Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

Band 5

Herausgegeben von

A. Spies, Oldenburg, Deutschland

N. Pötter, München, Deutschland

Mit der Reihe „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ wollen die Herausgeberinnen den Diskurs bündeln und fachlich wie sachlich klärend vertiefen, damit sowohl die wissenschaftliche Aufarbeitung wie auch der Auseinandersetzungsbedarf der aktuellen und der künftigen Praxis systematischer bedient werden können. Die „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ tragen zur weiteren theoretischen Fundierung und zur Verortung im internationalen Diskurs bei, bereiten angehende PraktikerInnen auf ein anspruchsvolles und facettenreiches Handlungsfeld und die sozialisatorische und bildungsstrategische (Management)Rolle von Schulsozialarbeit für die Alltags- und Lebensbewältigung von Mädchen und Jungen vor, bilden aber auch die in diesem Kontext unerlässliche interdisziplinären Verbindungen zu den benachbarten „Kooperationsdisziplinen“ ebenso wie den empirischen Forschungsstand ab und orientieren sich dabei jeweils an den drei zentralen Ebenen der intersektionalen Perspektive („gender“, „race“, „class“).

Herausgegeben von

Anke Spies
Fak. I, Inst. f. Päd.
Univ. Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

Nicole Pötter
München, Deutschland

Wilma Aden-Grossmann

Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen

Entwicklung und Perspektiven von
Schulsozialarbeit

Wilma Aden-Grossmann
Kronberg im Taunus, Deutschland

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

ISBN 978-3-658-10042-1

ISBN 978-3-658-10043-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-10043-8

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
Literatur	XII
Einführung	1
I Die Industrieschule im 18. und 19. Jahrhundert	5
Zur Rezeption der Industrieschule	5
Anmerkungen zum historischen Hintergrund	7
Das sozialpädagogische Konzept der Industrieschule	11
Zusammenfassung	18
II Die Entstehung der Schulkinderfürsorge in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	21
Kinderarbeit und Kinderschutz	21
Zur Lebenssituation der Kinder in Preußen um 1900	29
Der Hort	30
Die Schulpflege	38
Zuordnung der Schulpflege	44
Die Schulpflegerin – ein neuer Frauenberuf	46
III Schule als Lebensraum	51
<i>Neue Ansätze zu Beginn des 20. Jahrhunderts</i>	
Schulverhältnisse um 1900	52
Schule im ersten Weltkrieg	53

Schulkritik	55
Die „Neue Erziehung“	59
Schulversuche des Bundes entschiedener Schulreformer	62
IV Jugendhilfe und Schule in der Weimarer Republik (1918-1933) . . .	69
Die Reichsschulkonferenz	69
Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz und die Schule	73
Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922	75
Lehrer und Jugendhilfe	76
Ergebnisse der Reformpolitik	81
Ende der Reformen durch den Nationalsozialismus	83
V Schulreform ohne Sozialpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg . . .	89
Frauen und Kinder in der Nachkriegszeit	91
Die Not der Nachkriegsjahre	93
Schulprobleme der Nachkriegszeit	96
Jugendhilfe und Schule	99
Schulkritik aus sozialpädagogischer Perspektive	101
Zusammenfassung	104
Bildungsreform	105
VI Zur Reflexion des neuen Praxisfeldes Schulsozialarbeit	
in den 1970er und 1980er Jahren	113
Theoretische Ansätze und Begründungen	115
VII Pädagogische Konzeptionen in den 1970er Jahren	123
Zum Beispiel: Schulsozialarbeit in Hessen	123
Schulsozialarbeit als „Prinzip der kritischen Integration“	125
Schulsozialarbeit: Kooperation von Jugendhilfe und Schule	129
Zum Beispiel: Schulsozialarbeit an Berliner Gesamtschulen	134
VIII Aufgaben und Funktionen von Schulsozialarbeitern	
in den 1970er und 1980er Jahren	137
Berufsausbildung und Arbeitsschwerpunkte	137
Pädagogische Mitarbeiter an den Mittelstufenzentren in Berlin	139
Zusammenarbeit von Lehrern und Schulsozialarbeitern	143
Schulsozialarbeiter – Experten für Sozialisationsprozesse	148
Das Ende der Modellversuche	151
Exkurs: Schulsozialarbeit in Großbritannien und den USA	152

IX	Ganztägige Bildung und Erziehung	
	in der DDR (1949-1990)	157
	Das Schulwesen der DDR – ein kurzer Überblick	157
	Familien- und Frauenpolitik	159
	Verstaatlichung der Einrichtungen der Jugendhilfe	160
	Die pädagogische Arbeit im Hort	161
	Tages- und Wochenplan	163
	Hausaufgabenbetreuung	164
	Die Jungen Pioniere	165
	Ausbildung	166
	Zusammenfassung	167
	Die Wende	167
X	Schule in einer sich wandelnden Gesellschaft	171
	<i>Neue Einflüsse und Entwicklungen Ende des 20. Jahrhunderts</i>	
	Der Bedeutungswandel schulischen Lernens	171
	Schule und Beschäftigungssystem	176
	Soziales Lernen in der Schule – ein ungelöstes Problem	180
	Zur Kritik an der Institution Schule	183
	Schulsozialarbeit – ein Beitrag zur Entinstitutionalisierung	186
XI	Schulsozialarbeit für das 21. Jahrhundert	191
	Zum Stand der Entwicklung	193
	Literaturverzeichnis	197
	Zeitschriften	211
	Quellen	217
	Internetseiten	221
	Personenregister	223

Vorwort

Wilma Aden-Grossmann ist eine sachliche und geschulte Analystin der historischen Entwicklungen der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen und zugleich eine engagierte Akteurin und Zeitzeugin der schulischen Entwicklungen. Als sie 1986 in Erziehungswissenschaften/Sozialpädagogik habilitierte hatte sie bereits 24 Jahre Berufserfahrung gesammelt, inklusive einer fünfjährigen Tätigkeit als Lehrerin. In ihrer Habilitationsschrift resümierte sie die „Historischen Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit“ (Untertitel) in dem Titel „Aschenputtel im Schulalltag“. Diese kenntnisreiche Analyse blieb bis heute die einzige umfassende und bis in die Anfänge der sozialpädagogischen Arbeit an Schule zurückreichende Bearbeitung der Geschichte der Schulsozialarbeit. Dankenswerterweise hat Frau Aden-Grossmann die historische Analyse nun noch ergänzt und bis in die Gegenwart ausgeweitet. Damit legt sie erstmals eine umfassendere Bearbeitung der Entwicklungen der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen in den neuen Bundesländern vor dem Hintergrund des anders organisierten Schul- und Erziehungssystems in der DDR vor. Darüber hinaus zeichnet sie für die gesamte Bundesrepublik die neuen Anforderungen und Entwicklungen nach, die sich in den 1990er und 2000er Jahren zeigten und in den letzten Jahren dazu geführt haben, dass aus dem „Aschenputtel im Schulalltag“ eine vielgefragte Ansprechpartnerin im schulischen Kontext geworden ist, die allerdings immer noch darunter leidet, dass ihre Finanzierung oft zusammengeschustert und nach wie vor fast ausschließlich zeitlich befristet ist. Dabei bringt Wilma Aden-Grossmann auch ihre Kenntnisse aus ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrem fachlichen Engagement, z.B. als Vorsitzende der Bundesfachgruppe Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in den Jahren 1987-1992, mit ein, und ermöglicht so,

dass die beschriebenen Entwicklungen für die Leser_innen nachvollziehbar und anschaulich werden.

Die Analyse von Frau Aden-Grossmann zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie die unterschiedlichen Stränge und Wurzeln – Industrieschule, Hort, Schulschwwestern und -pflegerinnen, sozialpädagogische Reformen – herausarbeitet und zu einem Band zusammenknüpft, welches Traditionslinien aber auch verloren gegangenes aufzeigt. Das Ergebnis ist bis heute faszinierend zu lesen und in mehrfacher Weise erhellend:

In den Ausführungen von Frau Aden-Grossmann wird z.B. deutlich, dass schulpädagogische und sozialpädagogische Ziele nicht als etwas Gegensätzliches gesehen werden müssen. „*Vielleicht kann die historische Analyse die Gemeinsamkeiten in den pädagogischen Zielen bewußt machen und damit auch zur Überwindung von Kooperationsbarrieren beitragen*“ schreibt die Autorin 1995 in einem Aufsatz mit ähnlichem Duktus (Aden-Grossmann 1995, S. 239 f.). Ansätze ganzheitlicher Pädagogik sahen Bildung als ein Mittel, um das Volk auf das Leben vorzubereiten, welches in erster Linie ein Arbeitsleben war, und gleichzeitig aufzuklären. Die Zielsetzung bestand somit zum einen in der pragmatischen Perspektive, besser mit dem zu Recht zu kommen, was sich als Lebensanforderungen an diese Bevölkerungsschicht stellt und den Erfordernissen einer modernen Gesellschaft gerecht zu werden, und gleichzeitig in der emanzipatorischen Perspektive, über die Lösung der sozialen Probleme, die sich daraus ergeben, mit bestimmen zu können bzw. zur Lösung dieser Probleme beizutragen. Erst die Ausdifferenzierung des Bildungs- und Erziehungssystems, wie sie von Bäumer 1929 beschrieben wurde, führte zur Trennung von „Lehranstalt“ und „Erziehungsfürsorge“ (vgl. Bäumer 1929). Eine Trennung, deren Auswirkungen auf die Organisation von Bildung und Erziehung kaum weitreichender hätte sein können. Ein Grund für diese 1920/24 dann gesetzlich festgeschriebene Trennung lag auch in der Sorge der Vertreter_innen der noch jungen Jugendhilfe – damals noch Jugendfürsorge –, die gerade erst gefundene Eigenständigkeit durch eine zu große Nähe zum Schulwesen wieder zu verlieren.

Womit bereits auf den zweiten Aspekt hingewiesen wird, der zum Nachdenken Anlass gibt. Denn ähnlich argumentieren einige Vertreter_innen der Sozialen Arbeit an Schulen bis heute, wenn es um Zuordnungen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Schulsozialarbeit geht. Diese starke Abgrenzung gegenüber der Schule, spiegelt sich auch in der Ablehnung der Bezeichnung der Tätigkeit bzw. des Handlungsfelds als „Schulsozialarbeit“. Statt des auch international kompatiblen Begriffs (*school social work*) werden mit Bezeichnungen wie „*Jugendsozialarbeit an Schule*“, „*schulbezogene Jugendhilfe*“ oder „*schulbegleitende Sozialarbeit*“ die jugendhilfebezogenen Wurzeln heraus gestrichen. Die Ansicht von Gertrud Bäumer, dass die Schule und die Erziehungsfürsorge zu einem späteren Zeitpunkt

„von neuem in einer Synthese zusammenwachsen wird“ (Bäumer 1929, S. 151) und aus ihrer Sicht wohl auch sollte, da sie die Zuständigkeit der Schule allein für die Lehraufgaben als „Verengung“ beschreibt (ebd.), scheint kaum noch Anhänger zu finden.

Seit einigen Jahren wandeln sich die gesellschaftlichen Vorstellungen von dem, was Schule leisten soll, zwar erneut. An die Stelle der „Qualifikationsfunktion“ der Schule tritt zunehmend die „Kompetenzvermittlungsfunktion“ (van Ackeren et al. 2015, S. 193 ff.). Kompetenzen beschreiben – ganz im sozialpädagogischen Sinne – nicht den Erwerb bestimmter Wissensinhalte, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Anforderungen. Diese müssen in allen Lebensbereichen (im Beruf, im Privatleben, im gesellschaftlichen Leben etc.) eingesetzt werden und werden nicht nur – bislang noch nicht einmal schwerpunktmäßig – im schulischen Kontext erworben. Durch diese Entwicklung hat auch die sozialpädagogische Perspektive in den schulischen Diskurs wieder stärker Einzug gehalten. Dennoch bleibt die Schulsozialarbeit oft außen vor, wenn es um die Weiterentwicklung von Schule geht. Schulentwicklungsprozesse sind in der Regel langwierige Prozesse und Schulsozialarbeit ist bislang vor allem durch ihren befristeten Einsatz gekennzeichnet. Ihre fachliche Unabhängigkeit kann die Schulsozialarbeit aus ihrer Zuordnung zur Jugendhilfe beziehen, gleichzeitig begründet die Zuordnung zur Jugendhilfe häufig ihre finanzielle Abhängigkeit von kurzfristigen politischen Zielen, da es ihr bislang an einer eigenständigen gesetzlichen Verankerung im Rahmen des SGB VIII fehlt (vgl. Pötter 2014).

Die Ausführungen von Frau Aden-Grossmann haben mich auch zu Widerspruch angeregt, denn sie schreibt: „Diese Sprachlosigkeit zwischen beiden Disziplinen [Sozialpädagogik und Schulpädagogik; Anm. der Verf.] ändert sich erst, als die Pläne zur Bildungsreform vorgelegt werden, die die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe nicht mehr akzeptieren“ (Aden-Grossmann in diesem Buch Abschnitt „Schulkritik aus sozialpädagogischen Perspektiven“). Denn auch wenn die Sprachlosigkeit auf der Ebene der Praktiker_innen durch die verstärkte Verbreitung von Schulsozialarbeit langsam abgebaut zu werden scheint, gibt es aus meiner Sicht noch eine erhebliche Sprachlosigkeit zwischen den Vertreter_innen der Disziplinen im theoretischen Diskurs. Dabei ist es angesichts der heutigen Herausforderungen gerade auch im wissenschaftlichen Diskurs dringend geboten, dass sowohl die Vertreter_innen der Schulpädagogik als auch die Vertreter_innen der Wissenschaft der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik ihre Erkenntnisse und Bemühungen für ein chancengerechteres Erziehungs- und Bildungssystem zusammenführen.

Andere Leser_innen von Frau Aden-Grossmanns Ausführungen werden mit Sicherheit noch anderes und vieles mehr entdecken, was die heutige Fachdebatte

erhellen und zu neuem Nachdenken Anlass geben kann. Von daher lohnt sich auch fast 30 Jahre nach der ersten Veröffentlichung der Habilitationsschrift von Wilma Aden-Grossmann ihre Lektüre.

Mit dem Buch „Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen“ erscheint der fünfte Band der Reihe „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“. Es trägt durch seine historische Analyse wesentlich zur theoretischen Fundierung bei und bietet den (angehenden) PraktikerInnen einen Einblick in die interdisziplinären Verbindungen, die weit zurück reichen. Neben dem 2011 im Rahmen der Reihe erschienen Lehrbuch „*Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*“ (Spies/Pötter) handelt es sich um ein Grundlagenwerk, welches hervorragend für die Lehre geeignet ist.

Brühl, den 19.08.15

Prof. Dr. Nicole Pötter
(Reihenherausgeberin)

Literatur

- Van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015) Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems – Eine Einführung. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Aden-Grossmann, Wilma (1995) Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.) Perspektiven für pädagogisches Handeln – Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 227-258.
- Bäumer, Gertrud (1929) Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Thole, Werner/Galuske, Michael/ Gängler, Hans (Hrsg.)(1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Neuwied: Luchterhand, S. 149-161.
- Pötter, Nicole (2014) Der Zankapfel Schulsozialarbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5/65. Jg. 2014, S. 334-343.

Einführung

Mein Interesse an Schulsozialarbeit reicht bis in die Anfänge meiner Berufstätigkeit zurück. Während eines Praktikums an einer Hauptschule im Frankfurter Bahnhofsviertel erlebte ich 1961 – und dann auch etwas später als Lehrerin, – dass es der Schule an Möglichkeiten mangelte, sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern. Mir fiel besonders auf, dass vor allem ausländische Kinder – damals sprach man noch von Gastarbeiterkindern – in extremer Weise benachteiligt waren. Die Folge war eine hohe Quote von Sitzenbleibern und Schulabbrechern.

Das Problem von sozial benachteiligten Kindern in der Schule ließ mich auch in den folgenden Jahren nicht los. Als Pädagogische Mitarbeiterin an der Frankfurter Universität habe ich gemeinsam mit Hildegard Feidel-Mertz vom Wintersemester 1969/70 bis Sommersemester 1971 das Projektseminar „Gastarbeiterkinder“ durchgeführt, durch das Initiativen angeregt wurden, wie z.B. Hausaufgabenbetreuung (Feidel-Mertz/Grossmann 1974).

1975 erfuhr ich, dass es in Berlin erste Versuche mit Schulsozialarbeit in den Mittelstufenzentren gab. Der Begriff Schulsozialarbeit, eine Übersetzung des amerikanischen Begriffs „School Social Work“, war neu und erweckte die Hoffnung, dass durch die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Mängel in der Förderung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler ausgeglichen werden könnten. Hierin sah ich eine Möglichkeit, die Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder zu verbessern.

Als kurz darauf Herbert Stubenrauch, Pädagogischer Leiter der Ernst-Reuter-Schule, einer großen Frankfurter Gesamtschule, über mutwillige Zerstörungen an der Schule klagte, berichtete ich über das vielversprechende Konzept von Schul-

sozialarbeit. In einem weiteren Gespräch wurde dann die Idee geboren, einen Modellversuch Schulsozialarbeit zu beantragen. Viele Verhandlungen mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Kunst, dem Hessischen Kultusministerium, dem Stadtschulamt Frankfurt und dem Kreisverband der Arbeiterwohlfahrt als Träger führten schließlich zum Erfolg: 1976 wurde an der Ernst-Reuter-Schule das Projekt „SiS – Sozialarbeit in der Schule“ gegründet, dessen wissenschaftliche Begleitung ich von seiner Gründung bis 1982 übernahm.

Schulsozialarbeit galt als ein neuer Ansatz für eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Jedoch ist sie nur im Hinblick auf die Formen der Institutionalisierung neu; die Sache selbst, nämlich die sozialpädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern, mit Schulversagern und Verhaltensauffälligen ist seit der Entstehung der modernen Sozialpädagogik eines ihrer Aufgabenfelder. Dennoch war es kaum bekannt, dass es auch in der Geschichte der Sozialpädagogik in Deutschland eine Reihe von Vorläufern der heutigen Schulsozialarbeit gegeben hat. Diese historische Entwicklung wird in diesem Buch nachgezeichnet. Die Grundlage hierfür bildet mein Buch „Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit“, das 1987 im Deutschen Studienverlag erschienen ist und schon bald vergriffen war. Nunmehr habe ich dieses Buch für die Neuauflage bearbeitet, erweitert und vor allem aktualisiert.

Auf die historischen Wurzeln von Schulsozialarbeit im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert gehe ich im Kapitel I „Die Industrieschule“ ein, in dem ich die Bemühungen der Philanthropen um eine Verbindung von schulischem Lernen und produktiver Arbeit in ihrem Konzept der „Industrieschule“ darlege. Der Begriff der Industrie bedeutet in diesem Zusammenhang Fleiß und Arbeitsamkeit (lat. ‚industria‘), hat also mit dem heutigen nichts gemein. In diesen Schulen sollten die praktischen Fähigkeiten der Schüler kindgemäß durch einen Wechsel von Lernen und Arbeiten gefördert werden. Ich erläutere, dass sie sich grundlegend von den „Fabrikschulen“ unterschieden, in denen nicht die Bildung, sondern die Arbeitsleistung der Kinder vorrangig war. Die Industrieschulbewegung hat die gesamte Lebenssituation des Kindes in ihr Konzept einbezogen und dabei das Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe konsequent verfolgt. Auf das sozialpädagogische Konzept der Industrieschule wie auch auf die gesellschaftlichen Bedingungen, an denen es scheiterte, gehe ich hier ein.

Als in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Industrialisierung Deutschlands voranschritt und mit ihr die massenhafte Ausbeutung von Kindern, sowohl in den Fabriken als auch auf dem Lande, entstanden die ersten sozialpädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen: die Schulgesundheitspflege, der Hort und die Schulpflege. Sie waren eine Reaktion auf die Tatsache, dass die massenhafte Verelendung der Proletarierfamilien dazu geführt hatte, dass sie die Versorgung und

Erziehung ihrer Kinder nicht mehr zureichend sichern konnten. Damit entwickelte sich neben der Familie und der Schule ein drittes sozialpädagogisches Feld die „Schulkinderfürsorge“, deren Entwicklung ich im Kapitel II beschreibe.

Im dritten Kapitel „Die Schule als Lebensraum“ befasste ich mich mit Modellen der sozialpädagogischen Schule, wie sie vor allem von Reformpädagogen und dem „Bund entschiedener Schulreformer“ Anfang des 20. Jahrhunderts konzipiert wurden. Hier wurde Sozialpädagogik im weitesten Sinne als Sozialerziehung verstanden. Wesentliche Elemente der sozialpädagogischen Schule sind die sozialerzieherische Gestaltung des Schullebens, die Entwicklung eines partnerschaftlichen Verhältnisses von Lehrern und Schülern und einer von den Bedürfnissen des Kindes ausgehenden Unterrichtsgestaltung.

Wenn ich mich in meiner Darstellung auf das sozialpädagogische Schulkonzept des Bundes entschiedener Schulreformer beschränke, so vor allem deshalb, weil das von ihm entwickelte Konzept der Einheitsschule als ein Vorläufer der Gesamtschule anzusehen ist und weil seine Vorstellungen in den realisierten Schulkonzeptionen auf die Probleme von Arbeiterkindern in der Großstadt eingehen wollten, also eine Zielgruppe vor Augen hatten, mit der es heute auch Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen an den großstädtischen Gesamtschulen zu tun haben.

Von weitreichender Bedeutung für die weitere Entwicklung der Sozialarbeit bis in die jüngste Vergangenheit war die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922, durch das der gesetzliche Rahmen auch für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule geschaffen wurde. Die Reformpolitik dieser Zeit und ihre Beendigung durch den Nationalsozialismus stelle ich in dem Kapitel IV „Jugendhilfe und Schule in der Weimarer Republik“ dar.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Diktatur 1945 lagen Deutschlands Städte in Trümmern. Besonders die Not der Familien und der Kinder in den Großstädten war besorgniserregend. Deshalb standen in der Nachkriegszeit zunächst soziale Hilfsmaßnahmen im Vordergrund. Aber schon bald gab es eine lebhafte Debatte zur Reform der Schule und Kritik daran aus sozialpädagogischer Sicht. Auf diese Aspekte gehe ich in Kapitel V „Schulreform ohne Sozialpädagogik“ ein.

Auf diese sozialpädagogische Kritik wurde mit der Initiierung der ersten Modellversuche von Schulsozialarbeit in Berlin und Hessen reagiert, die etwa Mitte der 1970er Jahre entstanden. Auf die Konzepte, Entwicklungen und Erfahrungen gehe ich ausführlich in den folgenden beiden Kapiteln VI „Zur Reflexion des neuen Praxisfeldes Schulsozialarbeit“ und im Kapitel VII „Pädagogische Konzeptionen in den 1970er Jahren“ ein.

In diesen Modellversuchen, in denen erstmals eine enge Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit mit der Institution Schule erprobt wurde, mussten Sozialpädagogen und Sozialarbeiter ihre berufliche Rolle finden und neu definieren. Diese damalige oft kontroverse Diskussion und die damit sichtbar werdenden Ansätze eines neuen Berufsbildes zeichne ich in Kapitel VIII „Aufgaben und Funktionen von Schulsozialarbeitern“ nach.

Mit der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten am 3. Oktober 1990 war die unabdingbare Notwendigkeit gegeben, sich auch mit der Pädagogik der DDR zu befassen. Die 40jährige Teilung Deutschlands hatte zu sehr unterschiedlichen Entwicklungen der Schule und der Jugendhilfe in der DDR und der Bundesrepublik geführt. Unterschiede zwischen den „alten“ und den „neuen“ Bundesländern sind bis heute spürbar. Im neunten Kapitel „Ganztägige Bildung und Erziehung in der DDR“ behandle ich vor allem den Hort, der an allen Schulen die Nachmittagsbetreuung der Kinder sicherte. In der Aufarbeitung der Geschichte des Hortes in der DDR stellte ich fest, dass es hier ein gravierendes Forschungsdefizit gibt, und ich hoffe, dass meine eher deskriptive Darstellung eine Anregung dafür ist, dass die pädagogische Forschung sich mit dieser Periode befasst.

Schulsozialarbeit ist zwar Teil der Jugendhilfe, kann aber nur erfolgreich sein, wenn sich Schulsozialarbeiter auch mit der Schule als Institution auseinandersetzen, um ihren Platz und ihre Rolle bei der Zusammenarbeit definieren zu können. Im Kapitel X „Schule in einer sich wandelnden Gesellschaft“ gehe ich auf den Bedeutungswandel schulischen Lernens ein, dem Verhältnis von Schule und Beschäftigungssystem und des sozialen Lernens in der Schule. Ein Ergebnis dieser Analyse ist die Gegenüberstellung der unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen unter denen Lehrer bzw. Schulsozialarbeiter arbeiten.

Das abschließende Kapitel XI „Schulsozialarbeit seit 1990“ zeichnet eine Erfolgsgeschichte von Schulsozialarbeit nach; seither wurden an ungezählten Schulen Projekte von Schulsozialarbeit in unterschiedlicher Trägerschaft gegründet und als unverzichtbarer Teil der Schule akzeptiert. Dennoch wird in diesem Kapitel deutlich, dass es keine einheitliche Ausstattung gibt und dass Schulsozialarbeit finanziell noch meist ungesichert ist. Aber die Prognosen für eine Schulsozialarbeit als Regeleinrichtung an allen Schulen sind günstig.

Den Leserinnen und Lesern wird auffallen, dass ich meist die männliche Form benutze. Das betrifft die Zitate aus historischen Texten, deren Autoren stets die männliche Form benutzen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass die deutsche Sprache nur wenige geschlechtsneutrale Begriffe kennt – z.B. Kinder oder Studierende. Da die Bindestrichwörter (z.B. SozialarbeiterInnen) sprachlich unschön sind, und Formulierungen wie Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter umständlich sind und zudem den Lesefluss behindern, habe ich meist die männliche Form verwendet.