällt, kommt dieser Aspekt in Gymnasium B und Realschule A nicht vor. Es ist zu vermuten, dass die Beschreibung „Mobbing“ unterschiedlich interpretiert wird und entsprechende Symptome anderen Bereichen der Skala zugeordnet wurden. Der Aspekt Veränderungspotenzial ist daher als eine nutzerrelevante subjektive Einschätzung zu betrachten, inwieweit jeder Ratsuchende die beratende Unterstützung in seiner Problemlage als hilfreich oder nicht hilfreich einschätzt. Nach den relativen Prozentanteilen liegt die Quote der Verbesserung anhand der Querschnittsanalyse bei Gymnasium A bei 65,79 %, Gymnasium B bei 83,38 % und bei der Realschule A bei 95,59 %, im Durchschnitt bei 81,5 %. Verschlechterungen der Problemsituation werden bei Gymnasium A mit 13,34 %, bei Gymnasium B mit 4,68 % und bei der Realschule A mit 4,41 % (Durchschnitt 7,5 %) angegeben. Keine Veränderung ihrer Problemsituation erlebten Schüler in Gymnasium A mit 20,87 %, Gymnasium B mit 11,95 % und an der Realschule A mit 0,0 %. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der differenzierten Falldiagnosen kann hier nur eine Tendenz ermittelt werden, die insgesamt sowohl über den Langzeit- als auch Querschnittsraum bei allen Schulen keine Anhaltspunkte für gravierende Unterschiede liefert. Während die erhobenen Werte im gymnasialen Vergleich ähnlich ausfallen, weichen die Zahlen der Realschule nicht nennenswert voneinander ab, was hier nur zur Kenntnis genommen, aber nicht weiter untersucht werden konnte.

Schließlich wird im 3. Teil der Untersuchung die qualitative Erhebung mit einer grafischen Darstellung erläutert. Die einzelnen Beratungsgespräche (Dauer jeweils 45 Minuten) werden transkribiert dargestellt und an den Kriterien Verbesserung, Verschlechterung, Veränderung gemessen. Insbesondere werden der Rückkopplungsprozesse deutlich, die sich durch Beobachtung, Kommunikation und Rekursivität für den Nutzer und den Berater erschließen und gleichzeitig auf unterschiedliche Systemebenen (Familie, Lehrer, Klasse usw.) zurückwirken. Jeder einzelne Fall kann in seinem jeweiligen Verlauf nachvollzogen werden. Der einzelne Prozess erlaubt die Herleitung, Rekonstruktion und Entwicklung der Problemsituation von Beginn des Erstkontaktes (Beratungsanlass) bis hin zum tatsächlichen Beratungsinhalt. Über unterschiedliche Zeiträume können Verbesserungen und Verschlechterungen nachgehalten und reflektiert werden. Beide Momente „Beratungsanlass und Beratungsinhalt“ weisen oftmals keine identische Problembeschreibung auf, da sie sich im Verlauf der Beratung verändern. Insgesamt zeigt die Einzelanalyse einen für den Nutzer nachvollziehenden Prozess auf dem Weg zur Lösungsfindung. Durch die begleitende Beraterfunktion wird ein reflexiver Beziehungs- und Interaktionsprozess hervorgerufen, der

mit dem Ratsuchenden und anderen am Prozess Beteiligten kommuniziert werden kann und Veränderungen in den unterschiedlichen Systemen herbeiführt. Schließlich zeigt die Untersuchung unter Berücksichtigung der ausgewählten oben genannten Kriterien „Verbesserung, Verschlechterung und Nicht-Veränderung“ an einer am Problemthema ausgerichteten 10-Punkte-Skala eine Wechselwirkung, die es ermöglicht, mehrere Probleminhalte (z. B. Stress mit den Eltern, Lerndefizit und Stress mit der Peergroup) miteinander in Bezug zu setzen, die an der grafischen Darstellung (Kurvendiagramm) eine Interdependenz erkennbar macht (Kap. 11.10.6 – 11.10.7). Die jeweils letztgenannte Bewertung zum Ende des Beratungsprozesses wird als ein Bezugspunkt in die Gesamtauswertung (Teil 1) übernommen.

Schließlich kann festgehalten werden, dass ein überwiegend positiver Bedarfs- und Prozessverlauf zu verzeichnen ist. Dabei macht der Berater seine Erkenntnis nicht am Ergebnis vorbereiteter Fragebögen fest, sondern richtet seinen Blick auf den Grad von Problemveränderungen und Zielerreichungskriterien, anhand derer weitere Vereinbarungen und konkrete Handlungsschritte erfolgen.

Der quantitative Erhebungsteil (Teil 1 und 2) kann als ein Instrument für themenbezogene Prävention oder Besonderheiten gesehen werden. Insbesondere bilden sich hier Kriterien wie Konzentration, Freundschaften, Peergroup, Schulleistungen heraus. Der qualitative Erhebungsteil (Teil 3) kann als ein Instrument für Einzel-, Gruppen- und Familienberatungen gesehen werden, anhand dessen die einzelnen Prozesse für den Nutzer relevant sind. Der Berater kann die Rückmeldung für seinen eigenen Reflexionsprozess nutzen und methodisch nachhalten.

12 Fazit IV

Abschließend führen Qualitätssicherung und Qualitätsverständnis in der Schulsozialarbeit zu Ergebnissen auf mehreren Ebenen. Zunächst wurde die Einzel- und Vergleichsanalyse (Kap. 11.8, 11.9) als quantitative Struktur dargestellt. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde der Gesamtkomplex hin zum Einzelfall evaluiert, was auch umgekehrt möglich ist.

Die zu Beginn dieses Kapitels gestellte Frage, ob gute Arbeit geleistet wird, kann damit beantwortet werden, dass die professionelle schulsozialpädagogische Beratung für die Nutzer einen Nutzen hat, denn sie durchleben einen Veränderungsprozess und sind damit auch allein diejenigen, die über eine erfolgreiche Problembewältigung Auskunft geben können. Mit der Selbsteinschätzung auf einer Skalenbewertung von 1 bis 10 (Kap. 11.6.8) werden nicht nur messbare Erfolgsparameter angegeben, sondern die „Bewertung durch die Nutzer“ ist gleichzeitig eine „Zufriedenheitstendenz“, wenn dieser schrittweise seine Ziele erreicht. Die Verlaufsbeschreibung von Beratungsprozessen (Kap. 11.10) zeigt im Ergebnis den Weg der Zielerreichung des Nutzers (Schüler) hin zur Lösungsfindung.

Die Frage „Könnte ich anders mehr erreichen?“ gibt dem Berater auch anhand der Skalenbewertung des Nutzers die Möglichkeit, sein Handeln zu reflektieren. Die Zufriedenheitsbewertung anhand des Zielerreichungsweges durch den Nutzer ist damit ein messbares Qualitätskriterium für den Berater, sein Handeln professionell auch im Sinne eingesetzter Methoden zu hinterfragen und damit Qualität zu sichern. Die Frage nach dem „richtigen“ Verhalten kann ebenfalls durch eine Skalierungsfrage, wie der Ratsuchende die Kompetenz, Neutralität oder Vorgehensweise des Beraters einschätzt, einen Hinweis für den Berater geben, seine Selbstreflexion kollegial bzw. in einer Supervision einbringen.

Auf der Ebene der Professionellen wird die theoretische und methodische Qualifizierung vorausgesetzt, die im Ergebnis zeigt, dass der Berater weiß, weshalb (qualifiziert) er was (methodisch) wozu (zielerreichend für den Nutzer) tut (Kap. 11.10). Auf der Ebene des Unterstützungsprozesses (Setting) zeigen die Ergebnisse an der Einzelberatung (Kap. 9.3, 11.10), Familienberatung (Kap. 11.10) oder Gruppenberatung (ebd. 9.1, 9.4), dass flexibles Handlungswissen, theoretische Kenntnisse und Evaluationswissen erforderlich sind, um einen Unterstützungsprozess darzustellen. Auf der Ebene der bildungspolitischen Schulsozialarbeit ist die Evaluation ein maßgebliches Instrument für Einzel- und Vergleichsanalysen (11.8 bis 11.10), aber auch zur Benennung wesentlicher Aspekte von gesellschafts- und bildungspolitischer Bedeutung. Auf der Ebene der Organisation, der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit sind Evaluation und Qualitätssicherung konkret auf Themen wie „Stress in den Peergroups“ auszurichten, wie die Evaluation hier deutlich macht.

Mit klaren Ergebnissen wird die praktische Ebene im Lern- Leistungsbereich professionell unterstützt und Lehrer werden entlastet. Systemisches Denken ist daher in der Evaluation als Konstruktion zu verstehen, die mittelbare und unmittelbare Systeme „mitdenkt“. Es wird deutlich, dass jedes System ein Mitproduzent von Auffälligkeiten oder Veränderung ist.

Die Ergebnisse belegen beispielhaft, dass quantitative und qualitative Auswertungen ein unverzichtbares Gesamtbild ergeben und Tendenzen für Veränderung, Verbesserung oder Verschlechterung sichtbar werden. Das entworfene Konzept der systemisch orientierten Beratung liegt in der Qualifizierung, der methodischen Vielfalt begründet und fördert eine Qualitätsentwicklung insofern, als im Prozessverlauf für den Nutzer Erfolgs- und Lösungswege im Sinne des Systems genutzt werden können.

Der systemisch-empirische Ansatz, schulsozialpädagogische Beratung sowohl am Datenmaterial als auch am Nutzen auszurichten, kann selbst als ein selbstreferenzielles Instrument bezeichnet werden. Es nimmt die individuellen Einschätzungen und Rückmeldungen der Ratsuchenden zum Anlass, Beziehungs- und Interaktionspotenziale der Nutzer an diese zurückzumelden und im Rahmen von Reflexionen pädagogische Sichtweisen zu hinterfragen. Das führt dazu, Beratungsnormen als Qualitätsstandards festzulegen. Es wird möglich, Unterschiede zu erkennen und einen dem System entsprechenden Nutzen davon abzuleiten. Insofern kann belegt werden, dass die schulsozialpädagogische Beratung fester Bestandteil der Schulen sein muss und gleichzeitig die systemisch fundierte Erhebung ein förderliches und zentrales Qualitätsinstrument sowohl für Selbstentwicklung als auch für Transparenz darstellt.

V. Resümee

Die vorliegende Untersuchung hat einen weit gefächerten Anspruch. Fasst man die Ergebnisse der konstruktiv-kritischen Analyse zu Rahmenbedingungen, Qualität und Professionalität (Teil I) zusammen und bezieht sich auf die Frage, inwieweit eindeutige Terminologien oder gesetzliche Grundlagen eine verbindliche Position für die Schulsozialarbeit darstellen, wird anhand der Ausgangslage (Kap. 2) deutlich, dass eine solche Position aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten, Aufgabenfelder und Interpretationen nicht eindeutig festzustellen ist.

Betrachtet man beispielsweise die Kinder- und Jugendberichte über einen Zeitraum von mehr als sechzig Jahren (Kap. 2.2.3), setzt bereits früh das Bestreben der Jugendhilfe nach

einer Kooperation mit der Schule ein, das auch heute noch nicht als abgeschlossen gilt. Jedoch hätte ohne diese Kontinuität ein Prozess, der mit dem 14. Kinder- und Jugendbericht (2013) der Schulsozialarbeit nahelegt, ihr fachliches Profil zu erstellen, eine Kooperationsstruktur zu entwickeln und sich eigenständig am Ort Schule mit dem Schwerpunkt Beratung zu etablieren, nicht stattfinden können. Diese Empfehlung wird aufgegriffen.

Betrachtet man den ersten Teil der Untersuchung zusammenfassend, werden Gemeinsamkeiten erkannt, die hier mit dem Ziel eines „Zufriedenheitsfaktors“ für beide Institutionen bezeichnet werden. Ausgehend davon gelingt es, Kooperationsstrukturen zu entwickeln. Die Schulsozialarbeit hat einen Platz zwischen zwei Systemen, umso mehr benötigt sie als Kooperation mit der Schule ein vertrauensförderndes Fundament von gegenseitiger Anerkennung und Professionalität. So führt ein erstes Ergebnis dahin, ein Kooperationswissen zu bilden, das sich am Gegenstand der Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit der Schule ergibt und sich an den Merkmalen Kooperationskompetenz, Kooperationstransparenz und kooperatives Spezialwissen ausrichtet.

Im zweiten Teil werden professionstheoretische Ansätze herangezogen, die die Schulsozialarbeit als eine gesellschaftlich (politisch) anerkannte Dienstleistung legitimieren soll. Dahingehend wird ihre Qualifizierung betrachtet (Kap. 5). Es wird festgestellt, bezieht man die oben genannten Schwerpunkte anhand der Untersuchung in Kapitel II ein, dass eine professionelle Beratungskompetenz erforderlich ist. Eine solche ist im Bereich der Sozialen Arbeit in der Regel nicht vorhanden, sondern wird als gegeben vorausgesetzt. Diese Erkenntnis führt dazu, die Wichtigkeit eines professionellen Beratungshandelns voranzustellen und eine Beratungsausbildung, sowohl zum Schutz für den Ratsuchenden als auch für den Berater, voranzusetzen. Da der systemische Ansatz in der Sozialen Arbeit vielfach angewandt wird, wird dieser im Verlauf der Untersuchung für die schulsozialpädagogische Beratung näher erklärt und fundiert. Das Wissen über Grundlagen der Beratung, ihrer Entstehungsgeschichte am Beispiel von Professionalität wie auch am Aspekt Beratung und Therapie machen eine Beratungskompetenz verständlich, aber auch unumgänglich.

Es wird festgestellt, dass der sozialpädagogischen Lebensweltorientierten Beratung (Thiersch 2007) nach der Vorstellung, wie sie hier für die schulsozialpädagogische Beratung vertreten wird, methodische und theoretische Grundlagen fehlen und ihr Ansatz mit dem hier erarbeiteten Beratungswissen nicht immer kompatibel ist.

Der systemische Beratungsansatz wird als eine geeignete Beratungsmethode für die Schulsozialarbeit und ihre Zielgruppe begründet. Die systemische Haltung, Theorien, Konzepte, Interventionen und Methoden werden näher betrachtet und es wird festgestellt, dass insbesondere der Schüler als Individuum in seinem unmittelbaren und mittelbaren Umfeld wahrgenommen wird und sogleich Lehrer, Eltern und andere Bezugspersonen mit einbezogen werden. Man muss nicht die Systemtheorie sozialer Systeme nach Luhmann kennen, um systemisch arbeiten zu können, jedoch werden einzelne Fachbegriffe, die in der systemischen Beratung angewandt werden, daran erklärt, um das Handeln in der Praxis reflektieren und begründen zu können. Dieses wird an den beschriebenen systemischen Modellen (Kap. 7) nachvollziehbar. Die systemische Sichtweise zeigt, dass nicht eine lineare Ursachenforschung für ein Verstehen maßgeblich ist, sondern zirkuläre selbstreferenzielle Zusammenhänge die Bedeutung einer Problemstellung erklären.

Insgesamt wird auf ein erfahrungs- und erkenntnisbasiertes Instrumentarium zurückgegriffen, das für die schulsozialpädagogische systemisch orientierte Beratung als zielführend erachtet wird.

Resümierend lässt sich im dritten Teil feststellen, dass ein kontextspezifisches und methodisches auch interdisziplinäres Wissen notwendig ist, um Professionalität zu erreichen und das Profil der Schulsozialarbeit zu stärken. Schließlich wird ein Handlungsmodell Schulsozialarbeit speziell auf die schulsozialpädagogische Beratung formuliert, indem in Anlehnung an Miller (2001) und Staub-Bernasconi (2007) die erarbeiteten Wissens Ebenen *Sozialpädagogisches Fachwissen, Kooperationswissen, systemisches Beratungs- und Theoriewissen, Methoden- und Evaluationswissen* zusammengeführt werden.

Der theoretische Blick zeigt mithilfe des Beschreibungs- und Erklärungswissens, dass die Wissens Ebenen sich aufeinander beziehen und gleichzeitig bedingen. Ebenso sind das Menschenbild (Kap. 8.3), der ethische Bezugsrahmen (Kap. 8.2) und die Gegenstandsbeschreibung (Kap. 8.4) dem Handlungsmodell zugeordnet. Das Schulsozialpädagogische Handlungsmodell ist nicht ein festgeschriebenes ‚Produkt‘. Es ist als Empfehlung zu verstehen und weiterentwickelt werden.

In jedem Fall wird den oben genannten Schwerpunkten entsprochen: Mit dem Handlungsmodell wird ein klares fachliches Profil der Schulsozialarbeit erstellt. Mit dem Kooperationswissen ist eine Kooperationsstruktur entwickelt worden, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht. Die schulsozialpädagogische systemisch orientierte Beratung ist qualifiziert zu leisten. Auf dieser Wissens Ebene kann die Schulsozialarbeit sich eigenständig am Ort Schule etablieren.

Der vierte Teil der Arbeit widmet sich der Evaluation an drei Schulen, in denen über einen Zeitraum von drei Jahren Beratungsgespräche evaluiert und ausgewertet wurden. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung belegen beispielsweise häufig genannte Problemthemen wie Konfliktverhalten unter Mitschülern/Peergroup oder Konzentrationsschwierigkeiten, die als ein Hinweis zu verstehen sind, ein positives Sozialverhalten zu fördern bzw. Aspekte im Schulleben (des Einzelnen) zu berücksichtigen, die Lernen und Leistung beeinträchtigen (Kap. 11.10). Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung belegen individuelle Problemlagen auf der Nutzer- und Interaktionsebene und machen einen Zielerreichungsprozess sichtbar.

Die Evaluationsergebnisse werden ausführlich diskutiert und erläutert. Sie untermauern den inhaltlichen Teil der Arbeit, beispielsweise an der Notwendigkeit schulsozialpädagogischer Beratung wie auch der inhaltliche Teil die Evaluation untermauert, beispielsweise in der Qualitätssicherung.

Zum Schluss wird ausgesagt, dass Professionalisierung der Schulsozialarbeit als ein Hauptanliegen erkannt wurde. Für die Schulsozialarbeit ist ein theoretisches fundiertes Handlungsmodell entstanden, das eine systemische schulsozialpädagogische Beratung legitimiert und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse einbezieht. Die Schulsozialarbeit kann mit dem Spezialwissen im Sinne von Kooperation, Beratung und Evaluation, dem theoretisch fundierten Handlungsmodell und daraus abgeleiteter Handlungsleitlinien wesentliche Schritte hin zur Profession gehen. Schließlich ergibt sich eine neue Definition für die schulsozialpädagogische Beratung, die mit dieser Untersuchung erarbeitet wurde (Kap. 9).

Das Anliegen der Arbeit bestand nicht darin, einen neuen Beratungsansatz zu begründen, sondern das systemische Denken und Handeln auf die Disziplin Schulsozialarbeit zu übertragen. Auf dieser Grundlage wurde es möglich, ein Handlungsmodell zu erstellen, das dringend benötigt wird.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, Ausgabe 28.
- Abels, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Hagerer Studientexte zur Soziologie. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften /GWV Fachverlage Wiesbaden.
- Aden-Grossmann, Wilma (2012): Schulsozialarbeit: Aschenputtel im Schulalltag. Geschichte und Konzepte. E-Book. (unveränderte digitale Fassung des Buches von Wilma Grossmann 1987: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit) Deutscher Studienverlag Weinheim.
- Ahmed, Sarina/Gotbrod, Heiner/Bolay, Eberhard (2010): Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Sozialarbeit. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Alterhoff, Gernot (1994): Grundlagen klientenzentrierter Beratung. 2. Auflage. Kohlhammer Stuttgart.
- Anderson, Tom (1987): In: Rothbauer, Günter (1997): Fokussierendes vs. Reflektierendes Team. Ergebnisse einer konversationsanalytischen Untersuchung. In: Systema, 11. Jg., Heft 3/1997.
- Anderson, Tom (1994): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Band 5. Systemische Studien verlag modernes lernen Dortmund.
- Anderson, Harlene (2012): Therapeutische Konversation als generative Dialoge. In: Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung. Heft 1/2012. Dortmund.
- Ansen, Harald (2008): Soziale Beratung in prekären Lebenslagen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans, Hrsg. (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Apel, Hans Jürgen (2000): „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler.“ – Schule als Stätte der Indoktrination. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe, Hrsg. (2000): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt Heilbrunn.
- Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen (2003): Psychosoziales Beratungsverständnis. 6. Version, 2003. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvtVerlag Tübingen.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe AGJ (2006): Stellungnahmen und Positionen. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Stellungnahmen und Positionen. Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe – Qualifizierung, Forschung, Fachkräfte. Diskussionspapier 24. 06, 2010. Berlin.
- Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede (2008): Soziale Arbeit – Eine paradigmatische Bestimmung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage Wiesbaden.
- Baar, Edeltraud (1937): Die geistige Welt des Schulkindes. In: Bühler, Charlotte (1993): Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 13. Jena Verlag von Gustav Fischer.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Internationaler Verlag der Wissenschaften Bern.
- Baier, Florian/Deinet, Ulrich Hrsg. (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Erweiterte Auflage. Verlag Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills, MI.
- Balgo, Rolf/Voß, Reinhard (1997): Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel. In: Voß, Reinhard (1997): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 2. Auflage. Luchterhand-Verlag Neuwied.
- Balnis, Peter/Demmer, Marianne/Rademacker, Hermann (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2005): Schule Jugendhilfe und Sozialarbeit. Frankfurt am Main.
- Bamberger, Günter G. (2005): Lösungsorientierte Beratung. 3. Auflage. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Bandler, Richard/Grinder, John/Satir, Virginia (2002): Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung. 6. Auflage. Pfeiffer bei Klett-Cotta Verlag. Org. Changing with Families. A book about further education for being human. Science and Behavior books, Inc. Palo Alto. California.
- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Suhrkamp Taschenbuch-Wissenschaftsverlag Frankfurt/M.
- Baur, Jörg (1997): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund und Hauptschulen. Edition Schindele. Universitätsverlag C. Winter Heidelberg.
- Bäumer, Gertrud (1922): In: Grossmann, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim. [siehe auch Aden-Grossmann, Wilma (2012): Aschenputtel im Schulalltag. Geschichte und Konzepte. E-Book].
- Bäumer, Gertrud (1929): Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Nohl, H./Pallat, L., Hrsg. (1988): Handbuch der Pädagogik. Band 5. 10. Auflage. Sozialpädagogik. Langensalza.

- Bäumer, Gertrud (1929): In: Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede (2008): Soziale Arbeit – Eine paradigmatische Bestimmung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage Wiesbaden.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth, Hrsg. (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Becker, Manfred (2011): Bildungsökonomie. Möglichkeiten – Risiken – Grenzen. Fachtagung 2011: Deutscher Lehrerverband (DL), Deutscher Philologenverband (DPhV), Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW). Berlin 2012.
- Belardi, Nando/Akgün, Lale/Gregor, Brigitte/Neef, Reinhold/Sonnen, Fritz Rolf (2007): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 5. überarbeitete Auflage. Juventa Verlag (Weinheim)
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (bdp): 2000): Psychologische Beratung. Fach- und berufspolitische Leitsätze. Berlin.
- Bettmer, F./Maykus, S./Hartnuß, B./Prüß, F. (2002): „Die Angst vor dem Gesichtsverlust...“ – sind Funktionsüberschneidungen das Problem? Theoretische und empirische Klärungen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 2/2002. Jahrgang 33. Frankfurt am Main.
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried, Hrsg. (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied. Luchterhand Verlag.
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Schroer, W. (2004): Pädagogische Räume und Beziehungen und die Pluralisierung von Lernorten. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Böhnisch, Lothar (2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen.
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für Soziale Arbeit. In: Thole, Werner, Hrsg. (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Bolay, Eberhard (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. H. 2. Verlag Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Borrmann, Stefan (2006): Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Boscolo, Luigi/Cecchin, Gianfranco/Hoffman, Lann/Penn, Peggy (1997): Familientherapie – Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Theorie, Praxis und Konversationen. 5. Auflage. Verlag modernes Lernen Dortmund.
- Boszormenyi-Nagy, Iwan/Spark, Geraldine (2001): Unsichtbare Bindungen. Klett-Verlag Stuttgart.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis/Graumann, Carl-Friedrich/Lantermann, Ernst-Dieter, Hrsg. (1990): Ökologische Psychologie. München.
- Brückner, Gerd/Deubert, Waltraud/Engel, Frank/Keupp, Heiner/Kötter, Hubert/Lenz, Albert/Nestmann, Frank/Schürmann, Ingeborg/Vogt, Irmgard – Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (2001): Frankfurter Erklärung zur Beratung. Aufruf zu einem Neuen Diskurs. Forum Beratung, Frankfurt, 01. Januar 2001. dgvt Verlag Thübingen.
- Brusten, M./Holtappels, H. G. (1985): In: Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- Bühler, Charlotte, Hrsg. (1927): Zwei Mädchentagebücher. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 1. 2. Auflage. Jena Verlag von Gustav Fischer.
- Bühler, Charlotte, Hrsg. (1937): Die geistige Welt des Schulkindes. Jena Verlag von Gustav Fischer.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. (AGEF), Hrsg. (2008): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen. Familiäre Problemlagen. Innovationen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Elmshorn.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit BAG JAW (2011): Datenanalyse der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Bereich: Jugendsozialarbeit. Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit. (4. Datenquelle Stand: Januar 2011 – nicht-amtliche Statistik).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), (2007): Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 1 Evaluation der Kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 2
Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zur Qualitätssicherung
in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 3
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Jugendverbandsarbeit. Bedarf und
Anforderungen an Konzepte des Controlling und der Selbstevaluation. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 4
Qualitätsmanagement in der Jugendverbandsarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung
in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 5
Qualitätssicherung in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe im Deutschen Roten
Kreuz. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 6
Qualitätsstandards in der Jugendsozialarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung in der
Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qs 7
Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung
in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1997): Qs 9
Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.
Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): (1997), Qs 13
Prozessorientierte Qualitätssicherung in der politischen Bildung. Materialien zur
Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): (1998), Qs 16
Ergebnisse des Qualitätssicherungsprozesses im Jugendhaus Düsseldorf. Materialien
zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): (1998), Qs 19
Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Materialien zur
Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1998): Qs 24
Selbstbewertung des Qualitätsmanagements – eine Arbeitshilfe -. Materialien zur
Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1961): Bericht der
Bundesregierung über die Lage der Jugend und über die Bestrebungen auf dem Gebiet
der Jugendhilfe gemäß § 25 Abs. 2 des Gesetzes für Jugendwohlfahrt. Drucksache
V/302 (in der 4. Wahlperiode als Drucksache IV/3515 am 21. Juni 1965 verteilt).
Bonn.

- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1968): Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe gemäß § 25 Abs. 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes – Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache V 2453. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1971): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe gemäß § 25 Abs. 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes – Dritter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache VI 3170. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1977): Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der Bundesrepublik Deutschland – Konsequenzen für Jugendhilfe und Jugendpolitik – Vierter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 8/2110. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1980): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe - Fünfter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 8/3684. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), (1984): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland – Sechster Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 10/1007. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG), (1986): Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven – Siebter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 10/6730. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG), (1990): Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe– Achter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 11/6576. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1994): Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern – Neunter Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 13/70. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1996): Qualitätsentwicklung in der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe. (QS 30). Ein Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in der kommunalen Jugendhilfe nach dem Modell der EFQM. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland - Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag. Drucksache 13/11368. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland - Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 15/6014. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 16/12860. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200. Berlin.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Europäischer Sozialfonds für Deutschland/Europäische Union ESF (2007-2013): Gender Mainstreaming im Europäischen Sozialfonds. Ziele, Methoden, Perspektiven. Agentur für Gleichstellung im ESF. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Genogramm. Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Jugendinstitut e.V. München (2014): Online-Publikation. <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/10-Methoden-und-arbeitsansatze-dersozialpaedagogischen-familienhilfe/10-9/10-9-3-dasgenogramm,did=61578,render=renderPrint.html> (letzter Zugriff: 24.03.2014: 19.48 Uhr).
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (2005): BQM – Bildungs-Qualitäts-Management. Der Qualitätsstandard für Bildungsträger. Das Kompendium. 2. Auflage. b + r Verlag Hamburg.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKF), Hrsg. (1998): Qualitätssicherung durch Evaluation. Konzepte, Methoden, Ergebnisse – Impulse für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Band 46. BKJ-Schriftenreihe. Remscheid.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ), Hrsg. (2007): Kultur macht Schule. Abschlussbericht. www.bkj.de (letzter Zugriff: 08.12.12, 12.25 Uhr) und www.helle-becker.de (letzter Zugriff: 08.12.12, 13.26 Uhr).
- Burks, H. M./Stefflre, B. (1979): Theories of counseling. 3rd Edition. New York. McGraw-Hill. In: McLeod, John (2004): Counselling – eine Einführung in Beratung. dgvt-Verlag Tübingen.
- Cohn, Ruth/Terfurth, Christina (1997): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 3. Auflage. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Conen, Marie-Luise (2013): Rezension: Loyalitätsbindungen – Versöhnung – Ethik. zu: Boszormenyi-Nagy, Iwan/Spark, Geraldine (2001). Unsichtbare Bindungen. In: Kontext – Zeitschrift für Familientherapie. 2001, 32, Heft 3.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard, Hrsg. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.

Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. 2. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Davison, Gerald C./Neale, John M. (1998): Klinische Psychologie. Beltz Psychologie VerlagsUnion Weinheim.

Deinet, Ulrich (2001): Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.

Deinet, Ulrich (2004): Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.

Deinet, Ulrich, Hrsg. (2010): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die Kommunale Kooperation. 2. Auflage. Opladen Budrich.

Dell, Paul (1990): Klinische Erkenntnisse. Zu den Grundlagen systemischer Therapie. Systemische Studien Band 1. Verlag modernes lernen Dortmund.

Dell' Anna, Sandro (2011): Alles was Schule berührt, wird zu Schule!?! Kooperation von Jugendarbeit und Schule - Gelingensbedingungen und Praxiserfahrungen. In: Jugendhilfe. 2011. Heft 49.

Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. DGfB (2009): Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling. Köln.

Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. DGfB (2009): Gut Beraten?! Ratsuchende haben ein Anrecht auf Qualität! Köln.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) – Tariffähige Gewerkschaft. (2012): Berufspolitische Positionen des DBSH. Heidelberger Erklärung. Berlin.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) Landesverband NRW, Landesfachgruppe Schulsozialarbeit (2006): Schulsozialarbeit. Rahmenrichtlinien des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2012): Empfehlungen zur Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. Berlin.

Deutsches Rotes Kreuz, Hrsg. (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege. Berlin.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Peters, Friedhelm (1984): Professionelle Kompetenz im Wandel: alte und neue falsche Propheten? In: Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit – Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Auflage. Haupt Verlag. Bern Stuttgart.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2005): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner, Hrsg.(2005): Grundriss Soziale Arbeit. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Juventa Verlag Weinheim und München. 4. Auflage.
- Diekmann, Andreas (2004): Aktuelle Probleme der empirischen Sozialforschung. In: Diekmann, Andreas, Hrsg. (2004): Methoden der Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 44/2004. Sonderhefte herausgegeben von Friedrichs/Jürgen, Schluchter/Wolfgang und Solga, Heike. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, G. (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Hogrefe Verlag Göttingen.
- Diezfelbinger, M./Oetker-Funk, R/Struck, E./Volger, I. (2003): Der lange Weg vom guten Rat zur fachlichen Psychologischen Beratung. Das psychologische Beratungsangebot der Kirchen. In: Oetker-Funk, R./Diezfelbinger, M./Struck, E./Volger, I., Hrsg. (2003): Psychologische Beratung. In: Beiträge zu Konzept und Praxis. Lambertus Freiburg.
- Drilling, Matthias (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Haupt Bern.
- Drilling, Matthias (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Auflage. Haupt Bern.
- Drilling, Mathias (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Auflage. Haupt Bern.
- Dunkake, Imke ((2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: Wagner, Michael, Hrsg. (2007): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Beltz Juventa Verlag Weinheim.
- Eckert, Dieter/Elbeck, Bernhard/Ludewig, Jürgen/Pötter, Nicole/Rosner, Regine/Schwarz, Alexandra/Segel, Gerhard/Seibold, Claudia/Tabakovic, Petra (2007): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. QR SchulSArb Version 4.2, 12.11.07. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit.
- Elliot, Aronson/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. 6. aktualisierte Auflage. Pearson Studium München.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendieck, Ursel (2007): Einführung in Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.

- Engel, Frank/Sickendiek, Ursula (2007): Narrative Beratung: Sprache, Erzählungen und Metaphern in der Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Engel, Uwe/Hurrelmann, Klaus (1989): Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin/New York.
- Engel, Frank (2007): Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel, Hrsg. (2007): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Engelke, Ernst (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Lambertus Freiburg.
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Lambertus Freiburg. 5. Auflage.
- Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers (2011): Evangelische Jugendarbeit und Schule. Schritte auf dem Weg zu gelingenden Kooperationen. Haus Kirchlicher Dienste der Evangelisch.-Lutherischen Landeskirche Hannovers. In: Materialien für die evangelische Jugend. 12.
- Evers, Karl-Heinz (1998): Zwischenfälle. Bergmann Helbig Verlag Hamburg.
- Eyferth, Hans (1950): Gefährdete Jugend. Erziehungshilfe bei Fehlentwicklung. Hannover.
- Eyferth, Hans/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans, Hrsg. (1984): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Luchterhand Neuwied Darmstadt.
- Eyferth, Hans/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Luchterhand Verlag Neuwied und Darmstadt.
- Fabian, Carlo/Drilling, Matthias/Müller, Caroline/Galliker Schrott, Bettina/Egger, Savako (2010): Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Juventa Verlag Weinheim München.
- Fachlexikon der Sozialen Arbeit (2007): 6. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Nomos Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Fiedler, Peter A./Hörmann, Georg: Hrsg. (1976): Therapeutische Sozialarbeit. Diskussionsbeiträge zu Grundlagen, zur Methodenintegration und zu Ausbildungsfragen am Beispiel der Verhaltenstherapie. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie Münster.
- Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (1996): Schule und Jugendhilfe. Opladen.

- Foerster, Heinz von (1995): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, Paul, Hrsg. (1995): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. Piper Verlag München.
- Foerster, Heinz von (1996): In: Bardmann, Theodor, M./Hansen, Sandra (1996): Die Kybernetik der Sozialarbeit – ein Theorieangebot. Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision. Aachen.
- Foerster, Heinz von/Luhmann, Niklas/Schmid, Bernd/Stierlin, Helm/Weber, Gunthard (1997): Diskussion des Fallbeispiels. In: Simon, Fritz B. (1997): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Freyaldenhoven, Ira (2005): Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell. Ibidem Verlag Stuttgart.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.
- Frommann, Anne (1978): Sozialarbeit – Beratung – Therapie. In: Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit – Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Auflage. Haupt Verlag. Bern Stuttgart.
- Frommann, Anne (1987): Schulsozialarbeit. In: Eyferth, Hans/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Luchterhand Verlag Neuwied und Darmstadt.
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Schule. Juventa Weinheim.
- Füllbier, Paul/Münchmeier, Richard (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. Band 1. Votum-Verlag Münster.
- Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2005): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans, Hrsg. (2005): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Auflage. Reinhardt München.
- Fydrich, Thomas/Sommer, Gert/Brähler, Elmar (2007): Fragebogen zur sozialen Unterstützung. Manual. F-SozU. Hogrefe Verlag Göttingen Bern Wien.
- Galuske, Michael (1998): Sozialpädagogische Beratung. In: Galuske, Michael/Rauschenbach, Thomas (1998): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 1. Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Galuske, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Juventa Verlag Weinheim.
- Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. ergänzte Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.

- Ganser, Christian (2010): Zielerreichung in der Schulsozialarbeit anhand quantitativer und qualitativer Indikatoren. In: Speck, Karten/Olk, Thomas, Hrsg. (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Gauger, Jörg-Dieter/Kraus, Josef (2011): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011: Deutscher Lehrerverband (DL), Deutscher Philologenverband (DPhV), Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW). Berlin 2012.
- Gerber, Christine (2006): Was zeichnet eine funktionale Kooperation zwischen dem ASD und der Polizei bei einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung aus? In: Kindler, Heinz/Lillig, Susanna/Blüml, Herbert/Meysen, Thomas/Werner, Annegret, Hrsg. (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Gergen, Kenneth J. (2002): Konstruierte Wirklichkeit. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Kohlhammer Stuttgart.
- Gerl, Wilhelm (1996): Fragen in der klientenzentrierten Kommunikation III – Zirkuläre Fragen. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. 27. Jahrgang. Zeitschrift 101. März 1996. GwG-Verlag Köln.
- Gerstner, Michael (2012): Potentiale und Grenzen sozialräumlicher Vernetzung in der Praxis der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank, Hrsg. (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Schneider Verlag Hohengehren.
- Gerull, P./Evangelischer Erziehungsverband e.V. (2000): Hand- und Werkbuch Soziales Qualitätsmanagement. Konzepte und Erfahrungen. Hannover.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Diskussionspapier der GEW. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes am 14./15. 11. 2003.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg. (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt am Main.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008): Schulsozialarbeiter sind dringender als neue Straßen. In: Schulsozialarbeit. PM 06/08 (21.01.2008) Stuttgart.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg. (2012): Schulsozialarbeit – Analysen, Bericht, Stellungnahmen – Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- Girolstein, Petra/Schnitzspan, Elfriede/Flath, Susanne (2006): Bei Haim sah alles so leicht aus.... In: Tsirigotis, Cornelia/von Schlippe, Arist/Schweitzer-Rothers, Jochen (2006): Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“. Carl-Auer-Systeme Heidelberg.
- Glanzer, W. (1993): Schulsozialarbeit in den neuen Ländern - Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme? Jugendhilfe, Jg. 31, Heft 1.

- Glocke, Nicole (2012): Wir Kinder von Hartz IV: Drei Reportagen über Familien aus prekären Verhältnissen. Mitteldeutscher Verlag Halle.
- Goolishian, H. A./Anderson, H. (1997): Menschliche Systeme. In: Reiter, L./Brunner, E./Reiter-Theil, S., Hrsg. (1997): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. 22. Auflage. Springer-Verlag Berlin.
- Gottschalk-Scheibenflug, J. (1982): Konflikt oder Kooperation? Wie Lehrer und Sozialarbeiter miteinander umgehen. In: Tillmann, K-J., Hrsg. (1982): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Juventa Verlag Weinheim München.
- Grawe, Klaus/Donati, Ruth/Bernauer, Friederike (1995): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. 4. Auflage. Hogrefe-Verlag Bern Göttingen.
- Griese, Hartmut M. (2003): Außerschulische Jugendbildung - was ist das eigentlich? In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Erwachsenenbildung und Demokratie. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibnitz. Heft 1/2003.
- Grohall, Karl-Heinz (2000): „Option für die Armen“ Parteilichkeit als Element der Strategie und des Handelns eines Wohlfahrtsverbandes. In: Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit. Forschung, Studium und Praxis. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster. Band 4. Waxmann Verlag Münster.
- Grossmann, Konrad P. (2000): Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie. Carl-Auer-Systeme-Verlag Heidelberg.
- Grossmann, Wilma (1981): Thesen zur Geschichte der Sozialpädagogik in ihrem Verhältnis zur Schule. In: Bayer, M./Karsten/M./Sünker H. (Hrsg.): Schule und Sozialpädagogik. Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen? Veröffentlichung der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung“ und „Sozialpädagogik“ über ein Symposium im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld. Bielefeld 1981.
- Grossmann, Wilma (1978): Sozialarbeit in der Schule. In: Neue Praxis, Heft 3, 1978.
- Grossmann, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim. [siehe auch Aden-Grossmann, Wilma (2012): Aschenputtel im Schulalltag. Geschichte und Konzepte. E-Book].
- Großmaß, Ruth (2000): Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung. dgvt-verlag Tübingen.
- Großmaß, Ruth (2007): Psychotherapie und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007 a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2001): Stichwort Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans/Thiersch, Hans, Hrsg. (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Völlig überarbeitete Auflage. Luchterhand Verlag Neuwied.

- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans, Hrsg. (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Hafen, Martin (2004): Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden? In: Mäder, Ueli/Daub, Claus-Heinrich, Hrsg. (2004): Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis. Basel.
- Hafen, Martin (2005a): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Verlag für Soziales und Kulturelles. Luzern.
- Hafen, Martin (2005b): Systemische Prävention. Grundlagen für eine Theorie präventiver Maßnahmen. Carl-Auer-Verlag Heidelberg.
- Hafen, Martin (2007): Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehrer und Praxis. Carl-Auer-Verlag Heidelberg.
- Haley, Jay (1977): Direktive Familientherapie. Strategien für die Lösung von Problemen. Pfeiffer München. (Original: Problem-Solving Therapy. New Strategies for Effective Family Therapy. San Francisco/Washington/London 1976).
- Haley, Jay (1978a): In: de Shazer, Steve (2012a): Muster familientherapeutischer Kurzzeittherapie. Carl-Auer-Systeme Verlag Heidelberg.
- Hamburger, Franz (1995): Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim und München.
- Hamburger, Franz (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Kohlhammer-Verlag Stuttgart. 2. Überarbeitete Auflage.
- Hargens, Jürgen/Schlippe, Arist von (2002): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Borgmann Verlag Dortmund.
- Hargens, Jürgen (2005): Systemische Therapie ... und gut. Ein Lehrstück mit Hägar. Verlag modernes lernen Dortmund.
- Hargens, Jürgen (2006): Bitte nicht helfen! Es ist auch so schon schwer genug. 5. Auflage. Carl-Auer-Verlag Heidelberg.
- Harrer, Friedrich (1977): Jugendwohlfahrtskunde. 7. Auflage. Luchterhand Neuwied Darmstadt.
- Harring, Marius/Böhm-Kasper/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian, Hrsg. (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Hartmann, K. L. (1974): Schule und Fabrikgeschäft. Zum historischen Zusammenhang von Kinderarbeit, Kinderschutzgesetz und allgemeine Elementarbildung. In: Hartmann

K. L./Nyssen, F./Waldeyer, H. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverortung im KJHG. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.

Hartwig, Luise/Merchel, Joachim, Hrsg. (2000): Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit. Forschung, Studium und Praxis. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster. Band 4. Waxmann-Verlag Münster.

Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Kohlhammer Verlag Stuttgart.

Held, Karl-Heinz/Struck, Norbert (2008): Zwischenbilanz zur Zusammenarbeit von AGJ und KMK im Themenbereich Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Forum Jugendhilfe. Heft 3, Jahrgang 2008.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) Heft 1/2000 Universität Magdeburg.

Hennig, Claudius/Knödler, Uwe (2007): Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Praxis. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Henseler, Joachim (2000a): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Hermann Nohls. Weinheim und München.

Hentig, Hartmut von (2001): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Hentig, Hartmut von (2007): Bildung. Ein Essay. 7. Auflage. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften Fachmedien Wiesbaden.

Herlitz, Hans-Georg/Hopf/Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. aktualisierte Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.

- Hermann, Harry (1980): Professionen – Berufliche Gruppen im Kampf um Gesellschaftliche Macht. In: Hermann, Harry/Tkocz, Christian/Winkler, Helmut (1980): Ingenieurarbeit - Soziales Handeln oder disziplinierte Routine? Werkstattberichte Band II. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Gesamthochschule Kassel.
- Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. In: Rost, D. h., Hrsg. (2009): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 74. Waxmann Verlag Münster.
- Herwig-Lempp, Johannes (2001): Die Form der guten Frage. In: Kontext 1/2001, Band 32.
- Herwig-Lempp, Johannes (2003): Welche Theorie braucht Soziale Arbeit? In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. Jahrgang 2003. Heft 2.
- Herwig-Lempp, Johannes (2009): Theorien sind Werkzeuge. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric, Hrsg. (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorien(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Herwig-Lempp, Johannes (2012): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Vandenhoeck und Ruprecht Göttingen.
- Herz, Otto (2009): Soziales Bildungsdefizit überwinden. Die deutsche Bildungskatastrophe. Vorwärts – Die Zeitung der deutschen Sozialdemokratie. Verlagsgesellschaft Berlin. http://www.vorwaerts.de/artikel_archiv/38498/die-deutschebildungskatastrophe.html (letzter Zugriff: 01.01.2014, 15.05 Uhr).
- Heßler, Manfred (2004): Justiz als Kooperationspartner. In: Fegert, Jörg M./Schrappner, Christian (2004): Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Hildenbrand, B. (1993): Eingefrorene Geschichten und auftauende Beschreibungen. In: Systemische Familie. Heft 6/1993. Springer Verlag.
- Hinsch, J./Schörghofer, S. (1991): Krankheit ist auch nur eine Metapher. Zuschreibung und Versuche zur Auflösung. In: Reiter, S./Ahlers, C., Hrsg. (1991): Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß. Springer Verlag Berlin.
- Hoffmann, L. (1996): Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflussnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie. Verlag modernes lernen. Dortmund.
- Hoffmann, Nicolas (1977): Der verhaltenstherapeutische Ansatz in der Sozialarbeit. In: Hoffmann, Nicolas (1977): Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit. Müller Salzburg.
- Hoffmann, Nicolas/Freese, Michael (1979): Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit. 3. Auflage. Müller Salzburg.
- Hollenstein, Erich (1991): Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 22. Jg. Heft 2.

- Hollenstein, Erich (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas 2010: Forschung zur Schulsozialarbeit. Juventa Verlag Weinheim München.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank, Hrsg. (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Band 29. Scheider Verlag Hohengehren.
- Homfeldt, H.G./Lauff, W./Maxeiner, J. (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme und Perspektiven. München.
- Homfeldt, H. G. (1977): In: Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 2001, Jg. 31, Heft 1.
- Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Homfeldt, Hans-Günther (2010): Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Kooperation der sozialen Dienste als zentrale Aufgabe im 13. Kinder- und Jugendbericht. In: Jugendhilfe, 48. Jg. Heft 4/2010.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Frankfurt.
- Hornstein, W. (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg, Heft 3, 1971.
- Hubrig, Christa/Herrmann, Peter (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Carl-Auer-Systeme-Verlag Heidelberg.
- Hundsatz, Andreas (1995): Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden. Juventa-Verlag Weinheim München.
- Hundsatz, Andreas (2003): Die Erziehungs- und Familienberatung: Definiton, Geschichte und Rahmenbedingungen. In: Zander, Britta/Knorr, Michael (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Vandenhoeck und Ruprecht Göttingen.
- Hurrelmann, Klaus (1994): Alltagsstress bei Jugendlichen. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Hurrelmann, Klaus (1998): Die Gesundheitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Vortrag: Kongress Medicine Meets Millenium; Skript.

- Hurrelmann, Klaus (1999): Lebensphase Jugend. 2. Auflage. Juventa-Verlag Weinheim und München.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aktualisierte Auflage. Juventa Verlag Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus (2013): Jugendliche in Deutschland: Ihre Lebenslage und ihr Lebensstil. In: Pädagogik: Praxishilfen Lehreralltag. Heft 65 (1).
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hüther, Gerald/Prekop, Jirina (2006): Auf Schatzsuche bei unseren Kindern. Kösel-Verlag München.
- Iben, Gerd (1967): Schule und Sozialpädagogik. In: Roeder, Peter (1967): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim und Berlin.
- International Federation of Social Workers IFSW: Definiton Sozialarbeit. Unter: <http://www.dbsh.de/internationale.pdf> (letzter Zugriff: 24.03.2014, 19.49 Uhr).
- International Network for School Social Work (2012): International Survey of School Social Work. Survey 2012. http://www.talentia.fi/files/2136/International_Network_Survey_2012.pdf (letzter Zugriff: 24.03.2014, 20.39 Uhr).
- Jehu, Derek/Hardicker, Pauline/Yellow, Margaret/Shaw, Martin (1977): Verhaltensmodifikation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Lambertus-Verlag Freiburg. (Original: Behaviour Modification in Social Work: Chichester GB 1972).
- Jongebloed, Jens/Nieslony, Frank (2002): Es geht doch!? Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Jg. 33, Heft 2/2002. Frankfurt/M.
- Jordan, Erwin/Münder, Johannes (1987): 65 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz – ein Gesetz auf dem Weg in den Ruhestand. Votum-Verlag Münster.
- Jordan, Erwin/Sengling, Dieter (1994): Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Jung (2008): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar zum SGB VIII mit Schriftsatz und Vertragsmustern. 2. überarbeitet und ergänzte Auflage. Haufe-Verlag Freiburg.
- Junker, Helmut (1979): Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. Kösel-Verlag München, 2. Auflage.
- Just, Annette (2004): Schulsozialpädagogik an Gymnasien, warum? LIT Verlag Münster.

- Just, Annette (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. Waxmann Verlag Münster.
- Kaimer, Peter (1999): Lösungsfokussierte Therapie. In: Psychotherapie Forum (1999), Vol. 7, Nr. 1.
- Kaldewei, Gerhard (2000): „... auf dem Mißbrauch der Kinderarbeit...“ – die Fabriksschule. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe, Hrsg. (2000): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt Heilbrunn.
- Kammler, Christian (2009): Kulturelle Praxis in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/ Rutz, Georg, Hrsg. (2009): Jahrbuch Ganztagschule 2009 Leben – Lernen – Leisten. Open Access Erziehungswissenschaften (peDOCS) Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt am Main. Wochenschau Verlag Schwalbach.
- Kardorff, Ernst von (1995): Soziale Netzwerke. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan. Hrsg. (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Beltz Psychologie Verlags Union Weinheim.
- Kasper, Th. (2006): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit aus Systemischer Perspektive. Aspekte zur Entwicklungsarbeit mit und am Widerstand. BAG der freien Wohlfahrtspflege. Frankfurt a. M.
- Keeney, B. P. (1987): Konstruieren therapeutischer Wirklichkeiten. Praxis und Theorie systemischer Therapie. Systemische Studien. Band 2. Verlag modernes lernen. Dortmund.
- Kim Berg, Insoo (1992): Familien-Zusammenhalt(en). Verlag modernes lernen. Dortmund.
- Kim Berg, Insoo/de Shazer, Steve (1993): Wie man Zahlen zum Sprechen bringt. Die Sprache in der Therapie. In: Familiendynamik 2/1993. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Kim, Myung-Shin (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. In: Böhm, Winfried, Hrsg. (1994): Internationale Pädagogik. Verlag Königshausen + Neumann Würzburg.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried (2010): Der Fragebogen – Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPD) Edith Stein (2012/13–2014). Schulsozialpädagogik als Hochschulstudium (gem. § 40 Hochschulgesetz 2005).
- Kleber, Eduard W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Juventa Verlag Weinheim München.

- Kleining, G. (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Beltz Weinheim.
- Kleve, Heiko (2005): Systemtheoretische Soziologie. Einige einführende Materialien. Skriptum. Fachhochschule Potsdam. University of Applied Sciences. Fachbereich Sozialwesen. Potsdam.
- Knieschewski, Elmar (1978): Eine empirische Untersuchung: In: Belardi, Nando/ Akgün, Lale/Gregor, Brigitte (2007): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 5. überarbeitete Auflage. Juventa Verlag Weinheim.
- Knieschewski, Elmar (2008): In: Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit – Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. Haupt Bern.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- König, Eckhard/Vollmer, Gerda (2008): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- König, Joachim (2006): Ein Praxisleitfaden zur Selbstevaluation in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift: Unsere Jugend. Heft 58 (1).
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2013): Schulsozialarbeit bundesweit sicherstellen! Berlin.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2008): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. QR SchulSArb Version 4.2, 12.11.07.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2011): In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2012): Schulsozialarbeit – Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, Hrsg. (2013): Stark für Bildung und Gerechtigkeit. Bundeskongress Schulsozialarbeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 30. 11. bis 01. 12. 2012 in Hannover. Frankfurt/M.
- Kraimer, Klaus (1984): Schulkinderfürsorge: <http://www.htw-saarland.de/Members/klauskraimer/lehrmaterialien/schulsozialarbeit> (letzter Zugriff: 24.03.2014).
- Kraimer, Klaus (1998): Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Bd. 30 (1998), Heft 3. (S. 170-189)
- Kraimer, Klaus (2003): Schulsozialarbeit auf dem Weg zum Regelangebot. Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung für Soziale Arbeit in der Schule. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit. 150 (2003), Heft 1. (S. 17-23).

- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht. Heft 37 (2). Auch in Portal Sozialarbeitswissenschaft in der Rubrik Beiträge: <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf> (letzter Zugriff: 03.01.2014, 16.58 Uhr)
- Kraus, Sibylle/Leisgang, Winfried/Maus, Friedrich/Nodes, Wilfried (2012): Heidelberger Erklärung. Berufspolitische Position des DBSH. Bundesmitgliederversammlung 12./13.05.2012 Heidelberg. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. Berlin.
- Kreft, D./Mielenz, J. (1988): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim.
- Kriz, Jürgen (1998a): Chaos, Angst und Ordnung. Wie wir unsere Lebenswelt gestalten. 2. Auflage. Vandenhoeck und Ruprecht Göttingen.
- Kriz, Jürgen (1998b): Systemtheorie. Eine Einführung für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. 2. Auflage. Facultas-Universitäts-Verlag (1997) Wien.
- Kriz, Jürgen (2001): Grundkonzepte und Psychotherapie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Verlagsgruppe Beltz Weinheim.
- Kriz, Jürgen (2007): Grundkonzepte und Psychotherapie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Verlagsgruppe Beltz Weinheim.
- Kriz, Jürgen (2009): Systemische Familientherapie. In: Slunecko, T., Hrsg. (2009): Psychotherapie. Eine Einführung. Wien: UTB/facultas wuv.
- Kromrey, Helmut (2000): Empirische Sozialforschung. 9. korrigierte Auflage. Verlag Leske + Budrich, Opladen.
- Kröger, Rainer (2014): Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. In: Becker-Textor, Ingeborg/ Textor, Martin: SGB VIII-Online-Handbuch: <http://www.sgbviii.de/S45.html> (letzter Zugriff: 12.02.2014, 14.33 Uhr)
- Krüger, Hermann/Grunert, Cathleen (2008): In: Harring, Marius/Böhm-Kasper/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian, Hrsg. (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Krüger, Jens (2012): Kooperation und Wertschöpfung. Mit Beispielen aus der Produktentwicklung und unternehmensübergreifenden Logistik. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Lammek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag Weinheim.
- Lammek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag Weinheim.

- Lammek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Überarbeitete Auflage. BeltzVerlag Weinheim.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997): Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe – Schuljugendarbeit – NRW. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung Druck Verlag Kettler GmbH.
- Lauermann, Karin (1998): Sozialpädagogische Berufsbildung. Studienverlag Innsbruck Wien.
- Leymann, H. (1993): Mobbing. Rowohlt Hamburg.
- Lipchik, Eve (1994): Die Hast, kurz zu sein. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung. 12 (4).
- Lipski, Jens (2006): Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? In: Appel, Stefan, Hrsg./Ludwig, Harald, Hrsg./Rother, Ulrich, Hrsg./Rutz, Georg, Hrsg. (2006): Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005. (siehe auch Jahrbuch Ganztagschule 2006). S. 38-43.
- Ludewig, Kurt/Pflieger, Karin/Wilken, Ulrich/Jakobskötter, Gabriele (1983): Entwicklung eines Verfahrens zur Darstellung von Familienbeziehungen: Das Familienbrett. In: Familiendynamik – Systemische Praxis und Forschung. Heft 08, 1983. Klett-CottaVerlag Stuttgart.
- Ludewig, Kurt (1997): Systemische Therapie Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. 4. Auflage. Klett-Cotta Verlag Stuttgart.
- Ludewig, Kurt (1999): Therapieziele in der systemischen Therapie. In: Ambühl, H./Strauß, B. (1999): Therapieziele. Hogrefe Göttingen.
- Ludewig, Kurt/Wilken, Ulrich (2000): Das Familienbrett. Ein Verfahren für die Forschung und Praxis mit Familien und anderen sozialen Systemen. Hogrefe Verlag Göttingen.
- Ludewig, Kurt (2000): Systemische Therapie mit Familien. Probleme, Lösungen, Reflexionen, Praxis. In: Familiendynamik. Heft 25. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Ludewig, Kurt/Paar, Marion (2001): Schulsozialarbeit. In: Füllbier, Paul/Münchmeier, Richard (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. Band 1. Votum-Verlag Münster.
- Ludewig, Kurt/Maturana, Humberto R. (1992/2006): Gespräche mit Humberto Maturana. Fragen zur Biologie, Psychotherapie und den "Baum der Erkenntnis" oder: Die Fragen, die ich ihm immer stellen wollte. Titel der Originalausgabe: "Conversaciones con Humberto Maturana: Preguntas del psicoterapeuta al biólogo". Temuco, Chile (Ediciones Universidad de La Frontera (1992). Vollständig revidierte Version der Übersetzung aus dem Spanischen von Kurt Ludewig, Hamburg (1991), Münster (2006).
<http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/ludewig-maturana.pdf> (letzter Zugriff: 10.02.2014, 16.42 Uhr).

- Ludewig, Kurt (2009): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. 2. aktualisierte Auflage. Carl-Auer-Verlag Heidelberg.
- Ludewig, Kurt (2010): Auf dem Weg zu einem systemischen Menschenbild. Fachtagung am 10. 06. 2010. Aktuelle Version des Vortrages: Zum Menschenbild der systemischen Therapie am 13. 10. 2007 bei der 7. Wissenschaftlichen Jahrestagung der DGSF in NeuUlm. Ludewig Hamburg/Münster.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 2. Auflage. Frankfurt/Main.
- Luhmann, Niklas (1985): Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: Soziale Welt, Jg. 36, Heft 4.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw 666, Original 1984).
- Luhmann, Niklas (1988): Fragen an Niklas Luhmann. Der Spiegel – 29/1988.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 666. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung. Band 6. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Luhmann, Niklas (1997a): Selbstreferentielle Systeme. In: Simon, Fritz B. (1997): Lebende Systeme. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1997b): Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1999): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 7. Auflage. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (2008): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung. Band 6. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Lüssi, Peter (1992): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 2. Auflage. Haupt Verlag. Bern Stuttgart.
- Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit – Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Auflage. Haupt Verlag. Bern Stuttgart.
- Luthmann, Shirley Gehrke/Kirschenbaum, Martin (1977): Familiensysteme. Pfeiffer München.
- Lutterer, Wolfram (2000): Auf den Spuren ökologischen Bewusstseins. Eine Analyse des Gesamtwerks von Gregory Bateson. Freiburg im Breisgau.

- Mansell, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1994): Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. 2. Auflage. Juventa-Verlag Weinheim.
- Maturana, Humberto (1978): Repräsentation und Kommunikation. In: Simon, Fritz. B. (2006): Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl-Auer-Verlag. Heidelberg.
- Maturana, Humberto (1996): Was ist erkennen? Piper Verlag München.
- May, Otto (2000): Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe, Hrsg. (2000): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt Heilbrunn.
- Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Auflage. Wissenschaftsverlag Oldenbourg.
- Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- McGoldrick, Monika/Gerson, Renson (1990): Genogramme in der Familienberatung. Stuttgart.
- McLeod, John (2004): Counselling – eine Einführung in Beratung. dgvt-Verlag Tübingen.
- Mees-Jakobi, J. (1977): Zur Bedeutung psychologischer Beratungskonzepte für die Einzelfallhilfe. In: Lukas, H./Mees-Jakobi, J./Schmitz, I./Skiba, E. G. (1977): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Eine Einführung. Berlin.
- Meinholt, Marianne/Guski, Elin (1987): Einzelfallhilfe. In: Eyferth, Hans/Otto, HansUwe/Thiersch, Hans (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Luchterhand Verlag Neuwied und Darmstadt.
- Melzer, Gerhard (1979): Familientherapie und Klientenzentrierte Gesprächsführung in der Sozialarbeit. Kösel München.
- Merchel, Joachim (2000): Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven, Frankfurt a. M.
- Meyer-van Dettum, Klaus (2007): Rezension vom 10.05.2007 zu: Karsten Speck: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2006. 416 Seiten. ISBN 978-3-531-15174-8. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245. Unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/4576.php> (Zugriff: 26.10.2013, 13.28 Uhr).

- Mielenz, I. ((1985): Aufgaben der Jugendhilfe bei Jugendarbeitslosigkeit und Berufsnot junger Menschen. Praxisbeispiele zur Einmischungsstrategie. AGJ Bonn.
- Miller, Tilly (2001): Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. In: Katholische Stiftungsfachhochschule München, Hrsg. (2001): Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege. 2. überarbeitete Auflage. Lucius und Lucius Verlag Stuttgart.
- Minuchin, Salvador/Fishman, H. Charles (1983): Praxis der strukturellen Familientherapie. Lambertus-Verlag Freiburg im Breisgau.
- Minuchin, Salvador (1987): Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie. Lambertus-Verlag Freiburg im Breisgau.
- Minuchin, Salvador (1997): Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie. 10. Auflage. Lambertus-Verlag Freiburg im Breisgau.
- Mollenhauer, Klaus (1998): Anleiten, erwachsen zu werden. In: Thole/Galuske/Gängler (1998): In: Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Lambertus-Verlag Freiburg im Breisgau.
- Mollenhauer, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Montada, Rolf (1998): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (1998): Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Psychologie Verlags Union Beltz Weinheim.
- Montessori, Maria (1988): Kinder sind anders. 2. ungekürzte Auflage. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Montessori, Maria (1994): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. 10. Auflage. Freiburg i. Breisgau.
- Mörsberger, Thomas (2011): Wirklichkeit und Wahrheit. Warum sich Jugendhilfe und Justiz so oft missverstehen. In: Verein für Kommunalwissenschaften Hrsg. (2002): Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe. Die Verantwortung der Jugendhilfe zur Sicherung des Kindeswohls. Dokumentation der Fachtagung am 29./30. November 2002. Berlin.
- Moskau, Gaby/Müller, Gerd F., Hrsg. (1992): Virginia Satir, Wege zum Wachstum. Ein Handbuch für die therapeutische Arbeit mit Einzelnen, Paaren, Familien und Gruppen. 3. Auflage. Junfermann-Verlag Paderborn.
- Mühlum, Albert (1993): Schulsozialarbeit. In: Becker-Textor, I./Textor, M. R., Hrsg. (1993): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied 1993. S. 241-269.
- Mühlum, Albert (2003): Schulische Sozialarbeit – sozialpädagogische Schule. Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg am 13. 05. 2003.

- Müller, Burkhard (1987): Sozialpädagogisches Handeln. In: Eyferth, Hans/Otto, HansUwe/Thiersch, Hans (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Luchterhand Verlag Neuwied und Darmstadt.
- Müller, Burkhard (1997): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Lambertus Verlag Freiburg im Breisgau.
- Müller, Burkhard (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Berlin.
- Müller, Burkhard (2009): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6. Auflage. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Müller, Carsten/Kronen, Heinrich (2010): Sozialpädagogik nach Karl Mager. Quellen und Diskussion. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Müller, C. Wolfgang (2001): In: Mollenhauer, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Münchmeier, Richard (2003): Aufwachsen unter veränderten Bedingungen – zur Situation und Zukunft von Jugend. In: Lehmkuhl, U., Hrsg. (2003): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen.
- Münder, J./Greese, D./Jordan, E./Kreft, D./Lakies, Th./Lauer, H./Proksch, R./Schäfer, K. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Votum Verlag Münster.
- Münder, Johannes (2004): Rechtliche Grundlagen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Mutzek, Wolfgang (2007): Kooperative Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Nestmann, Frank (1988); Beratung. In: Hörmann, G./Nestmann, F., Hrsg. (1988): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen.
- Nestmann, Frank (2007): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.

- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel (2007b): Statt einer „Einführung“: Offener Fragen „guter Beratung“. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik – Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. München.
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? In: Nando Belardi, Hrsg. (1997): Reihe: Focus Soziale Arbeit. Materialien Band 1. Leske und Budrich Opladen.
- Nieslony, Frank (1998): Schulbegleitung und Schulsozialarbeit in den Niederlanden - School accompaniment and school social work in school in the Netherlands. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Jg. 28, Heft 4.
- Nieslony, Frank (2004): Schulsozialarbeit im europäischen Vergleich. In: Bassarak, Herbert/Holze, Sarah, Hrsg. (2004): Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. Veröffentlichung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Frankfurt/M. 2004.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag Bielefeld.
- Nohl, Hermann/Pallat, Ludwig, Hrsg. (1988): Handbuch der Pädagogik. Band 5. 10. Auflage. Beltz Langensalza.
- Nörber, Martin (1995): Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. (Dissertation) Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.
- Nörber, Martin (1995): Strukturverbesserung oder Praxiskompetenz. Zur Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit. Jg. 20, Heft 5/1995.
- Nußbeck, Susanne (2006): Einführung in die Beratungspsychologie. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Obrecht, Werner (2003): Probleme der Entwicklung der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit. Fachtagung Sozialarbeitswissenschaft. 31. 10. /01.11. 2003. Vortragsskript Hochschule für Soziale Arbeit Zürich.
- Ochs, Mathias/Schweitzer, Jochen (2009): Qualitative Ansätze im Kontext systemischer Forschung (10. 09. 2009). Online-Portal: www.Systemisch-Forschen.de (letzter Zugriff: 08. 03. 2014, 18.04 Uhr).

- Oelerich, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule. Zur Systematik der Debatte. In: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Leske + Budrich-Verlag Opladen.
- Oelerich, Gertrud (2004): Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Oelerich, Gertrud (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Reinhardt Verlag München.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, A. (2005a): Der Nutzen sozialer Arbeit. In: Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, A., Hrsg. (2005): Soziale Dienstleistung aus Nutzersicht – Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Reinhardt Verlag München.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1998): Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Psychologie Verlags Union Beltz Weinheim.
- Oerter, Rolf (1998): Kindheit. In: Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Psychologie Verlags Union Beltz Weinheim.
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Juventa-Verlag Weinheim und München.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und nonformaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2209) 6.
- Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2005): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen.
- Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen.
- Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2012): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. „Elterliche Präsenz“ als systemisches Konzept. Vandenhoeck und Ruprecht Göttingen.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Walter-Verlag Olten und Freiburg im Breisgau.
- Pohl, Horst-Erich (1998): Der Streit um den Begriff Sozialpädagogik. In: Merten, Roland, Grs. (1998): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau.
- Proksch, Roland (2001): § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Votum Verlag Münster.

- Prüß, Franz (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz. Chancen und Risiken. In: Hartnuß, Birger./Maykus, Stefan, Hrsg. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.
- Prüß, Franz (2010): Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern – Schulbezogene Jugendhilfe als Arbeitsfeld. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Juventa Weinheim und München.
- Prüß, Franz (1995): Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. Jugendhilfe, Jahrgang 33, Heft 1.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer. Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus, Hrsg. (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Raab, E./Rademacker, H. (1982): In: In: Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Reinhardt Verlag München Basel.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch zur Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch der Schulsozialarbeit. München.
- Raab, Erich ((1994): Begründungszusammenhänge und Konzepte von Schulsozialarbeit. In: Pädagogische Führung. Jg. 5. Heft 4/1994.
- Raab, Erich/Rademacker, Hermann (1996): Schulsozialarbeit. Die Entwicklung eines Forschungsfeldes mit Impulsen für Schule und Jugendhilfe. In: Diskurs, Heft 1, 1996.
- Raab, Erich/Rademacker, Hermann (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig – Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan, Hrsg. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Rademacker, Hermann (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen. Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H., Hrsg. (1996): Gewalt an Schulen, Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen.
- Rademacker, Hermann (2000): Perspektiven für Schulsozialarbeit – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im 21. Jahrhundert. In: Olk, Thomas/Bathke, GustavWilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Juventa-Verlag Weinheim und München.
- Rademacker, Hermann (2009): Schulsozialarbeit. Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (2009): Profession Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

- Rademacker, Hermann (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, Florian/Deinert, Ulrich (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Verlag Barbara Budrich Opladen 2011.
- Rauschenbach, Thomas/Thiersch, Hans (1984): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: Thiersch, Hans/Otto, Hans-Uwe/Eyferth, Hanns, Hrsg. (1984): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Luchterhand Neuwied.
- Rechtien, Wolfgang (1998): Beratung: Theorien, Modell, Methoden. Profil Verlag München Wien.
- Rechtien, W. (2004): Beratung in Gruppen. In: Nestmann, Frank//Engel, rank./Sickendieck, Ursel Hrsg. (2004): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt Verlag Tübingen.
- Rechtien, Wolfgang (2009): Professionalisierung des Beratungswesens – die Ausbildung. In: Journal für Psychologie, Jahrgang 17 (2009), Ausgabe 1.
- Recum, Hasso von (2006): Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven. Berliner Wissenschaftsverlag Berlin.
- Reese-Schäfer, Walter (1999): Niklas Luhmann. Zur Einführung. Junius Verlag Hamburg.
- Reich, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionsistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 2. durchgesehene Auflage. Luchterhand Verlag Neuwied.
- Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. völlig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag Weinheim Basel.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik – Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Grundlagen der sozialen Arbeit. Bd. 6. Hohengehren.
- Rogers, Carl (1994): Die nicht direktive Beratung. Geist und Psyche. Fischer Verlag Frankfurt.
- Rogers, Carl R. (1998): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. 3. Auflage. Köln.
- Rolle, H. (1908): Schulpflege. In: Rein, W., Hrsg. (1908): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. Bd. 8. Langensalza.
- Ropohl, Günter (2012): Allgemeine Systemtheorie. Einführung in transdisziplinäres Denken. edition sigma Berlin.
- Rössner, Lutz (1977): Erziehungs- und Sozialwissenschaften – Eine einführende Systemskizze. Reinhardt Verlag München.

- Rothbauer, Günter (1997): Fokussierendes vs. Reflektierendes Team. Ergebnisse einer konversationsanalytischen Untersuchung. In: Systema, 11. Jg., Heft 3/1997.
- Sagebiel, Juliane (2007): Macht in der Sozialen Arbeit. Textvorlage: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. 5. Auflage. Berlin Eigenverlag.
- Sagebiel, Juliane (2011a): Macht in der Sozialen Arbeit. Textvorlage: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. 7. Auflage. Berlin Eigenverlag.
- Sagebiel, Juliane (2011b): Was macht die Macht in der Sozialen Arbeit? Vortrag Katholische Stiftungsfachhochschule München (KSFH) Alumni-Tagung 2011 (Skript). Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften/Hochschule für angewandte Wissenschaften München.
- Salomon, Alice (1908): Soziale Frauenbildung. Leipzig, Berlin.
- Sandfuchs, Uwe (2000): Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe, Hrsg. (2000): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt Heilbrunn.
- Sauer-Schiffer, Ursula/Fuest-Bellendorf, Almut/Ziemons, Michael (2005): Beratung gestalten. Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 28. Jahrgang. Heft 1/2005. Bonn.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2010): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Waxmann Münster.
- Satir, Virginia (1987): Familienbehandlung, Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie. Freiburg im Breisgau.
- Satir, Virginia (1990): Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis. Junfermann Verlag Paderborn.
- Scheer, Heinz-Detlef (2012): Reflecting Team. Arbeit in Organisationen. 2. überarbeitete Auflage. Books on Demand. Norderstedt.
- Schermer, F. (2004): Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis in der sozialen Arbeit. 35. Jg., H. 2.
- Schermer, Franz J./Weber, Angelika (2013): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R., Hrsg. (2013): SBG VIII–Online-Handbuch - <http://www.sgbviii.de/S130.html> (letzter Zugriff: 24.03.2014, 19.39 Uhr)

- Scheu, Brinkfriede/Autrata, Otger (2011): Theorie Sozialer Arbeit. Gestaltung des Sozialen als Grundlage. Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schindler, Hans/ Schlippe, Arist von, Hrsg. (2005): Anwendungsfelder Systemischer Praxis. Ein Handbuch. Borgmann Media by Sol/Argent Media AG, Basel.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 5. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Schlippe, Arist von (2000): Kommentar zu: Paradoxon und Gegenparadoxon von Selvini Palazzoli. In: Systemmagazin. Online-Journal für systemische Entwicklungen. http://www.systemmagazin.de/buecher/klassiker/selvini_paradoxon.php (Zugriff: 10.02.2014, 16.27 Uhr)
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Band 1. 10. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2010): Systemische Interventionen. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Schmitt, Hanno (2000): Die Diskussion um das Verhältnis von Staat und Schule in der Spätaufklärung. . In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe, Hrsg. (2000): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt Heilbrunn.
- Schneider, K. (1983): Familientherapie in der Sicht therapeutischer Schulen. In: Hennig, Claudius/Knödler, Uwe (2007): Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Praxis. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Schönweiss, Friedrich (2000): Bildung als Bedrohung. Der holprige Weg zu einem neuen Bildungsideal. A-L-F-Verlag digite.net.
- Schorr, Angela (1993): Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Deutscher Psychologen Verlag Bonn.
- Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (2011): Wegweiser Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. (gedruckt, Monographie) Schwalbach. Taunus 2011.
- Schröder, Annette (2007): Psychologie und Beratung. Zur Geschichte der Psychologie im Kontext von Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007 a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Schrödter, Wolfgang (2007): Ethische Richtlinien für Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007 a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.

- Schubert, Franz-Christian/Scheulen-Schubert, Dagmar: (1978): Neue Ansätze in der Familienhilfe: Familientherapie. In: Kerkhoff, Engelbert, Hrsg. (1978): Alltagssituationen in der Sozialarbeit. Quelle & Meyer Heidelberg.
- Schubert, Franz-Christian/Scheulen-Schubert, Dagmar (1981): Familie, Familienfürsorge, Familienberatung und –therapie. In: Kerkhoff, Engelberg, Hrsg. (1981): Handbuch Praxis der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen (Manual-Practice of the social work and social pedagogy). Grundlagen und berufsfeldorientierte Schwerpunkte. Band 1. Düsseldorf.
- Schwarzer, Christine/Posse, Norbert (2007): Pädagogische Psychologie und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Schweitzer, Jochen/von Schlippe, Arist (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. 4. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Schweitzer, Jochen/Ochs, Matthias (2012): Forschung für Systemiker oder systemisch forschen? Unser Buchtitel als erkenntnistheoretisches Problem und forschungspraktische Herausforderung. In: Ochs, Matthias/Schweitzer, Jochen, Hrsg. (2012): Handbuch Forschung für Systemiker. Vandenhoeck und Ruprecht Göttingen.
- Seibert, U. (1978): Soziale Arbeit als Beratung. Beltz Weinheim.
- Seithe, Silvia (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Selvini Palazzoli, M./Boscolo, L./Cecchin, G./Prata, G.(1981): Hypothesisieren – Zirkularität – Neutralität. Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. In: Familiendynamik. Heft 2, 1981. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Selvini Palazzoli, M./Cirillo, S./Selvini, M./Sorrentino, A.M. (1999): Anorexie und Bulimie. Neue familientherapeutische Perspektiven. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH Stuttgart.
- Selvini Palazzoli, M./Boscolo, L./Cecchin, G./Prata, G. (2011): Paradoxon und Gegenparadoxon. 12. Auflage. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011): Bildung für Berlin. Chancen für alle. Fünf Jahre Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen. Kooperation für Jugendhilfe und Schule. November 2011.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012): Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“. November 2012.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013): Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ Mai 2013.

- Shazer, Steve de (1997): Therapie als System. Entwurf einer Theorie. In: Reiter, L. u. a., Hrsg. (1997): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. 2. Auflage. Springer Heidelberg.
- Shazer, Steve de u. a. (1999): Kurzzeittherapie: Zielgerichtete Lösungsentwicklung. In: Watzlawick, P./Nardone, G., Hrsg. (1999): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. Piper München und Zürich.
- Shazer, Steve de (2012a): Wege der erfolgreichen Kurztherapie. 11. Auflage. Klett-Cotta Verlag Stuttgart.
- Shazer, Steve de (2012b): Muster familientherapeutischer Kurzzeit-Therapie. 11. Auflage. Carl-Auer-Systeme.
- Shazer, Steve de/Dolan, Yvonne (2013): Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. 3. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag Heidelberg.
- Sickendiek, Ursel/Engel, Fank/Nestmann, Frank (2008): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 3. Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Simon, Fritz B. (1997): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Suhrkamp Verlag Frankfurt.
- Simon, Fritz B. (2006): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl-AuerVerlag Heidelberg.
- Simon, Fritz B./Clement, Ulrich/Stierlin, Helm (1999): Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. 5. überarbeitete Auflage. Klett-Cotta Verlag Stuttgart.
- Simon, Fritz B./Rech-Simon, Christel (1999): Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch. Carl-Auer-Systeme Verlag Heidelberg.
- Simon, Fritz B./Clement, Ulrich/Stierlin, Helm (2004): Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Klett-Cotta Verlag Stuttgart.
- Sommer, K. (1995): Fürsorge oder Auslese? Erziehungsberatung von der Weimarer Republik bis 1945. In: Kurz-Adam, M./Post, I., Hrsg. (1995): Erziehungsberatung und Wandel der Familie. Leske und Budrich Opladen.
- Soziale Arbeit – Zukunftswerkstatt. Warum sind so viele Sozialarbeitenden so schweigsam geworden? <http://zukunftswerkstatt-soziale-arbeit.de/2012/12/29/warum-sind-so-vieleder-sozialarbeitenden-so-schweigsam-geworden/> (letzter Zugriff: 24.03.2014, 19.47 Uhr).
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinhardt Verlag München.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Juventa-Verlag Weinheim und München.
- Speck, Karsten (2013) [2012 A. J.]: Schulsozialarbeit und Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes. Eine sozialpolitische Einordnung. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Bundeskongress Schulsozialarbeit. Stark für Bildung und Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2012 in Hannover. Bezug: GEW Frankfurt/M.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Teubner Stuttgart.
- Spöhring, Walter (1995): Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Teubner Stuttgart.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit - Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In: Wendt, W.R. (1995): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität. Freiburg im Breisgau.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2001): Community work around the world. Vortrag (Skript) Fachtagung 30.11./01.12.2001 Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in und mit Gemeinwesen. Haus der Parität, Frankfurt/M.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2003): Soziale Arbeit auf dem Weg zur Weltgesellschaft – Implikationen für die Sozialarbeitswissenschaft. Vortrag (Skript). Technische Universität Berlin, Universität Freiburg/CH, Wirtschaftsuniversität Wien. Fachtagung der Sozialarbeitswissenschaft in Theorie, Lehre und Praxis am 31.10./01.11.2003 der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Haupt Verlag Bern Stuttgart Wien.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche. Heft 107. Kleine Verlag Bielefeld.
- Steinert, Erika/Thiele Gisela (2000): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Fortis Verlag Köln.
- Stickelmann, B. (1981): Schulsozialarbeit. In: Petzold, H-J./Speichert, H. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek Rowohlt.
- Stierlin, Helm (1997): Prinzipien der systemischen Therapie. In: Simon, Fritz B. Hrsg. (1997) Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.

- Straumann, Ursula (2007): Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. dgvt-Verlag Tübingen.
- Struck, Peter (2011): Die 15 Gebote des Lernens. 4. unveränderte Auflage. Primus-Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Le Monde diplomatique Nr. 8682/12.9.2008.
- Terner, Anja/Hollenstein, Erich (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Juventa Verlag Weinheim München.
- Teuber, Reinhard (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft GEW (2004): Schulsozialarbeit – Analysen, Bericht, Stellungnahmen. Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main.
- Tews, Johannes (1908): Schulbesuch, Schulpflicht, Schulversäumnisse, Schulzwang. In: Wilhelm Rein, Hrsg. (1908): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band VIII. Langensalza.
- Thiele, Gisela (2000): Positionen zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. In: Steinert, Erika/Thiele, Gisela (2000): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Fortis Verlag.
- Thiersch, Hans (1975): Abweichendes Verhalten-Definition und Stigmatisierungsprozesse. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Thiersch, Hans/Rauschenbach, Thomas (1987): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, Hanns./Otto, Hans.-Uwe./Thiersch, Hans, Hrsg. (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Luchterhand-Verlag Neuwied Darmstadt.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (1993): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Juventa Weinheim München.
- Thiersch, Hans (1996): Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid, Hrsg.: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim.
- Thiersch, Hans (1997): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa Verlag Weinheim und München.

- Thiersch, Hans (2002a): Autobiografischer Beitrag Hans Thiersch. In: Heitkamp, Hermann/Plewa, Alfred (2002): Soziale Arbeit in Selbstzeugnissen. Band 2. Freiburg im Breisgau.
- Thiersch, Hans (2002b): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Juventa-Verlag Weinheim.
- Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierung und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge Berlin.
- Thiersch, Hans (2006): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. 2. ergänzte Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Thiersch, Hans (2007a): Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007a): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Thiersch, Hans (2007b): Lebensweltorientierte Soziale Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.
- Thimm, Karlheinz (2006): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Perspektiven der Jugendhilfe. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg, Hrsg. (2006): Schulkooperationen. (Jahrbuch Ganztagschule 2006) Wochenschau-Verlag Schwalbach am Taunus.
- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Votum Münster.
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur »Transformation des beruflichen Handelns« zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, Siegfried/Sünker, Heinz/Olk, Thomas, Hrsg. (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied Luchterhand.
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2002): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, Siegfried/Sünker, Heinz/Olk, Thomas Hrsg. (2002): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Luchterhand Neuwied.
- Thole, Werner Hrsg. (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Thole, Werner Hrsg. (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

- Thole, Werner, Hrsg. (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1982): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Juventa-Verlag Weinheim München.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1987): Schulsozialarbeit. Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Jugend, Jahrgang 1979, Heft 3.
- Trost, Alexander/Buscher, Michael (1995): Systemische Arbeit mit gewaltbereiten Familien. In: Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Berufsverband für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie in Deutschland e. V. (BKJPP). Heft 1995/3. Bochum.
- Tsirigotis, Cornelia/von Schlippe, Arist/Schweitzer-Rothers, Jochen (2006): Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“. Carl-Auer-Systeme Heidelberg.
- Utz, Richard (2005): Rezension vom 13.09.2005 zu: Maja Heiner: Professionalität in der sozialen Arbeit. Kohlhammer Verlag (Stuttgart) 2004. 178 Seiten. ISBN 978-3-17-018120-5. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/2472.php> (Datum des Zugriffs 17.05.2013, 19.15 Uhr).
- Varela, Francisco (1997): Autopoiesis, strukturelle Kopplung und Therapie. Fragen an Francisco Varela. In: Simon, Fritz B. (1997): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Voß, Reinhard (1997): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 2. leicht veränderte Auflage. Luchterhand Verlag Neuwied.
- Voß, Reinhard (2005a): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Reihe: Pädagogik und Konstruktivismus. 2. Auflage. Beltz-Verlag Weinheim.
- Voß, Reinhard (2005b): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Carl-Auer-Systeme Heidelberg.
- Wagner, Michael/Weiß, Bernd (): Meta-Analyse als Methode der Sozialforschung. In: Diekmann, Andreas, Hrsg. (2004): Methoden der Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 44/2004. Sonderhefte herausgegeben von Friedrichs/Jürgen, Schluchter/Wolfgang und Solga, Heike. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Rudolf (2007): Integrative Beratungsansätze. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursel, Hrsg. (2007b): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. 2. Auflage. dgvt-Verlag Tübingen.

- WANJA-Projektgruppe (2000): Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Qualität sichern, entwickeln und verhandeln. Votum-Verlag Münster.
- Watzlawik, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Auflage. Verlag Hans Huber Bern.
- Watzlawik, Paul/Weakland, John/Fisch, Richard (2013): Lösungen - Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 8. Auflage. Hans Huber Verlag Bern.
- Weinberger, Sabine (1994): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Beltz Weinheim.
- Weiss, Thomas (2008): Kurztherapie mit Einzelpatienten. Familientherapie ohne Familie. 6. aktualisierte Auflage. Kösel-Verlag München.
- White, Michael/Epston, David (1994): Die Zähmung der Monster. Literarische Mittel zu therapeutischen Zwecken. Carl-Auer-Verlag Heidelberg. (Orig.: Literate Means to Therapeutic Ends. New York 1989.
- Wichern, Johann Hinrich (1832): Rettungshausbewegung.
<http://buber.de/christl/unterrichtsmaterialien/wichern> (letzter Zugriff: 24.03.2014, 19.44 Uhr).
- Wienands, Andràs (2002): Palo Alto: die Wiege systemischen Denkens. Eine Einführung in die Lösungsorientierung (Fokused Problem Resolution) des Mental Research Institute (MRI. In: Zeitschrift für systemische Therapie (zstb). Heft 3. Verlag modernes lernen Dortmund.
- Wiesner, Reinhard/Mörsberger, Thomas/Oberloskamp, Helga/Struck, Jutta (2000): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 2. Auflage. Verlag C. H. Beck München.
- Wildmann, Lothar (2007): Wirtschaftspolitik. Module der Volkswirtschaftslehre Band III. Oldenbourg Wissenschaftsverlag München.
- Wilke, Helmut (1991): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme. Fischer Stuttgart.
- Wilson, Jim (2003): Kindorientierte Therapie. Ein systemisch-kooperativer Ansatz. CarlAuer-Systeme Verlag Heidelberg.
- Wirtz, Markus Antonius, Hrsg. (2012): Dorsch Lexikon der Psychologie Hans Huber Verlag Bern.
- Wollenweber, H. (1981): Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit. Paderborn 1981.
- Wulfers, Wilfried (1996): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 5. Auflage. AOL Hamburg.

Wulfers, Wilfried (1997): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit - Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten In: Fatke/Reinhard/Valtin, Renate (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule.

Zimmermann, Ingo (2013): In: Just, Annette (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. Waxmann Verlag Münster.

Anhang

1. DEFINITIONEN ZUM AUFGABENFELD DER SCHULSOZIALARBEIT	2
2. TEXTAUSZÜGE DER LÄNDER AUS DEN SCHULGESETZEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT	6
3. MODELLPROJEKTE KOOPERATION JUGENDHILFE UND SCHULE	23
<u>MODELLPROJEKT 1: TRÄGERSCHAFTEN</u>	23
<u>MODELLPROJEKT 2: SCHULVERWEIGERUNG</u>	25
<u>MODELLPROJEKT 3: SOZIALPÄDAGOGISCHE NUTZERFORSCHUNG</u>	26
<u>MODELLPROJEKT 4: BERUFSBEZOGENE JUGENDSOZIALARBEIT</u>	27
<u>MODELLPROJEKT 5: WIRKSAMKEIT VON SCHULSOZIALARBEIT</u>	28
<u>MODELLPROJEKT 6: SCHULSOZIALARBEIT</u>	29
<u>MODELLPROJEKT 7: JUGENDHILFE UND SCHULE</u>	29
4. SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INTERDISZIPLINÄR FUNDIERTES HANDLUNGSKONZEPT	30
4.1 FACHVERSTÄNDNIS	30
4.2 TÄTIGKEITSFELDER UND AUFGABEN VON BERATUNG	31
4.3 VERTRAUENSVERHÄLTNIS UND BERATUNGSBEZIEHUNG	31
4.4 WERT- UND ZIELORIENTIERUNG	31
4.5 STANDARDS FÜR DIE QUALIFIKATION VON BERATUNGSFACHKRÄFTEN	32
4.6 WISSENSCHAFTLICHE FUNDIERUNG DER BERATUNGSKONZEPTE	32
4.7 BERATUNGSWISSEN/EXPERTENWISSEN	32
4.8 QUALITÄTSSICHERUNG UND EVALUATION	32
5. WEITERBILDUNG IN DER SCHULSOZIALARBEIT (EXEMPLARISCHE ERHEBUNG)	34

1. Definitionen zum Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit

Jahr	Definitionen und Aussagen zur Schulsozialarbeit (Fachliteratur und frühe Ansätze)	Autoren
1910	„In welchem Umfang Lehrer Sozialarbeit betreiben wird [...] daran deutlich, daß sie 1910 den ‚Jugendfürsorgeverband der Berliner Lehrerschaft‘ gründen, dessen Zweck es ist, ‚Interesse und Verständnis für die Jugendfürsorge zu wecken‘“ (Die Wohlfahrtseinrichtungen von Groß-Berlin 1910, S. 80)	Aden-Grossmann, 2012, Pos. 1581
1922	„Könnte man sich nicht eine Organisation der Schule denken, bei der andere sozialfürsorgerische Kräfte in viel stärkerem Maß an die Schule, in die Schule innerlich eingegliedert, mit ihr verbunden werden?“	Bäumer, 1922, S. 158 In: Grossmann, 2012, Pos. 1636
1926	„Aufgaben der Jugendwohlfahrt sind keine Fremdkörper, die in die Schule hineinwollen, sondern sie machen einen Teil ihrer Erziehungsarbeit aus. Dem Lehrer wird keine berufsfremde Last auferlegt sondern ein Tätigkeitsfeld eröffnet, das seinem Berufstyp entspricht, wenn man seine soziale Einstellung als etwas dem Lehrerberuf Wesentliches ansieht.“	Pottag, 1926, S. 213. In: Grossmann, 2012, Pos. 1531
1933	„Mir schwebte vor, daß die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müßte, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden. In der Schulpflege waren Ansätze dazu, nur daß die Schulpflege auch mehr von außen her als selbständige soziale Einrichtung an die Schule herankam, statt aus ihr hervorzugehen und ihre interne Aufgabe zu bleiben.“	Bäumer, 1933, S. 323. In: Grossmann, 2012, Pos. 1642
1981	„Schulsozialarbeit (SSA) ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch aus unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und so einer Ausgliederung bestimmter Kinder und Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken.“	Stickelmann, 1981, S. 405
1993	„1. Schulsozialarbeit ist kein Handlungsfeld, kein Arbeitsprinzip und keine Methode; 2. Schulsozialarbeit ist auf methodenbewußte berufliche Sozialarbeit/Sozialpädagogik gegründet; 3. Schulsozialarbeit ist in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld angesiedelt; 4. Schulsozialarbeit ist schülerzentriert tätig – ungeachtet möglicher Schwerpunkte wie schulunterstützender, familienberatender oder umfeldorientierter Art.“	Mühlum, 1993, S. 246

1995	„Sozialarbeit im unterrichtsbezogenen Bereich, z. B. durch Beratungsangebote für Schüler, Eltern und Lehrer, Mitwirkung bei Unterrichtsprojekten, Klassenfahrten, schulischen Freizeitprojekten, Hausaufgabenhilfen, Hilfen beim Übergang Schule – Beruf, Mitwirkung bei schulischem Krisenmanagement sowie allgemein in der schulischen Selbstverwaltung, Praxisberatung und Supervision mit und für Lehrer und Lehrerinnen sowie problembezogene Unterrichtshospitationen; [...].“	Walkenhorst, 1995, S. 395
1996	„[...] Oberbegriff verwendet, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“	Wulfers, 1996, S. 28
1996	„Unter Schulsozialarbeit werden unterschiedliche Ansätze gefasst, bei denen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen in der Schule arbeiten.“	Segel, 1996, S. 484
1996	„[...] kontinuierliche Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule [...] als Schulsozialarbeit bezeichnet, [...] insbesondere die Tätigkeit von Fachkräften der Jugendhilfe – Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – in der Schule und ihre Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern dort.“	Rademacker, 1996, S. 271
1996	„Aus meiner Sicht erscheint es sinnvoll, einen eng umrissenen Begriff von Schulsozialarbeit zugrunde zu legen, der sich auf diejenigen Einrichtungen mit sozialpädagogischen Fachkräften bezieht, die direkt in der Schule verortet oder unmittelbar und zentral auf Schule bezogen sind (z. B. therapeutische Schülerhilfen).“	Oelerich, 1996, S. 227
2000	„...unter Schulsozialarbeit [sollen] sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – verstanden werden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugendhilfe. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist also eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire	Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 178

	pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert.“	
2000	„Schulsozialarbeit im engeren Sinne wird durchgeführt von hauptamtlichen Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeitern bzw. Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung. Die Trägerschaft dieser Praxis ist unterschiedlich und wird kontrovers diskutiert. [...] Einheitlicher sind hingegen die Arbeitsschwerpunkte in unterschiedlichen Trägerschaften: Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe, Beratung, Vernetzung (Hilfeverbund, Gemeinwesenarbeit), Hilfen für den Übergang Schule und Beruf, und als ein allgemeines Ziel ist die Prävention zu nennen.“	Hollenstein/ Tillmann, 2000, S. 36 In: Speck, 2006, S. 21
2000	„Wir verstehen unter Schulsozialarbeit die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Aktivitäten von Fachkräften der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik, die sozialpädagogische Profilbildung in der Schule und ihrem Umfeld anzuregen, zu unterstützen und durch eigenständige Angebote zu erweitern.“	Braun/Wetzel, 2000, S. 79
2001	„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“	Drilling, 2001, S. 95
2001	„Schulsozialarbeit ist eine Form von Jugendhilfe, verortet in der Schule, einer wichtigen Sozialisationsinstanz für junge Menschen. Schulsozialarbeit ist insofern ein infrastrukturelles Element in der Schule. Sie setzt dort an, wo sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Kompetenzen erforderlich sind, wo psychosoziale Bedingungen und Belastungen Lernen unmöglich machen, wo soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen, wo die Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu unterstützen ist, wo es der personenorientierten Hilfen zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bedarf und zuweilen auch wo die Entwicklung eines entwicklungsfördernden Schulklimas zu unterstützen ist.“	Ludewig/Paar, 2001, S. 521
2002	„Ob von Schulsozialarbeit die Rede sein kann oder nicht, entscheidet sich nach diesem aus § 13 SGB VIII abgeleiteten Verständnis vor allem daran, ob ihre Angebote und Leistungen sich vorrangig an sozial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche richten, deren Schulerfolgchancen erkennbar und massiv beeinträchtigt sind.“	Rademacker, 2002, S. 11. In: Speck, 2006, S. 21

2004	<p>„Schulsozialpädagogik ist zu verstehen als pädagogisches Angebot zur Erlangung von Schlüsselqualifikationen im Bereich von Kooperation und Kommunikation, in der Wahrnehmung und Unterstützung sozialisationsbedingter Grundbedürfnisse jedes Einzelnen und in der Erkennung des eigenen Selbstwertgefühls als Basis für Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung. Dabei bedient sich die Schulsozialpädagogik verschiedener Methoden und Beratungsansätze unter Einbeziehung des jeweiligen sozialen Bezugssystems, das den individuellen Schulalltag und das soziokulturelle Umfeld prägt. Schulsozialpädagogik setzt eine intensive und präventive Zusammenarbeit zwischen Schul- und Sozialpädagogen in professioneller Gleichrangigkeit und klarer Rollendefinition voraus zu Gunsten der gleichen Kinder und Jugendlichen. Parallel dazu ist konstruktive Elternarbeit erforderlich.“ Anm. der Autorin: Ergänzend ist hinzuzufügen, dass der Begriff „Schulsozialpädagogik“ im Sinne der derzeitigen Entwicklung als Schulsozialarbeit zu verwenden ist, da dieser heute überwiegend sprachgebräuchliche Verwendung findet.</p>	Just, 2004, S. 36f
2006	<p>„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.“</p>	Speck, 2006, S. 23
2011	<p>„[...] Wir verstehen Schulsozialarbeit als einen integrierten Teil des Bildungs- und Erziehungssystems selbst, der <i>keineswegs</i> als Gegensatz zur Schule zu denken und zu konzipieren ist. Schulsozialarbeit muss dabei vor allem das Aufeinandertreffen der lebensweltlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen mit den Bedingungen der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion fokussieren und zugleich im Kontext von Schule und unter der Zielsetzung Jugendhilfe agieren.“</p>	Spies/Pötter, 2011, S. 21

2. Textauszüge der Länder aus den Schulgesetzen zur Schulsozialarbeit

Baden-Württemberg

Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg

Vom 01.08.1983 (GBl. Baden-Württemberg 1983,15, S. 397 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 24.04.2012 (GBl. Baden-Württemberg 2012,7, S. 209 ff.)

§ 1, Abs. 3 - Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(3) Bei der Erfüllung ihres Auftrags hat die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.

§ 41, Abs. 1 - Aufgaben des Schulleiters

(1) [...] Insbesondere obliegen ihm die Vertretung der Schule nach außen und die Pflege ihrer Beziehungen zu Elternhaus, Kirchen, Berufsausbildungsstätte, Einrichtungen der Jugendhilfe und Öffentlichkeit

§ 85, Abs. 3, 4 - Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schul- und Teilnahmepflicht, Informierung des Jugendamtes, verpflichtendes Elterngespräch

(3) Die Schule soll das Jugendamt unterrichten, wenn gewichtige Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass das Wohl eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist; in der Regel werden die Eltern vorher angehört. Zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung arbeiten Schule und Jugendamt zusammen. Diese Bestimmung gilt auch für Schulen in freier Trägerschaft.

(4) Nimmt bei einem dringenden Aussprachebedarf kein Elternteil eine Einladung des Klassenlehrers oder Schulleiters zum Gespräch wahr und stellt die Klassenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls des Schülers fest, kann die weitere Einladung zum Gespräch mit dem Hinweis verbunden werden, dass bei Nichtbefolgen das Jugendamt unterrichtet wird.

§ 90, Abs. 8 - Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

(8) Ein zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht kann, ein wiederholter zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht soll dem Jugendamt mitgeteilt werden; ein Ausschluss aus der Schule wird dem Jugendamt mitgeteilt. Hierbei soll ein Gespräch zwischen dem Jugendamt und der Schule stattfinden. Ein zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht, seine Androhung, ein Ausschluss aus der Schule oder seine Androhung wird den für die Berufserziehung des Schülers Mitverantwortlichen mitgeteilt.

Kommentar: Das baden-württembergische Schulgesetz sieht vor, dass die Schule zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages die Verantwortung der übrigen Träger von Erziehung und Bildung berücksichtigt. (§ 1, Abs. 3 SchulG). Darüber hinaus obliegt dem Schulleiter gemäß § 41, Abs. 1 die Pflege der Beziehungen zu Einrichtungen der Jugendhilfe. Zugleich wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und öffentlicher Jugendhilfe bei einer Annahme von Kindeswohlgefährdung (§ 85, Abs. 3 und 4 SchulG) als auch bei Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht geregelt (§ 90, Abs. 8 SchulG).

Auch wenn in einigen Gesetzesabschnitten versucht wird, Strukturen für das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe zu definieren, leitet sich daraus kein konkreter Auftrag zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne von Schulsozialarbeit ab.

Bayern

Bekanntmachung der Neufassung des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen - vom 31.05.2000 (GVBl. Bayern 2000,17, S. 414 ff., berichtigt in GVBl. Bayern 2000,20, S. 632), zul. geänd. durch Gesetz vom 09.07.2012 (GVBl. Bayern 2012,13, S. 344 ff.)

Art. 2, Abs. 5 – Aufgaben der Schulen

(5) Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung.

Art. 6, Abs. 5 – Gliederung des Schulwesens

(5) [...] Die Planungen zu Ganztagsangeboten erfolgen im Benehmen mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe.

Art. 31, Abs. 1, 2 – Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung

(1) Die Schulen arbeiten in Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Bildung zusammen. Sie sollen das zuständige Jugendamt unterrichten, wenn Tatsachen bekannt werden, die drauf schließen lassen, dass das Wohl eines Schülers gefährdet oder beeinträchtigt ist und deshalb Maßnahmen der Jugendhilfe notwendig sind.

(2) Die Schulen sollen durch Zusammenarbeit mit Horten, Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen die Betreuung von Schülern außerhalb der Unterrichtszeit fördern.

Kommentar: In Artikel 2, Abs. 5 des bayrischen Schulgesetzes wird die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Einrichtungen gefordert und weiterhin im gleichen Absatz mit der Bezeichnung „freie Träger der Jugendhilfe“ konkreter formuliert. Noch deutlicher bestimmen Art 31, Abs. 1 und 2, dass die Jugendhilfe beim Bekanntwerden einer Gefährdung von Schülern informiert werden soll, d. h. der Einsatz und die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe wird dann als besonders erforderlich gesehen, wenn das Wohl eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt oder die Betreuung von Schülern außerhalb der Unterrichtszeit zu sichern ist (Art. 31, Abs. 1 und 2 BayEUG). Eine Benennung der Kooperation mit der Jugendhilfe im Sinne von Schulsozialarbeit erfolgt allerdings nicht.

Berlin

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG). Vom 26.01.2004 (GVBl. Berlin 60.2004,4, S. 26 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 19.06.2012 (GVBl. Berlin 68.2012,15, S. 166 ff.)

§ 4 Abs. 1 - Grundsätze für die Verwirklichung

(1) Die Schule, die Erziehungsberechtigten und die Jugendhilfe wirken bei der Erfüllung des Rechts der Schülerinnen und Schüler auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeiten und Fähigkeiten zusammen. [...]

§ 5, Abs. 1, 2, 3 und 4 – Öffnung der Schulen, Kooperationen

(1) Die Schulen öffnen sich gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck arbeiten sie im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, mit Anbietern von ergänzender Lernförderung nach § 28 Absatz 5 des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch, § 34 Absatz 5 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch und § 6b des Bundeskindergeldgesetzes sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

(2) Die Schulen können dazu im Einvernehmen mit der zuständigen Schulbehörde insbesondere Vereinbarungen mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe und der beruflichen Fort- und Weiterbildung, den Musikschulen, den Volkshochschulen sowie Sport- und anderen Vereinen schließen. Sie nutzen Kooperationsmöglichkeiten mit der Wirtschaft, den Sozialpartnern und anderen Einrichtungen, die berufs- oder arbeitsrelevante Angebote machen.

(3) Die Schulen können ihren Kooperationspartnern bei einem pädagogischen Bedarf Räume und technische Ausstattung entgeltfrei zur Nutzung überlassen.

(4) Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags nach § 4 sollen die Schulen mit anerkannten Trägern der Jugendhilfe im Einvernehmen mit dem Jugendamt den Einsatz von sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften vereinbaren; § 19 Absatz 6 bleibt unberührt.

§ 5a - Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt

Werden der Schule gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt, so geht die Schule im Rahmen ihres schulischen Auftrags den Anhaltspunkten nach. Hält sie das Tätigwerden der Kinder- und Jugendhilfe für erforderlich, so hat sie das Jugendamt unverzüglich zu informieren. Die Zulässigkeit der Datenübermittlung richtet sich nach § 64 Absatz 3 Satz 1 des Schulgesetzes. Im Übrigen wirkt die Schule darauf hin, dass Maßnahmen zum Schutz und Wohl des Kindes und zur Unterstützung der Eltern erfolgen. Sie arbeitet hierzu mit den zuständigen Stellen der Bezirke zusammen.

Kommentar: In den einleitenden Paragraphen des Berliner Schulgesetzes werden deutliche Aussagen und Konkretisierungen zur Verwirklichung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (§ 4, Abs. 1 SchulG) vorgenommen. In § 5, Abs. 1 und 2 wird das Bemühen der Schulen zur Öffnung und zur Entwicklung einer Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern, darunter mit der Jugendhilfe, postuliert und die Möglichkeit zum Abschluss von Kooperationsvereinbarungen (§ 5, Abs. 2 SchulG) aufgezeigt. Damit wird die Einrichtung von Nutzungsangeboten direkt in der Schule in einen institutionalisierenden Zusammenhang gebracht. Zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt ist die Schule über das Tätigwerden der Jugendhilfe immer dann angehalten, wenn sie dieses im Sinne des Kindeswohls für notwendig erachtet (§ 5a SchulG).

Auch wenn die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in weiten Teilen gefordert wird, so findet auch hier Schulsozialarbeit als besondere Form der Zusammenarbeit keinen konkreten Hinweis in der Gesetzesformulierung.

Brandenburg

Bekanntmachung der Neufassung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 02.08.2002 (GVBl. I Brandenburg 13.2002,8, S. 78 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 19.12.2011 (GVBl. I Brandenburg 22.2011,35, S. 1 ff.)

§ 3, Abs. 3 - Recht auf Bildung

(3) Sozial Benachteiligte sollen besonders durch eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe und Trägern der sozialen Sicherung gemäß § 9 Abs. 1, die Schaffung von Ganztagsangeboten gemäß § 18, besondere Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen gemäß § 23 Nr. 2, die Berücksichtigung des Unterrichtsbedarfs gemäß § 109 Abs. 1 Satz 2 Nr. 2 und durch individuelle Hilfen im Rahmen der Lernmittelfreiheit gemäß § 111 und der Schülerfahrtkostenerstattung gemäß § 112 gefördert werden.

§ 4, Abs. 3 – Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung

(3) Die Schule ist zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit, der geistigen Freiheit und der Entfaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es auch, jedem Anhaltspunkt für Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen.

§ 7, Abs. 7 – Selbstständigkeit der Schulen

(7) Die Entwicklung und Förderung eines vielfältigen Schullebens sind Teil des gesetzlichen Auftrages aller Schulen. Sie unterstützen deshalb schulische Initiativen, die hierzu beitragen. Angebote Dritter, insbesondere von Eltern und aus dem kommunalen Umfeld sollen von den Schulen in ihre Tätigkeit einbezogen werden, soweit dies die Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der Schule fördern kann.

§ 9, Abs. 1 – Zusammenarbeit mit anderen Stellen, öffentlichen Einrichtungen und den Kirchen

(1) Die Schulen sollen mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenarbeiten. Sie können nach Zustimmung durch das Staatliche Schulamt und den Schulträger Vereinbarungen insbesondere mit einem Träger der Jugendhilfe über die Durchführung von Sozialarbeit oder von Freizeitangeboten an der Schule treffen, soweit der Schulträger nicht selbst solche Vereinbarungen trifft. Schulen können in Zusammenarbeit insbesondere mit Unternehmen der Wirtschaft, mit Hochschuleinrichtungen, Einrichtungen der Weiterbildung und in integrierten Projekten von Jugendhilfe und Schule (praxisbezogene Angebote) im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften besondere Unterrichtsangebote einrichten, die insbesondere schulisches Lernen sowie berufsorientierende und studienvorbereitende Maßnahmen miteinander verbinden.

§ 18, Abs. 3 – Ganztagsangebote

(3) Die Schulträger von Schulen der Primarstufe sollen mit den für die außerschulische Betreuung zuständigen Trägern Absprachen über eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertagesstätte treffen. Diese Absprachen können Angebote umfassen, die über den zeitlichen Rahmen der Stundentafel hinaus zu einer für die Eltern verlässlichen Betreuung führen. Die Teilnahme an diesen Angeboten ist freiwillig. Bei außerunterrichtlichen Angeboten sollen die Schulen mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren

Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und Familien auswirkt und insbesondere mit freien Trägern der Jugendhilfe zusammenarbeiten.

§ 63, Abs. 3 - Grundsätze

(3) Werden im Zusammenhang mit dem Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers Tatsachen bekannt, die darauf schließen lassen, dass das Wohl dieser Schülerin oder dieses Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist, soll die Schulleitung das zuständige Jugendamt unterrichten. Zuvor sind die Eltern zu benachrichtigen.

Kommentar: In § 3. Abs. 3 des brandenburgischen Schulgesetzes wird auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hingewiesen, dieses jedoch vorrangig auf Fördermaßnahmen zur Unterstützung sozial Benachteiligter ausgerichtet. Im weiteren Verlauf wird die Verantwortung der Schule gegenüber ihren Schülern (§ 4, Abs. 3 BbgSchulG) formuliert, wobei es im Ermessen der Schule liegt, im Bedarfsfall die Jugendhilfe oder andere Einrichtungen hinzuziehen. Hervorgehoben wird die Elternarbeit. Zur Förderung eines vielfältigen Schullebens sollen daher insbesondere die Elternarbeit und Angebote aus dem kommunalen Umfeld in die schulischen Tätigkeiten einbezogen werden, soweit es dem gesetzlichen Auftrag der Schule förderlich ist (§ 7, Abs. 7 BbgSchulG).

Eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe im Sinne von Schulsozialarbeit wird zwar nicht formuliert, jedoch mit der Durchführung von Sozialarbeit (Freizeitangeboten) konkreter umschrieben (§ 9, Abs. 1 BbgSchulG). In § 18, Abs. 3 wird die Zusammenarbeit der Schule insbesondere mit den Trägern der Jugendhilfe bei der Schaffung von freiwilligen außerunterrichtlichen Angeboten empfohlen. Letztlich ist auch die Verpflichtung der Schule zur Unterrichtung des zuständigen Jugendamtes bei ernsthafter Gefährdung oder Beeinträchtigung des Schülerwohles (§ 63, Abs. 3 BbgSchulG) verankert.

Obwohl in unterschiedlichen Zusammenhängen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe postuliert wird und dieser auch eine konkrete Verbindlichkeit zugeschrieben ist, werden in keiner Passage die Schulsozialarbeit oder Regelungen zu deren Umsetzung erwähnt.

Bremen

Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Schulgesetzes (BremSchulG) vom 28.06.2005 (GBl. Bremen 2005,31, S. 260 ff., berichtet in GBl. 2005,38, S. 388, zul. berichtet in GBl. 2005,39, S. 398 f., zul. geändert durch Gesetz vom 23.06.2009 (GBl. 2009,36, S. 237 ff.)

§ 3, Abs. 3 – Allgemeines

(3) Die Schule soll ihren Auftrag im Zusammenwirken von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften, nicht unterrichtendem Personal sowie betrieblichem Ausbildungspersonal mit dem Ziel einer größtmöglichen Konsensbildung auch unterschiedlicher Interessen und Positionen verwirklichen.

§ 4, Abs. 6 – Allgemeine Gestaltung des Schullebens

(6) Die Schule ist Teil des öffentlichen Lebens ihrer Region und prägt deren soziales und kulturelles Bild mit. Sie ist offen für außerschulische, insbesondere regionale Initiativen und wirkt im Rahmen ihrer Möglichkeiten an ihnen mit.

§ 12, Abs. 1 und 2 – Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

(1) Zur Erfüllung ihres Auftrages arbeitet die Schule zusammen mit Institutionen, die allgemein für die Angebote und Hilfen in gesundheitlichen, sozialen und berufsbezogenen Fragen zuständig sind, insbesondere mit den außerschulischen Bildungs-, Förderungs- und

Beratungsangeboten der Jugendhilfe, mit den örtlichen Beiräten sowie sozialen und kulturellen Einrichtungen der Region einschließlich der Kirchen, der im Sinne von Artikel 61 der Landesverfassung anerkannten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und der Einrichtungen der Weltreligionen sowie mit der Arbeitswelt der Region. Die Schule soll sich auch bemühen, internationale Kontakte zu pflegen.

(2) Die Schulen sind berechtigt und sollen das Jugendamt über offenkundige Anhaltspunkte einer Gefährdung des Kindeswohls im Sinne des § 8a des Achten Sozialgesetzbuches SGB VIII unterrichten, soweit die Gefährdung nicht durch schulische Maßnahmen und die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten nach § 6 zu beheben ist. Die Erziehungsberechtigten sind über die Mitteilung in Kenntnis zu setzen. Eine Verpflichtung zur Kenntnisgabe besteht nicht, soweit dadurch eine zusätzliche Gefährdung des Kindes entsteht oder mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist. Die Schule wirkt in ihrem Rahmen an abgestimmten Hilfeplanmaßnahmen des Jugendamtes mit.

§ 47a, Abs. 4 - Maßnahmen zur Sicherheit der Schule

(4) Wird eine schulpflichtige Schülerin oder ein schulpflichtiger Schüler vom Schulbesuch ausgeschlossen, wirkt die Fachaufsicht auf geeignete Maßnahmen, insbesondere der Jugendhilfe, für diese Schülerin oder diesen Schüler hin; diese Maßnahmen sollen schulisch begleitet werden.

Kommentar: Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe im Sinne von Schulsozialarbeit kann im Bremer Schulgesetz aus der Regelung gemäß § 3, Abs. 3 nicht unmittelbar abgeleitet werden. Diese Möglichkeit wird zwar mit dem Auftrag in § 4, Abs. 6 im Sinne von Offenheit für außerschulische Initiativen und deren Mitwirkung gegeben, die Schulsozialarbeit aber nicht konkret benannt. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und außerschulischen Angeboten der Jugendhilfe werden gleichbedeutend genannt und insbesondere hervorgehoben, bei Anhaltspunkten einer Gefährdung des Kindeswohls das Jugendamt (als zuständige Verwaltungsinstanz) zu unterrichten, wenn diese Situation durch Maßnahmen der Schule nicht zu beheben ist (§ 12, Abs. 1 und 2). Im Rahmen ihrer Möglichkeiten wirkt die Schule an abgestimmten Hilfeplanmaßnahmen mit (§ 47a, Abs. 3, 4 BremSchulG).

Schulsozialarbeit findet weder eine namentliche Benennung noch lässt sie sich von den gesetzlichen Vorgaben als eine solche ableiten.

Hamburg

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16.04.1997 (GVBl. I Hamburg 1997,16, S. 97 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 19.06.2012 (GVBl. I Hamburg 2012,28, S. 266)

§ 3, Abs. 6 – Grundsätze für die Verwirklichung

(6) Die Schulen wirken im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages mit anderen behördlichen Einrichtungen zusammen. Auch nach Erfüllung der Schulpflicht kooperieren die Schulen mit den Trägern der beruflichen Bildung und den Sozialleistungsträgern, um solche Schülerinnen und Schüler zu beraten und zu fördern, die noch keine Ausbildung abgeschlossen haben.

§ 13, Abs. 1 - Ganztägige Bildung und Betreuung

(1) Schülerinnen und Schüler von der Vorschulklasse bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres haben Anspruch auf eine umfassende Bildung und Betreuung in der Zeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr an jedem Schultag. Der Anspruch nach Satz 1 wird durch den Besuch einer Ganztagschule oder einer Schule in Verbindung mit der Inanspruchnahme von Leistungen von Trägern der Jugendhilfe, mit denen die Schule kooperiert, erfüllt. Wer

für ein Schuljahr seine Teilnahme an dem Betreuungsangebot im Anschluss an die Unterrichtszeit erklärt, ist zur Inanspruchnahme in diesem Schuljahr verpflichtet.

§ 35 - Beratungen

Die schulpyschologische und sozialpädagogische Beratung dient der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und ihren Sorgeberechtigten bei Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich, im Zusammenleben und beim gemeinsamen Lernen in der Schule sowie deren Vorbeugung. Die Beantwortung von Fragen im Rahmen der schulpyschologischen und sozialpädagogischen Beratung ist freiwillig.

§ 49, Abs. 1, 2 und 8 - Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen

(1) Erziehungsmaßnahmen und förmliche Ordnungsmaßnahmen gewährleisten die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Sie können auch dem Schutz beteiligter Personen dienen. Jede Maßnahme muss in einem angemessenen Verhältnis zum Fehlverhalten der Schülerin oder des Schülers stehen. Die körperliche Züchtigung und andere entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind verboten. Bei fortgesetzten Erziehungsschwierigkeiten haben Erziehungsmaßnahmen einschließlich der Hilfestellung durch die Beratungslehrkraft, den Schulberatungsdienst oder die Schulsozialbetreuung grundsätzlich Vorrang vor Ordnungsmaßnahmen. Ordnungsmaßnahmen sollen mit Erziehungsmaßnahmen verknüpft werden. Aus Anlass desselben Fehlverhaltens darf höchstens eine Ordnungsmaßnahme getroffen werden.

(2) Erziehungsmaßnahmen dienen der pädagogischen Einwirkung auf einzelne Schülerinnen und Schüler. Erziehungsmaßnahmen sind insbesondere Ermahnungen und Absprachen, kurzfristiger Ausschluss vom oder Nachholen von Unterricht, die zeitweilige Wegnahme von Gegenständen einschließlich der dazu im Einzelfall erforderlichen Nachschau in der Kleidung oder in mitgeführten Sachen, die Auferlegung sozialer Aufgaben für die Schule, die Teilnahme an einem Mediationsverfahren, die Teilnahme an innerschulischen sozialen Trainingsmaßnahmen und die Wiedergutmachung des angerichteten Schadens. Erforderlichenfalls ist die Maßnahme mit der Beratungslehrkraft, dem Beratungsdienst oder der Schulsozialbetreuung abzustimmen. Gewichtige Erziehungsmaßnahmen werden in der Schülerakte dokumentiert.

(8) Nach der Verhängung von Ordnungsmaßnahmen sind die Sorgeberechtigten darüber zu unterrichten. In den Fällen einer Ordnungsmaßnahme nach Absatz 4 Nummern 4 bis 6 können gemäß § 32 Absatz 5 auch die früheren Sorgeberechtigten volljähriger Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Bei der Verhängung von Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 4 Nummern 5 und 6 prüft die zuständige Behörde, ob eine Unterrichtung des Jugendamtes geboten ist. Über von Schülerinnen und Schülern in der Schule begangene Straftaten informiert die Schulleitung grundsätzlich die Polizei.

Kommentar: Im Rahmen des schulischen Auftrages wirken die Schulen mit behördlichen Einrichtungen zusammen. Auch nach der Verwirklichung des Bildungs- und Betreuungsauftrages soll die Kooperation mit Sozialleistungsträgern und Trägern der beruflichen Bildung unter Inanspruchnahme von deren Leistungen fortgeführt werden (§ 3, Abs. 6 HambSG). Die freiwillige schulpyschologische und sozialpädagogische Beratung für Schüler und Eltern bei Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich, im Zusammenleben sowie als präventive Maßnahme wird hervorgehoben (§ 35 HambSG), was hier konkret als Schulsozialarbeit verstanden werden kann. Es ist davon auszugehen, dass Beratungslehrkraft, Schulberatungsdienst und Schulsozialbetreuung, auch wenn deren Unterschiedlichkeit nicht näher bezeichnet wird, als Beratungsteam fungieren und im Falle anhaltender Verhaltensauffälligkeiten im Vorfeld schulischer Sanktionsmaßnahmen zunächst eine (professionelle) Beratung stattfindet. Die Schnittstelle zwischen der schulsozialpädagogischen

Beratung und dem Einrichten schulischer Erziehungsmaßnahmen, wie sie hier beschrieben werden (§ 49, Abs. 2, 2 und 8 HambSG), dürfte allerdings schwer abzugrenzen sein. Hervorzuheben ist jedoch eine vorherige gemeinsame Abstimmung mit der Schule, in weiteren Beratungsgesprächen eine angemessene Lösung herbeizuführen.

Wenn hier auch andere Begrifflichkeiten (Schulberatungsdienst und Schulsozialbetreuung) Verwendung finden, so ist doch von Schulsozialarbeit als einem adäquaten Begriff auszugehen, zumal in § 35 sozialpädagogische Beratung als eine solche für Schüler und Eltern erwähnt wird. Dementsprechend ist in diesem Schulgesetz Schulsozialarbeit ausdrücklich verankert und benannt.

Hessen

Bekanntmachung der Neufassung des Hessischen Schulgesetzes

Vom 14.06.2005 (GVBl. I Hessen 2005,15, S. 441 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 27.19.2012 (GVBl. 2012,19, S. 299 ff.)

§ 3, Abs. 5, 10 und 12 – Grundsätze für die Verwirklichung

(5) In Verwirklichung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags entwickeln die Schulen ihr eigenes pädagogisches Konzept und planen und gestalten den Unterricht und seine Organisation selbstständig. Die einzelne Schule legt die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit in einem Schulprogramm fest. Sie ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich.

(10) Die Schule arbeitet mit den Jugendämtern zusammen. Sie soll das zuständige Jugendamt unterrichten, wenn Anhaltspunkte für eine Gefährdung oder Beeinträchtigung des Wohls einer Schülerin oder eines Schülers bekannt werden. Dies gilt auch für Schulen in freier Trägerschaft.

(12) Die Schule muss in ihren Unterrichtsformen und Methoden dem Ziel gerecht werden, Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit zu erziehen. Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule wirken die Beteiligten, insbesondere Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, zusammen. Alle Beteiligten müssen schulische Angebote und das Schulleben so gestalten können, dass die Schule in die Lage versetzt wird, ihrem Auftrag je nach örtlichen Gegebenheiten gerecht zu werden.

§ 88, Abs. 2, 7 und 8 - Schulleiterin und Schulleiter

(2) Aufgabe der Schulleiterin und des Schulleiters ist es, im Zusammenwirken mit den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, den Schulaufsichtsbehörden und dem Institut für Qualitätsentwicklung sowie dem Schulträger für den ordnungsgemäßen Ablauf der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie des Schullebens zu sorgen und auf deren Weiterentwicklung hinzuwirken. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist insbesondere verpflichtet, (7) die Öffnung der Schule zum Umfeld zu fördern und

(8) mit anderen Bildungseinrichtungen, den für die Berufsausbildung Verantwortlichen, der Arbeitsverwaltung, sonstigen Beratungsstellen, den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Sozialhilfeträgern sowie den Behörden für Umweltschutz, Frauen und multikulturelle Angelegenheiten zusammenzuarbeiten.

§ 95, Abs. 3 - Untere Schulaufsichtsbehörden

(3) Dem Staatlichen Schulamt gehören Schulpsychologinnen und Schulpsychologen an. Ihre Tätigkeit umfasst insbesondere die präventive und systembezogene Beratung und die psychologische Beratung von Schulen, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern.

Kommentar: § 3, Absatz 5 des hessischen Schulgesetzes betrifft den eigenverantwortlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Die Unterrichtung des Jugendamtes ist den Schulen bei Gefährdung des Kindeswohls (§ 3, Abs. 10 HSG) aufgetragen. Für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, darunter der Kinder- und Jugendhilfe, besteht für die Schulleitung gemäß § 88, Abs. 2, 7 und 8 HSG eine verpflichtende Aufgabe. Die präventive und systembezogene Beratung, die andernorts der Schulsozialarbeit zugeschrieben wird (§ 95, Abs. 3 HSG) wird hier dem staatlichen Schulamt zugeordnet. Eine Benennung der Schulsozialarbeit ist dem Gesetzestext nicht zu entnehmen.

Mecklenburg-Vorpommern

Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes. Vom 10.09.2010 (GVBl. MecklenburgVorpommern 2010,17, S. 462 ff., ber. in GVBl. 2011,14, S. 859), geänd. durch Gesetz vom 22.06.2012 (GVBl. 2012,10, S. 208 ff.)

§ 4, Abs. 2 und 5 – Grundsätze für die Verwirklichung des Auftrags der Schule

(2) Schule und Unterricht sind auf gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler auszurichten. Eine den einzelnen Schülerinnen und Schülern angemessene Förderung von Fähigkeiten, Interessen und Neigungen ist zu gewährleisten. Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, individuellen Problemen ist durch geeignete Fördermaßnahmen entgegenzuwirken. Der kooperierende Träger der Jugendhilfe und das Jugendamt sind im Bedarfsfall einzubeziehen. Unterricht ist so zu gestalten, dass gemeinsames Lernen und Erziehen von Schülerinnen und Schülern in größtmöglichem Ausmaß verwirklicht werden kann. Jede Form äußerer Differenzierung dient ausschließlich der Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

(5) Die Schule, die Erziehungsberechtigten und die Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe wirken bei der Erfüllung des Rechts der Schülerinnen und Schüler auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten zusammen. [...] Das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung, Misshandlung oder anderer Gefährdungen des Kindeswohls nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer zuständiger Stellen. Das Verfahren und die Verantwortlichkeiten an der Schule regelt die Schulleiterin oder der Schulleiter.

§ 35, Abs. 1 – Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

(1) Bei Gewährleistung der räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen findet möglichst wohnortnah gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule oder in der beruflichen Schule (Integrationsklassen) statt. Diese Schulen sollen dabei eng mit den Förderschulen und den örtlichen Trägern der Jugendhilfe zusammenarbeiten.

§ 40, Abs. 1 und 3 – Öffnung der Schule

(1) Die Öffnung der Schulen gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld ist zu fördern. Sie kann durch Zusammenarbeit der Schule mit anderen Schulen, mit außerschulischen Einrichtungen, Betrieben, Vereinen, Trägern der Jugendhilfe und Institutionen geschehen. Berufliche Schulen sollen insbesondere mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in der Region zusammenarbeiten.

(2) Geeignete Formen der Zusammenarbeit nach Absatz 1 können in den Unterricht einbezogen werden.

§ 59 – Sozialpädagogische Beratung

Die sozialpädagogische Beratung und Betreuung durch den örtlichen Träger der

öffentlichen Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrern, insbesondere den Klassen- und Beratungslehrern, dient der Unterstützung von Schülern und Erziehungsberechtigten bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten, Erziehungsproblemen und beim Übergang in die berufliche Bildung und während der beruflichen Bildung. Die Schulen und die Stellen der Schulverwaltung haben mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe zusammen zu arbeiten.

§ 59 a Abs. 1, 2 und 4 – Kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote

(1) Im Einvernehmen mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe können an Schulen kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote eingerichtet werden, die zusätzliche Leistungen der Jugendhilfe umfassen. Die Zusammenarbeit bedarf einer Vereinbarung zwischen der Schule, wobei dort ein Beschluss der Schulkonferenz erforderlich ist, dem Schulträger und dem Träger der Jugendhilfe. Dabei können Regelungen getroffen werden, die von für die Schule geltenden organisatorischen Vorschriften durch oder auf Grund dieses Gesetzes abweichen. Kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote einschließlich der Vereinbarungen nach Satz 2 bedürfen der Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und des zuständigen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe.

(2) Schüler, die durch Schulverweigerung, Schul- oder Unterrichtsabwesenheit auffällig sind, können durch kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote zeitweilige Möglichkeiten zur Wiedereingliederung erhalten, wenn diese Angebote die geeignete Hilfe darstellen.

(4) Über die Nutzung des kooperativen Erziehungs- und Bildungsangebots entscheidet die zuständige Schulbehörde. Sie ordnet nach Beendigung der Maßnahme den Besuch der örtlich zuständigen Schule an. § 46 Abs. 3 findet Anwendung. Die Aufnahme in kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote bedarf der Zustimmung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe.

§ 76, Abs. 4 - Schulkonferenz

(1) Ein Vertreter des Schulträgers und des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe sowie an beruflichen Schulen Vertreter der Ausbildungsbetriebe werden zu den Sitzungen eingeladen und sollen mit beratender Stimme an den Sitzungen der Schulkonferenz teilnehmen.

§ 95, Abs. 2 - Organisation der Schulbehörden

(2) Den Schulämtern wird jeweils ein schulpsychologischer Dienst zugeordnet. Der schulpsychologische Dienst hilft bei Schulschwierigkeiten durch Beratung der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Erziehungsberechtigten, unterstützt die Schulen in psychologischen Fragen und arbeitet mit anderen Beratungsdiensten zusammen. Die Schulpsychologen stehen im Dienste des Landes.

Kommentar: Zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule sind im Bedarfsfall der kooperierende Träger der Jugendhilfe und das Jugendamt mit einzubeziehen (§ 4, Abs. 2 SchulG M-V). Durch die Beteiligung der freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe, des Jugendamtes und der Erziehungsberechtigten wird die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit und Fähigkeiten der Schüler angestrebt. Bei Gefährdungen des Kindeswohls entscheidet die Schule in ihrem Ermessen über die Einbeziehung des Jugendamtes (§ 4, Abs. 5 SchulG M-V). Auch bei der Umsetzung der Öffnung von Schule sollen Träger der Jugendhilfe und auch andere beteiligt werden (§ 40, Abs. 1 und 3 SchulG M-V). Dabei wird die Sozialpädagogische Beratung, Begleitung und Betreuung, die der

Unterstützung der Schüler und Erziehungsberechtigten dient, eindeutig dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe zugeschrieben (§ 59 SchulG M-V). Die Beratungstätigkeit soll sich auf Lernschwierigkeiten und Erziehungsprobleme und auf die berufliche Bildung konzentrieren. Darüber hinaus wird auch die Einrichtung kooperativer Erziehungs- und Bildungsangebote im Einvernehmen mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe durch das Schulgesetz (§ 59a, Abs. 1 SchulG M-V) ermöglicht.

Des Weiteren wird mit den Vorschriften des § 59 a) auch eine intensive Kooperationsform zwischen Schule, Schulträger, Schulaufsichtsbehörde und dem örtlichen Träger der Jugendhilfe vereinbart, die insbesondere im inneren Schulbereich mit der Teilnahme an Schulkonferenzen (§ 76, Abs. 4), Erarbeitungen von Regeln sowie Erziehungs- und Bildungsangeboten zum Ausdruck kommt. Den Vereinbarungen gemäß § 59, Abs. 2 und 4 liegen Erziehungs- und Bildungsangebote der Jugendhilfe im Bereich von Schulverweigerung zugrunde. Über die Nutzung als auch über die anschließenden Maßnahmen bei Beendigung der Nutzung entscheidet die Schulbehörde. Über die Aufnahme in ein Projekt entscheidet der örtliche Träger der Jugendhilfe.

Damit ist ein klarer Auftrag der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe im Schulgesetz im Sinne einer Schulsozialarbeit festgeschrieben.

Niedersachsen

Bekanntmachung der Neufassung des Niedersächsischen Schulgesetzes. Vom 03.03.1998 (GVBl. Niedersachsen 52.1998,8, S. 137 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 17.07.2012 (GVBl. Niedersachsen 66.2012,15, S. 244 ff.)

§ 25, Abs. 3 – Zusammenarbeit zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und Jugendhilfe

(3) Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich wesentlich auf die Lebenssituation junger Menschen auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben zusammen.

Kommentar: Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe und anderen Stellen und Einrichtungen zusammen, deren Tätigkeiten sich auf die Lebenssituation junger Menschen auswirkt (§ 25, Abs. 3 SchulG Niedersachsen). Eine differenzierte Erläuterung erfolgt nicht.

Der Begriff Schulsozialarbeit wird im niedersächsischen Schulgesetz nicht genannt.

Nordrhein-Westfalen

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)
Vom 15.02.2005 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 59.2005,8, S. 102 ff.), zul. geänd. durch
Gesetz vom 14.02.2012 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 66.2012,5, S. 97 ff.)

§ 5, Abs. 2 und 3 - Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

(2) Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben.

(3) Vereinbarungen nach den Absätzen 1 und 2 bedürfen der Zustimmung der Schulkonferenz.

§ 42, Abs. 6 - Allgemeine Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis

(6) Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen.

§ 77, Abs. 3 - Mitwirkung beim Ministerium

(3) Zu beteiligen sind 9. die landesweiten Zusammenschlüsse der Träger der freien Jugendhilfe, soweit Belange der Jugendhilfe berührt sind.

Kommentar: Schulen sollen mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe und anderen Partnern zusammenarbeiten und gemeinsam Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen übernehmen (§ 5, Abs. 2 NRW-SchulG). Im weiteren Verlauf des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalen wird diese Zusammenarbeit nicht präzisiert, jedoch wird die Jugendhilfe einbezogen, wenn ein Bedarf, zum Beispiel die Gefährdung des Kindeswohls vorliegt, über den die Schule entscheidet (§ 42, Abs. 6 NRWSchulG). In der Gremienarbeit sind die Träger der freien Jugendhilfe zu beteiligen (§ 77, Abs. 3-Punkt 9 NRW-SchulG), wenn Belange der Jugendhilfe berührt sind.

Auch in diesem Schulgesetz wird die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe postuliert, Schulsozialarbeit mit ihren Arbeitsformen und –möglichkeiten jedoch nicht benannt.

Rheinland-Pfalz Schulgesetz (SchulG)

Vom 30.03.2004 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2004,8, S. 239 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 31.01.2012 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2012,3, S. 42)

§ 3, Abs. 2 – Schülerinnen und Schüler

(2) Die Schule fördert die Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Entwicklung. Sie bietet ihnen Information, Beratung, Unterstützung und Hilfe in allen für das Schulleben wesentlichen Fragen an und empfiehlt in schulischen Problemlagen Ansprechpersonen. Sind gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls einer Schülerin oder eines Schülers erkennbar und ist Abhilfe durch schulische Maßnahmen nicht möglich, so wirkt die Schule auf die Inanspruchnahme erforderlicher weitergehender Hilfen hin und arbeitet dabei mit dem Jugendamt zusammen.

§ 5, Abs. 1 und 2 - Gemeinsame Aufgabe

(1) Das Land, die kommunalen Gebietskörperschaften und die freien Träger wirken bei der Erfüllung des Auftrags der Schule mit den Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern und den für die außerschulische Berufsbildung Verantwortlichen nach Maßgabe dieses Gesetzes zusammen.

(2) Bei der Gestaltung des Religionsunterrichts wirken die Kirchen und Religionsgemeinschaften nach den Bestimmungen des Grundgesetzes und der Verfassung für Rheinland-Pfalz mit.

§ 19, Abs. 1 und 2 – Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen

Die Schulen arbeiten im Rahmen ihrer Aufgaben

(1) mit den Trägern und Einrichtungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Rahmen der Schulsozialarbeit, mit den Kindertagesstätten und in den lokalen Netzwerken nach § 3 des Landesgesetzes zum Schutz von Kindeswohl und Kindergesundheit,

(2) mit anderen außerschulischen Einrichtungen und Institutionen, deren Tätigkeit für die Lebenssituation junger Menschen wesentlich ist, insbesondere mit anderen Bildungseinrichtungen und Betrieben zusammen.

§ 21, Abs. 4 - Pädagogische Service-Einrichtungen

(4) Die pädagogischen Service-Einrichtungen arbeiten im Rahmen ihrer Aufgaben mit außerschulischen Partnern (z. B. Hochschulen, Agenturen für Arbeit, Jugendämtern, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen und den an der dualen Ausbildung Beteiligten) zusammen.

§ 25, Abs. 2 – Lehrkräfte

(2) Lehrkräfte haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sowohl im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und Förderung als auch im Hinblick auf die Schullaufbahn zu beraten. Sie werden dabei unterstützt durch die Schulleitung, die Schulaufsicht sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.

Dabei arbeiten sie mit anderen fachkompetenten Stellen wie Agentur für Arbeit, Gesundheitsamt und Jugendamt zusammen und vermitteln Kontakte zu außerschulischen Beratungseinrichtungen.

§ 26, Abs. 2 - Schulleiterinnen und Schulleiter

(2) Die Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützen die Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Sie beraten in Fragen der schulischen Bildung und Erziehung. Sie fördern die Verbindung zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler und den für die außerschulische Berufsbildung Verantwortlichen sowie zu den außerschulischen Beratungseinrichtungen. Sie pflegen die Verbindung zu den Behörden der Jugend- und Sozialhilfe und stellen die notwendige Beteiligung der Schule bei der Aufstellung und Überprüfung von Hilfeplänen für Kinder und Jugendliche sicher.

Kommentar: In § 19, Abs. 1 und 2 des Schulgesetzes Rheinland-Pfalz wird die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen, dem Jugendamt und der Jugendhilfe festgeschrieben, wobei in Verbindung mit § 3, Abs. 2 SchulG RLP in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt vorrangig die Gefährdung des Kindeswohls gesehen wird, wenn schulische Maßnahmen nicht ausreichen. Ebenso findet die Schulsozialarbeit an dieser Stelle auch Erwähnung. Eine weitere Zusammenarbeit mit Jugendämtern, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Erziehungsberatungsstellen wird auch im Rahmen von pädagogischen Service-Einrichtungen (§ 21, Abs. 4 SchulG RLP) vorgegeben, die die Schulen in der pädagogischen und schulpsychologischen Beratung unterstützen sollen. Lehrkräfte sind gehalten (§ 25, Abs. 2 SchulG RLP), Schüler und deren Eltern bei der Entwicklung und Förderung, u.a. durch die Kooperation mit dem Jugendamt, zu unterstützen und den Kontakt dorthin zu vermitteln. Auch die Schulleiter haben die Verbindung zu den Behörden der Jugend- und Sozialhilfe zu pflegen (§ 26, Abs. 2 SchulG RLP).

In Verbindung mit anderen Hilfeangeboten wird die Schulsozialarbeit im Schulgesetz Rheinland-Pfalz deutlich benannt und ist hier verankert.

Saarland

Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG). Vom 21.08.1996 (ABl. Saarland 1996,37, S. 846 ff., berichtigt in ABl. Saarland 1997,9, S. 147), zul. geänd. durch Gesetz vom 20.06.2012 (ABl. I Saarland 2012,16, S. 210 ff.)

§ 20 a, Abs. 7 – Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit

(7) Die Schulen, der Schulpsychologische Dienst, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe arbeiten bei der Erfüllung ihrer jeweiligen gesetzlichen Aufgaben zusammen. Zur Erprobung geeigneter Formen der Zusammenarbeit können Schulversuche zur Schulsozialarbeit eingerichtet werden.

§ 21, Abs. 5 - Schulleiterinnen und Schulleiter

(5) Erhält die Schulleiterin oder der Schulleiter davon Kenntnis, dass Anzeichen für die Gefährdung des leiblichen, geistigen oder seelischen Wohls einer Schülerin oder eines Schülers bestehen, leitet sie oder er schulinterne Maßnahmen zur Klärung des Sachverhalts und zur Abwendung einer bestehenden Gefährdung ein. Unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen können dabei auch externe Stellen einbezogen werden. Sind die schulischen Maßnahmen zum Schutz des Kindeswohls ausgeschöpft und kommt die Schulleitung zu der Einschätzung, die Erziehungsberechtigten seien nicht in der Lage oder nicht bereit, der Gefährdung erfolgreich entgegen zu wirken, informiert sie das Jugendamt. Bei Gefahr im Verzug informiert die Schulleitung auch schon vor Abschluss der schulischen Maßnahmen unverzüglich das Jugendamt und die Polizei.

§ 32, Abs. 7 - Ordnungsmaßnahmen

(7) Eine Ordnungsmaßnahme ist den Erziehungsberechtigten und dem für die Berufsausbildung der Schülerin oder des Schülers Mitverantwortlichen, eine Entscheidung gemäß Absatz 2 Satz 1 Nr. 4 und 5 darüber hinaus dem Jugendamt und der Schulaufsichtsbehörde unter Angabe der Gründe unverzüglich schriftlich mitzuteilen.

Kommentar: Eine Zusammenarbeit zwischen Schule, schulpsychologischem Dienst und Jugendhilfe ist festgeschrieben und Schulsozialarbeit deutlich als eine mögliche Form der Zusammenarbeit hervorgehoben (§ 20a, Abs. 7 SchulOG Saarland). Die Information des Jugendamtes durch den Schulleiter bei Kindeswohlgefährdung (§ 21, Abs. 5 SchulOG) ist ebenso verbindlich geregelt, insbesondere nachdem Maßnahmen der Schulen als nicht erfolgreich bezeichnet werden wie auch die Information bei Ordnungsmaßnahmen (§ 32, Abs. 7 SchulOG).

In Verbindung mit anderen Hilfeangeboten wird die Schulsozialarbeit deutlich benannt und ist im Schulgesetz Saarland als Möglichkeit verankert.

Sachsen

Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetz für den Freistaat Sachsen
Vom 16.07.2004 (GVBl. Sachsen 2004,10, S. 298 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 12.12.2008 (GVBl. Sachsen 2008,18, S. 866 ff.)

§ 1, Abs. 2 – Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(2) In Verwirklichung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages entwickelt die Schule ihr eigenes pädagogisches Konzept und plant und gestaltet den Unterricht und seine Organisation auf der Grundlage der Länderpläne in eigener Verantwortung. Die pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Grundsätze zur Erfüllung des Bildungsauftrages im Rahmen der zur Verfügung stehen Ressourcen legt die Schule in ihrem Schulprogramm fest. Auf der Grundlage des Schulprogramms bewerten die Schule und die Schulaufsichtsbehörde in regelmäßigen Abständen das Ergebnis der pädagogischen Arbeit. Die Bewertung ist Bestandteil des Schulporträts.

§ 17, Abs. 2 – Bildungsberatung

(2) Zur Unterstützung der Erziehung und Hilfe bei der Lebensbewältigung der Schüler durch die Eltern und Lehrer wird eine schulpsychologische Beratung ermöglicht, die schulartübergreifend durch Schulpsychologen mit Hilfe von Beratungslehrern erfolgt und die Schulsozialarbeit einbezieht.

§ 35b – Zusammenarbeit

Die Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere Betrieben, Vereinen, Kirchen, Kunst- und Musikschulen und Einrichtungen der Weiterbildung, sowie mit Partnerschulen im In- und Ausland zusammen.

Kommentar: Ergänzend zur eigenen Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrages im Schulgesetz (§ 1, Abs. 2 SchulG) macht die Schule das Angebot der schulpsychologischen Beratung, die mit Hilfe von Beratungslehrern unter Einbeziehung der Schulsozialarbeit die Unterstützung für Schüler und Eltern ermöglicht (§ 17, Abs. 2). Darüber hinaus arbeitet die Schule mit Trägern der Jugendhilfe und außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Vereinen, Kirchen oder Kunst- und Musikschulen zusammen.

In Verbindung mit der Schulpsychologie wird die Schulsozialarbeit in die Beratung für Schüler einbezogen.

Sachsen-Anhalt

Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA). Vom 11.08.2005 (GVBl. Sachsen-Anhalt 16.2005,50, S. 520 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 07.02.2012 (GVBl. 23.2012,5, S. 52 ff.)

§ 38, Abs. 3 - Schulgesundheitspflege, Sucht- und Drogenberatung, Schulpsychologischer Dienst

(3) Treten bei einer Schülerin oder einem Schüler erhebliche Verhaltensauffälligkeiten auf, die eine Maßnahme der Jugendhilfe erforderlich erscheinen lassen, oder werden Tatsachen bekannt, die auf Vernachlässigung, Missbrauch oder Misshandlung einer Schülerin oder eines Schülers schließen lassen, unterrichtet die Schule das zuständige Jugendamt. Die Erziehungsberechtigten sind über die Einschaltung des Jugendamtes zu informieren, soweit der wirksame Schutz der Schülerin oder des Schülers dadurch nicht infrage gestellt wird.

§ 44a Durchsetzung der Schulpflicht

Ein Schulpflichtiger, der ohne berechtigten Grund seinen Verpflichtungen aus § 36 Abs. 1 nicht nachkommt, kann der Schule auch gegen seinen Willen zugeführt werden, wenn andere pädagogische Mittel, insbesondere persönliche Beratung, Hinweise an die Eltern, den Auszubildenden und den Arbeitgeber des Schulpflichtigen sowie die Einbeziehung des

zuständigen Jugendamtes, ohne Erfolg geblieben sind. Die Zuführung wird von dem für den Wohn- oder Aufenthaltsort des Schulpflichtigen zuständigen Landkreis oder von der zuständigen kreisfreien Stadt angeordnet.

Kommentar: In Zusammenhang mit der Schulgesundheitspflege (§ 38, Abs. 3 SchulG LSA) informiert die Schule das zuständige Jugendamt, wenn dessen Maßnahmen erforderlich erscheinen. Ebenso ist eine Einbeziehung des Jugendamtes bei der Durchsetzung der Schulpflicht (§ 44a SchulG LSA) vorgegeben.

Eine Zusammenarbeit im Sinne einer Kooperation von Schule und Jugendhilfe als Schulsozialarbeit wird nicht erwähnt.

Schleswig-Holstein

Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein (Art. 1: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG)). Vom 24.01.2007 (GVBl. Schleswig-Holstein 2007,3, S. 39 ff.; ber. in GVBl. 2007,11, S. 276), zul. geänd. durch Gesetz vom 22.03.2012 (GVBl. Schleswig-Holstein 2012,6, S. 371 ff.)

§ 3, Abs. 3 und 4 – Selbstverwaltung der Schule

(3) Die Schulen sollen eine Öffnung gegenüber ihm Umfeld anstreben, insbesondere durch Zusammenarbeit mit den Trägern der Jugendhilfe, Jugendverbänden sowie mit anderen Institutionen im sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen. Dies kann ferner geschehen zur Durchführung von freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen zur Vertiefung und Erweiterung des Bildungsauftrages der Schule. Die Schulen können mit der jeweiligen Einrichtung Verträge über Art, Umfang und Inhalt dieser Zusammenarbeit abschließen. Finanzielle Verpflichtungen für den Schulträger oder das Land können die Schulen eingehen, soweit ihnen für diesen Zweck Mittel zur Verfügung stehen.

§ 33, Abs. 2 - Schulleiterinnen und Schulleiter

(2) [...] Sie fördern die Verbindung zu den Eltern, den für die außerschulische Berufsbildung Verantwortlichen sowie den Trägern der Jugend- und Sozialhilfe. [...]

§ 48, Abs. 4 - Umfang der Aufgaben

(4) Das Land kann bei Schulversuchen Zuschüsse zu dem versuchsbedingten Mehrbedarf für die Ausstattung (Absatz 2 Nr. 2) und zu den persönlichen Kosten der vom Schulträger für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen angestellten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nach Maßgabe der im Haushaltsplan bereitgestellten Mittel gewähren.

§ 54, Abs. 4 – Förderzentren

(4) In den Fällen der Absätze 2 und 3 kann der Schulträger die Wahrnehmung seiner Aufgaben durch öffentlich-rechtlichen Vertrag auf einen anderen, insbesondere auf Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, übertragen. Der Vertrag bedarf der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

§ 63, Abs. 1 - Aufgaben und Verfahren der Schulkonferenz

(1) Die Schulkonferenz beschließt im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften über grundsätzliche Fragen der Zusammenarbeit mit dem Schulträger, den Trägern der Jugendhilfe, den Berufsberatungsstellen, den zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz [...] und anderen Stellen.

Kommentar: Nach dem Schulgesetz Schleswig-Holstein sollen die Schulen eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und anderen Institutionen im sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen anstreben (§ 3, Abs. 3 SchulG). Für die Förderung der Verbindung zu den Trägern der Jugendhilfe ist die Schulleitung (§ 33, Abs. 2 SchulG SH) verantwortlich. Die Schulkonferenz hat grundsätzliche Fragen der Zusammenarbeit mit den Trägern der Jugendhilfe zu beschließen (§ 63, Abs. 1 – Punkt 25 SchulG). Im Gesetzestext werden Schulsozialarbeit und deren Möglichkeiten nicht erwähnt.

Thüringen

Neubekanntmachung des Thüringer Schulgesetzes. Vom 30.04.2003 (GVBl. Thüringen 2003,7, S. 238 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 20.12.2010 (GVBl. Thüringen 2010,14, S. 530 ff.)

§ 2, Abs. 3 – Gemeinsamer Auftrag für die Thüringer Schulen

(3) Bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens wirken das Land, die kommunalen Gebietskörperschaften und die freien Schulträger mit den Eltern, den Lehrern, den Erziehern, den sonderpädagogischen Fachkräften, den Schülern, den Mitarbeitern von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren Vertretern von Einrichtungen, die an der schulischen oder außerschulischen Bildung und Erziehung beteiligt sind, zusammen.

§ 11 – Außerunterrichtliche Angebote

Außerunterrichtliche Angebote werden entsprechend den personellen und sächlichen Voraussetzungen der Schule, den Bedürfnissen der Schüler und dem Wunsch der Eltern ermöglicht. Dabei sind die territorialen Besonderheiten zu berücksichtigen. Die Schule öffnet sich außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere solchen der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Unterrichtliche und außerunterrichtliche Inhalte sollen sich dabei sinnvoll ergänzen. Über das Angebot der Schule entscheidet die Schulkonferenz; die Durchführung erfolgt im Benehmen mit dem Schulträger.

§ 24, Abs. 1- Schulzwang

(1) Ein Schulpflichtiger, der ohne berechtigten Grund seinen Verpflichtungen aus § 23 Abs. 1 nicht nachkommt, kann der Schule zwangsweise zugeführt werden, wenn andere pädagogische Mittel, insbesondere persönliche Beratung, Hinweise an die Eltern, den Auszubildenden, den Arbeitgeber sowie die Einbeziehung des zuständigen Jugendamtes ohne Erfolg geblieben sind.

§ 37, Abs. 1 – Lehrerkonferenz, Klassenkonferenz und Fachkonferenz

(1) Auf Beschluss der Lehrerkonferenz können Vertreter der Eltern, der Schüler, des Schulträgers, der Ausbildungsbetriebe und der nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen für die Berufsbildung, Mitarbeiter von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weitere Vertreter von Einrichtungen, die an der schulischen und außerschulischen Bildung und Erziehung beteiligt sind, zur Beratung einzelner Themen hinzugezogen werden.

§ 51, Abs. 4 – Pädagogische Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen

(4) [...] Die Schule berät unter Einbeziehung des zuständigen Jugendamtes in den Fällen des Absatzes 3 Nr. 5 und 6 die Eltern über mögliche Unterstützungsmaßnahmen während dieser Zeit. [...]

§ 52, Abs. 4 – Ausschluss

(1) Das zuständige Schulamt trifft im Benehmen mit dem Jugendamt die nach dem Ausschluss erforderlichen Maßnahmen.

§ 55 a Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe

(1) Die Schulen arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe zusammen, stimmen sich insbesondere bei schulbezogenen Jugendhilfemaßnahmen mit diesen ab und entwickeln hierfür geeignete Kooperationsstrukturen. Näheres kann durch eine Vereinbarung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule zwischen den kommunalen Spitzenverbänden und dem Land geregelt werden.

(2) Werden in der Schule Anzeichen für Vernachlässigung, Misshandlung, sexuellen Missbrauch oder eine sonstige ernsthafte Gefährdung des Wohls eines Schülers wahrgenommen, so hat die Schule dem nachzugehen. Zur Abschätzung des Gefährdungsrisikos bezieht die Schule den Schulpsychologischen Dienst oder andere erfahrene Fachkräfte ein. Die Eltern sind zu beteiligen, wenn dadurch der wirksame Schutz des Schülers nicht in Frage gestellt wird. Bei Vorliegen gewichtiger Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Wohls eines Schülers informiert die Schule das Jugendamt. Die Schule unterstützt im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die vom Jugendamt oder anderen Stellen angebotenen Hilfen.

Kommentar: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag sieht im Thüringer Schulgesetz ein Zusammenwirken der Schule mit der öffentlichen und freien Jugendhilfe und anderen Einrichtungen vor (§ 2, Abs. 3 SchulG). Dabei unterstützt sie insbesondere die außerunterrichtlichen Angebote der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe, wobei die Entscheidung der Schulkonferenz in Übereinstimmung mit dem Schulträger obliegt (§ 11 SchulG TH). Im Falle der Durchsetzung der Schulpflicht/Schulzwang, Elternberatung, Schulausschluss oder bei Gefährdung des Kindeswohls ist das Jugendamt einzubeziehen (§§ 24, Abs. 1; 51, Abs. 4; 52, Abs. 4; 55a, Abs. 2 SchulG). Dabei trifft das zuständige Schulamt im Einvernehmen mit dem Jugendamt die nach dem Schulausschluss erforderlichen Maßnahmen. Des Weiteren wird eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in unterschiedlichen Kooperationsstrukturen im Rahmen von schulbezogenen Jugendhilfemaßnahmen entwickelt und im Schulalltag umgesetzt (§ 55a, Abs. 1 SchulG).

In Verbindung mit anderen Hilfeangeboten wird die Schulsozialarbeit zwar nicht benannt, ist aber aus § 55a abzuleiten.⁸⁰⁹

3. Modellprojekte Kooperation Jugendhilfe und Schule

Modellprojekt 1: Trägerschaften

Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Trägerschaften ist aufgrund von Aufgabenbereichen und Konzeptionen der Träger ein heterogenes Feld, das noch nicht ausreichend auf wissenschaftliche Studien zurückgreifen kann. Allein in Berlin wurden im Jahr 2012 aus Berliner Landesmitteln 165 und aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepaketes 90 schulsozialpädagogische Stellen finanziert. Ein Vergleich zwischen den Ländern oder Kommunen kann aufgrund der unterschiedlichen Umsetzungen nicht vorgenommen werden. Das folgende Beispiel kann daher nur als Anhaltspunkt dienen.

⁸⁰⁹ Die Textauszüge aus den Schulgesetzen der Bundesländer sind eine eigene Darstellung in Anlehnung an: Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Reinhard Teuer, Deutsches Jugendinstitut e.V. Mai 2004.

Trägerkonstellationen und Stellenverteilung

Schulart	Schulen insgesamt	Träger	Stellen	davon BuT
Grundschulen	121	54	121	
Integrierte Sekundarschulen	56	35	58	
Förderzentren	44	23	29	
Berufliche Schulen	20	5	16	
Gymnasien	9	3	9	
Jugendsozialarbeit mit besonderen Aufgaben	-	8	9	
Koordinierungsstellen	-	2	13	
Gesamt	250	76	255	90

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ im Überblick. Aktuelle Zahlen zum Programm, Stand: 02.11.2012, S. 2/28

Von den angegebenen 255 Stellen sind nach einem Verteilungsschlüssel der Stellen nach Bezirken laut Angabe der Senatsverwaltung 90 Stellen im Rahmen des BuT eingerichtet. Am Beispiel der integrierten Sekundarschulen wird das Verhältnis der Vielfalt der Träger gemessen an der Anzahl der Schulsozialarbeiterstellen am deutlichsten. Pro Träger sind das 1,6 Schulsozialarbeiterstellen, das heißt, nicht einmal jeder zweite Schulsozialarbeiter arbeitet beim gleichen Träger. Die Zahlen belegen nicht, inwieweit es sich um Halbtags- oder Ganztagsstellen bzw. um Stellen handelt, die stundenweise eingerichtet sind. Die Zahlen belegen auch nicht, ob ein Schulsozialarbeiter für eine oder zwei Schulen zuständig ist. Deutlich wird allerdings, dass zwischen Schulsozialarbeiterstellen und Schulsozialarbeiterstellen im Rahmen des BuT unterschieden wird. Jedoch ist bei näherer Recherche der Unterschied in der Praxis anhand konkreter Aufgabenverteilung oft nicht klar zu trennen.

In einer Studie von Turner/Hollenstein (2010) geht es beispielsweise um die schulische Trägerschaft in Bezug zur Jugendhilfeträgerschaft, inwieweit eine Implementierung von Schulsozialarbeit in der Einzelschule erfolgreicher ist, je höher die Struktur- und Prozessqualität ausgeprägt ist oder welche unterschiedlichen Bedingungen in beiden Trägerschaften besonders zum Tragen kommen. Schließlich geht es auch darum, welche Qualitätsstandards in welchem Umfang vorhanden sind, wie diese von den Schulsozialarbeitern wahrgenommen werden und ob sie ihrer Ansicht nach einer Weiterentwicklung bedürfen.

Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass in der schulischen Trägerschaft keine klaren Erwartungen und Rollenzuschreibungen an die Schulsozialarbeit und in der Jugendhilfeträgerschaft keine distanzierten Haltungen gegenüber der Lehrerschaft vorhanden sind, jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Trägerschaften festzustellen sind. Ein besonderes Augenmerk sei auf die fehlende Fachaufsicht zu legen, die als „großes Manko“ erlebt werde, so die Autoren. Eine konstruktive Entwicklung zwischen schulischen und Jugendhilfe-Trägerschaften sei vonnöten. Ebenso sei eine kompetente Fachaufsicht erforderlich, um gemeinsame Konzepte mit inhaltlicher Schwerpunktsetzung bzw. Handlungsanweisungen zur Umsetzung von Qualitätssicherung zu entwickeln. Schließlich seien sowohl in der schulischen als auch in der Jugendhilfelandchaft unterschiedliche Stärken und Schwächen der jeweiligen Träger erkennbar und eine Lösungsmöglichkeit darin zu sehen sei, kompetente Fachaufsichten/Fachberatungen sowie

weiterbildende Maßnahmen schulübergreifender Qualitätszirkel einzurichten oder öffentliche Forschungsarbeit zu leisten (ebd.)

Modellprojekt 2: Schulverweigerung

Schulverweigerungsprojekte auf bundes-, landes-, kommunal-, Jugendhilfe- oder freier Trägerebene sowie Bildungsmaßnahmen der Jugendhilfe existieren vielerorts als kooperative Programme mit unterschiedlichen Konzepten und Anbindungen. So gehen Speck und Olk (2010) davon aus, dass der empirische Erkenntnisstand aufgrund des schwierigen Zugangs der (Fach)Öffentlichkeit zu den Forschungsberichten vergleichende Darstellungen und Metaanalysen kaum möglich seien.

Das ESF-Programm Schulverweigerung (*Die 2. Chance*) ist eine bundesweite zeitgebundene Maßnahme, mit der das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der ESF-Förderperiode (vom 01.09.08-31.08.11) ein Zeichen für eine starke Jugendpolitik und die bessere Integration junger Menschen in Deutschland setzen will. Vier Programme sind zu einem bundesweiten Netz flächendeckender Hilfeeinrichtungen an 192 Standorten verknüpft und bieten Jugendlichen mit schlechteren Startchancen und jungen Menschen mit Migrationshintergrund fachkundige soziale, schulische und berufliche Begleitung und Hilfe. Nach Ansicht der Initiatoren sollen jugendliche Schulverweigerer aufgefangen und wieder ins Schulsystem integriert werden.

Mit einer Wiedereingliederung, dem Entgegenwirken von Auffälligkeiten, dem Feststellen von Abweichungen und deren (möglicher) Beseitigung zwecks Eingrenzung von (nicht überschaubaren) Folgewirkungen wird in der Regel eine Intervention im Interesse fremder Beteiligter für nötig gehalten und durchgeführt (Engel/Hurrelmann, 1989). Thimm (2000) spricht von Intervention als einem Sammelbegriff, dem unterschiedliche Eingriffshandlungen vorausgehen und Aktivitäten in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen auf der Grundlage unterschiedlicher Methoden in Gang gesetzt werden, nachdem die Existenz von Abweichungen festgestellt wurde. Die Interaktionsakteure und Konzeptplaner kämen zwar so auf ihre professionellen Kosten, jedoch stecke hinter Schulverweigerung mehr als nur eine Nichtanwesenheit in der Schule, so der Autor.

Mit den sogenannten Klassifikationsgesichtspunkten nach Thimm – „*Wer? Weshalb? Was? Wann? Wie? Mit welchem Erfolgsverständnis wird interveniert?*“⁸¹⁰ wird die wesentliche Frage nach dem eigentlichen „Hilferuf“ häufig überhört oder nicht wahrgenommen.

Demnach müsste unabhängig von „Programmen“ der „Schulverweigernde“ seinen „Auftrag“ an den Schulsozialpädagogen selbst erteilen können, der für den Jugendlichen einen schul- und lebensweltbezogenen, biografie- und alltagsorientierten niedrighwelligen Zugang bereithält.^{811 812} Denn abgesehen von Schulverweigerungsprojekten mit vorgegebenen Integrationszielen erreicht eine professionelle (systemische) Beratung den Schulverweigernden in seinem aktuellen Lebenszyklus, in dem gerade die Entscheidung zur Verweigerung stattgefunden hat, möglicherweise eher. Abgesehen von der Vielfalt an Konzepten, Interventionsansätzen bzw. -techniken und wissenschaftlichen Untersuchungen der 80er Jahre liege das gesellschaftliche Interesse der Projektbeteiligten, so Thimm, in der

⁸¹⁰ Vgl. Thimm, 2000, S. 529

⁸¹¹ Vgl. Deinet, 2004, S. 240; vgl. Thiersch, 1997, S. 6, 32, 80, 139; vgl. ebd., 2004, S. 208 ff; vgl.

Drilling,

⁸¹² , S. 53; vgl. Böhnisch/Schroer, 2004, S. 197, 199; vgl. Beck, 1997, S. 212; vgl. Brater, 1997, S. 161 f

„nötigen Intervention“ mit der Begründung der versäumten Bildungschancen als Legitimationsansatz, ohne dabei die Qualität der Intervention (Nutzen/Wirkungsweisen) vordergründig zu betrachten.⁸¹³ „[...] die drohende Abkoppelung bzw. das Fehlen des Schulabschlusses werden als Kriterien an sich akzeptiert.“⁸¹⁴ In der subjektiven Wahrnehmung der Schüler selbst „[...] waren sie nicht selten sich vergessen, verloren und verraten erlebende Jugendliche, die sich innerlich eine erfolgreiche Schülerlaufbahn wünschten. [Sie A. J.] waren i. d. R. hoch demoralisiert und in ihrem Selbstwert gebrochen“⁸¹⁵.

Angesichts der vorbezeichneten Studie kann in Programmen oder Modellprojekten oft nicht differenziert auf unterschiedliche Wirkmechanismen eingegangen werden. In anderen Forschungszusammenhängen habe sich der professionelle Beratungsansatz in Form verhaltenstheoretischer Konzepte (z. B. Psychotherapie, systemische Familienberatung, sozialpädagogische Einzelfallhilfe usw.) als vordergründig herauskristallisiert, da er eine vergleichsweise starke Wirksamkeit erzeuge⁸¹⁶. Stattdessen setze man auf

Maßnahmen der Symptombeseitigung, so Thimm, die schätzungsweise nur ein „Fünftel der heterogenen Schulverweigerer“²⁴⁷ anspreche oder erreiche.

Insgesamt kann mit Thimm ergänzt werden, dass verstehende Anerkennung, „wie etwas ist und nicht wie etwas sein sollte“ (Virginia Satir), und eine professionelle Beraterkompetenz genauso fehlen wie ein schulsozialpädagogisches Konzept: „Nicht einmal Berichte über spezifisch sozialpädagogische Settings, Haltungen und Vorgehensweisen sind zu finden“⁸¹⁷.

Modellprojekt 3: Sozialpädagogische Nutzerforschung

Im Rahmen von Interventionen, Wirkungen und Wirkungsweisen sei die sozialpädagogische Nutzerforschung erwähnt, die sich zunehmend in der Schulsozialarbeit anwenden ließe. Jedoch existiert Oelerich zufolge aus dem Kreis von Studien, die sich diesem Forschungsansatz zuordnen ließen, lediglich eine erste kürzere Untersuchung für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Bei dieser handelt es sich um ein Kooperationsprojekt von Jugendsozialarbeit und Schule zur Schulverweigerung (Dolic 2007), welches als qualitative Interviewstudie durchgeführt wurde. Als neue Dienstleistungstheorie, so die Autorin, richte sich die Nutzerforschung konsequent an die Nutzer des Angebotes als die eigentlichen Professionellen in diesem Prozess, da sie es seien, die Veränderungsleistungen erbrächten. Wenn ein solches Angebot für die Nutzer eine Unterstützung bei der Bewältigung ihrer individuellen Lebenssituation bedeute, könne von einem Nutzen gesprochen werden und ebenso von einem Gebrauchswert des Angebotes, der letztlich zum Kriterium in der Bewertung sozialpädagogischen Handelns führe.⁸¹⁸

Leider liegen für das Ergebnis dieses Projektes keine Zahlen vor, da nur die ProjektteilnehmerInnen in der Untersuchung berücksichtigt werden konnten, die das Projekt nicht geschwänzt haben. Dieses entspricht der Aussage von Thimm (s. o.), dass Maßnahmen

⁸¹³ Vgl. Thimm, 2000, S. 529 f; vgl. Oelerich, 2010, S. 9

⁸¹⁴ Thimm, 2000, S. 529

⁸¹⁵ Thimm, 2000, S. 15, 529; vgl. Wetzels/Wilmers/Mecklenburg/Enzmann/Pfeiffer, 2000, S. 119 f

⁸¹⁶ Vgl. Meister, 1979, S. 179 ff; vgl. Berndt, 1982, S. 168; vgl. Müller, 1990, S. 83 ff; vgl. Müller, 1997, S. 101; vgl. Thimm, 2000, S. 531 ²⁴⁷ Thimm, 2000, S. 532

⁸¹⁷ Thimm, 2000, S. 531

⁸¹⁸ Vgl. Oelerich, 2010, S. 12 f

gegen Symptombeseitigungen oft nur ein Fünftel der Schulverweigerer erreichen, wenn Verweigerungsprojekte selbst mit dem Problem der Verweigerung konfrontiert werden. Damit ist erneut die Frage nach der professionellen Beratungshaltung gestellt, da, wie Oelerich konstatiert, „die Professionellen, die diese Prozesse befördern, diesen Prozessen dienlich sein können, dementsprechend im Umkehrschluss als die Ko-Produzenten [gelten A.J.], denn die Nutzerinnen und Nutzer sind es letztlich selbst, die ihre Veränderungsleistungen erbringen.“⁸¹⁹

Modellprojekt 4: Berufsbezogene Jugendsozialarbeit

Ein durch Landesmittel eingerichtetes Förderprogramm an Haupt-, Berufs- und Förderschulen wurde über drei Jahre mit dem Schwerpunkt der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher wissenschaftlich begleitet. Die unterschiedlichen Herangehensweisen, Methoden und Trägereigenschaften in der vorhandenen Begriffsvielfalt auf einen einheitlichen Terminus zu bringen, war nach Meinung der Autoren eine der ersten wesentlichen Projektaufgaben.⁸²⁰ Den Fokus auf die Lebenslage „Schüler-Sein“⁸²¹ / „Schüler-Rolle“⁸²² auszurichten, Handlungs- und Qualitätsmerkmale zu erschließen, nach Wirkungszusammenhängen zu forschen und Prozessverläufe zu analysieren, waren weitere Aufgaben, die gemeistert werden mussten, um messbare Strukturen zu generalisieren. Lebens- und Sozialisationsräume (mit)zugestalten, sowohl Eigenständigkeiten als auch Kooperationen zu berücksichtigen und dieses schließlich in Form von Auswertungen, Antworten, Lösungen an 5 von 111 Standorten in einer standardisierten Erhebungsform zu bündeln und zudem in einem breit gefächerten Angebotsspektrum durch einen Mix unterschiedlicher Angebote im Ergebnis zu präsentieren – dies stelle eine komplizierte Aufgabe dar und spiegelt auch hier die Vielgestaltigkeit der Schulsozialpädagogik wider.⁸²³ Untersuchungsergebnisse brächten zwar neue Erkenntnisse und erklärten auch neue Leitlinien, würden aber dennoch intransparent verarbeitet und verblieben oft in den eigenen Reihen, wenn das Projekt beendet sei, so die Autoren. Trotz der oben erwähnten Vielfältigkeit wird Qualität, auch hier in Form von Struktur- und Prozessqualität, zum wesentlichen Kriterium schulsozialpädagogischer Handlungsschritte. Dennoch werden qualifizierte schulsozialpädagogische Fachkräfte gebraucht, die einen Spagat zwischen zwei unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungsautonomien (Jugendhilfe und Schule) so gestalten können, dass die eigene Professionalität auf sicheren Füßen steht. Die Sinnhaftigkeit von Schulsozialpädagogik bzw. Jugendsozialarbeit liegt nach Ahmed u. a. im Spannungsfeld der Kooperationen schulpädagogischer und sozialpädagogischer Handlungsformen in der Anerkennung ihrer Differenz.⁸²⁴ Wirkungszusammenhänge erkennbar zu machen, setze eine fest verbundene Dienst- und Fachaufsicht voraus, auch um von der Schulleitung unabhängig zu sein, so die Autoren. Terner und Hollenstein stimmen

⁸¹⁹ Oelerich, 2010, S. 12

⁸²⁰ Vgl. Ahmed/Gutbrod/Bolay, 2010, S. 21 ff

⁸²¹ Oelerich, 1996, S. 222-237; Böhnisch, 1994, S. 84; vgl. Böhnisch, 1994, S. 84 ff; vgl. Baur, 1997, S. 25

⁸²² Vgl. Böhnisch, 1994, S. 84 ff; vgl. Baur, 1997, S. 25

⁸²³ Vgl. Ahmed/Gutbrod/Bolay, 2010, S. 21 ff

⁸²⁴ A. a. O., S. 29; vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1997, S. 42 f; vgl. Deinet, 1998, S. 338; vgl.

Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 13 f; vgl. Thimm, 2000, S. 410

damit überein, konstatieren aber, Stärken und Schwächen seien durch die jeweilige Trägerschaft bedingt, was auch auf eine handlungsanweisende und begleitende Fachaufsicht übertragen werden könne.⁸²⁵ Nach Ahmed u. a. würden zum einen eine regelmäßige Supervision und die Einbindung in innerschulische Prozesse und Lenkungsgruppen fehlen, zum anderen seien Stellenvolumen von 100 % erforderlich, die eine Kontinuität, also die ständige Präsenz im Schulalltag gewährleisten, so dass nicht nur einzelfallbezogene Beratung, sondern ein Prozessverlauf sichtbar werde.²⁵⁸

Schulsozialarbeit fiele angesichts ihrer präventiv gestalteten Angebotspalette auch aufgrund bestehenden Handlungsdruckes in ein akut-intervenierendes, problem- und einzelfallbezogenes Feld zurück.²⁵⁹ Einzelfallhilfen, so die Meinung der Autoren, sollten nicht zu Lasten anderer Angebotsformen ausgebaut werden. Wünschenswert sei allerdings, gerade diese Einzelsegmente in der Schulsozialarbeit zu erfassen, um sie empirisch und theoretisch anderen Wirkungszusammenhängen zuordnen zu können.⁸²⁶ Sowohl schulinterne als auch schulübergreifende Veränderungsprozesse, die durch Schulsozialarbeit entstehen, könnten nach Meinung der Autoren ebenso wie die Erforschung der Grenzen dessen, was Schulsozialarbeit leisten kann, einen Untersuchungsgegenstand.

Modellprojekt 5: Wirksamkeit von Schulsozialarbeit

Wie in Untersuchungsbeispiel 3 ansatzweise dargestellt wurde, geht es in diesem Modellprojekt um die Wirkungsforschung, d. h. die Wirkung des Angebotes auf die Adressaten (Schüler), wobei es ebenso um Fragen der Wirkungszusammenhänge und Wirksamkeiten sowie um den subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Angebotes geht.⁸²⁷

Insgesamt zeige die Studie mit ihren Ergebnissen die Wichtigkeit einer schulsozialpädagogischen Fachkraft, sowohl als Ansprechperson als auch im Rahmen von Früherkennung verhaltensauffälligen Handelns, so die Autoren. Letzteres gelinge deshalb eher, weil durch das vorhandene Angebot andere Personen (z. B. Lehrer, Eltern oder Mitschüler) auf belastete Jugendliche aufmerksam würden, sie eher als belastet wahrnehmen und der schulsozialpädagogischen Fachkraft zuwiesenen, wenn diese nicht von sich aus die Initiative ergriffen. Als effizient konnte der Nutzen der Beratung herausgestellt werden, der bei Inanspruchnahme eine größere Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsverbesserung erzeuge.⁸²⁸ Es bleibe festzustellen, dass einerseits zur professionellen Bearbeitung der Problemlagen ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung stehen, andererseits sichergestellt sein müsse, wie, wann und in welchen Fällen die Beratung durch andere Hilfsangebote fachliche Institutionen) übernommen werden müsse, zum Beispiel wie intensiv professionelle Beratung stattfinden solle und wo Grenzen entstehen.⁸²⁹

⁸²⁵ Vgl. Ahmed/Gutbrod/Bolay, 2010, S. 29 f; vgl. Terner/Hollenstein, 2010, S. 237 ²⁵⁸ Vgl. Ahmed/Gutbrod/Bolay, 2010, S. 30 f ²⁵⁹ Ebd.

⁸²⁶ Ebd.; vgl. Bolay, 2004b, S. 18-39

⁸²⁷ Vgl. Oelerich/Schaarschuch, 2005a, S. 14 ff; vgl. Fabian/Drilling/Müller/Galliker Schrott/Egger, 2010, S. 198 ff

⁸²⁸ Vgl. Fabian/Drilling/Müller/Galliker Schrott/Egger, 2010, S. 206f

⁸²⁹ Ebd.

Modellprojekt 6: Schulsozialarbeit

Die Studie „Modellprojekt Schulsozialarbeit“ im Rahmen eines Kooperationsverbundes zwischen Schule, Jugendhilfe, Kommune, Jugendhilfeträger, Kinder- und Jugendpsychiatrie (Heidelberg) wurde als wissenschaftliche Begleitung mittels einer umfassenden Datenerhebung mit dem Ziel der Verhinderung von Ausgrenzung bzw. Unterstützung zur Integration sozial benachteiligter Jugendlicher (§ 13 SGB VIII) durchgeführt. Untersuchungsgegenstand war die präventive und kompensatorische Wirkung der Schulsozialarbeit an acht Hauptschulen, zwei Förder- und einer Gesamtschule.⁸³⁰ Im Rahmen einer zumeist quantitativ deskriptiven Erfassung wiesen die Thematiken sowohl formale als auch informale Befragungsmuster aus. Erhoben wurden Fallzahlen von Nicht-Versetzungen und unentschuldigtem Fehltagen, Berufsperspektiven, Hilfeempfänger oder Formen devianter Verhaltensweisen. Festgestellt werden sollte das Ausmaß selbst berichteter, erfahrener und/oder Handlungen im Bereich von Kriminalität und Gewalt. Erfragt wurden ebenso die Akzeptanz des Angebotes und seiner Effektivität sowie die Sicht auf Lernbeeinträchtigungen und Problembelastungen von Schülern, Lehrern oder Eltern.

Im Ergebnis konnte die Studie belegen, dass Schulsozialarbeit die Schüler bei der Lebensbewältigung unterstützt, Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sich dadurch positiv verändern, das Interesse der Eltern gewonnen werden konnte und die Bildungssituation, das Freizeitangebot, unangemessene Ausdrucksformen geschlechtlicher Fixierungen sich verbesserten und das Schulklima positiv bereicherten. Begrenzungen zeigten sich angesichts zu geringer zeitlicher Ressourcen, des Ausmaßes und der Komplexität der Problemlagen, der sich überschneidenden Kompetenzbereiche zwischen Sozialarbeitern und Lehrern. Defizite zeigten sich auch aufgrund fehlender Konzepte und Methoden. Forderungen nach einer zusätzlichen Qualifizierung der Schulsozialarbeiter, einer Weiterentwicklung institutioneller, fachlich/kollegialer Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule sowie nach der Sicherheit dauerhafter Projekteinrichtungen, um effektivere Schulsozialarbeit leisten zu können, konnten nicht erfüllt.

Modellprojekt 7: Jugendhilfe und Schule

Im Rahmen des Projektes konstatieren Olk u. a. „ein strukturelles Spannungsverhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe. Die Geschichte der Entwicklung und Ausdifferenzierung beider Systeme ist geprägt von gegenseitiger Abgrenzung und Abschottung“.⁸³¹

Das Modellprojekt „Jugendhilfe und Schule“ gehört zu einer der ersten wissenschaftlichen Untersuchungen zur Schulsozialpädagogik. Der Schwerpunkt des Projektes liegt auf der Besonderheit qualifizierter schulsozialpädagogischer Fachkräfte, die aus unterschiedlichen berufsbiografischen Feldern und Tätigkeiten kommen. Die Projektstellen wurden aus Mitteln des Arbeitsförderungsgesetzes nach Auswahlkriterien im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit finanziert und setzten eine pädagogische Grund-, Weiter- bzw. Erstausbildung voraus. Das bedeutete, anderweitig qualifizierte Fachkräfte (z. B. Erzieher, Historiker, Trainer, Lehrer, Schulassistenten) wurden durch Zusatzausbildungen zu „Schulsozialarbeitern“. Sie sollten in der Lage sein, nach bestimmten Orientierungshilfen,

⁸³⁰ Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, „Modellprojekt Schulsozialarbeit“, Heidelberg, Juli 2008. Universitätsklinikum Heidelberg, Zentrum für Psychosoziale Medizin. Kontaktadresse: Klinik für Kinder und Jugendpsychiatrie, Blumenstr. 8, 69115 Heidelberg. © Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg.

⁸³¹ Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 11

jedoch ohne ein fundiertes Konzept, in einem für sie neuen Handlungsfeld zu arbeiten. Sie sollten das Vertrauen der Schüler gewinnen, mögliche Probleme erkennen und gemeinsam bearbeiten.⁸³² Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die sozialpädagogische Qualifikation und Beratungskompetenz, denn diese, die in einem Qualifikationsrahmen für das Selbstverständnis und den Geltungsbereich eines anspruchsvollen schulsozialpädagogischen Arbeitsfeldes beschrieben wird, ist nach Meinung von Bartosch u. a. in dessen professionellen Handlungsvollzügen und einem erweiterten wissenschaftlichen Verantwortungsbereich anzusiedeln und zu berücksichtigen.⁸³³

Dennoch: Angesichts des Kontextes der beruflichen Vorerfahrungen, so die Autoren des Projektes, orientierten „Lehrer-Schulsozialarbeiter“ sich im Gegensatz zu „Erzieher-Schulsozialarbeitern“ vorrangig an Leistungen und Noten (sog. Innenraum), während sich Letztgenannte eher dem Feld der Bastel- und Spielangebote (sog. Außenraum) widmeten.⁸³⁴

Dazu zählen die Autoren Typ 1 als Freizeitgestaltung im außerschulischen Bereich (§ 11 SGB VIII), Typ 2 als Beratung und Unterstützung bei Problemlagen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen (§ 13 SGB VIII) und Typ 3 als integriertes lebensweltorientiertes Konzept mit offenen Freizeit- und Beratungsangeboten (§§ 11, 13 SGB VIII). Vor dem Hintergrund „Beratung und Freizeitaktivität“ übereinstimmen die Autoren mit Hollenstein (1991) für die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit, da diese „sich sowohl nach innen zum Unterricht, also zum eigentlichen Kern der Schule, als auch zum außerschulischen Umfeld öffnet, also eine Gemeinwesenorientierung verwirklicht“⁸³⁵

Damit stellen „Freizeit- und Beratungsansatz“ (Projekttypen 1 und 2) sozusagen eine innerschulische und außerschulische Verknüpfung dar. Ein Agieren auf einer solchen additiven Ebene zwischen Jugendhilfe und Schule führe, so Olk u. a. schneller zu Schwierigkeiten, da die Akteure eher nebeneinander als miteinander arbeiten würden und das Nachrangigkeits-Verhältnis für die Jugendhilfe eher in den Vordergrund rücke. Stattdessen sollte die Schulsozialarbeit eher auf einer gleichberechtigten Ebene angesiedelt werden, um so ihre Leistungen für eine Mitgestaltung des Schullebens ins Aktionsfeld der Schulen zu rücken.⁸³⁶

4. Sozialwissenschaftliches interdisziplinär fundiertes Handlungskonzept

4.1 Fachverständnis

Beratung kann sich sowohl auf Personen oder Gruppen in ihren lebens- und arbeitsweltlichen Bezügen als auch auf Organisationen beziehen. [...]

- Beratung ist subjekt-, aufgaben- und kontextbezogen. Sie ist eingebettet in institutionelle, rechtliche, ökonomische und berufsethische Rahmenbedingungen, innerhalb derer die anstehenden Aufgaben, Probleme und Konflikte dialogisch bearbeitet und geklärt werden. [...]

⁸³² Vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 112

⁸³³ Vgl. Bartosch/Maile/Speth u. a., 2008, S. 1

⁸³⁴ Vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 108-113

⁸³⁵ Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 191; vgl. Hollenstein, 1991, S. 116-124

⁸³⁶ Vgl. Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S. 191

- Beratung ist eine personen- und strukturbezogene soziale Dienstleistung. Sie setzt somit eine gemeinsame Anstrengung und Leistung aller Beteiligten [...] und klare Zielvereinbarungen voraus.
- Beratung grenzt sich von anderen professionellen Interventionsformen ab. Beispiele sind: Die Informationsvermittlung in der Medizin, das Case-Management in der Sozialen Arbeit oder die handlungsanleitende Beratung bei der Gewährung von materiellen Leistungen in der Sozialhilfe, die Rechtsberatung und die Psychotherapie (heilkundliche Behandlungen entsprechend PsychThG und HPG). [...]

4.2 Tätigkeitsfelder und Aufgaben von Beratung

[...] Die Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche von Beratung sind gekennzeichnet durch:

- unterschiedliche Beratungsfelder und/oder Adressaten (z. B. Erziehungs-, Partnerschafts-, Familienberatung, Berufsberatung, Bildungsberatung, Schwangerschaftskonfliktberatung, Schülerberatung, Suchtberatung, Suchtberatung)
- unterschiedliche Beratungsansätze und Beratungsanliegen (z. B. psychologische und psychosoziale, sozialpädagogische und sozialarbeiterische, pädagogisch-educative, gemeinwesen- und gemeindeorientierte, betriebliche und personalentwickelnde, sozioökologische, seelsorgerliche und gesundheitsbezogene Ansätze, Anliegen und Aufgaben)
- unterschiedliche Beratungskonstellationen und -settings (z. B. Einzel-, Paar-, Familien-, Gruppen-, Teambesprechung)

Auf der Grundlage einer professionellen Beratungsbeziehung fördern die Beratungsfachkräfte das verantwortungsvolle Handeln einzelner Personen und Gruppen in individuellen, partnerschaftlichen, familialen, beruflichen, sozialen, kulturellen, organisatorischen ökologischen, und gesellschaftlichen Kontexten.

4.3 Vertrauensverhältnis und Beratungsbeziehung

Beratung erfolgt auf der Grundlage eines rechtlich geschützten Vertrauensverhältnisses (Schutz des Privatgeheimnisses/Datenschutz). [...] Die fortlaufende Analyse der Beziehungen, Verhaltensweisen und Interaktionen im Beratungsprozess sind wesentlicher Bestandteil der Beratung.

4.4 Wert- und Zielorientierung

Die Beratung wird in persönlicher, sozialer und rechtsstaatlicher Verantwortung ausgeübt und orientiert sich handlungsleitend am Schutz der Menschenwürde und an berufsethischen Standards. Sie unterstützt emanzipatorische Prozesse und Partizipation und deckt Spannungsfelder, Machtverhältnisse, Konflikte und Abhängigkeiten in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbeziehungen auf. [...]

In dem dialogisch gestalteten Prozess, der auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen gerichtet ist,

- sollen erreichbare Ziele definiert und reflektierte Entscheidungen gefällt werden,
- sollen Handlungspläne entworfen werden, die den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten des Individuums, der Gruppe oder Organisation entsprechen,
- sollen persönliche, soziale, Organisations- oder Umweltressourcen identifiziert und genutzt werden, um dadurch selbst gesteckte Ziele erreichen oder Aufgaben gerecht werden zu können.

Das Ziel der Beratung ist in der Regel erreicht, wenn die Beratenen Entscheidungen und Problembewältigungswege gefunden haben, die sie bewusst und eigenverantwortlich in ihren Bezügen umsetzen können. [...]

4.5 Standards für die Qualifikation von Beratungsfachkräften

Professionell zu verantwortende Beratung wird durch die Beraterpersönlichkeit, das wissenschaftlich fundierte Handlungskonzept und eine standardgemäße, d. h. wissenschaftlich fundierte Qualifikation entwickelt und gesichert. Inhalte der Ausbildung bzw. Weiterbildung sind:

- Theorie und Methodik von kontextgebundener Einzel- und Gruppenberatung, differenzielle Diagnostik, Entwicklungs- und Hilfeplanung und Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- dokumentierte, eigenständig durchgeführte Beratungspraxis, die konzeptgebunden (selbst-)evaluiert wird
- dokumentierte und (selbst-)evaluierte Praxis von Vernetzung und Kooperation bzw.
- Teamteilnahme in interdisziplinären Zusammenhängen und in Beratungseinrichtungen/Institutionen
- Praxisreflexion/Supervision einzeln und in Gruppen
- kollegial gestaltete Supervision
- Persönlichkeitsbildung (einzeln und in der Gruppe)
- Selbst- und Fremdwahrnehmung (Selbsterfahrung und -reflexion).

Eingangsvoraussetzung für eine wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildung in Beratung ist in der Regel ein Hochschulabschluss in den für das Arbeitsfeld relevanten Bereichen (Universität/Fachhochschule).

4.6 Wissenschaftliche Fundierung der Beratungskonzepte

Professionelle Beratung wird durch ein interdisziplinär entwickeltes und wissenschaftlich fundiertes Handlungskonzept geprägt. Sie wird tätigkeitsfeld- und aufgabenspezifisch ausdifferenziert. Unterschiedliche Beratungskonzepte werden von einschlägigen Ausbildungsstätten auf der Grundlage unterschiedlich theoretisch und empirisch fundierter Erkenntnisse und methodischer Zugänge entwickelt.

Die Konzept- und Methodenvielfalt wissenschaftlicher Beratung erfordert in einem professionellen Anspruch des beruflichen Handelns ein theoretisch begründetes und für die Ratsuchenden und Nutzer transparentes und evaluiertes Arbeitskonzept.

4.7 Beratungswissen/Expertenwissen

Beratung setzt persönliche, soziale und fachliche Identität und Handlungskompetenz des/der Beratenden voraus. Je nach Aufgabenstellung und Kontext, Anwendungs- oder Tätigkeitsfeld werden persönliche Erfahrungen und subjektiv geprägte Sichtweisen und Erlebenszusammenhänge der Beratenen auf der Grundlage theoretisch fundierten Beratungswissens reflektiert. [...] Je nach Tätigkeitsfeld und Kontext kann sich das Wissen auf Bereiche der Psychologie, der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, der Sozialarbeit, Theologie, der Pflege, des Rechts, der Ökonomie, der Betriebswirtschaft, der Medizin, der Psychiatrie etc.. beziehen. Expertenwissen kann durch den Berater/die Beraterin selbst oder in interdisziplinärer Kooperation mit entsprechenden Fachkräften in den Beratungsprozess eingebracht werden.

4.8 Qualitätssicherung und Evaluation

Wissenschaftlich qualifizierte Berater üben ihre Tätigkeit im Rahmen eines systematisierten, theoretisch und methodisch fundierten Konzeptes aus. Sie reflektieren Planung, Umsetzung und Auswertung des beruflichen Handelns in den kontextgebundenen Zusammenhängen. So soll das theoretisch und methodisch geprägte Handeln intersubjektiv überprüfbar sein und somit der Beliebigkeit von Handlungsweisen entgegenwirken. Voraussetzung ist eine für NutzerInnen verständliche Darstellung des Konzepts und

Transparenz der angewandten Methoden und Verfahren. Zur Sicherung des fachlichen Handelns (Prozessqualität) dienen die professionell angewandten Verfahren konzeptgebundener Qualitätssicherung [...]. Zu den Methoden der Selbstevaluation zählen: status- und prozessbegleitende Diagnostik, Wirkungsanalysen und Verfahren zur prozessbegleitenden Dokumentation [...]. Als weitere qualitätssichernde Maßnahme haben die Beratenen bei Unklarheiten und Unzufriedenheit die Möglichkeit, Beschwerde einzulegen. Dies gilt auch im Sinne des Verbraucherschutzes [...] bei missbräuchlicher Anwendung von Techniken, mit denen Bewusstsein, Psyche und Persönlichkeit manipuliert werden können.⁸³⁷

⁸³⁷ Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen, In: Nestmann u. a., 2007b, S. 1.275-1.280

5. Weiterbildung in der Schulsozialarbeit (exemplarische Erhebung)

Es stellte sich schnell heraus, dass eine repräsentative Erhebung nicht möglich ist, da zunächst keine Klarheit darüber besteht, wer als Schulsozialarbeiter in welchem Rahmen (*Bildungs- und Teilhabepakt, klassische Schulsozialarbeit, Zeitbefristung, Stundenanteil, Schulform, Ausbildung, Aufgabenbereich, Aufgabenbeschreibung, Übermittagsbetreuung, Hausaufgabenbetreuung usw.*) von wem (*Kommune, Jugendamt, Landesjugendamt, Land, freie Träger, Vereine, Elterninitiativen usw.*) mit welchem Auftrag (*Spezialisierung und Ausrichtung des Trägers*) über welchen Zeitraum (*unbefristet, befristet, Honorarbasis, stundenweise an mehreren Schulen usw.*) über welche Fach- und Dienstaufsicht eingestellt ist. Eine bundesweite statistische Gesamterfassung liegt aufgrund einer heterogenen Trägervielfalt und schnelllebiger Zeitverläufe nicht vor und kann (zu diesem Zeitpunkt) statistisch nicht erfasst werden (siehe Bestätigung einer Statistikanfrage bei der Kultusministerkonferenz Berlin und dem Statistischen Bundesamt Wiesbaden in Kapitel 11.1, FN 683).

Eine im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Umfrage am Beispiel Berliner Gymnasien ergab, dass von 103 Gymnasien 18 Gymnasien einen Schulsozialarbeiter/eine Schulsozialarbeiterin beschäftigten. Dieses Ergebnis kam zustande, da zunächst ein Telefonkontakt zu allen Gymnasien hergestellt wurde mit der Frage, ob in der jeweiligen Schule eine SchulsozialarbeiterIn beschäftigt sei. Etwaige Ergebnisse sollten dazu beitragen, moderne Schulsozialpädagogik an ihrer Beratungsqualifizierung zu sichern, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Entwicklungen und Notwendigkeiten zeitnah zu erkennen. Qualitätsstandards sollten formuliert werden können, die sich möglichst zuverlässig verallgemeinern lassen. In einem jeweils persönlichen Gespräch mit den dort beschäftigten SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen eines kurzen Telefonkontaktes wurden die Schulsozialarbeiterin um Mithilfe gebeten, durch ihre anonymen Angaben zu ihren Ausbildungs- und Weiterbildungsmodalitäten eine vorläufige Erhebung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen. Wegen der geringen Stichprobe ist die Untersuchung nicht repräsentativ. So fand die Befragung telefonisch nach einer einheitlichen Formulierung statt, die jeweils 4 – 5 Minuten Zeit in Anspruch nahm.

Folgender Inhalt liegt dem zugrunde:

Telefonischer Fragebogen	
Herzlichen Dank, dass Sie sich einige Minuten Zeit nehmen !	
Bitte geben Sie Ihr Alter an?	
Sind Sie weiblich/ männlich	
Welchen Schulabschluss haben Sie erworben?	
Haben Sie ein Studium absolviert? Wenn ja, welches?	
Welchen Studienabschluss haben Sie erreicht?	
Auf wie viele Jahre Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit können Sie zurückgreifen?	
Welche Weiterbildungen haben Sie absolviert? Dauer bis zu zwei Wochen:	
Welche anerkannte mehrjährige Beratungsausbildung haben Sie absolviert? Dauer: 3 bis 5 Jahre	

Von 18 SchulsozialarbeiterInnen gaben zwei an, eine Beratungsprofession durch eine usatzausbildung erlangt zu haben. Ohne das Ergebnis näher zu kommentieren, soll es aus sich heraus Anlass geben, die Beratungsprofessionalität zu Gunsten von Rat suchenden Schülern, Lehrern und Eltern zum Gegenstand einer weiteren Untersuchung zu machen. Das hier ermittelte Ergebnis stellt sich zunächst wie folgt dar:

Alter/Jahre	20 - 30	30 - 40	40 - 50	50 - 60	ü 60
	1	7	6	3	1
Geschlecht	weiblich	männlich			
	14	4			
Schulabschluss	Mittlere Reife	Fachhochschul-Reife	Abitur		
	1	9	8		
Studium an	FH	UNI			
	16	2			
Studienabschluss	Soz.-Arb./ Soz.-Päd.	Diplom-Pädagoge			
	16	2			
Berufserfahrung	0 – 12 Mon.	1-4 Jahre	5-8 Jahre	9-12 Jahre	
	6	6	3	3	
Weiterbildung bis zu 2 Wochen	Berufliche Orientierung	Drogenberatung	Mobbing	Mediation	keine
	2	3	1	3	9
Anerkannte mehrjährige Beratungsweiterbildung	Keine	Systemische Beratung	Klientenzentrierte Beratung		
	16	1	1		

Exemplarische Darstellung: 18 von 103 Berliner Gymnasien beschäftigten im Erhebungszeitraum (03.07.2011) einen Schulsozialarbeiter bzw. eine Schulsozialarbeiterin (unabhängig vom Bildungs- und Teilhabepaket BuT). Im Ergebnis wird dargestellt, inwieweit Beratungsausbildungen absolviert wurden.

Ausgehend davon, dass alle Schulsozialarbeiter in der Grundaübung ihrer beruflichen Tätigkeit „Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern“ leisten, wird festgestellt, dass 2 von 18 Schulsozialarbeitern (11 %) eine qualifizierte Beratungskompetenz erlangt haben. Themenspezifische Weiterbildungen über eine Fortbildungsdauer bis zu zwei Wochen absolvierten 50 % der Schulsozialarbeiter. Weitere 50 % der Schulsozialarbeiter, die im Kern ihrer Tätigkeit auch immer Beratung ausüben, haben keine Beratungsausbildung in Anspruch genommen.