

# Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe

## Ein wissenschaftliches Plädoyer

Nina Thieme<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

<sup>\*</sup> *Universität Bielefeld,*

*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
nina.thieme@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Schulsozialarbeit hat sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren als Angebot an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule etabliert (vgl. u.a. Rademacker, 2009, S. 16). Insbesondere in den vergangenen 20 Jahren ist ein umfassender Ausbau von Angeboten der Schulsozialarbeit erfolgt, einhergehend mit einer entsprechenden Aufstockung der in diesem Bereich tätigen Fachkräfte (vgl. Knoche & Liel, 2020, S. 122; Speck, 2019, S. 381f.). Neben der somit wachsenden Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in der Praxis in den letzten Jahrzehnten hat auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand zugenommen, wie zahlreiche Publikationen und Studien dokumentieren. Allerdings sind sowohl schulsozialarbeiterische Angebote in der Praxis als auch auf Schulsozialarbeit bezogene wissenschaftliche Auseinandersetzungen auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I, mittlerweile auch auf berufsbildende Schulen fokussiert; die Oberstufe als möglicher Ort von Schulsozialarbeit spielt sowohl in der Praxis als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen so gut wie keine Rolle. Weshalb Schulsozialarbeit – entgegen der gegenwärtigen Situation – ein auch für die Oberstufe unverzichtbares Angebot repräsentiert, wird im Rahmen eines wissenschaftlichen Plädoyers dargelegt. Zurückgegriffen wird in diesem auf ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches*, auf ein *schultheoretisches*, auf ein *bildungstheoretisches* und auf ein *rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster* für Schulsozialarbeit (vgl. Speck, 2014, S. 51ff.), die jeweils spezifisch mit Blick auf die Oberstufe, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie, ausbuchstabiert werden. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten.

**Schlagwörter:** Schulsozialarbeit, Oberstufe, theoretische Begründungsmuster, Covid-19-Pandemie



## English Information

**Title:** The Necessity of School Social Work at the Upper Secondary School Level. A Scientific Plea

**Abstract:** In Germany, school social work has been established since the 1970s. School social workers provide services for students, parents, and teachers. It is an offer at the intersection of child and youth welfare and school (cp. Rademacker, 2009, p. 16). Particularly in the past 20 years, there has been a comprehensive expansion of school social work services, accompanied by a corresponding increase in the number of social workers working in this field (cp. Knoche & Liel, 2020, p. 122; Speck, 2019, pp. 381f.). In addition to this growing importance of school social work, the scientific interest has also increased as numerous publications and studies show. Both school social work services and scientific examinations focus on the primary and secondary school level I, as well as on the vocational school level. School social work on the upper secondary school level (in German: Oberstufe), however, as well as corresponding scientific works, can hardly be found. This article argues why, in contrast to the current situation, school social work on the upper secondary school level really matters. Several theoretical arguments (cp. Speck, 2014, pp. 51ff.) are discussed, considering the current influences of the Covid-19 pandemic. Finally, there is an outlook on the increased importance of school social work in post-Covid-19 pandemic times.

**Keywords:** school social work, upper secondary school, theoretical arguments, Covid-19 pandemic

## 1 Einleitende Bemerkungen zum (Forschungs-)Stand der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit – oder „Soziale Arbeit an Schulen“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schoolwork“, um einige im Diskurs ebenfalls verwendete alternative Begrifflichkeiten zu dem mittlerweile jedoch als etabliert geltenden Begriff „Schulsozialarbeit“ zu nennen (vgl. Spies & Pötter, 2011, S. 13f.; Knoche & Liel, 2020, S. 122; Zankl, 2017, S. 11) – hat sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren als Angebot an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule etabliert (vgl. u.a. Rademacker, 2009, S. 16).

„[Als] sozialpädagogisches [...] Angebot der Jugendhilfe an einem für Kinder und Jugendliche wichtigen Ort, der Schule, [...] [bietet sie] [...] Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche an der Schule an, sie wendet sich mit ihren Angeboten auch an Eltern und Lehrkräfte“ (Mack, 2008, S. 20).

Zugleich verfolge Schulsozialarbeit auch die Zielstellung, Schulreformen und die Schulentwicklung zu fördern (vgl. Speck, 2020, S. 632).

Insbesondere vor dem Hintergrund der Ganztagschulreform und der Reformierung des (schulischen) Bildungssystems „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018) ist in den letzten 20 Jahren ein massiver Ausbau erfolgt (vgl. u.a. Knoche & Liel, 2020, S. 122): So hat sich im Zeitraum von 2002 bis 2018, gemäß den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe des Statistischen Bundesamts, die Anzahl der Schulsozialarbeiter\*innen in Deutschland fast verfünffacht: Während zum Stichtag, dem 31. Dezember 2002, 1.385 Schulsozialarbeiter\*innen auf 606 Vollzeit- und 638 Teilzeitstellen sowie 141 nebenberuflich beschäftigt waren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004, o.S.), waren es am 31. Dezember 2018 6.676 Schulsozialarbeiter\*innen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 50), von denen 4.615 in Vollzeit tätig waren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 27). Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass im Rahmen dieser Statistik nur die Schulsozialarbeiter\*innen erfasst worden sind, die über einen Kinder- und Jugendhilfeträger angestellt sind. Demzufolge finden diejenigen, die

eine Anstellung beim Schulträger haben, in dieser Statistik keine Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch das auf Befragungen basierende Ergebnis der repräsentativen DJI-Studie „Wirkungen des Bundeskinderschutzgesetzes – Wissenschaftliche Grundlagen“ (vgl. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/wirkungen-des-bundeskinderschutzgesetzes-wissenschaftliche-grundlagen.html>; Zugriff am 03.09.2021), dass im Jahr 2015 an ca. 50 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Schulsozialarbeit als Angebot verankert war (vgl. Zankl, 2017, S. 14; Maier & Zipperle, 2022, im Erscheinen).

Neben der somit wachsenden Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in der Praxis in den letzten Jahrzehnten hat auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand zugenommen, wie zahlreiche Publikationen und Studien dokumentieren. Bis in die Mitte der 1980er-Jahre existierten vornehmlich „sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann, 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten“ (Olk & Speck, 2009, S. 911). Erst ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre finden sich zunehmend auch „einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit“ (Olk & Speck, 2009, S. 911), wobei erst ab

„Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre [...] eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren [ist]“ (Olk & Speck, 2009, S. 911).

Die vorliegenden Publikationen und Studien beziehen sich nahezu ausschließlich auf den Primar- (vgl. u.a. Ahmed, Baier & Fischer, 2018; Pudelko, 2010; Spies & Wolter, 2018) oder den Sekundarbereich I (vgl. u.a. Riedt, 2010; Reinecke-Terner, 2017; Zipperle, Maier & Gschwind, 2020); zunehmend finden sich auch Studien zu Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen (vgl. u.a. Bauer, 2010; Zipperle & Maier, 2019; Bauer & Bolay, 2013). Die Oberstufe als möglicher Ort von Schulsozialarbeit spielt hingegen in wissenschaftlichen Untersuchungen so gut wie keine Rolle, was im Wesentlichen damit erklärt werden kann, dass in der Praxis kaum Angebote von Schulsozialarbeit existieren, die explizit auf die Oberstufe bezogen sind.

Weshalb jedoch Schulsozialarbeit gerade auch mit Blick auf die Oberstufe ein unverzichtbares Angebot repräsentiert, wird im Folgenden anhand verschiedener theoretischer Begründungsmuster für Schulsozialarbeit, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie, argumentiert.

## 2 Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe – ein wissenschaftliches Plädoyer

Die Relevanz von Schulsozialarbeit sei, so Speck, neben

„alltagspraktischen Begründungsmuster[n, die] [...] oftmals eine pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit dar[stellen] (z.B. Absicherung der Freizeitangebote und Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen, Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und des schuldevianten Verhaltens)“<sup>1</sup> (2020, S. 638),

anhand analytisch differenter theoretischer Begründungsmuster zu argumentieren.<sup>2</sup> Während Speck mittels dieser theoretischen Begründungsmuster die Bedeutsamkeit von

<sup>1</sup> So führt Speck aus: „Die *alltagspraktischen Begründungsmuster* [...] stellen eine pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund eines tatsächlichen bzw. wahrgenommenen Handlungsdrucks dar. Sie bieten in der Regel sehr anschauliche und nachvollziehbare Begründungen für den Einsatz von Schulsozialarbeit und erleichtern die Etablierung und Erfolgsprüfung von Projekten der Schulsozialarbeit“ (2014, S. 50, Hervorh. i.O.).

<sup>2</sup> Im Rahmen dieses Beitrags werden diejenigen der von Speck erläuterten theoretischen Begründungsmuster aufgegriffen, die als Begründungsmuster für Schulsozialarbeit in der Oberstufe herangezogen werden

Schulsozialarbeit schulstufenunabhängig herausstellt, sind die folgenden Ausführungen explizit auf die Oberstufe und somit auf die Schüler\*innengruppe der Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen gerichtet.

Als erstes verweist Speck auf ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches Begründungsmuster*: Bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen, die sich in der Phase der Adoleszenz befinden, liegt diesem Muster zunächst die Annahme zugrunde, dass insbesondere diese Phase als eine Phase der Transition zu bestimmen sei (vgl. dazu u.a. Reinders & Wild, 2003), konkret als Phase des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter, der grundlegend krisenhaft sei (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 83). Das demzufolge die Adoleszenz charakterisierende Moment des Krisenhaften könne durch relativ grundlegende und zugleich rasche gesellschaftliche Veränderungen potenziert werden: So könnten die ohnehin – qua Lebensphase – gegebenen Herausforderungen im Zusammenspiel mit einer enttraditionalisierten, individualisierten und zugleich pluralisierten Gesellschaft (vgl. Beck, 1986, passim; Bauman, 2015, S. 14ff.) sowohl auf familiärer Ebene als auch in der Schule, im Bereich der Freizeit und im Beruf zu Belastungen und auch schwerwiegenden Problemen der jungen Menschen führen, die hinsichtlich der „Gestaltung des eigenen Lebenslaufes in der Übergangsphase ein weitaus höheres Maß an Eigenleistung [zu erbringen haben,] als es in früheren Gesellschaftsformationen erforderlich war“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 83). Zudem beeinflusst die gegenwärtige Covid-19-Pandemie das Leben junger Menschen in entscheidender Weise, wie erste Ergebnisse der bundesweiten JuCo-Studie, einer Studie zu den „Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen“ (Andresen et al., 2020), verdeutlichen: Während junge Menschen, so die durch sie artikulierte Wahrnehmung, vor allem in den Medien und im politischen Diskurs auf ihre Rollen als Schüler\*innen und Studierende reduziert werden, da vorrangig die Auswirkungen der Pandemie und damit verbundener Maßnahmen auf das Bildungs- und Erziehungssystem diskutiert werden, betonen die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass für sie vor allem die Kontaktbeschränkungen und somit insbesondere die fehlenden Möglichkeiten, sich mit ihren *Peers* zu treffen, sehr belastend seien (vgl. Andresen et al., S. 12, 16).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass vor allem sozialisatorisch bedingt, zugleich jedoch auch durch die gegenwärtige Gesellschaftsformation sowie die Auswirkungen der Pandemie verschärft, die Adoleszenz als eine höchst krisenhafte und zugleich vulnerable Lebensphase zu fassen ist, in der junge Menschen insbesondere „hinsichtlich der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung sowie der sozialen Kompetenzentwicklung“ (Speck, 2014, S. 53) der Unterstützung bedürfen. Gerade hier kann Schulsozialarbeit mit ihrem vielfältigen Methodenspektrum, das von einzelfallbezogenen Hilfen, bspw. in Form der Beratung und z.T. engen Begleitung von Schüler\*innen, über (auch präventive) Angebote sozialpädagogischer Gruppenarbeit bis hin zur Gemeinwesenarbeit, vor allem in Form der Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Akteur\*innen auf lokaler Ebene, reicht (vgl. u.a. Haude, Volk & Fabel-Lamla, 2018, S. 37f.; Spies & Pötter, 2011, S. 67ff.), einen entscheidenden Beitrag leisten. Denn insbesondere einzelfallbezogene, Schüler\*innen adressierende Unterstützungs- und soziale Gruppenarbeitsangebote trügen dazu bei, dass Schulsozialarbeit im Vergleich zur Schule einen umfassenderen Bezug vor allem auf die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen sowie jungen Volljährigen habe und diese zudem nicht begrenzt auf die Schüler\*innenrolle (vgl. Speck,

---

können. Somit erklärt sich, weshalb im Folgenden das *transformationstheoretische Begründungsmuster* (vgl. Speck, 2014, S. 59) keine Berücksichtigung findet, das „vor allem Anfang bis Mitte der 1990er Jahre zur Begründung der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland herangezogen [wurde]“ (Speck, 2014, S. 59) – ausgehend von einer grundlegenden tiefen Verunsicherung der Bevölkerung in den neuen Bundesländern und entsprechenden Transformationen des dortigen Bildungs- und Erziehungssystems.

2014, S. 53), sondern als junge Menschen wahrnehme: So konstatieren u.a. die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen“ (Bauer, 2010, S. 119) befragten Schulleitungen, Lehrer\*innen, Trägervertreter\*innen und Fachkräfte des Jugendamts mehrheitlich, dass die Hauptaufgaben der Schulsozialarbeit „in der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen und in der Unterstützung der Jugendlichen und LehrerInnen im Umgang mit sozialen Problemen [bestehen]“ (Bauer, 2010, S. 124) und gerade hier Schulsozialarbeit sehr bedeutsam und erfolgreich sei (vgl. Bauer, 2010, S. 124f.).

Dieser Befund plausibilisiert u.a. auch die Wirkmächtigkeit eines weiteren theoretischen Begründungsmusters, des *schultheoretischen Begründungsmusters*, dem zwei sich z.T. überschneidende Einzelbegründungen zugrunde liegen (vgl. Speck, 2014, S. 57f.). An erster Stelle sei hier die „Förderung der Funktionstüchtigkeit von Schule“ (Speck, 2014, S. 57) durch Schulsozialarbeit und damit verbunden des Schulerfolgs der Schüler\*innen anzuführen (vgl. Wieland, 2010, S. 140). Geht man, mit Hummrich und Großhoff, davon aus, dass das Zeigen und damit die Vermittlung das zentrale Moment schulpädagogischen Handelns ausmache (vgl. 2011, S. 19), kann es durch Störungen (in) der Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen zu einer Beeinträchtigung des Vermittlungsgeschehens, somit zu einer Gefährdung des Schulerfolgs der Schüler\*innen und auch des „Funktionierens“ von Schule kommen. Verfestigen sich diese Störungen und liegen zudem weitere, bspw. in der Familie verortete Problematiken vor, können solche „Multiproblemlagen“ (Bührmann & Boehmer, 2016, S. 172) dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche dem Vermittlungsgeschehen und der Schule komplett, passiv oder aktiv, entziehen (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S. 7). Obwohl ein solch aktives Entziehen eher bei älteren Schüler\*innen zu beobachten sei – jüngere Schüler\*innen entzögen sich eher passiv –, seien Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe weniger betroffen als vor allem Schüler\*innen aus Haupt- und Förderschulen (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S. 13f.). Allerdings deuten Befunde einer bundesweiten Schüler\*innenbefragung, der BerO-Studie („Berufliche Orientierung: Berufs- und Studienwahl“) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), darauf hin, dass die Covid-19-Pandemie und damit verbundene Formen des Distanzunterrichts dazu führen, dass „[t]rotz der regelmäßigen Bereitstellung von Lehrmaterialien durch die Schulen [...] [auch] viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nur wenig Zeit für die Schule auf[wenden]“ (Anger et al., 2020, S. 1), also auch hier, pandemiebedingt, Tendenzen eines – sowohl passiven als auch aktiven – Sich-Entziehens aufscheinen. Diese Tendenzen können u.a. darauf zurückgeführt werden, dass „auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nicht immer über ausreichende Fähigkeiten zur Selbstorganisation [verfügen]“ (Anger et al., 2020, S. 2). Mögliches Resultat könne eine „Beeinträchtigung des Lernerfolgs“ (Anger et al., 2020, S. 2) sein, womit die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule in Frage gestellt werde. Folgt man Anger et al., können die – gemäß der BerO-Studie im Distanzunterricht zeitlich begrenzten – schulischen Aktivitäten der Oberstufenschüler\*innen durch einen regelmäßigen Kontakt zur Schule erhöht werden (vgl. Anger et al., 2020, S. 1). An dieser Stelle könne Schulsozialarbeit, die vorrangig Beziehungsarbeit sei (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 55), einen wesentlichen Beitrag leisten, die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule – obwohl damit zugleich die Gefahr ihrer Instrumentalisierung für primär schulische Zwecke verbunden ist<sup>3</sup> – zu erhalten: So habe sich

„Schulsozialarbeit [...] als wichtiger Bestandteil an Schule bewährt und [...] während der Coronazeit nochmals mehr Bedeutsamkeit [erlangt]. [...] [Wesentlich sei, dass Schulsozial-

<sup>3</sup> So könne Schulsozialarbeit zum „*verlängerten Arm* der Handlungen von Lehrkräften“ (Reinecke-Terner, 2017, S. 124; Hervorh. i.O.) werden, wenn sie Konzepte wie Trainingsräume unterstütze, Gespräche mit von Lehrer\*innen aufgrund von Störungen oder Konflikten „geschickten“ Schüler\*innen führe (vgl. Reinecke-Terner, 2017) oder Unterrichtsausfälle kompensiere (vgl. Speck, 2020, S. 635).

arbeit] innerhalb der sich permanent ändernden Vorgaben unermüdlich Möglichkeiten [kreiert], Kontakt zu Schülerinnen und Schülern zu halten bzw. sich effektive Zugänge zu Kindern und Jugendlichen [...] zu erschließen“ (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, 2020).

Dies könne gemäß der Argumentation von Anger et al. (2020) zur Sicherstellung des Schulerfolgs der Schüler\*innen auch in Pandemiezeiten beitragen.

Neben einer solchen Förderung der „Funktionstüchtigkeit“ von Schule, die eine Einzelbegründung des schultheoretischen Begründungsmusters für Schulsozialarbeit repräsentiert, wird mit einer zweiten Einzelbegründung dieses Musters darauf verwiesen, dass Schulsozialarbeit – unabhängig von der Schulstufe – einen Beitrag zur Schulreform und Schulentwicklung leiste. Während hinsichtlich der beiden wesentlichen Schulreformen der letzten 20 Jahre, sprich der Ganztagsschulreform und der Einführung von „Schulen im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al., 2018), festzustellen ist, dass diese Reformen, vor allem die Ganztagsschulreform<sup>4</sup>, ohne Soziale Arbeit im schulischen Kontext kaum vorstellbar wären, verweisen Befunde einer qualitativen Pilotstudie von Holtbrink und Kastirke (2013) darauf, dass Schulsozialarbeit auch hinsichtlich der Schulentwicklung, d.h. mit Blick auf die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, als relevant erachtet werde. So könne Schulsozialarbeit auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung – und hier zeigen sich Überschneidungen mit dem Argument, dass Schulsozialarbeit die „Funktionstüchtigkeit“ von Schule unterstützen könne – einen bedeutsamen Beitrag leisten, obgleich sie vielfach nicht explizit in den Unterricht eingebunden sei (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107). Dieser Beitrag bestehe vorrangig in einer indirekten Unterstützung eines „reibunglosen“ Vermittlungsgeschehens, wie es ein im Rahmen der Studie von Holtbrink und Kastirke befragter Lehrer auf den Punkt bringt:

*„Es entlastet natürlich schon, wenn Schüler Probleme haben und sie innerlich wissen, sie haben einen Ansprechpartner, und sie wissen, es kümmert sich jemand und wissen, ich bin jetzt erhört. Dann haben sie natürlich nicht das Bedürfnis, das im Unterricht permanent mitzuteilen“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107, Hervorh. i.O.).*

Zudem könne auch die Arbeit mit Lehrkräften, die neben der Arbeit mit den Schüler\*innen ebenfalls zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit gehöre und beispielsweise in Form kollegialer Beratung erfolgen könne, unterstützend hinsichtlich einer Verbesserung des Unterrichtsklimas wirken (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013).

Während Schulsozialarbeit auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung dementsprechend eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen wird, werden ihre Einflussmöglichkeiten auf die Personalentwicklung, d.h. auf die „Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 109), eher als gering eingestuft, gleichwohl alle in der Studie befragten Schulsozialarbeiter\*innen die Lehrer\*innen als ihre Zielgruppe sehen (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2013).

Demgegenüber wird Schulsozialarbeit für die Organisationsentwicklung, in deren „Mittelpunkt die Gestaltung einer förderlichen Schulstruktur und eine[s] entwicklungsorientierten Programm[s] der Einzelschule steht“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 111), wiederum als bedeutsamer wahrgenommen. Vor allem als wesentliche Kooperationspartnerin in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit auf Einzelschulebene<sup>5</sup> (vgl. Hopmann, Marr, Molnar, Richter, Thieme & Wittfeld, 2022, im Erscheinen) sowie durch die „sozialraumorientierte[] Vernetzung“ (Maas & Schemenauer, 2018, S. 38) mit

<sup>4</sup> So stellen Coelen und Wahner-Liesecke fest, dass Ganztagsschule erst durch sozialpädagogische Angebote (der Kinder- und Jugendarbeit) überhaupt ganztägig werde (vgl. 2009, S. 241).

<sup>5</sup> Berufsgruppenübergreifende Kooperationen zwischen „Regel“-schullehrer\*innen und Professionellen der Sozialen Arbeit im schulischen Kontext haben in den vergangenen knapp 20 Jahren vor allem aufgrund der Ganztagsschulreform an entscheidender Bedeutung gewonnen (vgl. Thieme, 2021). Die Zusammenarbeit dieser beiden pädagogischen Berufsgruppen wird im Zuge des Auftrags, Schulen „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al., 2018) zu realisieren, vor allem durch Förderschullehrkräfte (vgl. Marr, Molnar & Thieme, 2021, S. 27ff.), aber auch Schulbegleitungen (vgl. Rohrmann & Weinbach, 2022, im Erscheinen) erweitert.

Akteur\*innen auf lokaler Ebene, wie beispielsweise dem Jugendamt, freien Trägern der Wohlfahrtspflege, Beratungseinrichtungen und der Agentur für Arbeit, „gibt Schulsozialarbeit [wichtige] Impulse zur Schulentwicklung“ (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 100).

Gerade die sozialraumorientierte Vernetzung ist auch im Rahmen eines dritten theoretischen Begründungsmusters, des *bildungstheoretischen Begründungsmusters* (vgl. Speck, 2014, S. 55f.), von nicht unerheblicher Relevanz. Dieses Begründungsmuster hat vor allem im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studien und die in dem Zusammenhang neu entfachte, sowohl auf Schule als auch auf Soziale Arbeit bezogene Bildungsdebatte an Bedeutung gewonnen. Ein grundlegender Tenor dieser Debatte lässt sich mit dem Motto der vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe veröffentlichten Leipziger Thesen (vgl. 2002) folgendermaßen auf den Punkt bringen: „Bildung ist mehr als Schule“ (ebd.). Bildung sei dementsprechend nicht auf formale Lern- und Bildungsprozesse zu reduzieren, die zielgerichtet erfolgen, der Qualifizierung dienen und zertifiziert werden (vgl. u.a. Rauschenbach et al., 2004, S. 28f.; Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 8) und deren Initiierung vorrangig der Institution Schule, primär im Kontext des Unterrichts, zugeschrieben werde. Vielmehr umfasse Bildung auch non-formale und informelle Bildungsprozesse: Non-formale, ebenfalls durch eine rechtlich festgeschriebene, institutionelle Strukturiertheit zu charakterisierende Bildungsangebote, wie sie z.B. Schulsozialarbeit – im Sinn einer „besondere[n] Form von Bildungsarbeit“ (Baier & Fischer, 2018, S. 9) – bereithält, basieren auf einer freiwilligen Inanspruchnahme. Vorrangig seien non-formale Angebote auf die „(Aus-)Bildung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie auf die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen [gerichtet]“ (Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 9). Informelle Lern- und Bildungsprozesse seien „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 29), werden durch die Bildungssubjekte autonom gesteuert und finden vor allem in der Familie und der Peergroup statt, die klassischerweise als informelle Lern- und Bildungsorte gelten. Deutlich wird, dass gemäß einem solchen Bildungsverständnis Bildung weder ausschließlich auf formale Bildung noch auf den Ort *Schule* festgelegt ist. Vielmehr vollziehe sich Bildung „an einer Vielzahl von Orten“ (Baier & Fischer, 2018, S. 9), zu deren Vernetzung Soziale Arbeit im schulischen Kontext, beispielsweise im Rahmen des Auf- und Ausbaus von lokalen Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann & Durdel, 2009), einen entscheidenden Beitrag leisten könne.

Sozialstaatlich betrachtet ist die für das bildungstheoretische Begründungsmuster zentrale Post-PISA-Bildungsdebatte eingebettet in die Transformation des deutschen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, das sich vom keynesianischen Wohlfahrtsstaat hin zum aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat entwickelt hat (vgl. Butterwegge, 2018; Dahme & Wohlfahrt, 2002; Thieme, 2013, S. 165ff.; Wohlfahrt, 2003). In diesem repräsentieren *Teilhabe an Bildung* und *Teilhabe am Arbeitsleben* wesentliche Imperative (vgl. kritisch zur Teilhabeforderung Thieme, 2020; Hopmann, Thieme & Weinbach, eingereicht), die vielfach dahingehend verknüpft werden, dass über eine *Teilhabe an Bildung* eine *employability* (vgl. dazu kritisch Dahme, Trube & Wohlfahrt, 2008, S. 272) hergestellt werden solle, um so eine *Teilhabe am Arbeitsleben* sicherzustellen.<sup>6</sup> Auch wenn der Verknüpfung der beiden im aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat dominierenden Teilhabeimperative ein problematischer Gehalt immanent ist (vgl. Dietrich,

---

<sup>6</sup> Dass das im aktivierenden bzw. investiven Sozialstaat bedeutsame Ziel sozialstaatlicher Interventionen, eine *employability* der Bürger\*innen zu erreichen, in der Sozialen Arbeit auch problematisiert wird, verdeutlichen kritische Auseinandersetzungen u.a. mit der „Entwicklung eines ‚neuen Paternalismus‘“ (Dahme & Wohlfahrt, 2002, S. 21) und der Wiederentdeckung von Strafe und Zwang in sozialpolitischen und sozialarbeiterischen Kontexten (vgl. Dahme & Wohlfahrt, 2009, 2011; Dollinger & Schmidt-Semisch, 2011).

2017, S. 30)<sup>7</sup>, wird deutlich, dass gegenwärtig einer *employability* und der damit verbundenen Ermöglichung einer Teilhabe am Arbeitsleben ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird.

Zur Ermöglichung einer solchen Teilhabe am Arbeitsleben gehört ebenfalls, junge Menschen bei der Berufs- und Studienwahl zu unterstützen und so ihren Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und ins Studium zu begleiten. Genau hier liegt ein weiteres Aufgabenfeld von Schulsozialarbeit in der Oberstufe – und zwar gerade auch deshalb, weil mittlerweile die „früheren ‚Königswege‘ des Übergangs [...] an prägender Kraft verloren [haben]“ (Kruse, 2014, S. 66). Das bedeutet für Absolvent\*innen der Oberstufe, dass

„der Erwerb des Abiturs für [sie nicht] [...] unweigerlich in ein Studium führt. Entgegen der früheren zielgerichteten Bildungsabsichten der Abiturienten ein Studium zu beginnen, halten sich die Schulabgänger heute mehrere Möglichkeiten offen und erhoffen sich durch einen höheren Bildungsabschluss größere Wahlmöglichkeiten auch hinsichtlich einer Ausbildung sowie einen nahtlosen Übergang von der Schule in den Beruf. Damit hat das Abitur neben der Zugangsberechtigung zur Hochschule auch indirekt die Bedeutung einer besseren Ausbildungschance inne“ (Stabbert & Schröder, 2015, S. 36f.).

Aufgrund dieser Pluralisierung von Optionen, zu der zusätzlich die „Ausdifferenzierung des Studienangebots“ (Stabbert & Schröder, 2015, S. 33) hinzukomme, erscheint eine Unterstützung von Oberstufenschüler\*innen bei der „[b]erufliche[n] Orientierung und Entscheidungsfindung“ (Pötter, 2014, S. 29) dringender geboten denn je, zumal es in der von der KMK im Jahr 2018 aktualisierten *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung* ohnehin heißt: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein“ (S. 5). Zwar wird hier der Schule, konkret dem Unterricht, die Funktion zugeschrieben, Schüler\*innen bei der Entscheidung für einen Beruf oder ein Studium zu unterstützen. Allerdings, so Pötter, könne Schule „diesen Auftrag [...] nicht alleine bewältigen“ (2014, S. 30). Vielmehr bedürfe es kompetenter Partner\*innen, wie einer auf Berufs- und Studienorientierung ausgerichteten Schulsozialarbeit (vgl. Pötter, 2014), die gerade auch in Zeiten der Pandemie, in der es in der von Schulseite aus zu leistenden Berufs- und Studienorientierung zu erheblichen Lücken kommen dürfte, für entsprechende Gespräche zur Verfügung stehen bzw. entsprechende Angebote unterbreiten könnte. Auch die jungen Menschen selbst erleben persönliche Gespräche mit festen Ansprechpartner\*innen im Prozess der Berufs- und Studienorientierung, wie sie durch Schulsozialarbeit, aber im Unterricht durch Lehrer\*innen kaum zu leisten sind, als sehr hilfreich, wie Befunde der aktuellen SINUS-Jugendstudie deutlich machen (vgl. Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleier, 2020, S. 238).

Dass bestimmte Aufgaben im schulischen Kontext durch Lehrer\*innen nicht bzw. nicht umfassend zu leisten sind, stellt die grundlegende Annahme eines vierten theoretischen Begründungsmusters für Schulsozialarbeit dar, des *rollen- und professionstheoretischen Begründungsmusters* (vgl. Speck, 2014, S. 62). Diesem Begründungsmuster zufolge gebe es bestimmte Aufgaben im schulischen Kontext, die eine sozialpädagogische Bearbeitung erforderten. Versuchten Lehrkräfte demgegenüber, diese Aufgaben zu übernehmen, d.h., komme es also zu einer „Sozialpädagogisierung der LehrerInnenrolle“ (Speck, 2014, S. 62), könnten ein „diffuses Aufgabenprofil, verstärkte Rollenkonflikte, eine kaum zu bewältigende Allzuständigkeit und letztlich eine [strukturelle] Überforderung der LehrerInnen [das Resultat sein]“ (Speck, 2014, S. 62).

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang problematisiert Dietrich, dass im Rahmen der Forderung von Teilhabe *durch* Bildung „Teilhabe *an* Bildung nur [als] [...] Vorbereitungsinstanz“ (2017, S. 30; Hervorh. N.T.) für andere Teilhabebeformen gesehen, somit also Bildung nicht um ihrer selbst willen als wertvoll und erstrebenswert erachtet werde.



Beispielhaft lässt sich dies anhand von zwei Aufgaben nachzeichnen: zum einen anhand der Aufgabe der Integration von jungen geflüchteten Menschen, zum anderen anhand der Aufgabe, einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit zu leisten.

Mit Blick auf die erstgenannte Aufgabe der Integration junger Geflüchteter ist zunächst von folgender Situation auszugehen: „Seit 2015 sind 1,5 Millionen Menschen nach Deutschland geflohen“ (Zimmermann, Gahleitner, de Andrade, Bredereck, Golata & Jouni, 2019, S. 13); knapp die Hälfte der Asylanträge, die von geflüchteten Menschen bzw. Schutzsuchenden in Deutschland im Jahr 2017 gestellt worden sind, bezieht sich auf Minderjährige (vgl. Hanewinkel, 2018, o.S.). Gemäß der IAB-BAMF-SOEP-Befragung<sup>8</sup> von Geflüchteten besuchten im Jahr 2016 14 Prozent der 12- bis 17-Jährigen mit Fluchterfahrung ein Gymnasium (vgl. de Paiva Lareiro, 2019, S. 8), d.h., dass etwa ein Siebtel dieser Altersgruppe die unmittelbare Option hat, ihr Abitur an einem Gymnasium zu erwerben. 22 Prozent der jungen Geflüchteten zwischen 12 und 17 Jahren besuchten 2016 gemäß der Studie eine Gesamtschule bzw. sonstige Schule (vgl. de Paiva Lareiro, 2019). D.h., dass zu den genannten 14 Prozent, die am Gymnasium die Option haben, ihr Abitur zu erwerben, der Anteil derjenigen noch hinzukommt, die eine Gesamtschule besuchen.<sup>9</sup> All diese Schüler\*innen mit Fluchterfahrung, die an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule die Option haben, das Abitur abzulegen, müssen als Voraussetzung dafür die Oberstufe besuchen. Gleichzeitig sind diese jungen Geflüchteten oft mit vielfältigen Problematiken konfrontiert:

„Flüchtlingsbiografien sind, insbesondere bei unbegleiteten Minderjährigen und jungen Erwachsenen, vielfach durch Erfahrungen mit Gewalt und Misshandlung vor und während der Flucht, lang andauernde Unsicherheit bzgl. der Zukunftsperspektive, Beziehungsabbrüche sowie fehlende oder nur medial aufrechterhaltene familiäre Beziehungen gekennzeichnet. Es ist keineswegs außergewöhnlich, dass [...] davon berichtet wird, dass Eltern oder Verwandte im Herkunftsland ermordet wurden, Freunde und Reisegefährten die Flucht nicht überlebt haben oder die [...] [jungen Menschen] während der Flucht selbst inhaftiert und misshandelt wurden“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54).<sup>10</sup>

Resultat dieser Erfahrungen und Verletzungen sind vielfach Traumatisierungen und psychosoziale Belastungen, die entscheidend dazu beitragen, dass auch im schulischen Bereich „kein geradliniger und schneller Integrationsprozess erwartet werden [kann]“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), sondern diese jungen Menschen einer umfassenden professionellen Unterstützung bedürfen. Hier fungiert Schulsozialarbeit als wichtige Akteurin im Handlungsfeld Schule, da sie nicht nur in vielen praktischen Angelegenheiten (bspw. beim Ausfüllen von Formularen) behilflich sein, sondern vor allem mit diesen jungen Menschen, deren „psychische Verletzungen [...] zu einem starken Bedürfnis nach emotionalen Bindungen führen“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), entsprechende Nähe-Verhältnisse eingehen und eine einzelfallorientierte, psychosoziale Unterstützung bieten kann. Zudem kann Schulsozialarbeit aufgrund ihrer „sozialraumorientierten Vernetzung“ (Maas & Schemenauer, 2018, S. 38), bei entsprechenden Bedarfen der jungen Geflüchteten, als Vermittlungsinstanz zu weiteren Institutionen der Hilfe außerhalb des Kontexts Schule, wie beispielsweise den Hilfen zur Erziehung, fungieren.

Eine solche umfassende, durch Lehrkräfte allein schon aufgrund einer dafür fehlenden Qualifikation nicht zu leistende psychosoziale Unterstützung darf gerade mit Blick auf

<sup>8</sup> Hierbei handelt es sich um eine Studie, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und dem Sozio-ökonomischen Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung durchgeführt wird (vgl. <https://www.bamf.de/SharedDocs/ProjekteReportagen/DE/Forschung/Integration/iab-bamf-soep-befragung-gefuechtete.html?nn=283560>; Zugriff am 03.09.2021).

<sup>9</sup> Allerdings ist dieser Anteil nicht genau zu bestimmen, da in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung die Gesamtschule der Kategorie „Sonstige Schule/Gesamtschule“ zugeordnet und somit mit sonstigen Schulen zusammengefasst worden ist.

<sup>10</sup> In eine ähnliche Richtung deuten auch die Ergebnisse der DJI-Studie „Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen“ (Lechner & Huber, 2017, S. 35).

die jungen Geflüchteten, die das Abitur als Abschluss anstreben, nicht nach der Sekundarstufe I enden. Denn: Die Schwere und auch die vielfach multifaktorielle Bedingtheit ihrer psychischen Verletzungen und Belastungen lassen „der Kontinuität und Kohärenz von Unterstützungsangeboten bei jungen Geflüchteten eine besonders hohe Bedeutung zu[kommen]. [...] D.h.: Anzustreben ist eine umfassende und kontinuierliche Unterstützung“ (Scherr & Breit, 2021, S. 54), also in der Schule eine im gegebenen Fall bis zum Abitur durch Schulsozialarbeit zu leistende psychosoziale Hilfe.

Darüber hinausgehend zeigen Studien – bisher zwar noch nicht spezifisch für junge Geflüchtete, jedoch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt, trotz der Heterogenität dieser keinesfalls homogenen Gruppe –, dass diese Kinder und Jugendlichen im deutschen (schulischen) Bildungssystem von Bildungsungerechtigkeit betroffen sind:

„[N]eben der sozialen Herkunft [haben] regionale Besonderheiten eine eigenständige Erklärungskraft für die Mechanismen der Bildungsbenachteiligung von Migrant\*innenkindern insgesamt, unabhängig von einem Fluchtkontext“ (El-Mafaalani & Massumi, 2019, S. 23).

Auch institutionelle Faktoren wie eine (fehlende) kulturelle Passung zwischen primärem und sekundärem Habitus spielen eine Rolle: So bringe der primäre Habitus der Schüler\*innen, der als zugleich strukturierte und strukturierende Struktur (vgl. Bourdieu, 1993, S. 98) in der in ein spezifisches Milieu sowie einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext eingebetteten Familie ausgeformt werde (vgl. Busse & Helsper, 2008, S. 487), „vermittels der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, die er organisiert, [sozialisations- und milieuspezifische] Praktiken und (Sprech-)Handlungen hervor“ (Kramer, 2014, S. 185). Je nachdem, ob diese dem auf schulischer Seite verorteten sekundären Habitus eher ent- oder widersprechen, sei ein Bildungserfolg für die Schüler\*innen eher oder weniger wahrscheinlich (vgl. u.a. Busse & Helsper, 2008, S. 487).

Dass in Deutschland vor allem die soziale Herkunft – auch über einen Migrationshintergrund hinaus – einen entscheidenden Einfluss auf Bildungs(miss)erfolg hat, haben insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie erneut gezeigt (vgl. Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 12). Insbesondere an Ganztagschulen, die gemäß aktueller KMK-Statistik mittlerweile gut zwei Drittel der allgemeinbildenden Schulen ausmachen (vgl. KMK, 2020, S. 20), ist – bildungspolitisch – die Erwartung adressiert, einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit zu leisten (vgl. u.a. Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S. 83). Dass der Versuch, diesem Auftrag nachzukommen, bei Lehrer\*innen zu widersprüchlichen Handlungsanforderungen und letztlich zu „verstärkte[n] Rollenkonflikte[n]“ (vgl. Speck, 2014, S. 62) führen kann, lässt sich vor allem vor dem Hintergrund der Allokationsfunktion von Schule argumentieren (vgl. Fend, 2008, S. 50): So sei es – neben der „[k]ulturelle[n] Reproduktion“, der „Qualifikationsfunktion“ und der „Integrations- und Legitimationsfunktion“ (Fend, 2008, S. 49f.) – auch Aufgabe der Schule, „[d]ie Verteilungen [der jüngeren Generation] auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen“ (Fend, 2008, S. 50), indem für diese, auf der Basis gezeigter Leistung, der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Statuspositionen eröffnet bzw. verschlossen wird. Diesem Prozedere der Selektion liege das Prinzip der Meritokratie zugrunde, das empirisch als Mythos zu dechiffrieren sei (vgl. u.a. Solga, 2013, S. 19), dem jedoch in unserer als Leistungsgesellschaft zu klassifizierenden Gesellschaft nach wie vor eine entsprechende Wirkungsmacht und eine damit verbundene Verschleierung bildungsbezogener Ungerechtigkeit zu attestieren sei (vgl. Thieme, 2020, S. 533). Geht man von dieser Annahme aus, sollen also Lehrer\*innen, denen aufgrund der Allokationsfunktion von Schule quasi beide Hände hinsichtlich der Reduktion von Bildungsungerechtigkeit gebunden sind, genau diese reduzieren. Das „Versprechen von Schule, bildungsbezogene Chancengleichheit<sup>11</sup> für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen“

<sup>11</sup> Vgl. zum Begriff der Chancengleichheit Faller (2019, S. 12ff.), zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit Heid (1988).

(Kloha, 2018, S. 22), wird demgemäß aufgrund der durch die Lehrer\*innen zu gewährleistenden Allokationsfunktion von Schule kontinuierlich untergraben. Demgegenüber könne Schulsozialarbeit, die von der Allokationsfunktion weitestgehend entlastet sei, – etwas pathetisch formuliert – als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier, 2011, S. 88), und zwar über alle Schulstufen hinweg, agieren: Auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention<sup>12</sup> sei es nicht nur Aufgabe von Schulsozialarbeit, „Schutz vor Diskriminierung“ (Baier, 2011, S. 89), sowohl vor unmittelbarer Diskriminierung von Schüler\*innen in der Interaktion mit ihren *Peers* oder Lehrer\*innen als auch vor institutioneller Diskriminierung, zu bieten (vgl. Baier, 2011, S. 90) und die Beteiligung von jungen Menschen an Prozessen im schulischen Kontext zu forcieren (vgl. Baier, 2011, S. 91ff.). Vielmehr, vor dem Hintergrund des in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechts auf Bildung und des im SGB VIII in den für Schulsozialarbeit vor allem relevanten Paragraphen 1 und 13 verankerten Anspruchs, dass Kinder- und Jugendhilfe zu einer Vermeidung bzw. zu einem Abbau von Benachteiligung beizutragen habe, kann es auch als Auftrag von Schulsozialarbeit formuliert werden, einen Beitrag zur Reduktion herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zu leisten. Ein solcher erscheint in gegenwärtigen Covid-19-Pandemiezeiten aufgrund einer anzunehmenden Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit (vgl. El-Mafaalani, 2020, o.S.) wichtiger denn je: Dieser Auftrag könne neben

„kompensatorischen und präventiven Aufgaben auch einen politischen Auftrag [umfassen]. In der Schule, aber auch im Gemeinwesen muss sie [die Schulsozialarbeit; N.T.] auf die Mechanismen einer strukturellen Diskriminierung hinweisen [...] [und] gegen diese ankämpfen“ (Brungs, 2018, S. 479).

Gleichwohl ist eine umfassende (Sozial-)Pädagogisierung bildungsbezogener Ungerechtigkeit und somit eines soziostrukturell bedingten Problems (vgl. u.a. Chassé, Klein, Landhäußer & Zander, 2011, S. 241; Butterwegge, 2013, S. 40) als problematisch zu beurteilen, da eine grundlegende Behebung des Problems auch nur auf struktureller Ebene zu leisten ist.

### 3 Ausblick: Zur gesteigerten Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten

Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit in der Oberstufe sowohl in der professionellen Praxis als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen bisher eine marginale Rolle spielt, sind im vorliegenden Beitrag in Form eines wissenschaftlichen Plädoyers für Schulsozialarbeit in der Oberstufe die von Speck angeführten theoretischen Begründungsmuster für Schulsozialarbeit – ein *sozialisations- und modernisierungstheoretisches*, ein *schultheoretisches*, ein *bildungstheoretisches* und ein *rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster* (vgl. Speck, 2014, S. 51ff.) – für diese Schulstufe ausbuchstabiert worden, unter Berücksichtigung aktueller Einflüsse der Covid-19-Pandemie.

Diese Pandemie, die quasi als Brennglas soziale Ungleichheiten (vgl. Butterwegge, 2021, S. 11) und existierende Unzulänglichkeiten des deutschen (schulischen) Bildungssystems verdeutlicht und zugleich verschärft (hat), wirkt sich jedoch nicht nur gegenwärtig auf (das Leben) junge(r) Menschen aus. Verschiedene Studien, u.a. die bereits angeführte JuCo-Studie (vgl. Andresen et al., 2020) oder die COPSY-Studie<sup>13</sup> (vgl. Ra-

<sup>12</sup> Gemäß dem ersten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention sei jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet habe, als Kind zu fassen.

<sup>13</sup> Die COPSY-Studie ist „the first nationwide representative study to investigate the impact of the COVID-19 pandemic on health-related quality of life (HRQoL) and mental health of children and adolescents in Germany from the perspective of children themselves“ (Ravens-Sieberer et al., 2021, o.S.).

vens-Sieberer, Kaman, Erhart, Devine, Schlack & Otto, 2021), verdeutlichen „die Folgen der Pandemie für die emotionale und kognitive Entwicklung und das Wohl von Kindern und Jugendlichen“ (Hettler, 2021, S. 66), die z.T. auch in Post-Covid-19-Pandemiezeiten und somit längerfristig wirkmächtig bleiben und auch Soziale Arbeit, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext, herausfordern werden. So gehen, gemäß der Befragungsstudie „Corona und die Folgen für die Soziale Arbeit“ (Meyer & Buschle, 2020), gut 55 Prozent der befragten Professionellen, die in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit tätig sind, davon aus, dass sie nach der Corona-Pandemie als sozialpädagogische Akteur\*innen in ihrem Handlungsfeld stärker gefordert sein werden (vgl. Meyer & Buschle, 2020, S. 19). Auch mit Blick auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist davon auszugehen. Denn: Zusätzlich zu den vor der Pandemie ohnehin sehr vielfältigen Problemen, für deren Bearbeitung Schulsozialarbeit an den Schulen verantwortlich zeichnet – bei zugleich z.T. prekärer (Beschäftigungs-) Status –, kommen die durch die Covid-19-Pandemie bedingten oder verschärften Probleme hinzu. Mit Blick auf diese sei im schulischen Kontext Schulsozialarbeit besonders gefragt, „junge Menschen bei der Bearbeitung [...] [ihrer belastenden] Erfahrungen zu begleiten und – wo nötig – weitergehende (sozial-)pädagogische Unterstützungsangebote vorzuhalten“ (Hettler, 2021, S. 66).

Wenn aus dieser Erkenntnis, dass die Bedeutsamkeit einer vor dem Hintergrund der dargelegten Argumente ohnehin auch für die Oberstufe als unverzichtbar zu beurteilenden Schulsozialarbeit in Post-Covid-19-Pandemiezeiten noch zunehmen wird, resultieren würde, Schulsozialarbeit flächendeckend, vor allem auch in der Oberstufe, zu verankern und zugleich für bessere, vor allem unbefristete Beschäftigungsverhältnisse von Schulsozialarbeiter\*innen zu sorgen, könnte mit Allmendinger abschließend zu recht konstatiert werden, dass die Krise, die wie ein Brennglas wirke, „durchaus auch etwas Gutes [haben könnte]“ (2020, S. 1), weil aus dem, was wir in Krisenzeiten gesehen haben, Taten folgen würden (vgl. Allmendinger, 2020, S. 1).

## Literatur und Internetquellen

- Ahmed, S., Baier, F., & Fischer, M. (Hrsg.). (2018). *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hjr>
- Allmendinger, J. (2020). *Der lange Weg aus der Krise. Corona und die gesellschaftlichen Folgen. Schlaglichter aus der WZB-Forschung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://wzb.eu/de/forschung/corona-und-die-folgen/corona-studie-zeigt-die-realitaet-unter-dem-brennglas>.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., et al. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum: Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/>.
- Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 85–96). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d6k.7>

- Baier, F., & Fischer, M. (2018). Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–21). Opladen: Barbara Budrich.
- Bauer, P. (2010). Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 119–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, P., & Bolay, E. (2013). Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 47–69). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5_3)
- Bauman, Z. (2015). *Flüchtige Moderne* (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Aus dem Französischen übers. von G. Seib. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brungs, M. (2018). Bildung, Schule und Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In B. Blank, S. Gögercin, K.E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 471–482). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_39)
- Bührmann, T., & Boehmer, K. (2016). Schulabsentismus systemisch betrachtet. Jugend stärken und Netzwerke gestalten als Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe. *Unsere Jugend*, 68 (2), 172–181. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art26d>
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk\\_2002\\_bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_schule\\_2002.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf).
- Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit. (2020). *Schulsozialarbeit in Zeiten der Corona-Pandemie – Stellungnahme*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesnetzwerk-schulsozialarbeit.de/schulsozialarbeit-in-zeiten-der-corona-pandemie-stellungnahme/>.
- Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 469–494). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17)
- Butterwegge, C. (2013). Die soziale Exklusion von Kindern. Ausgrenzungsmechanismen und mediale Diskurse. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 34–46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Butterwegge, C. (2018). *Krise und Zukunft des Sozialstaates* (6., aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22105-8>
- Butterwegge, C. (2021). Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. *Wirtschaftsdienst*, 101 (1), 11–14. <https://doi.org/10.1007/s10273-021-2817-5>
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleier, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chassé, K.A., Klein, A., Landhäußer, S., & Zander, M. (2011). Konstruktionen von Armut zwischen AdressatInnen und moralisierend-punitivem Diskurs. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion*

- und die neue Lust am Strafen* (S. 227–244). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_10)
- Coelen, T., & Wahner-Liesecke, I. (2009). Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.) (S. 241–260). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5_17)
- Dahme, H.-J., Trube, A., & Wohlfahrt, N. (2008). Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 268–275). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_31)
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2002). Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die soziale Arbeit. *neue praxis*, 32 (1), 10–32.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2009). Die Kontrolle der Überflüssigen: Anmerkungen zum Formwandel Sozialer Arbeit im aktivierenden Sozialstaat. *Widersprüche*, 31 (113), 45–62.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2011). Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 207–226). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_9)
- de Paiva Lareiro, C. (2019). *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. BAMF-Kurzanalyse 2/2019, herausgegeben vom Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=12](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12).
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2)
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Dollinger, B., & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.) (2011). *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Corona-Krise: Verstärkt die Pandemie Bildungsungerechtigkeiten?* Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerechtigkeit>.
- El-Mafaalani, A., & Massumi, M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und nonformale Bildung* (State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“). Osnabrück & Bonn: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück & Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Hanewinkel, V. (2018). Zahlenwerk: Kinder- und Jugendmigration in Daten. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Kurzdosiers Kinder- und Jugendmigration*. Zugriff am 02.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/278844/zahlenwerk>.
- Harring, M., Rohlf, C., & Palentien, C. (2007). Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In M. Harring, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 7–14). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9_1)
- Haude, C., Volk, S., & Fabel-Lamla, M. (2018). *Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701931>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Hettler, I.S. (2021). Schulsozialarbeit in der „neuen Normalität“. *Sozial Extra*, 45 (1), 65–69. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00355-7>
- Holtbrink, L., & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 99–116). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5_5)
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N., & Wittfeld, M. (Hrsg.). (2022, im Erscheinen). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hopmann, B., Thieme, N., & Weinbach, H. (eingereicht). Teilhabe ist die Antwort – was war nochmal die Frage? Gesellschaftstheoretische, normative und konzeptionelle Perspektiven. In Sektion Sonderpädagogik (Hrsg.), *Tagungsband der 55. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., & Graßhoff, G. (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 17–34). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4_2)
- Kloha, J. (2018). *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21340-4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 18.02.2018. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-V-B-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-V-B-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik). (2020). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018*. Berlin: KMK. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf).
- Knoche, V., & Liel, K. (2020). Schulsozialarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen? Zur professionellen Praxis in einem diffusen Feld. In K. Liel & A.L. Rademaker (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 122–125). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer &

- S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8)
- Kruse, W. (2014). Kommunale Koordinierung im Übergang in die Arbeitswelt: die Schule als Partnerin. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 61–77). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_4)
- Lechner, C., & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. München: DJI.
- Maas, M., & Schemenauer, Y. (2018). Zwischen allseitiger Anerkennung und prekärer Beschäftigungslage. Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe. *Sozial Extra*, 42 (6), 35–38. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0105-4>
- Mack, W. (2008). Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. *Sozial Extra*, 32 (9/10), 20–23. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0087-8>
- Maier, K., & Zipperle, M. (2022, im Erscheinen). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marr, E., Molnar, D., & Thieme, N. (2021). „wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. *Der pädagogische Blick*, 29 (1: Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung II, hrsg. von J. Schütz und N. Meyer), 27–38.
- Meyer, N., & Buschle, C. (2020). *Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie: Zwischen Überforderung und Marginalisierung. Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lockdown* (IUBH Discussion Papers – Sozialwissenschaften, No. 4/2020). Bad Honnef: IUBH Internationale Hochschule.
- Olk, T., & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 910–927.
- Olk, T., & Speck, K. (2014). Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung. Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. *Dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 7 (11), 4–8.
- Pötter, N. (2014). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pudelko, T. (2010). Schulstationen in Berlin. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 37–48). Weinheim: Juventa.
- Rademacker, H. (2009). Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In N. Pötter & G. Segel (Hrsg.), *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (S. 13–31). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91715-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91715-3_2)
- Rauschenbach, T., Leu, H.R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., et al. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Quality of Life and Mental Health in Chil-



- dren and Adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01726-5>.
- Reinders, H., & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15–36). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97603-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97603-1_2)
- Reinecke-Terner, A. (2017). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15978-8>
- Ricking, H., Albers, V., & Dunkake, I. (2016). Schulabsentismus als Gegenstand der Jugendhilfe? *Unsere Jugend*, 68 (4), 146–157. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art23d>
- Riedt, R. (2010). Schulsozialarbeit an Ganztagschulen in Brandenburg. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 77–88). Weinheim & München: Juventa.
- Rohrmann, A., & Weinbach, H. (2022, im Erscheinen). „Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“. Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M.N., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11 (1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Scherr, A., & Breit, H. (2021). Junge Geflüchtete gesellschaftlich integrieren. Konzeptionelle Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen. *Sozial Extra*, 45 (1), 53–59. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00354-8>
- Schreiber-Kittl, M. (2001). *Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht* (Arbeitspapier 1/2001). München: DJI.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.) (S. 19–38). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). München & Basel: Reinhardt.
- Speck, K. (2019). Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen* (S. 377–394). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9_19)
- Speck, K. (2020). Schulsozialarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung, Band 1* (2., aktual. und erw. Aufl.) (S. 631–646). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_47)
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Spies, A., & Wolter, J. (2018). Das Selbstverständnis von Lehrer\_innen in Erwartung von Schulsozialarbeit. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Leseemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 230–236). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stabbert, R., & Schröder, R. (2015). Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 32–55.

- Statistisches Bundesamt. (2004). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen – sonstige Einrichtungen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Revidierte Ergebnisse*. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00013953/einzelbetreuung\\_2004.pdf;jsessionid=21CB1B2FFDD5176BAB1E94EE4473CBE6](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00013953/einzelbetreuung_2004.pdf;jsessionid=21CB1B2FFDD5176BAB1E94EE4473CBE6).
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder)*. Zugriff am 01.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf?__blob=publicationFile).
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S., & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und Allgemeine Bildung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin: BMBF.
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_8)
- Thieme, N. (2020). Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 529–540). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742385>
- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152–166). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wieland, N. (2010). *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92157-0>
- Wohlfahrt, N. (2003). The Activating State in Germany. Beyond the Hartz Commission. In V. Eick, M. Mayer & J. Sambale (Hrsg.), *„From Welfare to Work.“ Nonprofits and the Workfare State in Berlin and Los Angeles* (S. 12–20). Berlin: John F. Kennedy-Institute FU Berlin.
- Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. München: DJI.
- Zimmermann, D., Gahleitner, S.B., de Andrade, M., Brederick, C., Golatka, A., & Jouni, M. (2019). *Minderjährige Geflüchtete in der Jugendhilfe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666406799>
- Zipperle, M., & Maier, K. (2019). Wege aus der Überforderung. Entwicklungsperspektiven für die Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. *Sozial Extra*, 43 (5), 351–354. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00218-w>
- Zipperle, M., Maier, K., & Gschwind, A.K. (2020). Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg. *Soziale Passagen*, 12 (2), 447–451. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00354-1>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Thieme, N. (2021). Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe. Ein wissenschaftliches Plädoyer. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg, 4*, 141–159. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-4961](https://doi.org/10.11576/we_os-4961)

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>