

Band 29

Grundlagen
der Sozialen Arbeit

Erich Hollenstein / Frank Nieslony (Hrsg.)

Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Profession und Qualität





Grundlagen der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von K. Bock · M. Dörr ·
H. G. Homfeldt · J. Schulze-Krüdener · W. Thole

Band 29

Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Profession und Qualität

Herausgegeben von

Erich Hollenstein / Frank Nieslony



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von Karin Bock, Margret Dörr, Hans Günther Homfeldt,
Jörgen Schulze-Krüdener, Werner Thole

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniel Gredig, Catrin Heite, Ingrid Mieth, Martina Richter, Uwe Sander, Anke Spies,
Benedikt Sturzenhecker, Ulrike Urban-Stahl, Matthias D. Witte, Norbert Wohlfahrt,
Holger Ziegler

*Alle Bände der Reihe durchlaufen vor Veröffentlichung ein
unabhängiges **Peer-Review-Verfahren***

Umschlaggestaltung: Regina Herrmann, Esslingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1109-1

E-Book 978-3-8340-3021-4 (2013)

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2017
Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, D-71404 Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i>)	VII
---	-----

Vorwort zur 2. unveränderten Auflage (<i>Erich Hollenstein/Frank Nieslony</i>)	IX
--	----

Einleitung	3
-----------------------------	---

<i>Erich Hollenstein/Frank Nieslony</i> Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort	8
---	---

Organisation als Bedingung qualifizierter Praxis

<i>Markus Emanuel</i> Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht	39
--	----

<i>Reinhard Schwabe</i> Schulsozialarbeit und öffentliche Jugendhilfe – ein kommunales Angebot in der Stadt Jena	52
--	----

<i>Michael Gerstner</i> Potenziale und Grenzen sozialräumlicher Vernetzung in der Praxis der Schulsozialarbeit	64
--	----

<i>Felix de l’Espine/Ursula Tölle</i> Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis – Schulsozialarbeit an Grundschulen	77
---	----

<i>Erich Hollenstein/Anja Reinecke-Terner</i> Vernetzte Praxis durch Landesarbeitsgemeinschaften – Ein Professionalisierungsmodell?	102
---	-----

Handlungsfelder in wissenschaftlicher Orientierung

<i>Lars Oertel</i> Gewalt an Schulen: Ursachen, Ausmaß, Prävention	125
---	-----

<i>Anna Barbara Hopf/Dorothea Mohlfeld</i> Schulsozialarbeit als Schlüssel erfolgreicher Gewaltprävention: Starke Vernetzung und multiprofessionelle Teams – Integrierte Gesamtschule Hannover-Linden	138
--	-----

<i>Karlheinz Thimm</i>	
Schulabsentismus – Erklärungsmodelle und Handlungsstrategien	151
<i>Udo Bender</i>	
KOMM – Beratung in Schule und Sozialraum. Ein Präventionskonzept gegen Schulverweigerung	167
<i>Anke Spies</i>	
Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom „Stiefkind“ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmaßstäbe?	185
<i>Monika Raudies</i>	
Genderkompetenz in der Schulsozialarbeit – Auf dem Weg zu professionellen Standards im Rahmen der Berufsorientierung	202
<i>Wolfram Stender/Anja Reinecke-Terner</i>	
Migrationspädagogische Kompetenz – Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft	216
 Perspektiven für eine offensive Schulsozialarbeit	
<i>Karla Anita Berger/Bernhard Eibeck/Jürgen Ludwig</i>	
„Und sie bewegt sich doch . . .“ Fachliche und fachpolitische Perspektiven	239
<i>Angelika Iser</i>	
Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards, Professionalisierung	257
<i>Erich Hollenstein/Angelika Iser/Frank Nieslony</i>	
Neue Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit	272
 Autorenverzeichnis	 296

Vorwort

Die Arbeit von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Schule, die unter dem Begriff der „Schulsozialarbeit“ firmiert, hat eine lange Tradition. Sie begann in der Weimarer Republik als „Fürsorgearbeit“ bei „verwahrlosten“ Kindern und Jugendlichen und wurde in der Bundesrepublik unter ähnlichen Vorzeichen fortgesetzt. Nun war von der „sozialen Nothilfe“ für die Heranwachsenden die Rede, die die Schule dem Jugendamt als „Problemfälle“ meldete. Das damit verbundene Verständnis einer nachgeordneten Sozialarbeit, die für die Schule als sozialer Reparaturbetrieb tätig wird, wurde Anfang der 1970er Jahre massiv infrage gestellt: Die Sozialarbeit insgesamt reflektierte damals kritisch ihre gesellschaftliche Funktion – und die schulische Sozialarbeit stellte ihren Reparaturauftrag infrage. Parallel dazu setzte mit der Gesamtschulbewegung eine intensive, gerade auch von Schulpädagogen getragene Kritik der überkommenen Schulverhältnisse ein. Für eine kurze Zeit schien es so, als würden Schulpädagogen und Sozialpädagogen gemeinsam das Konzept einer schülerorientierten und sozial gerechten Schule entwerfen: die integrierte Gesamtschule als Ganztagschule mit einer gut ausgebauten und eigenständig agierenden Schulsozialarbeit.

Und in der Tat gab es in den 1970er und 1980er Jahren eine Vielzahl von Projekten und Modellversuchen, in denen Sozialarbeiter/-pädagogen in oder an der Schule arbeiteten und dabei ihre spezielle Aufgabenstellung in Kooperation und in Abgrenzung von den Lehrkräften finden mussten. Diese Suche bewegte sich u. a. zwischen Unterrichtshilfen und Freizeitangeboten, zwischen sozialer Gruppenarbeit und Einzelfallhilfe, zwischen Gewaltprävention und Kulturpädagogik. Kurz: Alle Probleme und Bedürfnisse, die Kinder und Jugendliche mit in die Schule brachten, konnten immer auch Anknüpfungspunkte für Schulsozialarbeit sein. Genau damit ist aber eine spezifische Reibungsfläche zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit angesprochen: Denn die Institution Schule verfolgt zuerst einen Bildungs- und Qualifizierungsauftrag und lässt sich dabei nur ungern stören. Sozialpädagogen hingegen interessieren sich sensibel genau für diese Störungen – und für die Motive der daran beteiligten Schüler/innen. Diese unterschiedlichen Perspektiven sind konstitutiv für das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit. Aus meiner Sicht kommt es darauf an, diese Unterschiede für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen und in eine kreative Kooperation einzubringen.

Blickt man zurück, so muss man konstatieren, dass in diesem Punkt der Umgang miteinander über lange Zeit eher konfrontativ und rechthaberisch war: In den 1970er und 1980er Jahren wurden die Auseinandersetzungen um das „richtige“ Konzept von Schulsozialarbeit zwischen den schulischen Akteuren (von der

Schulverwaltung bis zu den Lehrkräften) und den Vertretern der Sozialarbeit (von den Freien Trägern bis hin zu den Sozialpädagogen vor Ort) heftig und lang andauernd geführt. Diese Debatte litt sehr oft unter mangelnder Selbstkritik und überhöhtem politischen Pathos – und zwar auf beiden Seiten.

Ich halte es für eine gute Entwicklung, dass die Diskussion um das Verhältnis von Schule und Sozialarbeit in den letzten 10 bis 15 Jahren an Schärfe deutlich verloren, zugleich aber an fachlicher Differenziertheit erheblich gewonnen hat. Inzwischen geht es nicht mehr um den einzig richtigen Weg, sondern um die Erarbeitung und Erprobung professioneller Konzepte für ganz unterschiedliche Situationen. Auf diese Weise sind sehr unterschiedliche Praxisformen von Schulsozialarbeit entstanden. Sie sind häufig eingebunden in eine wertschätzende Kooperation zwischen den verschiedenen Pädagogengruppen „vor Ort“.

Gleichwohl erfordern noch bestehende Differenzen in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sowie erhebliche Veränderungen in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowohl eine Standortbestimmung der modernen Schulsozialarbeit wie eine diese Entwicklung berücksichtigende Perspektive. Dazu gehört auch eine kritische Selbstvergewisserung der professionellen Arbeitsgrundlagen im Handlungsfeld. Ich sehe das hier vorliegende Buch in der Linie einer solchen professionsorientierten Entwicklung der Schulsozialarbeit. Dass dabei die Frage nach der „Qualität“ im Dialog zwischen theoretischen Orientierungen und praktischen Erfahrungen gestellt wird, macht es als Beitrag notwendig und besonders interessant.

Bielefeld, im Juni 2012
Klaus-Jürgen Tillmann

Vorwort zur 2. unveränderten Auflage

Nach wie vor stellt der vorliegende Band grundlegende wissenschaftliche und praxisbezogene Beiträge zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit zur Verfügung. Dies wird durch die Kapitelgliederung „Organisation als Bedingung qualifizierter Praxis“, „Handlungsfelder in wissenschaftlicher Orientierung“ und „Perspektiven für eine offensive Schulsozialarbeit“ verdeutlicht, in denen sowohl Wissenschaftler/innen wie Praktiker/innen – von der Intention her – tandembezogen ein die moderne Schulsozialarbeit bestimmendes Thema bearbeiten. Dabei verweist besonders das letzte Kapitel auf noch viele unerledigte Aufgaben einer sich auch politisch verstehenden Schulsozialarbeit.

Die somit gegebene Verbindung von Grundlagen und Perspektiven haben die Herausgeber bewogen, das Angebot des Verlages zu einer unveränderten 2. Auflage gerne anzunehmen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die zunehmende Aufgabenfülle der Schulsozialarbeit eine über den jeweiligen Schulhorizont hinausgehende Vernetzung erforderlich macht. Wir hoffen, mit der Herausgabe dieser Texte einen Beitrag dazu geleistet zu haben.

Erich Hollenstein
Frank Nieslony
Im Frühjahr 2017

EINLEITUNG

Einleitung

Im Zusammenhang der Gestaltung von Lebenswelten junger Menschen bekommen der Diskurs um eine ganzheitliche Bildung und die Bemühungen hinsichtlich einer akzeptierenden Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule eine neue Qualität. Führte der sogenannte „Sputnik-Schock“ der 1960er Jahre in seiner Folge über die Etablierung einer neuen (Gesamt-)Schule im gegliederten (west-)deutschen Schulsystem konsequenterweise zu einer Annäherung der bislang getrennt verlaufenden Entwicklung von Schul- und Sozialpädagogik, so ist der besagte „PISA-Schock“ der Jahrtausendwende geeignet, diese bedeutenden Erziehungsfelder auf einer modernen Entwicklungsstufe perspektivisch zu kombinieren. Die Vielzahl der Fachpublikationen deutet derzeit zumindest darauf hin. Vor diesem Hintergrund geht es darum, die Erkenntnisse bezüglich blockierender Schulstrukturen gegenüber lerntheoretischen Einsichten und notwendigen pädagogischen Innovationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für ein modernes Lernen und Fördern in neuen Schullandschaften auch neu zu gewichten. Dazu wird im Folgenden das sozialpädagogische Verständnis einer veränderten Bildungsauffassung vertreten, wie es bildungspolitisch und pädagogisch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (Berlin 2005) kontextuell formuliert ist. Regierungsseitig wird hier erstmalig deutlich, dass die notwendige Aufhebung der (schul-)historisch gewachsenen Trennung von formeller und informeller Bildung nur Realität werden kann, „wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (BMFSFJ 2005, S. 104). Mit der Hervorhebung der Bedeutung eines erforderlichen Arrangements außerschulischer und schulischer Lebenswelten wird die Notwendigkeit des Einleitens einer neuen Beziehungskultur zwischen den pädagogischen Erziehungsfeldern Jugendhilfe und Schule obligatorisch.

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe in der Schule bekommt im Zusammenhang dieser Diskussion eine neue Bedeutung. Offensichtlich geworden ist nämlich, dass bei der derzeitig reformorientierten Diskussion um ein neues Schulsystem der Qualifikationsfunktion von Schule im Wettbewerb um europäische Bestplätze ein Vorrang eingeräumt wird. Erwähnt sei hier beispielhaft nur der Streit um die zeitlich unterschiedliche Hinführung zum Abitur („TurboAbitur“) und dessen fragliche bundesweite Anerkennung. Ebenso zu nennen ist die Vorverlagerung von nicht kindgemäßen Bildungsprozessen in die Kindertagesstätten oder die bemerkenswerte Entwicklung der Ganztagschulen. Bei diesen vorrangig qualifikationsorientierten Veränderungen steht die Integrationsfunktion jedoch auf dem Prüfstand, wenn das ehemals emanzipatorische Interesse der Schule, das auch Kindern aus sozial benachteiligten Bildungs-

schichten zumindest potenziell die Chance höherer Bildungsabschlüsse sichern sollte, nicht vollends in Vergessenheit geraten soll.

Die Literaturlage zum Thema Schulsozialarbeit ist derzeit mit der Erörterung von Problemen, Theorieentwicklungen und Forschungsergebnissen gekennzeichnet. Dabei wird die Notwendigkeit einer qualitativen Professionalisierung aus der Perspektive des Handlungsfeldes oft übersehen, obwohl eher die Praxis der Schulsozialarbeit in ihrer jahrzehntelangen Entwicklung ihr Profil eigenständig und innovativ ausgebildet hat. Einerseits entsteht so der Eindruck, dass vor dem Hintergrund der qualitativen Neugestaltung des Beziehungsgeflechts Schule-Jugendhilfe der fachliche Diskurs sich derzeit weit von den praktizierten Kooperationsbemühungen entfernt. Andererseits sind die unmittelbar handlungsbezogenen Fragen aus der Praxis der Schulsozialarbeit, wie sie immer wieder auf Fachtagungen und Fortbildungen gestellt werden, nicht selten unterbelichtet bzw. werden in der Konjunktur der fachbezogenen Publikationen allenfalls marginal abgebildet. Diese Anliegen geraten aber in Gefahr, zu sehr in den Hintergrund zugunsten qualitätsbezogener (vgl. Speck 2006), organisationsorientierter (vgl. Maykus 2007) sowie anerkennungstheoretischer (vgl. Bolay 2010) Überlegungen in den Fachpublikationen zu treten.

Um diese Lücke zu schließen, soll im vorliegenden Band die Originalität einer praxisbezogenen Sozialarbeit an Schulen einen hohen Stellenwert einnehmen. Die Absicht besteht darin, in einem so genannten Tandem-Verfahren einen thematischen Sachverhalt fachlich umfassend darzustellen (Theoriebezug), daran anschließend ein dazu passendes Praxissegment zu beschreiben (Praxisbezug). Am konzeptionellen Anspruch gemessen ist dies in seiner optimalen Form nicht immer gelungen. Ein Grund liegt einerseits bestimmt in der Notwendigkeit der Herstellung theoretischer Bezugsrahmen und deren Gültigkeit für ein Praxissegment sowie andererseits in der vielfältigen Ausformung von Handlungsfeldern in der schulbezogenen Sozialarbeit – beides ist nicht immer oder nur begrenzt kompatibel. Entschieden haben wir uns schließlich, die Themen Gewalt, Schulabsentismus, Migration und Gender als Handlungsfelder in wissenschaftlicher Orientierung aufzunehmen. Der sich aus der Zusammenstellung der Beiträge ergebende Komplex von Gesichtspunkten dokumentiert, was gegenwärtig die Professionalisierung der Schulsozialarbeit kennzeichnet. Dabei stellt die erzielte Querschnittsaufnahme den Normalfall dar und nicht etwa sogenannte „Leuchttürme“.

Grundlegend ist der erste Beitrag *„Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort“* von *Erich Hollenstein* und *Frank Nieslony*; er justiert das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit unter dem Gesichtspunkt der Professionsentwicklung. Fünf Themenfelder kennzeichnen hier das aktuelle Professionalisierungsniveau: Historische Bezüge zur Entwicklung der Praxis einschließlich ihrer rechtlichen Rahmenbedingungen sowie bildungspolitische Programme werden

dargelegt; professionsbezogene Merkmale, bedingt durch Handlungs-, Organisations- und wissenschaftliches Wissen werden diskutiert, um den Rahmen einer reflexiven Professionalität abzubilden; Studium und Berufsprofil sowie der Stellenwert der Schulsozialarbeit bei der Schulentwicklung gehören zur Grundlegendiskussion; schließlich wird auf wissenschaftliche Erkenntnisse eingegangen und der Stand der gegenwärtigen Forschung zur Schulsozialarbeit in gegebener Kürze skizziert.

Der Abschnitt „*Organisation als Bedingung qualifizierter Praxis*“ erörtert zuerst die Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht. *Markus Emanuel* stellt dort fest, dass Schulsozialarbeit ein verpflichtendes Angebot für Kommunen ist und das additive Verhältnis der einzelnen Jugendhilfeangebote aufgebrochen werden muss zugunsten der Lebensphase Schulkind. In diesem Sinne, so *Emanuel*, ist die Professionalisierung der Schulsozialarbeit auch eine der Jugendhilfe und umgekehrt. Es folgen die sich auf die Stadt Jena beziehenden Beiträge von *Reinhard Schwabe* und *Michael Gerstner*. Der erstgenannte Autor kennzeichnet die kommunale Jugend- und Schulpolitik einschließlich der Auswirkungen auf die Gestaltung der Praxis in den Schulen. Der Tandempartner, langjährig als Schulsozialarbeiter in Jena tätig, erörtert kritisch Potenziale und Grenzen politisch-administrativer Absichten am Beispiel der sozialräumlichen Vernetzung. Ein weiteres Tandem, *Felix de l' Espine* als Schulsozialarbeiter und *Ursula Tölle* als Wissenschaftlerin, beschreibt den Komplex institutioneller Rahmenbedingungen und ein sich unter diesen Bedingungen herausbildendes berufliches Selbstverständnis. In dem dargestellten Praxisfeld in einer Grundschule in Münster (NRW) vollzieht sich dementsprechend die Professionalität des genannten Akteurs von der Einzelfallarbeit bis zur Partizipation an der Schulsteuerung und Schulentwicklung. Beendet wird dieser Abschnitt mit einem Beitrag von *Erich Hollenstein* und *Anja Reinecke-Terner* zur Bedeutung der Landesarbeitsgemeinschaften für Professionalisierungsprozesse in der Praxis der Schulsozialarbeit. Dieses so gut wie gar nicht bearbeitete Themenfeld in der Fülle einschlägiger Fachliteratur wird exemplarisch an der Landesarbeitsgemeinschaft in Niedersachsen dargestellt. Die beteiligte Autorin war und ist als Schulsozialarbeiterin aktiv in diese Arbeitsgemeinschaft eingebunden.

Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Buches – „*Handlungsfelder in wissenschaftlicher Orientierung*“ – wird eine Auswahl derjenigen Themen diskutiert, die sich in den unterschiedlichen Schulen als Schwerpunkte schulsozialarbeiterischer Interventionen und Angebote deutlich kristallisiert haben. *Lars Oertel* skizziert den wissenschaftlichen Hintergrund des Themas Gewalt an Schulen, und die Schulsozialarbeiterinnen *Anna-Barbara Hopf* und *Dorothea Mohlfeld* beschreiben am Beispiel der Integrierten Gesamtschule Hannover Linden ein langjähriges, sozialraumbezogenes Präventionsprogramm. Den wissenschaft-

lichen Hintergrund zum Schulabsentismus stellt *Karlheinz Thimm* zur Verfügung. Das dazu gehörende Praxisfeld in Darmstadt, gekennzeichnet durch Beratung und Unterstützung einzelner Schulen durch schulbegleitende Sozialarbeit, stellt *Udo Bender* dar. Der in der Schulsozialarbeit oft vernachlässigten Genderfrage widmen sich *Anke Spies* und *Monika Raudies*. Spies erörtert Forschungsergebnisse und Analysen zum Thema und bezieht sich auf den aktuellen Genderdiskurs unter den Gesichtspunkten mangelnder Praxis und Reflexion in der Schulsozialarbeit. Demgegenüber zeigt Raudies an zahlreichen Beispielen der Berufsorientierung in Schulen, wie über viele Jahre hinweg konsequent die Genderfrage in der Schulsozialarbeit beantwortet werden konnte und professionelle Genderkompetenz so entwickelt werden kann. Die Beiträge zur migrationspädagogischen Kompetenz als ein neuer Handlungsentwurf wurden in Theorie und Praxis gemeinsam von *Wolfram Stender* und *Anja Reinecke-Terner* verfasst. Kritisch werden pädagogische Leitlinien und Konzepte der interkulturellen Praxis im monokulturell ausgerichteten Schulsystem analysiert. Auch in diesem notwendigen Handlungsfeld hat die Schulsozialarbeit erhöhten Nachholbedarf.

Im letzten Abschnitt „*Perspektiven für eine offensive Schulsozialarbeit*“ diskutieren zuerst *Karla Anita Berger*, *Bernhard Eibeck* und *Jürgen Ludewig* fachliche und fachpolitische Perspektiven aus der Sicht der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des „Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit“. In ihrem Beitrag werden zunächst wichtige Stationen der bildungspolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland aus Sicht der Autoren dargestellt. Ausgesuchte Beispiele bundeslandbezogener Rahmenbedingungen und kommunale Konzepte verdeutlichen den unterschiedlichen Ausbau der Schulsozialarbeit. Der historische und fachpolitische Bezug des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit wird in seiner Bedeutung für das bundesweite Netzwerk schulbezogener Sozialarbeit ebenso wie die (Hochschul-)Ausbildung für die Fachkräfte einer zukünftigen modernen Schulsozialarbeit vorgestellt. Danach erörtert *Angelika Iser* den Zusammenhang von „*Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards und Professionalisierung*“ vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Fachdiskussion und diskutiert ein umfassendes Handlungsmodell. Der folgende Beitrag von *Erich Hollenstein*, *Angelika Iser* und *Frank Nieslony* beschäftigt sich schließlich mit den – geplanten – Veränderungen im Schulsystem. Vor diesem schulpolitischen Hintergrund wird die sozialpädagogische Position der Jugendhilfe schlussendlich mit offensiven Akzenten dargelegt. So soll verdeutlicht werden, wie diese Entwicklung eben auch eine fachpolitische Antwort seitens der Schulsozialarbeit verlangt und wie eine von dort her zu begründende Praxis perspektivisch aussehen könnte. Sie erfordert – so die Autoren – die weitere Qualifizierung von Handlungskompetenzen, Standards und Arbeitsplatzprofilen in der Schulsozialarbeit.

Literatur

- BMFSFJ (2005): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Berlin.
- Bolay, E. (2010): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe, in: Ahmed, S./Höblich, D., Hrsg.: Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 30–48.
- Maykus, S. (2007): Lokale Bildungslandschaften – Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 7-8/2007, S. 295–303.
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ERICH HOLLENSTEIN / FRANK NIESLONY

Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort

Die derzeit zu beobachtende konjunkturelle Vielfalt der Publikationen zu den Themen Jugendhilfe und Schule sowie zur Schulsozialarbeit verweist auf die zahlreichen Bemühungen, bildungspolitische Reformen wissenschaftlich zu untermauern. Begrüßenswert sind die fachpolitischen Stellungnahmen und ausbildungsbezogenen Entwürfe zum Berufsbild Schulsozialarbeit. Im Rahmen der modernen Hochschulausbildung (Bachelor/Master) werden „Anforderungsprofile“ und „Qualifikationsrahmen“ diskutiert, die ein fachlich fundiertes Profil bei zukünftigen Absolventen der Fachrichtung „Schulsozialarbeit“ erwarten lassen (vgl. Pötter/Segel 2009). Auch von gewerkschaftlicher Seite wird seit einigen Jahren der Bedarf an schulbezogener Sozialarbeit eruiert (vgl. Köhler 2009). Von Seiten der Jugendhilfe gehen ebenfalls zahlreiche Bestrebungen aus, den Modernisierungsprozess der bundesdeutschen Schulwirklichkeit zu stützen und an der Gestaltung neuer Lernlandschaften aktiv mitzuwirken (u. a. Baier/Deinet 2011). Nicht zu übersehen ist jedoch eine sich möglicherweise öffnende Kluft zwischen den einerseits arbeitsfeldbezogenen, praktischen Bedarfslagen in der schulischen Sozialarbeit und andererseits der übergeordneten, theorieorientierten Hochschulwelt. Denn auch das wird in der Beobachtung der publikationsträchtigen Konjunktur deutlich: Die Bemühungen um Profilschärfe beim Berufsbild „Schulsozialarbeit“ leiden ebenso wie die Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule an einer fehlenden arbeitsfeldbezogenen systematischen Feinanalyse wie an einer handlungsorientierten Gestaltung des Berufsalltags von Schulsozialarbeiter/innen. Allerdings teilen wir nicht die in den 1990er Jahren häufig vertretene Auffassung, Schulsozialarbeit verrichte in der Schule eine subordinierte Tätigkeit gegenüber den dortigen Leitberufen (vgl. hz. Dewe u. a. 2011, S. 15 f.). Diese Entwicklungsphase ist überwunden. Die hier angesprochene Handlungsorientierung folgt der professionellen Notwendigkeit, Berufsqualität kontinuierlich zu entwickeln.

Es geht also um die Verdeutlichung der Professionalisierung von Schulsozialarbeit, um eine Schärfung ihres Profils für zukünftige Anforderungen in einem reformierten Schulsystem vor dem Hintergrund eines modernen Bildungsverständnisses. Dieser Anspruch ergibt sich zum einen aus der Notwendigkeit, bestimmten Zielgruppen sozialpädagogische Handlungsweisen und Methoden nahezubringen. Gedacht ist hier sowohl an die Lehrerkollegien als auch an die u. a. Ergotherapeuten, Logopäden, Psychologen im Rahmen der immer notwendiger werdenden interdisziplinären Kooperation. Zum Zweiten muss es gelingen, jungen Berufskolleginnen und -kollegen, die sich in dem politischen

und normativ hoch beanspruchten Arbeitsfeld Schule mit einer anderen (sozial-)pädagogischen „Grundhaltung“ bewegen, das fachliche und fachpolitische Professionsverständnis nahezubringen bzw. zu stabilisieren helfen, was angesichts ihrer derzeitig noch oft anzutreffenden „diffusen“ Arbeitsbedingungen und dem damit verbundenen Status nötig erscheint. Dazu muss das Handlungsfeld Schulsozialarbeit in seiner Erscheinungsvielfalt verortet und veranschaulicht werden. Zur Verdeutlichung dieses Gesamtanspruchs eignen sich unserer Meinung nach fünf Themenfelder, die geeignet sind, das derzeitige Professionalitätsniveau zu kennzeichnen. Es handelt sich um (1) die Verortung der Schulsozialarbeit (*Standort*), (2) ihre historischen Bezüge (*Geschichte*), (3) die professionsbezogenen Merkmale (*Berufsqualität*), (4) die fachlichen und berufspolitischen Orientierungen (*Berufsprofil*) und (5) die forschungsgeleiteten Grundlagen (*Forschung*).

Verortung der Schulsozialarbeit (Standort)

Eine zeitgemäße Orientierung der schulbezogenen Sozialarbeit erfordert Kenntnis über die „Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten“ (BMFSFJ 2005), in denen sie wirkt. Ausgangspunkt jedweder Tätigkeiten im Rahmen des Netzwerkes regionaler Bildungslandschaften ist das schulformbezogene Handlungsfeld. Von hier aus betrachtet eröffnet sich für die meisten Schulsozialarbeiter/innen oft ein undurchschaubares Dickicht an schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern, sozialraumintegrierter Kooperationsbeziehungen, arbeitsfeldbezogener Aufgaben und Handlungsfelder. Diesen „Flickenteppich der Schulsozialarbeit“ zu sondieren und sich operativ wie strategisch den Erwartungen des Trägers entsprechend konzeptionell einzubringen, übersteigt nicht selten die Orientierung der betroffenen Berufsrollenträger. Potenziert wird der konzeptionelle Rahmen noch einmal durch die erforderliche Integration schulsozialarbeiterischen Handelns in sozialräumliche und bildungsplanerische Vorstellungen einer modernen Bildungsregion. Spätestens hier erscheint es angebracht, die Konsequenzen der bildungspolitischen Reformbemühungen für die Schulsozialarbeit transparent zu gestalten.

Es geht also darum sich zu vergegenwärtigen, auf welcher Handlungsebene sich die Akteure der praktischen Schulsozialarbeit im gesellschaftlichen Rahmen der modernen Bildungsoffensive bewegen. Für die analytische Zuordnung kann dies mithilfe der Vorstellung von drei Ebenen geschehen: (1) die bildungspolitischen Vorstellungen und -planungen zur Ganztagsbildung auf der alles unterzuordnenden obersten *Ebene des Bundes*, (2) die Ebene der unterschiedlichen Absichten zu Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule auf der mittleren *Ebene des Landes*, (3) die „schulsozialarbeiterische Vielfalt“, in schulformabhängiger Ausdifferenzierung und trägerabhängiger Zuständigkeit auf der unteren *Ebene der*

Kommunen und Landkreise. Dieser Rahmen ließe eine differenzierte Ordnung der verschiedenartigen Bundesplanungen (u. a. Bildungsgesamtplan, Forschungsergebnisse), Landesaktiva (u. a. Förderprogramme, Ausführungsgesetze) und regionale/kommunale Unternehmungen (u. a. Trägerkooperationen, Sozialraumbezüge) zur schulbezogenen Sozialarbeit zu, um deren vielfältige Aktivitäten im Kontext eines neuen Verständnisses von Bildung vereinfacht schematisch zu verdeutlichen.

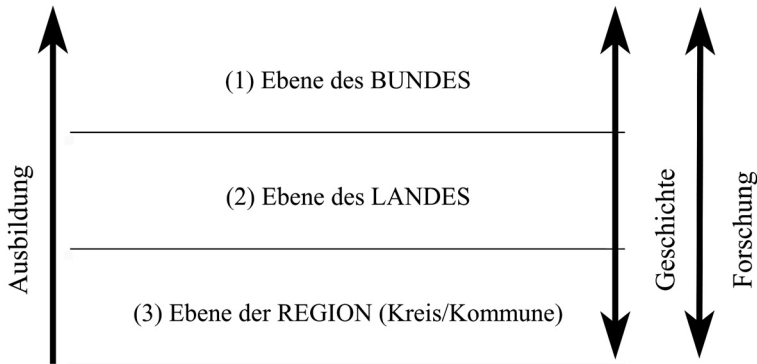


Abb. 1 Schema der (thematischen) Zuordnung von Schulsozialarbeit

(1) Bildungspolitische Vorstellungen und -planungen auf der Ebene des Bundes

Obwohl sich schon 1984 der siebte deutsche Jugendhilfetag mit dem Schwerpunktthema Jugendhilfe und Schule befasste, wird erst seit Mitte der 90er Jahre über Stellungnahmen und Empfehlungen erkennbar, dass sich neue Qualitäten in den Beziehungsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe abzeichnen. Moderne Lebensarten, mediale Verkehrsformen, multiple Verhältnisse familiärer Erziehung sowie generativ bedingte Konfliktbewältigungen im Rahmen des schulischen Lernens erfordern andere Sozialisationshilfen. Unübersehbar sind die politischen und fachlichen Annäherungen der bedeutenden pädagogischen Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe: Kultus- und Jugendministerkonferenzen empfehlen neue Formen von Kooperationskulturen, Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften diskutieren die Notwendigkeit des Zusammenwirkens, Bundesjugendberichte regen interdisziplinäres Handeln an, Fachorganisationen und Bildungsgewerkschaften formulieren Beschlüsse zur schulbezogenen Sozialarbeit. Schulsozialarbeit ist seiner Zuschreibung als „Aschenputtel im Schulalltag“ (Grossmann 1987) entwachsen und wird zunehmend von Schulen eingefordert.

Hervorzuheben aus der allgemeinen Vielfalt der Positionspapiere sind die Kinder- und Jugendberichte der jeweiligen Bundesregierungen, die auf gesetzlicher Grundlage (§ 84 SGB VIII) sowohl eine Neuordnung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule (vgl. BMFSFJ 1998, 2002) wie die Einbeziehung außerschulischer Lebenswelten in moderne Bildungskonzeptionen (vgl. BMFSFJ 2005) politisch und wissenschaftlich begründen. Schulbezogene Sozialarbeit als Oberbegriff sämtlicher Aktivitäten der

Jugendhilfe im Bezug zur Schule wird zur bildungspolitischen Notwendigkeit. Ein Ausdruck dieses Bewusstseins waren u. a. die „Leipziger Thesen“, die für den 11. Kinder- und Jugendbericht von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2002 vorgelegt worden waren. Das Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ leitet ab 2003 mit der Förderung der „offenen Ganztagschule“ die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den Fokus der bildungspolitischen Debatte (vgl. Speck 2007, Rademacker 2009).

(2) Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule auf der mittleren Ebene des Landes

Schon seit geraumer Zeit empfehlen einige Bundesländer den Schulen die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe. In den meisten Fällen bestehen hier jedoch keine normativen Grundlagen (Gesetze, Verordnungen) oder weisungsgemäße Verpflichtungen (Erlasse, schulrechtliche Bestimmungen). Gleichwohl sahen schon ab Mitte der 1990er Jahre unterschiedliche administrative Gremien (z. B. Bayern: interministerielle Arbeitsgruppe des Sozial- und Kultusministeriums) und Arbeitsstellen (z. B. Baden-Württemberg: Landesarbeitsstelle Kooperation) auf verschiedenen Entscheidungsebenen Koordinationsregelungen vor. Unter dem Begriff „Öffnung von Schule“ gehen später Empfehlungen und Regelungen für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe in die Schulgesetze einiger Länder ein (z. B. Bayern, Rheinland-Pfalz) oder die Kooperation wird per Erlass geregelt (z. B. Sachsen-Anhalt, Niedersachsen). Mehr als auf der Ebene schulgesetzlicher Rahmenbedingungen sind es jedoch spezifische Landesprogramme, die von Seiten der kultus- oder sozialministeriellen Förderpolitik strukturelle Kooperationsverpflichtungen erforderlich machen. Aus der Perspektive der Jugendhilfe werden diese meist befristeten Vorhaben durch fachpolitische Stellungnahmen und Empfehlungen unterstützt und in vertragliche Bindungen gefasst. Die Förderung der schulbezogenen Sozialen Arbeit ist nicht selten an Programme gebunden, die an die Wohlfahrtsverbände als Träger der Schulsozialarbeit anteilige Landeszuschüsse oder pauschale Zuweisungen vornehmen (vgl. Kreis 2001; Rademacker 2009).

(3) Schulsozialarbeit in schulformabhängiger Ausdifferenzierung und trägerabhängiger Zuständigkeit auf der Ebene der Kommunen und Landkreise

Schon der „historische“ Hinweis auf die Beziehungen zwischen Sozialer Arbeit und dem allgemeinen Schulwesen zeigt die Vielfalt sozialpädagogischer Arbeit in der Nähe schulpädagogischer Organisationen: Horte, KiTas, Schulhäuser, Vorklassen u. a. m. sind als Einrichtungen der Jugendhilfe das traditionelle Schulwesen stützende Systeme. Sie befinden sich vorzugsweise an oder in Grundschulen. Auch andere Schulen integrieren sozialpädagogische Arbeit (z. B. Förderschulen, Hauptschulen) oder bieten Schulsozialarbeit im Kontext ihrer Organisation an (z. B. Gesamtschulen, Berufsschulen). Sozialpädagogische Arbeit an Schulen unterliegt grundsätzlich landesbezogenen Ausführungsbestimmungen (Gesetze, Erlasse, Richtlinien) und ist schulformbezogen. Moderne Formen der sozialpädagogischen Leistungen (z. B. Schuleingangsstufen) sind nicht in allen Bundesländern zu finden oder werden zunehmend im Rahmen sich ändernder Schulorganisationen (z. B. Ganztags-, Gemeinschafts-, Sekundarschulen) integriert.

Die sozialpädagogische Arbeit in der Schule und die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe sind in verschiedenen Trägerschaften (Schulverwaltungen, Wohlfahrtsverbände, Fördervereine, Elterninitiativen) organisiert; schuladministrative Anordnungen reglementieren den Einsatz und trägerbezogene Vorstellungen von Schulsozialarbeit konfigurieren oft die konzeptionelle Arbeit. Einerseits finden die kooperativen Beziehungen zwischen örtlichen Schulverwaltungen und der kommunalen Jugendhilfe hier ihren intensivsten Ausdruck; meist werden sie in vertragliche Regelungen gebunden. Andererseits wird es nicht selten den Einzelschulen überlassen, vorhandene Lehrerstellen mit Sozialarbeitern zu besetzen. Eigene Planstellen für Schulsozialarbeiter sehen die Vorschriften der Kultusbürokratie eher selten vor; die Ermessensentscheidung der Stellenbesetzung liegt überwiegend beim Schulträger. Die unterschiedlichen Trägerschaften der Schulsozialarbeit gehören zur größten Diskursproblematik. Die Möglichkeiten und die Bereitschaft der Kommunen bzw. der freien Träger, ausreichende Finanzmittel zur Verfügung zu stellen, sind u. a. dafür verantwortlich, dass oft zu wenig sozialpädagogische Fachkräfte für zu viele Schüler zuständig sind: Schulsozialarbeiter/innen sind nicht selten auf „Einzelposten“ in einer Schule oder für mehrere Schulen zuständig. Fehlende Arbeitsplatzbeschreibungen seitens der Schulsozialarbeit und nur wenig vorzeigbare schulformbezogene Konzeptionen für sozialpädagogische Fachkräfte behindern nicht selten die Profilbildung der Profession. Evaluationen kleinräumiger Forschungen haben allerdings ergeben, dass auf dieser Ebene die höchste Akzeptanz der schulischen Sozialarbeit bei allen in Betracht kommenden Zielgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer) und Adressaten (Träger, Behörden) liegt (vgl. Nieslony/Stehr 2008). Insgesamt ist diese Ebene durch eine Vielfalt kommunaler Netzwerkbeziehungen bei gleichzeitigem Fehlen eines strukturellen Geflechts fachlicher und fachpolitischer Vertretungen der Profession gekennzeichnet.

Es hat lange gedauert, bis in der Gesamtschau zu beobachten war, dass dort, wo sozialpädagogische Arbeit an Schulen geleistet wird, das Dasein der Schulsozialarbeiter/innen als unverzichtbar erklärt wird – eine Kooperation „auf gleicher professioneller Augenhöhe“ jedoch oft noch die Ausnahme ist. Zu erwarten wäre eine „gleiche pädagogische Wellenlänge“, weil die Geschichte der Schulsozialarbeit auch auf das gescheiterte Bemühen verweist, Schule aus sich heraus sozialerzieherischer und -pädagogischer gestalten zu können. Um dies zu belegen, muss nicht die gesamte historische Entwicklung der schulbezogenen Sozialarbeit reskribiert werden (vgl. hz. Homfeldt 2004; Speck 2007; Rademacker 2009). Es genügt bei unserer Betrachtung darauf zu verweisen, dass in der folgenden Nachzeichnung der insbesondere an einem Bundesland (Nordrhein-Westfalen, NRW)¹ vorgenommenen Profilentwicklung der schulischen Sozialarbeit auch die öffentliche Wahrnehmung deutlich wird, mit der dieses Handlungsfeld sowohl aus (schul-)administrativer wie auch (schul-)pädagogischer Sicht bedacht worden war. Dabei wurde die fachliche Entwicklung der Hand-

¹ Das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wählen wir aus, weil es als eines der größten Länder der Bundesrepublik Deutschland gut geeignet erscheint, die professionelle Entwicklung der Schulsozialarbeit in der von uns verfolgten Intention beispielhaft nachzuzeichnen (vgl. a. Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. 1987, S. 86 f.).

lungsfelder oft übersehen, in denen sich das Profil der Schulsozialarbeit in einer jahrzehntelangen Entwicklung eigenständig und innovativ ausgebildet hat.

Historische Bezüge (Geschichte)

Die Entwicklung zum gegenwärtigen Professionsniveau der Schulsozialarbeit hat ungefähr 40 Jahre gedauert und lässt sich grob in drei Phasen einteilen. Die siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts stellen die *Initialphase* dar, in der die Schulsozialarbeit durchaus konflikthaft und mit Unsicherheiten belastet die ersten Handlungsfelder in Schulen entwickelte. Die achtziger Jahre können als *Etablierungsjahre* bezeichnet werden, in der Schulsozialarbeit zu einem fachlichen Selbstverständnis findet. Die neunziger Jahre sehen wir als die Phase der quantitativen und qualitativen *Konsolidierung*; sie schließt die Gegenwart mit ein. In diesen Zeitraum fallen zwei Ereignisse, die der Hervorhebung bedürfen: Erstens die Wiedervereinigung des vordem geteilten West- und Ostdeutschland. Sie gab auch der Schulsozialarbeit in Westdeutschland einen fachlichen Entwicklungsschub. Das zweite Ereignis kann als empirische Wende in der Entwicklung der Schulsozialarbeit bezeichnet werden; sie besteht in den vielfältig empirisch geleiteten Analysen und Durchdringungen des Forschungsgegenstandes Schulsozialarbeit.

Nähert man sich der Professionalisierungsgeschichte der Schulsozialarbeit im Zeitfenster der letzten vierzig Jahren, so ist eine frühe und inhaltsreiche Studie unübersehbar: Gemeint ist das „Handbuch Schulsozialarbeit“ von Erich Raab, Hermann Rademacker und Gerda Winzen (1987). Diese nach einem langjährigen Projekt des Deutschen Jugendinstituts (1979-1985) verfasste erste Bestandsaufnahme der westdeutschen Schulsozialarbeit bündelt die vorausgegangenen Jahre, beschreibt bundeslandspezifische Entwicklungen und entwirft Perspektiven für das nachfolgende Jahrzehnt. Beispielhaft werden Professionalisierungsschritte detailliert dargestellt und auf rechtliche Voraussetzungen bezogen. Die je nach Bundesländern unterschiedlich verlaufenden Entwicklungsstränge in der schulbezogenen Sozialarbeit zeigen demnach unterschiedliche Bereiche. Bevorzugt waren die aus der damaligen sozialliberalen Regierungskoalition der Brandt/Genscher-Regierung nach langen bildungspolitischen Streitigkeiten hervorgegangenen (integrierten) Gesamtschulen. Sie wiesen sowohl in ihrer Organisation wie auch in den Sozialbereichen ungleiche Schwerpunkte in den lehrenden, unterrichtsfreien und beratenden Bereichen aus. Zurückblickend schreibt Rademacker (2009, S. 18): „So entwickelten sich die Anfänge der Schulsozialarbeit in Deutschland eher wildwüchsig und kaum konzeptionell begründet.“ Dabei war die vorherrschende Konzeptionslosigkeit nicht nur das Spiegelbild erster Versuche einer Annäherung der bisher sich unterschiedlich entwickelten schul- und sozialpädagogischen Handlungsfelder der organisierten

Erziehung.

Es zeigt sich auch die Abhängigkeit für ein sich entwickelndes Profil der schulsozialarbeiterischen Praxis und damit des gesamten Professionalisierungsniveaus von der rechtlichen Legitimation auf Bundes- und Länderebene wie in kommunaler Zuständigkeit. Letztlich sind Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse ein Spiegel der erreichten Professionalisierung. Es soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass trotz eines erheblichen Nachbesserungsbedarfs deutliche Fortschritte in den gesetzlichen und administrativen Voraussetzungen für die schulbezogene Sozialarbeit zu verzeichnen sind.

Schuladministrative Voraussetzungen: Landesspezifische Schulgesetze

Die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer unterliegen aufgrund ihrer kultushoheitlichen Zuordnung einer hohen Divergenz. Eine wünschenswert gesetzliche Entsprechung hinsichtlich der Verpflichtung zur Kooperation mit der Jugendhilfe ist meistens nur gering ausgeprägt. Allerdings hatten einige Bundesländer schon seit geraumer Zeit den Schulen über landesspezifische Strukturregelungen die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe empfohlen. Auch die wissenschaftlichen Begleitungen vieler Landesprogramme zu Wirkungen und Effizienz der Schulsozialarbeit, die forschungsbasierenden Einrichtungen zahlreicher Modellprojekte sowie die Vorgaben der Landesjugendämter zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zeigten Wirkungen auf regionale und kommunale Kooperationsverflechtungen (vgl. hz. Speck 2007, S. 19f.).

Deutlich wird damit eine Veränderung in den Beziehungsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe; eine „Kooperationskultur“ entsteht, die aber in einer verpflichtenden Ausgestaltung der länderbezogenen Schulgesetze ihre Entsprechung nur vereinzelt findet (Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen; vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 578 f.). Das Hessische Schulgesetz (HSchG, 2011) beispielsweise bezieht sich so gut wie gar nicht auf die Jugendhilfe und legt nur im § 16 fest, dass bei Schulöffnungen u. a. insbesondere die Kooperation mit kommunalen und kirchlichen Einrichtungen zu fördern sei. Das Land Brandenburg bietet die „Möglichkeit des Abschlusses von Kooperationsvereinbarungen mit Trägern der Jugendhilfe ... (§ 9)“ und in Baden-Württemberg ist die „Pflege der Beziehungen zu Einrichtungen der Jugendhilfe (...) Aufgabe des Schulleiters (§ 41)“. Das Berliner Schulgesetz dagegen beschreibt ausführlich das Zusammenwirken von Schule, Erziehungsberechtigten und Jugendhilfe (§ 4). Das Besondere daran ist, diese bedeutenden Erziehungsfelder auf eine sozusagen gleichwertige pädagogische Ebene bringen zu wollen. Dazu wird die „Schulöffnung“ beschrieben und ausdrücklich die Zusammenarbeit mit den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe benannt (§§ 5, 19). Offensichtlich eröffnet das Berliner Schulgesetz eine ganz andere Dimension der Kooperation von Jugendhilfe und Schule; dies findet auch seinen Niederschlag in der Praxis der Schulsozialarbeit (vgl. Bassarak 2008; Pudelko 2010).