



Sybille Schmidtchen (Autor)

# **Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung**

Theoretische Analyse zu systematischen Herausforderungen und empirische Befunde über Lehrereinstellungen



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/2538>

Copyright:  
Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentzsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,  
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: [info@cuvillier.de](mailto:info@cuvillier.de), Website: <https://cuvillier.de>

---

# EINLEITUNG

---

Vorstellungen von geglückter Interaktion, Gegenseitigkeiten und Distanz, Entfernungen und gelingender, nicht verfehlter Nähe, Verletzbarkeiten und komplementäre Behutsamkeit – Bilder eines freundlichen Zusammenlebens – es sind die humanen Formen, in denen man Konflikte überleben kann.

(Habermas 1985, S. 202)

Eine theoriegeleitete, empirische Untersuchung, die Schulsozialarbeit nicht primär aus der Perspektive der Schülerhilfe veranschaulicht, sondern ihre Bedeutung für die Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer als Experten von Schule in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stellt, wirkte anfangs selbst auf die betroffenen Lehrkräfte befremdlich bis nicht angemessen, hatte man bisher dieser Thematik weitgehend eine eher randständige Bedeutung zugemessen. Der positive Nutzen für die Lehrerschaft war lediglich ein durchaus legitimer und willkommener, aber doch eher ein zusätzlicher Effekt der eigentlichen Zielsetzung.

Das Motiv für dieses Vorgehen aber liegt auf der Hand, haben doch die Erfahrungen der letzten Jahre gezeigt, wie sehr eine anfangs nach wie vor mit Idealismus in das Berufsleben einsteigende Klientel sich verstärkt auseinandersetzen muss mit

- zunehmend nicht zu bewältigenden Ansprüchen der Gesellschaft hinsichtlich eines erweiterten Bildungs- und eines über die gesetzlichen Bestimmungen hinausreichenden Erziehungsanspruchs (vgl. III.1.3),
- verbunden mit einer oftmals vorwurfsvollen Einmischung bei vermeintlichem Versagen (einzelner Lehrer oder ‚der Gesamtklientel Lehrer‘ beziehungsweise ‚der Schule‘ schlechthin) und einem auch dadurch bedingten oft diskreditierten Berufsimago, wenn die öffentlichen Erwartungen nicht erfüllt werden,
- einer zwar ausreichenden finanziellen Alimentierung, aber gleichzeitiger Vernachlässigung der mit dieser Pflicht verbundenen Fürsorge für Arbeitsgesundheit und intrinsische Motivation
- und einer daraus resultierenden frühzeitigen Resignation, empfunden als Verlust der positiven Grundhaltung jungen Menschen gegenüber, diverser psychischer und physischer Störungen bis hin zum viel diskutierten Burnout und der Frühpensionierung.

---

Auch die vielfach noch motivierten, eindeutig zu ihrem Auftrag stehenden und nach eigener Bezeugung von der Berufswahl überzeugten Lehrkräfte bekundeten in den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews die subjektive Wahrnehmung einer negativen Veränderung ihrer Arbeitsplatzsituation, verbunden mit einer Beschädigung des Lehrereethos und dem Verlust öffentlicher Loyalität und Anerkennung. Dieser erschwerende Umstand für eine wünschenswerte Identifikation mit der eigenen Berufsrolle ist nicht adäquat für eine Zeit, in der in Wirtschaftsbereichen fortschrittliche und aufwendige Arbeitsplatzanalysen zu vielseitigen Umstrukturierungsprozessen zwecks Verbesserung der Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten zum Mindeststandard gehören.

Lehrer, Schüler und Eltern erwarteten Antworten von den verantwortlichen Politikern und den Bildungsexperten auf die öffentlich kontrovers geführten Diskussionen um

- das am internationalen Standard gemessene schlechte Leistungsniveau der deutschen Schülerinnen und Schüler einerseits
- und die von den Schulen beklagte und zunehmend auch von den Medien publizierte Erziehungslast durch eine unverhältnismäßig angestiegene Zahl von problematischen Schülern und Schulverweigerern bei gleichzeitigem Rückzug der Eltern aus dem Erziehungsprozess.

Zwei wichtige Lösungsansätze hießen Schulsozialarbeit und ‚Innere Schulentwicklung (ISE)<sup>1</sup>, wobei sich daraus abgeleitete Konzeptionen wie die ‚Pädagogische Schulentwicklung (PSE)<sup>2</sup> und die ‚Institutionelle Schulentwicklung<sup>3</sup>, mittlerweile auch eine ‚Feministische Schulentwicklung<sup>4</sup> und eine von der Umwelt ausgehende Schulentwicklung<sup>5</sup> nur gegeneinander abgrenzen durch unterschiedliche Ansatzpunkte für schulinterne Veränderungsbestrebungen.

Pädagogen, Psychologen und Soziologen malten in diesem Zusammenhang visionäre Bilder von der Schule als ein ‚Haus des Lernens und Lebens‘, als ‚Ort der Begegnung‘, als ‚Stätte des Zusammenlebens‘, einer sozialpädagogischen oder einer humanen Schule und mit Blick auf die Wirtschaft und die Organisationspsychologie näherte man sich zeitgemäßen Prinzipien der Qualitätsentwicklung und Evaluation, um über den zusätzlichen Terminus der Institutionellen Schulentwicklung den Weg zur lernenden Organisation zu beschreiten. Beinahe immer war ausschließlich von einer besseren Schule für die Schülerinnen und Schüler die Rede, obliegt es doch ohnehin der Lehrerschaft, die meisten Innovationen in einer nunmehr als lernend zu bezeichnenden Organisation vorwärts zu bringen, den Veränderungsprozess anzustoßen und Schulentwicklung nicht als zusätzliche, sondern als „eine genuine Aufgabe und ein Kernanliegen aller Lehrkräfte“ und „das Streben nach Verbesserung der Unterrichtsqualität“ als

---

<sup>1</sup> Eine auf Eigeninitiative der Lehrerschaft beruhende Veränderung des Schullebens mit dem Ziel einer umfassenden Verbesserung von Unterricht und daraus resultierenden Leistungsverbesserung bei Schülerinnen und Schülern.

<sup>2</sup> Speziell für die Umgestaltung des Unterrichts entwickelte Konzepte (vgl. Schratz, Klippert) als Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsprozesse.

<sup>3</sup> Institutionelle Veränderungen im Sinne einer Organisationsentwicklung (vgl. Dalin u.a.) bilden die Basis für weitere Schulentwicklungsprozesse.

<sup>4</sup> Ein Entwicklungsprozess mit Blick auf ein neues Verständnis von Geschlechterverhältnis (vgl. Schratz-Hadwich)

<sup>5</sup> Ein Entwicklungsprozess mit dem Schwerpunkt auf aktiver Umwelterziehung auf Grund wachsender globaler Umweltproblematiken (vgl. Posch)

---

einen „unverzichtbaren Teil ihrer Professionalität“ und gleichzeitig als „eine wesentliche Garantie für Anerkennung und Berufszufriedenheit“<sup>6</sup> zu verstehen.

Sicherlich sehen ein Teil der Schulen und viele Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer in einer solchen „selbst verantworteten Profilierung“<sup>6</sup> eine Chance und interessante Herausforderung, aber gleichzeitig fühlt sich ein Großteil der Lehrkräfte angesichts eines solchen Anspruchs überfordert und nicht ernst genommen. Genau genommen werden sie nämlich aufgefordert, sich endlich die bisher versagte Anerkennung für den schon geleisteten doppelten Einsatz als Lehrer und Erzieher in den Klassenzimmern zu erarbeiten

- durch zeitlich und inhaltlich selbst bestimmte und initiierte Umstrukturierungsprozesse ihrer belastenden Arbeitsplatzsituation
- und mittels der damit verbundenen notwendigen Lernprozesse und Informationsveranstaltungen zum Erwerb erforderlicher Schlüsselqualifikationen,
- ergänzt durch zahlreiche Teambesprechungen und pädagogische Konferenzen zur Aufstellung von Leitbildern und zur Konzeption adäquater Schulprogramme,
- deren Effizienz gemessen werden sollte an allgemein gültigen Standards anspruchsvoller Qualitätsmanagementkonzepte,
- die eine kontinuierliche Selbst- oder Fremdevaluation der Teilergebnisse voraussetzen.

Es hat zunehmend den Anschein, als habe die Organisation Priorität vor den darin arbeitenden Lehrkräften, denn Ideen, Konzepte und/oder Angebote für eine parallel dazu aufgezeigte Unterstützungsmaßnahme blieben wiederum aus. Prinzipiell aber sollte es eine selbstverständliche „Aufgabe der Gesellschaft und des Arbeitgebers – auch im Interesse der Schülerinnen und Schüler“ sein, „für verträgliche Arbeitsbedingungen zu sorgen“, denn nur „innerhalb verträglicher Arbeitsbedingungen kann eine Erhöhung der Bewältigungskompetenz einem Lehrer oder einer Lehrerin dazu verhelfen, ein Mehr an Wirksamkeit und gleichzeitig an Lebensqualität zu erreichen“ (Kretschmann 2002/3, S. 20).

Genuine Aufgabe und Kernanliegen der Lehrkräfte ist und war zweifelsohne die Unterrichtsqualität. „Hier liegt für die Lehrkräfte das Kerngeschäft. Unterrichtsqualität heißt vor allem Erreichen der Lernziele und Erfüllen der Standards mit Blick auf die Verbesserung der Bildung der Schüler“ (Oelkers 2000/2, S. 6) In der Konfrontation mit neuen progressiven Herausforderungen und den bestehenden, allgemein akzeptierten Ansprüchen an Schule und Unterricht entsteht allein schon aus Utilitätsgründen der Eindruck, als sei die Innovation Schulsozialarbeit ein Ansatzpunkt mit relativ schnell umsetzbaren Zielsetzungen, weil:

- diese Einrichtung auf Erfahrungswerte bis in die 70er Jahre im Zusammenhang mit der damaligen Gesamtschulentwicklung zurückgreifen kann (vgl. I.1),
- dadurch ihre Prioritäten genau erkennbar und sogar weitgehend schon definiert waren und schon mehrere erprobte Kooperationsmodelle existierten (vgl. I.5),

---

<sup>6</sup> Kultusministerin Monika Hohlmeier im Vorwort zum Praxisheft zur Inneren Schulentwicklung in Bayern vom Juli 2001

- 
- die Zusammenarbeit mit einem eigenständigen und institutionalisierten System wie der Jugendarbeit neben einer notwendigen Neuorientierung auch ein Zurückgreifen auf existierende und bewährte Methoden und Strategien erlaubt (vgl. I.3),
  - und darüber hinaus das 1991 verabschiedete neue Kinder- und Jugendhilfegesetz eine Kooperation der Institutionen Schule und Jugendarbeit gesetzlich als verpflichtend fixierte und für die Schulen eine solche Zusammenarbeit immerhin in vielen Bundesländern, so auch in Bayern, auf der Basis von Erlassen gefordert wird (vgl. I.2).

Der Tatbestand, dass einerseits nicht mehr nur für Brennpunktschulen die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit für alle Schülerinnen und Schüler der gegenwärtigen Schulwirklichkeit als weitgehend erwiesen gilt und dass die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule unter dem Terminus der Schulsozialarbeit einen gesetzlichen Rahmen findet, hat in den letzten zehn Jahren zu einer Vielzahl unterschiedlicher Schulsozialarbeits-Projekte auf der Basis diverser Finanz- und Trägermodelle geführt.

Die Tatsache aber, dass andererseits trotz erheblicher Defizite im Arbeits- und Sozialverhalten bei Schülern aller Schularten nach wie vor nur wenige finanzielle und damit zeitlich abgesicherte Regeleinrichtungen an Schulen existieren, diese kein gemeinsames Grundkonzept verfolgen und somit nicht von einem einheitlichen Tätigkeitsbereich ausgegangen werden kann und dass darüber hinaus kaum Überlegungen angestellt wurden hinsichtlich einer Partizipation der Lehrkräfte an korrigierenden wie präventiven Maßnahmen und Methoden eines solch expansiven Unterstützungskonzeptes wie die Schulsozialarbeit regte zur Ausführung vorliegender theoretischer Konzeptionen und empirischer Untersuchungen an.

Dem oben erwähnten Utilitätsprinzip konsequent folgend rückte – und das ist die theoretische Ausgangsüberlegung dieser Arbeit – das im Kapitel I über Ursprung und Entwicklung der Schulsozialarbeit dargestellte Organisationsmodell der ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ (I.5.4) im Sinne von gemeinwesen- und gleichzeitig auch individuumorientierter, interdisziplinärer Kommunikation und Interaktion in den Fokus des Interesses.

Dieses alle schulischen Kommunikationsprozesse umfassende Modell kann interpretiert werden als Subsystem der Schulentwicklung, wobei Schulentwicklung im Kapitel II definiert wird als eine Sonderform der Organisationsentwicklung für eine typische ‚Non-Profit-Organisation‘ wie die Schule (II.1). Im weiteren Verlauf der theoretischen Abhandlung werden jene Analogien aufgezeigt, die es erlauben, die Prinzipien der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements auf Schulentwicklung und die ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ zu übertragen, um zu beweisen, dass letztere weitgehend die Kriterien einer Organisationsentwicklung mit Blick auf die lernende Organisation erfüllt (II.2).

Auf Grund eines der ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ zugrunde liegenden Prinzips der Gemeinwesenarbeit wird der soziale Raum ‚Schule‘ zum Zentrum von Aktivitäten, in dem möglichst viele an Schule Beteiligte dazu motiviert werden sollen, ihre Bedürfnisse, Erwartungen und Forderungen zu artikulieren, um in einem gemeinsamen Lernprozess neuartige beziehungsweise problemangemessene Lösungsstrategien zu erarbeiten und anzuwenden. In einem solchen Denkansatz finden auch Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer mit belastenden Problemlagen und Konfliktsituationen in Schule und Unterricht ein Forum für Kommunikation, Information und Beratung sowie zur persönlichen Weiterentwicklung in Fragen des sozialpädagogischen Reagierens und Handelns. Gelingt eine solche interdisziplinäre Gemeinwesenarbeit, kann erwartet werden, in einem planbaren – allerdings nicht kurzfristigen – Zeitraum

---

nachhaltige soziale Veränderungsprozesse anzustoßen, die sich auf das gesamte Schulklima und das atmosphärische Miteinander des Kollegiums auswirken. Diese Entlastungsqualität fördert produktiv kritische Kommunikationsprozesse zwischen den Mitgliedern der Organisation und beider Systeme und wirkt sich langfristig qualifizierend auf Unterrichtsprozesse aus.

Unter diesem gemeinwesenorientierten und gleichzeitig auch individuumorientierten Anspruch der Schulsozialarbeit (vgl. II.3), in der eine exzessive, von allen Mitgliedern der Schule mögliche Nutzung aller Wirkungszusammenhänge zwischen und innerhalb der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe vorstellbar ist, kann Schulsozialarbeit selbst verstanden werden als ein Subsystem von Schulentwicklung, das die Wegbereiter-Funktion überwunden hat zugunsten einer eigenen Position innerhalb der organisationalen Qualitätsentwicklungsdiskussion auf dem Weg zur lernenden Organisation und humanen Schule, und zwar für alle – nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden – in der auch Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer den selbstverständlichen Anspruch erheben können, „positive Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens auch in der Institution Schule zu verwirklichen: Achtung und Würde, ein respektvoller Umgang miteinander, um das Leben in einer gerechten Gemeinschaft zu versuchen und mit dem Lernen zu verbinden“ (Wallrabenstein 1998, S. 523).

Mit einer so verstandenen Schulsozialarbeit fokussiert man zwei Zielpunkte und verfolgt zugleich den im Zusammenhang von Schulentwicklung angemahnten ‚Weg der kleinen Schritte‘. Unter dem Leitbild einer ‚humanen‘ oder ‚sozialen Schule‘ akzeptiert eine Schule ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ als Unterstützungssystem für misslungene Interaktionsprozesse auf allen Ebenen und zwischen allen Mitgliedern der Organisation und fördert damit ein Qualitätsmanagement im Sinne eines systematischen Bemühens um stetige Qualitätsverbesserung auf den der jeweiligen Organisation charakteristischen Ebenen. Indem ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ dabei die Rolle der Qualitätssicherung (II.3.3.3) und Qualitätsverbesserung (II.3.3.4) übernimmt, befindet sich die Schule unter ersten positiven Strukturveränderungen mitten im Prozess einer institutionellen Schulentwicklung (II.3.4).

Kann der erste Reformschritt wenn nicht für alle, so doch für einen merklichen Anteil des Kollegiums und somit für das Gesamtklima „die Situation verbessern, nicht nur belasten“, wird ein daraus resultierender Synergieeffekt bei einem Großteil der Lehrkräfte die Bereitschaft für weitere gemeinsam zu planende und zu initiiierende Veränderungsprozesse fördern, denn „die abwägende Bereitschaft zur Innovation bezieht sich auf den Unterschied zwischen Verbesserung durch Belastung und Belastung durch Verbesserung. Wenn Innovationen nur die Belastung erhöhen aber keinen sichtbaren Effekt haben, werden sie im System ausgebremst“ (Oelkers 2002/2, S. 5).

Eine solche gedankliche Konstruktion möglicher Innovationsansätze auf der Ebene differenzierter interpersonaler Kommunikationsprozesse ist – wie alle auf der Basis von Interaktion und Kooperation vollzogenen Entwicklungen – abhängig von den in einen solchen Vorgang eingebundenen Menschen. Es gibt zwar schon eine Vielzahl von Ergebnisberichten über die negativen wie positiven Effekte der diversen Modelle von Schulsozialarbeit, doch handelte es sich primär um eher additive oder in vagen Ansätzen integrierte Kooperationsformen. So entstand das Vorhaben, zum Bedarf und zur Dringlichkeit, zur Realisierbarkeit und damit verbundenen Effizienz, aber auch zur Erwünschtheit und Attraktivität eines integrierten Modells selbst Kolleginnen und Kollegen aus drei verschiedenen Schulen zu befragen, die sich mehr oder weniger intensiv im Stadium der Planung und Vorbereitung mit der im folgenden Schuljahr zu erwartenden Installation von Schulsozialarbeit befassten. Allen sich freiwillig zur Ver-



---

fügung gestellten Lehrkräften wurde gleich zu Beginn die geplante Durchführung eines zweiten Interviews zur ersten vorsichtigen Auswertung ihrer persönlichen Erfahrungen nach ungefähr ein bis eineinhalb Jahren avisiert.

Einer theoretischen Auseinandersetzung mit den in den Interviews angeschnittenen Themen zur wahrgenommenen Lehrerbelastung (III.1) im empirischen Teil III folgt nach der Beschreibung des Untersuchungsdesigns (III.2) die Auswertung der Interviews (III.3) mittels Kategorisierung der Aussagen und anschließender qualitativer Interpretation sowie des Versuchs einer Generalisierung durch Idealtypisierung. Die Auswertung der zweiten Interviewphase (III.4) fokussierte im Wesentlichen den Aspekt der Akzeptanz einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ durch die Interviewpartner.

Die so ermittelten Daten sollten Erkenntnisse zulassen hinsichtlich der grundsätzlichen, beim ersten Interview noch rein abstrakten, nach einer ersten Praxiserfahrung aber tatsächlich umgesetzten Bereitschaft zur intensiven, alle Modifikationen der Beeinflussung durch Sozialpädagogen umfassenden Einlassung in die Angebote einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘, denn die Einbindung des Systems Schulsozialarbeit in den Schulentwicklungs-Prozess ist nur in der dargestellten uneingeschränkten Kooperation der beiden Systeme Schule und Schulsozialarbeit gerechtfertigt. Natürlich darf nicht erwartet werden, dass speziell bei großen Schulen ein ganzes Kollegium die Möglichkeiten eines integrierten Ansatzes oder der Schulsozialarbeit überhaupt nutzen wird, doch nur eine wirklich spürbare Qualitätsentwicklung in die Richtung einer lernenden und humanen (oder sozialen) Schule durch Verbesserung der Kommunikationsbeziehungen und nachfolgend der Unterrichtsqualität legitimiert den Bezug zur Organisationsentwicklung. Interessensgemeinschaften, die sich nur auf der Basis einseitiger Aufgabenfixierung wie Einzelfallbehandlung oder einer Verbesserung der Nachmittags- und Freizeitbetreuung begründen, haben den Charakter einer partiellen Helfefunktion und entbehren eines auf die gesamtschulische Entwicklung bezogenen Lernprozesses und des dadurch vollzogenen qualitativen Wandels.

Die zentrale Fragestellung der qualitativen Erhebung lässt zwei Alternativen zu:

- die Möglichkeit der Akzeptanz oder
- die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns.

Vielleicht scheitert das Integrationsmodell in seinem absoluten Anspruch trotz des Problem- und Belastungsdrucks, dem Schulen und damit seine Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer ausgesetzt sind, an innerstrukturellen Konstellationen oder auch an nicht veränderlichen oder wenig beeinflussbaren externen Rahmenbedingungen. Auch gibt es noch kaum gesicherte Erkenntnisse über das Bedürfnis der Lehrkräfte nach einer so exzessiven Kooperationsform, die sicherlich auf Grund der möglichen Intimität zwischen den Kommunikationspartnern im Zufalls-Setting Lehrer-Sozialpädagoge eine große Angriffsfläche für Missverständnisse, persönliche Ambivalenzen und Animositäten sowie interpersonelle Unsicherheiten bietet. So können die Ergebnisse durchaus auch offenbaren, dass der oft beklagte Leidensdruck der Kolleginnen und Kollegen sich dann objektiviert und relativiert, wenn sie plötzlich in aller Konsequenz aus der Isoliertheit und Anonymität ihres Handelns hinter der verschlossenen Klassenzimmertür wechseln sollen in eine durch Selbstkritik und ehrliche Distanzierung zu persönlichen Schwächen gekennzeichnete Interaktion mit einem Experten einer anderen, gleichberechtigten Profession, der über Krisenintervention und Beratungen hinaus zu einem potentiellen ‚Konkurrenten‘ oder ‚pädagogischen Gewissen‘ avancieren könnte.



---

Die vorliegende Arbeit stellt bewusst die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Diskussion um Schulentwicklung und Innovationsprozesse zur Verbesserung und Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität. Da mit der Konzeption der ‚Inneren Schulentwicklung‘ jegliche Planung, Durchführung und Auswertung eines Schul- und somit Qualitätsentwicklungsprozesses in die Verantwortung der einzelnen Schule und somit der Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer delegiert wurde, ohne gleichzeitig konkrete Unterstützungsmaßnahmen für die ohnehin überlastete Personengruppe anzubieten, wird in dieser Abhandlung geprüft, inwieweit sich das bei vielen Lehrkräften akzeptierte, politisch ebenfalls stark favorisierte und an zahlreichen Schulen schon installierte Unterstützungskonzept ‚Schulsozialarbeit‘ als eigenständiges System und ohne Autonomieverlust in den Dienst der Schulentwicklung stellen und damit gleichzeitig auf Grund seines Expertenwissens hinsichtlich sozialpädagogischer Methoden und Strategien zusätzlich als Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte begründen lässt.

---

# **I. URSPRUNG UND ENTWICKLUNG**

## **SCHULSOZIALARBEIT ALS INTEGRATION VON JUGENDARBEIT IN SCHULE**

### **1. HISTORISCHER RÜCKBLICK**

Der folgende historische Abriss würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte er eine Übersicht über die Entwicklung der Jugendhilfe in Deutschland allgemein vermitteln. Deswegen beschränkt er sich bewusst auf das Aufzeigen von Einrichtungen und Initiativen, bei denen versucht wurde, den Gedanken der Jugendhilfe erstmals auf schulische Anstalten zu übertragen beziehungsweise mit der schulischen Lehraufgabe zu verquicken, weil man erst von diesem Zeitpunkt an von den Anfängen einer Jugendhilfe in der Schule im Sinne einer Schulsozialarbeit sprechen kann.

#### **1.1 DIE WURZELN DER SCHULSOZIALARBEIT**

Berücksichtigt man, dass die große Masse der Kinder des 18. Jahrhunderts in der Regel keine geordnete Schulbildung erhielt und statt dessen in den Arbeitsprozess der Eltern mit einbezogen wurde, kann man den Grundgedanken einer schulischen Sozialisation vielleicht bei Pestalozzi finden, der bei seinem Schulversuch in Stans 1799 möglicherweise erstmals neben die materielle Hilfe und Unterstützung der in Armut verwahrlosten Kinder einen erzieherischen und menschlich fördernden Beistand im Sinne einer pädagogischen Beeinflussung zur weiteren Lebensbewältigung anstrebte. Mit der Aussage „Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts“ (Pestalozzi 1983, S. 242), gilt er gewissermaßen als Wegebereiter einer Sozialpädagogik, die den Blick auf den ganzen Menschen richtet.

In der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert führten jene Bestrebungen zum Ziel, die seit geraumer Zeit die Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht anstrebten, um günstigere Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung im angebrochenen Industriezeitalter zu gewährleisten und gleichzeitig die Voraussetzungen zu mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu schaffen. Die Industrialisierung selbst aber führte in allen gesellschaftlichen Schichten und Bereichen zu familiären Krisen und sozialen Problemlagen, in denen die Kinder oft genug als billige Arbeitskräfte missbraucht wurden und in Elend und Armut verwahrlosten.

Diese Entwicklung begünstigte die Bildung der ersten privaten und kirchlichen Hilfsorganisationen auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendfürsorge, es war „die Geburtsstunde staatlicher und privater Sozialfürsorge“ (Pastor Braune 2002, S. 3). Zahlreiche Pädagogen und Theologen versuchten mit den unterschiedlichen Hilfsmaßnahmen und Verordnungen die sozialen

---

Misstände und die gesundheitlichen und moralischen Schädigungen der Kinder zu mildern. 1839 erließ Preußen ein erstes gesetzliches „Regulativ über die Beschäftigung von Jugendlichen in Fabriken“. Zeitgleich wuchsen immer mehr so genannte Rettungshäuser als Erziehungsanstalten für gefährdete und verwahrloste Jugendliche aus dem Boden. Bedeutendster Vertreter dieser „Rettungshausbewegung“ war der evangelische Theologe Johann Hinrich Wichern, der 1833 in Hamburg-Horn das Rauhe Haus zur Betreuung gefährdeter männlicher Jugendlicher gründete, das auch unter dem Namen „Brüderhaus“ die erste sozialpädagogische Ausbildungsstätte in Deutschland war. Noch heute wird im Angedenken an Wichern, der oft als Wegbereiter der (modernen) evangelischen Sozialarbeit im industriellen Zeitalter bezeichnet wird, das Rauhe Haus betrieben als Diakoniestiftung mit Evangelischer Fachhochschule, der evangelischen allgemein bildenden „Wichern-Privat-Schule“ und dem wissenschaftlichen Institut für Soziale Praxis.

Die Gründung des Rauhen Hauses in Hamburg belegt die Dringlichkeit einer Jugendhilfe mit einem neuen Konzept, in dem das Familienprinzip, die Arbeitserziehung als Verbindung von theoretischer Ausbildung und Werkbildung, die Verteilung von Verantwortung sowie eine Integration der Freizeit in den Erziehungsprozess und eine christliche Zielsetzung für das weitere Leben der Jugendlichen inhaltliche Schwerpunkte setzten. Rettungshäuser wollten mit ihren helfenden Kräften zu christlicher Lebenstüchtigkeit erziehen, ein Grundanliegen, das durch die spätere Eingliederung der Rettungshäuser in die staatliche und kommunale Jugendhilfe und Jugendfürsorge nicht an Bedeutung verloren hat.

Die etwa Mitte des 19. Jahrhunderts landesweite Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht glich laut Iben einer „weitreichenden Jugendschutzmaßnahme, da sie Kinderarbeit und ihre Ausbeutung einschränkt“ (Iben 1967, S. 368). Gleichzeitig forderte Adolph Diesterweg in seiner Schrift „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ 1851 erstmals eine systematische Ausbildung der Lehrenden und kämpfte gleichzeitig für eine allgemeine Bildungsgrundlage für das Volk. Der 1870 eingeführten Schulkinderfürsorge als kommunales Angebot folgte 1880 die Einführung des schulärztlichen Dienstes, die Gründung des ersten Horts und ab 1915 die Einführung der Schulpflege als vorbeugende Erziehungshilfe. Insgesamt reagierten alle diese Angebote und Maßnahmen auf die katastrophale Lage der Kinder pauperisierter Schichten und der damit verbundenen nicht einzudämmenden Kinderarbeit. Sie legten primär Wert auf eine gesellschaftliche, nationale und religiös-sittliche Erziehung mit einer sinnvollen Freizeiterfüllung und beruflichen Fortbildung. Sie sahen also in dieser ihrer Zielsetzung den Jugendlichen stets als Ganzheit beziehungsweise Einheit und verknüpften dementsprechend sozialpädagogische und schulische Anliegen miteinander. So haben die Pflichtschule und die Jugendhilfe gewissermaßen gemeinsame Wurzeln in der Erkenntnis, dass eine zunehmende Industrialisierung die Anforderungen der Arbeitswelt derart verändert, dass sie nur gesunde Arbeitskräfte mit einer allgemeinen Grundbildung gebrauchen konnte. Betrachtet man folgende Aufgabenstellung einer damals eigens herangebildeten Schulpflegerin:

- „die Fürsorge für das kranke Kind, z.B. Auswahl der Kinder, die zur Erholung geschickt werden sollten,
- die Beschaffung der sächlichen Hilfe (Heizmaterial, Kleidung) und
- die pädagogische Fürsorge (Beratung der Eltern in Fragen der Erziehung, Zusammenarbeit mit dem Lehrer beziehungsweise der Lehrerin),“ (Aden-Grossmann 1995, S. 243).
- könnte man diese Form staatlicher Hilfsmaßnahmen ohne weiteres als ein Vorläufermodell der heutigen Schul-Sozialarbeit betrachten.