



Kooperationsverbund
Schulsozialarbeit

4. und 5. Dezember 2014

Fachtagung

an der Hochschule München

Schulsozialarbeit systematisch ausbauen- Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben

In Kooperation mit:



Landeshauptstadt
München
Sozialreferat

Impressum

Herausgeber: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit

Redaktionelle Verantwortung: Nicole Pötter

Lektorat: Nicole Pötter, Heike Paule, Claudia Toth-Pinter

Gestaltung des Bandes: Heike Paule in Anlehnung an das Layout des Tagungsflyers und des -plakats von Christine Kopatsch

2. erweiterte Auflage, 2016 – Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule für angewandte Wissenschaften München, Am Stadtpark 20, 81243 München

Vorwort

Die Schulsozialarbeit, die in der Jugendhilfe verankert ist und sich überwiegend im „lebensweltorientierten Ansatz“ (Thiersch) verortet, wird durch ihre zunehmende Implementierung in unterschiedlichen Schulstufen, -arten und -formen vor neue Herausforderungen gestellt, die bislang in ihren Implikationen für die Praxis wenig reflektiert sind. Insbesondere sind Ziele und Aufgaben der Schulsozialarbeit nicht hinreichend geklärt. Viele Fachkräfte haben ein starkes Bedürfnis nach Orientierung und Profilierung. In der Diskussion werden immer wieder unterschiedliche Herausforderungen deutlich, die zum Teil auf die schulischen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind: So ist für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an Grund- und Förderschulen die Kooperation mit den Lehrkräften meist einfacher als z.B. an Gymnasien; Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Primarbereich haben einen anderen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern als Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an Berufsschulen; und im Rahmen einer rhythmisierten gebundenen Ganztagschule sind andere Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit gesetzt als z.B. an Halbtagschulen.

Die Fachtagung „Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben“ am 4. und 5. Dezember 2014 in München hat erstmals die aktuellen Differenzierungen aus der Perspektive der strukturellen und systemischen Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Eingeladen hatten der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit in Kooperation mit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München sowie dem Sozialreferat der Stadt München.

Mögliche Auswirkungen von Schulstufen, -arten und -formen auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wurden thematisiert und ihre Implikationen für die Praxis reflektiert. Insbesondere beleuchtete Prof. Dr. Thomas Olk in seinem Vortrag diese Aspekte anhand der Befunde aus der aktuellen Forschung systematisch. Darüber hinaus diskutierten die Teilnehmenden aktuelle Herausforderungen, die sich für die Kinder- und Jugendhilfe durch vielfältige neue Formen der Kooperation wie auch durch neue schulbezogene Anforderungen quer zu den Schulstufen, -arten und -formen ergeben. Besondere Aufmerksamkeit fanden die Themen „Inklusion und Schulsozialarbeit“ und „Herausforderung ‚Integration von Flüchtlingen““. Die in diesem Dokumentationsband zusammengetragenen Beiträge folgen dem Ablauf der Tagung (vgl. Abschnitt Tagungsablauf).

Danken möchten wir an dieser Stelle unseren Kooperationspartnern, die viele Ressourcen zur Verfügung gestellt haben, unter anderem auch personelle: Insbesondere Herr Hartmut Kick vom Sozialreferat der Stadt München sowie Frau Prof. Dr. Angelika Iser von

der Hochschule München haben dazu beigetragen, dass wir die Tagung in dieser Form und Größe durchführen konnten. Stellvertretend für alle studentischen Hilfskräfte möchten wir uns bei Frau Heike Paule bedanken, die uns bei der Vorbereitung und Umsetzung der Fachtagung sowie bei der Fertigstellung des Dokumentationsbands unterstützte. Frau Christine Kopatsch danken wir für die Gestaltung des Tagungsplakates und -flyers, an die auch das Design des Dokumentationsbands angepasst ist.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit

Berlin, den 2.9.2015

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit wurde im Jahr 2001 zum Zweck des fachlichen Austauschs von Wissenschaft, Praxis und Trägern gegründet. Mitglieder des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit sind hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus bundeszentralen Verbänden und Einzelpersonlichkeiten.

Dem Kooperationsverbund Schulsozialarbeit gehören zurzeit folgende Personen an:

Mitglieder aus bundeszentralen Verbänden:

Dieter Eckert – Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V., Blücherstr. 62-63, 10961 Berlin.

Bernhard Eibeck – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main.

Dr. Thomas Pudelko – Der Paritätische Gesamtverband e. V., Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin.

Julia Schad – IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit - Deutschland e. V., Karlstr. 40, 79104 Freiburg.

Claudia Seibold – Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJS), Wagenburgstr. 26-28, 70184 Stuttgart.

Petra Tabakovic – Internationaler Bund (IB), Zentrale Geschäftsführung, Valentin-Senger-Straße 5, 60389 Frankfurt am Main.

Derzeitige Einzelmitglieder:

Jürgen Ludewig – Winterfeldstraße 90, 10777 Berlin.

Prof. Dr. Nicole Pötter – Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Am Stadtpark 20, 81243 München.

Petra Zai-Englert – Netzwerk Schulsozialarbeit Baden-Württemberg, Schloßstraße 35, 71139 Ehningen.

Ablauf:**Donnerstag, 04.12.2014**

Tagesmoderation: Prof. Dr. Angelika Iser, Hochschule München

- 13.00 Uhr Begrüßung:
- Prof. Dr. Helmut Lechner, Dekan FK 11, Hochschule München;
- Dr. Maria Kurz-Adam, Leiterin des Stadtjugendamtes München;
- Bernhard Eibeck, Referent der GEW für den Kooperationsverbund Schulsozialarbeit;
- 13.45 Uhr Vortrag von Prof. Dr. Thomas Olk, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: **Schulsozialarbeit am Scheideweg - Wo steht Schulsozialarbeit im Bildungssystem der Zukunft?**
- 15.25 Uhr Kaffeepause
- 15.45 Uhr **Forum 1 „Schulsozialarbeit an verschiedenen Schulen“:**
- AG 1: Schulsozialarbeit an Grundschulen
- Input 1: Regina Worm, Fachreferentin für Schulsozialarbeit an Grundschulen;
- Input 2: Julia Falkenhain und Georg Kaiser, Schulsozialarbeit an der Grundschule Emmersgrund, Heidelberg;
- AG 2: Schulsozialarbeit an Haupt- und Mittelschulen
- Input 1: Prof. Dr. Claudia Streblov, FH Dortmund;
- Input 2: Petra Strübel-Yilmaz, Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt e. V.;

AG 3: Schulsozialarbeit an Gymnasien

Input 1: Annette Just, Institut für Sozialpädagogik, Münster;

Input 2: Bärbel Buchwald, Teamleitung Schulsozialarbeit des Vereins für Individuelle Erziehungshilfen e.V., Gabriele Schuster, Koordination Schulsozialarbeit im Rheingau-Taunus-Kreis, Janina Schäfer, Schulsozialarbeiterin von HEPHATA am Rheingau-Gymnasium Geisenheim und Alexandra Wilkens, Schulsozialarbeiterin von Jugendhilfe und Jugendberatung e. V. am Gymnasium Taunusstein;

AG 4: Schulsozialarbeit an Förderschulen

Input 1: Jennifer Steiner, Stadtjugendamt München;

Input 2: Nicole Liermann, Schulsozialarbeit an Förderschulen, Jan-Wellem-Schule, Düsseldorf;

AG 5: Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen

Input 1: Prof. Dr. Ruth Enggruber, FH Düsseldorf;

Input 2: Sascha Burmann, Kolping Bildungsagentur, Berufsschule für Bäcker und Konditoren;

18.15 Uhr Infomarkt und Fishbowl

Moderation: Claudia Seibold, Referentin der BAG EJSA;

19.15 Uhr Ende des ersten Tages

Freitag, 05.12.2014

Tagesmoderation: Prof. Dr. Nicole Pötter, Hochschule München

09.00 Begrüßung

09.15 Uhr **Forum 2 „Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben für Schulsozialarbeit“:**

AG 6: Schulsozialarbeit an Ganztagschulen

Input 1: Prof. Dr. Angelika Iser, Hochschule München;

Input 2: Axel Eisenbraun-Mann, Schulsozialarbeit Grundschule am Hechinger Eck, Tübingen;

AG 7: Neue Angebotsformen am Beispiel „Hilfe zur Erziehung an Schulen“

Input 1: Dr. Thomas Pudelko, Referent beim Paritätischen Gesamtverband;

Input 2: Irene Meggendorfer und Christiane Lehmann, Stadtjugendamt München und Elisabeth Götz, Kinderschutzbund München e. V.;

AG 8: Sozialräumliche und kommunale Vernetzung und Schulsozialarbeit

Input 1: Prof. Dr. Ulrich Deinet, FH Düsseldorf;

Input 2: Anke Frey, wissenschaftliche Mitarbeiterin, FH Köln;

AG 9: Inklusion und Schulsozialarbeit

Input 1: Prof. Dr. Anke Spies, Universität Oldenburg;

Input 2: Hildegard Horstkemper-Schürmann, Perspektive e. V., Köln;

AG 10: (Offene) Jugendarbeit und Schulsozialarbeit

Input 1: Dr. Maik-Carsten Begemann, Universität Duisburg-Essen;

Input 2: Aileen Köppl, Kreisjugendamt München Land;

AG 11: Herausforderung „Integration von Flüchtlingen“

Input 1: Sabine Reiter, Projektleitung Tür an Tür Integrationsprojekt Augsburg;

Input 2: Wolfgang Goß, Schulsozialarbeit in der Mittelschule an der Implerstraße, Caritasverband München;

11.30 Uhr Infomarkt

12.00 Uhr Podiumsdiskussion „Schulsozialarbeit entwickeln“

Stefan Fischer, Abteilung Kinder, Jugend und Familien,
Stadtjugendamt München;

Franz Schnitzlbaumer, Geschäftsführer Kreisjugendring München
Stadt;

Heike Niemeyer, Schwerunkt Jugendhilfe und Schule, Stadt
Dortmund;

Prof. Dr. Herbert Bassarak, Technische Hochschule Nürnberg;

Prof. Dr. Karsten Speck, Universität Oldenburg;

Moderation: Barbara Klamt;

13.30 Uhr Schluss der Veranstaltung

Die Tagung wurde finanziert durch Mittel:

des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,

der Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt,

des Bildungs- und Förderungswerks der GEW im DGB e. V.,

des Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO),

und der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule für Angewandte Wissenschaften München.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bildungs- und Förderungswerk
der GEW im DGB e.V.



Landeshauptstadt
München
Sozialreferat
Stadtjugendamt



Bundesverband e.V.



HOCHSCHULE
FÜR ANGEWANDTE
WISSENSCHAFTEN
MÜNCHEN

Inhaltsverzeichnis

Bernhard Eibeck

Grußwort des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit12

Thomas Olk

Schulsozialarbeit am Scheideweg – Wo steht Schulsozialarbeit im Bildungssystem der Zukunft? 17

Angelika Iser und Regina Worm

Schulsozialarbeit an Grundschulen – Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Ermittlung von Wirkungsindikatoren in der Stadt München 42

Petra Strübel-Yilmaz

Schulsozialarbeit an Haupt- und Mittelschulen in Darmstadt – Hilfe zur Lebensgestaltung59

Gabriele Schuster und Bärbel Buchwald

Schulsozialarbeit an Gymnasien – Erfahrungen aus der Praxis.....73

Jennifer Steiner

Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Förderschulen in München79

Ruth Enggruber

Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen: Konzeptionelle Überlegungen vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Bedingungen83

Sascha Burmann

Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen: Darstellung der Praxis und neuer Entwicklungsaufgaben96

Angelika Iser

Schulsozialarbeit an Ganztageschulen – Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben
..... 102

Axel Eisenbraun-Mann, Matthias Hamberger, Natascha Amiri und Sonja Gebauer

Quo Vadis Jugendhilfe und Ganztageschule?
Tragfähige Beratungs- und Unterstützungssysteme am Ort Schule – Das Tübinger Modell
„BUS“ in der Praxis..... 112

Thomas Pudelko

Schulsozialarbeit als Brückenbauer für „Hilfen zur Erziehung“ insbesondere an
Ganztageschulen..... 128

Ulrich Deinet

Sozialräumliche und kommunale Vernetzung von Schulsozialarbeit 134

Anke Frey

Sozialräumliche und kommunale Vernetzung und Schulsozialarbeit – Das Modellprojekt
Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach..... 148

Anke Spies

Schulsozialarbeit unter der Prämisse des schulischen Inklusionsauftrags..... 157

Hildegard Horstkemper-Schürmann

„Inklusion beginnt beim Teamverständnis“
Beitrag aus der Praxis eines Ganztageschulträgers der Primarstufe – Perspektive Bildung
e. V. – aus Köln 170

Maik-Carsten Begemann

Bildungspotenziale von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit 176

Simon Goebel

Rechtliche Rahmenbedingungen der Integration von Flüchtlingen in Ausbildung und Arbeit 188

Personenverzeichnis..... 199

Grußwort des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit

Bernhard Eibeck

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlich willkommen zur diesjährigen „Nikolaustagung“ des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit. Der Kooperationsverbund wurde im Jahr 2001 von Personen gegründet, die bereits seit den 1990er Jahren mit bundesweiten Tagungen den Erfahrungsaustausch und die Vernetzung im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ermöglicht haben. Im Kooperationsverbund arbeiten derzeit Kolleginnen und Kollegen zusammen, die in ihren jeweiligen Verbänden das Arbeitsfeld betreuen. Im 13. Jahr unseres Bestehens können wir auf eine durchaus erfolgreiche Arbeit zurückblicken. Mit einer Reihe von Veröffentlichungen, insbesondere zum Berufsbild und zum Bildungsverständnis, sowie einer Vielzahl von Tagungen – der Höhepunkt war sicherlich der im Jahr 2012 erstmals durchgeführte Bundeskongress Schulsozialarbeit – hat sich der Kooperationsverbund fachliche Reputation erworben.

Seit zehn Jahren veranstalten wir jeweils Anfang Dezember eine thematisch fokussierte Fachtagung und nennen sie „Nikolaustagung“. In diesem Jahr führen wir die Nikolaustagung in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule und der Stadt München durch.

Auch wenn die Tagung durch die Vielzahl der Referenten und Referentinnen aus Bayern und München geprägt war, möchte ich zu Beginn der Tagung einen Blick auf andere Bundesländer werfen. Drei Entwicklungen aus der neueren Zeit geben einen Einblick in die Unterschiedlichkeit der Entwicklungen in unserem Arbeitsfeld:

Im Sommer dieses Jahres hat die Landesregierung in Schleswig-Holstein dem Landtag einen ausführlichen Bericht vorgelegt, wie man sich dort die Entwicklung des Schulwesens in den nächsten Jahren mittelfristig vorstellt. Das Ziel ist, bis zum Jahr 2025 alle Schulen auf Inklusion hin auszurichten. In diesem Kontext hat man nun auch erstmals systematisch entfaltet, was die Aufgaben der Schulsozialarbeit sein sollen, wie man sie finanziert und wo man die Zuständigkeiten verortet. Die auf diese Weise forcierte und koordinierte Schulentwicklungsinitiative der Landesregierung, geht von einem sehr breit gefassten Verständnis von Schulsozialarbeit aus. Man fokussiert die Schulsozialarbeit nicht, wie z. B. hier in Bayern, auf Jugendsozialarbeit mit den entsprechenden gesetzlichen Vorschriften (SGB VIII § 13 usw.), sondern sagt:

„Schulsozialarbeit bezeichnet verschiedene Formen der sozialen Arbeit an Schulen als ein Angebot, das allen Schülerinnen und Schülern an allen Schulformen offen stehen soll“.

Unter der Ausführung dessen, was Ziele, Aufgaben, Leistungen, Handlungsebenen sind, beschreibt man die ganze Palette von der Beratung und individuellen Hilfen, bis hin zur Mitwirkung an der Weiterentwicklung des Profils der Schule. Schulsozialarbeit soll sich auch einmischen in die Pädagogik, in das, was in der Schule geschehen soll. Die Zuweisungen des Landes für Schulsozialarbeit werden mehr als verdreifacht: Von 4,6 Mio. im Jahr, auf 17,7 Mio. im Jahr. Das ist eine erhebliche Steigerung; es handelt sich auch nicht um ein zeitlich befristetes Programm, sondern um eine dauerhafte Zusage, Schulsozialarbeit von Landesebene her zu finanzieren. Die Umsetzung allerdings geschieht nicht auf Landesebene, sondern auf kommunaler Ebene. Das Land weist den Kommunen finanzielle Mittel zu und gibt vor, wie das in Personalkapazitäten umzusetzen ist. Verantwortlich sind die kommunalen Schulverwaltungsämter. Das heißt, man hat in Schleswig-Holstein die Entscheidung getroffen, das Ordnungsprinzip der Kommunalisierung einzuführen, aber im Bereich der Schulverwaltung. Es wird sicherlich interessant sein, zu beobachten, welche fachlichen und konzeptionellen Auswirkungen das haben wird. Mit der Aufstockung der Mittel, die ab nächstem Jahr greifen wird, sind dann auch alle jetzt durch das Bildungs- und Teilhabepaket finanzierten und eingerichteten Stellen, die jetzt ausgelaufen waren, abgesichert und können weitergeführt werden.

Das zweite Land, das ich erwähnen möchte, ist Nordrhein-Westfalen. Hier gab es aus Anlass der neu geschaffenen Stellen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket eine sehr starke politische Bewegung. Es gab von Seiten des Landes Nordrhein-Westfalen relativ schnell eine Bundesratsinitiative, diese Art von Finanzierung aus dem Arbeits- und Sozialministerium fortzusetzen. Das ist im Bundesrat nicht aufgegriffen worden und hatte keine Erfolgchancen. Die LAG Schulsozialarbeit NRW, aber auch viele Trägerverbände, waren außerordentlich aktiv mit Petitionen, mit Unterschriftensammlungen, mit Kundgebungen, Veranstaltungen, Mahnwachen etc. Das Engagement wurde schließlich belohnt: Die nordrhein-westfälische Ministerpräsidentin Hannelore Kraft hat am 26. November diesen Jahres, also vor einigen Tagen verkündet, dass für die nächsten drei Jahre Haushaltsmittel in Höhe von 133 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden, um die 1.500 Stellen abzusichern. Das ist für ein Land, das seine liebe Mühe und Not hat, überhaupt einen verfassungsmäßigen Haushalt aufzustellen, schon eine ordentliche Leistung und da muss man sagen, herzlichen Glückwunsch, dass das politisch gelungen ist. In der Umsetzung wird es sicher an der einen oder anderen Stelle noch knirschen, denn dieses Geld wird zum größten Anteil vom Land zur Verfügung gestellt, aber es muss auch eine Kofinanzierung der Kommunen geben. Da wird man sich noch auseinandersetzen müssen. Aber ich denke, da ist schon ein wichtiger Schritt getan.

Das dritte Land, das ich hier erwähnen möchte, ist Niedersachsen. Hier haben wir nun eine ganz andere Entwicklung: Denjenigen, die auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit in Hannover vor zwei Jahren dabei waren, versprach die damalige bildungspolitische Sprecherin der SPD Landtagsfraktion in Niedersachsen, Frauke Heiligenstadt, "Sobald die SPD ans Ruder kommt, ist die Schulsozialarbeit im Schulgesetz." Es ist dann so gekommen, dass die SPD nach den Landtagswahlen die Regierung stellt und Frau Heiligenstadt Kultusministerin geworden ist. Das Schulgesetz liegt nun im Entwurf vor. Aber: von Schulsozialarbeit steht nichts drin. Das ist eine sehr große Enttäuschung durch die Partei, die in Oppositionszeiten viel versprochen hat, in Regierungszeiten dieses dann aber nicht umsetzt. Die Landesarbeitsgemeinschaft und die GEW haben eine Reihe von Gesprächen geführt, aber vermutlich wird man nur dann etwas erreichen, wenn man von Nordrhein-Westfalen lernt und eine Basisbewegung erzeugt, die auch sichtbar ist mit ihrem Protest und mit ihren Aktivitäten.

Diese drei Beispiele zeigen: Es gibt durchaus an vielen Stellen immer wieder Bewegung, immer wieder Bereitschaft, politisch etwas nach vorne zu bringen. Es gibt auch eine Expansion an Haushaltsmitteln, Expansion an Stellen, an Projekten usw. Aber das Arbeitsfeld ist nach wie vor geprägt von hoher Diffusität, sowohl konzeptionell als auch fachpolitisch. So wird z. B. die Frage der Einordnung der Schulsozialarbeit ins Schulwesen oder in die Jugendhilfe immer wieder spannend und kontrovers diskutiert. Generell kann man feststellen, dass wir insgesamt – und durch das Bildungs- und Teilhabepaket mit besonderem Schub – in den letzten Jahren einen erheblichen Zuwachs an Stellen haben. Nach unseren groben Schätzungen, haben wir bundesweit mittlerweile rund 10.000 Personen, die in der Schulsozialarbeit tätig sind.

Wenn die Tagung unter dem Motto steht: „Schulsozialarbeit systematisch ausbauen“, so ist dies zugleich das Ziel des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit. Als wir im Jahr 2006 zum ersten Mal ein „Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit“ veröffentlicht haben, lautete der Leitsatz Nummer 1:

„Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hält es für erforderlich, den Beruf „Schulsozialarbeiter/Schulsozialarbeiterin“ professionell zu etablieren.“

Und Leitsatz 2:

„Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit spricht sich dafür aus, Schulsozialarbeit als originäres Arbeitsfeld der Jugendhilfe in allen Schulen zu verankern.“

(Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 33). Davon sind wir trotz aller Fortschritte nach wie vor weit entfernt. Die Vorstellung, dass Schulsozialarbeit ein etablierter Beruf sei, ist noch lange nicht durchgesetzt. Es gibt nach wie vor nicht das, was einen Beruf ausmacht, nämlich einen eigenständigen Status. Selbst die Berufsbezeichnung ist immer wieder umstritten. Im einem Forschungsprojekt der Hochschulen München, Frankfurt am Main und Dortmund wurde festgestellt, dass

diejenigen, die als Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge der Schule arbeiten ohne Umschweife sagen: "Ich bin Schulsozialarbeiter." (vgl. Iser et al. 2013). Das Selbstverständnis der Fachkräfte zeigt deutlich, dass es in Richtung eines Berufes geht, der akademisch qualifiziert ist, der es erlaubt, autonom zu handeln und der auch eine gewisse Wirksamkeit erzeugt, die man feststellen kann. Zu einem Beruf, der systematisch etabliert ist, gehört auch, dass man Arbeitsbedingungen vorfindet, die es einem ermöglichen, das, was man an Kompetenz einbringen kann, auch wirksam zu tun. Da geht es um materielle, um finanzielle Aspekte, um Ressourcen und Räumlichkeiten. Es geht auch um die Frage der Arbeitszeit. Im Schulwesen gibt es, wenn es um Lehrerinnen und Lehrer geht, zum einen die Arbeitszeit im Unterricht. Es gibt aber selbstverständlich auch eine Arbeitszeitregelung für Vor- und Nachbereitungen. Diese Regelung zur Bemessung der Arbeitszeit muss auch in der Schulsozialarbeit gelten.

Der Kooperationsverbund hat bereits vor sieben Jahren eine Empfehlung zur Entwicklung der Quantität von Schulsozialarbeit gegeben und gesagt: Wir verfolgen das Ziel, dass für 150 Schülerinnen und Schüler eine Vollzeitstelle vorhanden ist und zwar dauerhaft abgesichert. Nicht aus Programmen und Projekten finanziert, mit befristeten Stellen, Teilzeit und Zuständigkeit für mehrere Schulen, sondern dauerhaft Vollzeit an jeder Schule. An diesem Ziel hält der Kooperationsverbund weiterhin fest.

Ein anderes Thema, das uns sehr umtreibt und das die Diskussion der letzten Monate sehr intensiv geprägt hat, ist die Frage, wo ressortiert Schulsozialarbeit. Ist sie Angelegenheit des Schulwesens oder ist sie Angelegenheit der Jugendhilfe? Der Kooperationsverbund hat sich im Jahr 2006 dazu ganz eindeutig geäußert und gesagt: "Schulsozialarbeit ist ein originäres Arbeitsfeld der Jugendhilfe." Unsere weitere Diskussion – auch mit vielen Partnern – hat ergeben, dass es vernünftig ist, darüber nachzudenken, ob man das so apodiktisch, endgültig und in so wenigen Worten sagen kann oder ob man das intensiver beleuchten und variieren müsste. Die Diskussion, die wir geführt haben, haben wir insbesondere mit den mittlerweile in fast allen Bundesländern existierenden Netzwerken und Landesarbeitsgemeinschaften geführt, mit denen wir uns etwa einmal im Jahr treffen. Auch die Diskussionen, die auf anderen Ebenen, zum Beispiel beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge geführt wurden, haben uns gezeigt, dass es nach wie vor in dieser Frage unterschiedliche Auffassungen gibt. Das eine ist zum Beispiel die lang geübte Praxis in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, bei denen die Schulsozialarbeit immer schon zum Schulwesen, zum Kultusministerium gehört, und zwar nicht nur programmatisch, sondern auch faktisch. Die Dienstverhältnisse, die Arbeitsverträge sind dort unmittelbar in der Schulbehörde angesiedelt, was durchaus auch Vorteile wie z. B. gesicherte Arbeitsverhältnisse, die Anwendung von Tarifverträgen und die Mitbestimmung durch Personalräte hat. Das zweite Argument für eine schulische Trägerschaft ist, dass die Jugendhilfe nicht die Instanz ist, die da das Schulwesen aus ihrem pädagogischen Dilemma rettet. Die Schule muss sich grundlegend reformieren, muss insgesamt „sozialpädagogischer“ werden und

die Verantwortung für diesen Reformprozess trägt die Schule. Ein weiterer Argumentationsstrang kommt aus der Ecke der Ressourcen, vor allem aus der Ecke der Finanzressourcen. Die Kommunen klagen, dass sie immer mehr Aufgaben des Staates zugewiesen bekommen und immer weniger Geld. Sie fühlen sich völlig überfordert, wenn jetzt auch noch die Schulsozialarbeit auf sie zu kommt und man erwartet, dass die Kommunen das bezahlen. Der Kooperationsverbund hat aus Anlass der Überarbeitung des „Berufsbildes“ eine Formel gefunden, die die Richtung markiert:

„Der Kooperationsverbund setzt sich dafür ein, Schulsozialarbeit als fachlich aus der Jugendhilfe begründetes Angebot an allen Schulen zu verankern. Die handlungsleitenden Prinzipien sind: Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität.“

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit sieht Schulsozialarbeit als fachliche Leistung in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Deren Inanspruchnahme steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Grundsätzlich halten wir daran fest, dass das Recht eines jeden Jugendlichen auf Förderung seiner Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit auch dann gilt, wenn dieser junge Mensch Schülerin oder Schüler ist. Die Schule kann kein jugendhilferechtsfreier Raum sein. Das Jugendhilferecht und die Ansprüche, die Rechtsansprüche auf Leistungen zur Unterstützung der Persönlichkeit hat jedes Kind, hat jeder Jugendliche auch dann, wenn er Schülerin und Schüler ist. Das ist für uns die Grundlage, die nicht zur Disposition stehen kann. In diesem Sinne wünsche ich uns heute und morgen interessante Diskussionen bei unserem Generalthema "Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – an allen Schulformen für alle Schülerinnen und Schüler" und ich hoffe, dass wir gemeinsam ein Stück weiter kommen. Vielen Dank.

Literatur

Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013) Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009) Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-45.

Schulsozialarbeit am Scheideweg – Wo steht Schulsozialarbeit im Bildungssystem der Zukunft?

Thomas Olk

1. Einleitung

Schulsozialarbeit erlebt gegenwärtig in Deutschland eine dynamische Entwicklung. Die Anzahl der Schulsozialarbeitsangebote vor Ort und der Personalstellen ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Dies hängt nicht zuletzt mit der Weiterentwicklung der Finanzierungsinstrumente – in Form von Landesprogrammen auf der Ebene der Bundesländer, Bundesprogrammen wie etwa das Projekt „Schulverweigerung – Die zweiten Chance“ sowie der Förderung der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) sowie kommunaler Projekte – zusammen. Hiermit geht auch eine steigende gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung der Leistungen der Schulsozialarbeit einher. Diese Ausdifferenzierung von Finanzierungsquellen ist allerdings das Ergebnis hoher Erwartungen an die Leistungs- und Problemlösungsfähigkeiten der Schulsozialarbeit. Von ihr werden maßgebliche Beiträge zur Bekämpfung von Problemen wie Schulversagen, Ausbildungsabbruch und Schulverweigerung sowie zur Überwindung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten erwartet. Darüber hinaus soll sie dazu beitragen, Formen und Mechanismen geschlechtsspezifischer und ethnischer Diskriminierung im Bildungssystem abzubauen, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln und nicht zuletzt Armutsprävention zu betreiben. Darüber hinaus steigt das Interesse daran, Schulsozialarbeit über die bislang dominierenden Schulformen hinaus in nahezu allen Schulstufen, -arten und -formen einzusetzen. Hiermit sind erheblich erweiterte Anforderungen an die Leistungsfähigkeit und an die professionelle Orientierung der Schulsozialarbeit verbunden.

Die wachsende Wertschätzung und expansive Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland sind aber nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist in der nach wie vor prekären rechtlichen und finanziellen Absicherung der Schulsozialarbeit zu sehen. Nach wie vor gibt es unterschiedliche Einschätzungen zur strukturellen Verankerung der Schulsozialarbeit zwischen schulischem Bildungssystem einerseits und der Kinder- und Jugendhilfe andererseits, gibt es keine Einigkeit im Hinblick auf Art und Form der rechtlichen Absicherung etwa im SGB VIII bzw. in den Landesschulgesetzen und besteht kein Konsens hinsichtlich der Aufteilung der Finanzierungsverantwortlichkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen bzw. zwischen dem schulischen Bildungssystem und der Kinder- und Jugendhilfe. Selbst die zentrale fachliche Frage, ob es Schulsozialarbeit an jeder Einzelschule in Deutschland geben soll oder nur an solchen Schulen, die einen

spezifischen Bedarf aufweisen, wird keineswegs fachlich und politisch einheitlich bewertet.

Vor diesem Hintergrund stellen sich einige zentrale Fragen im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in Deutschland. Mit welchen Anforderungen sieht sie sich angesichts der grundlegenden Veränderungen im schulischen Bildungssystem konfrontiert? Was kann eine „gute“ Schulsozialarbeit leisten und was kann sie nicht leisten? Wie müssten sich die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Schulformen gestalten? Und: Welche strukturellen Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um „gute“ Schulsozialarbeit realisieren zu können? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Zunächst sollen die Anforderungen an Schulsozialarbeit angesichts der Veränderungen im Bildungssystem erörtert werden (vgl. Abschnitt 2). Sodann soll knapp resümiert werden, welche Wirkungen von „guter“ Schulsozialarbeit erwartet werden können, und welche Erwartungen eher unrealistisch sind (vgl. Abschnitt 3). Im Anschluss daran sollen entsprechende Differenzierungen im Hinblick auf die Wirkungserwartungen an Schulsozialarbeit im Hinblick auf unterschiedliche Schulformen angefügt werden (vgl. Abschnitt 4). Abschließend geht es um die rechtlichen, finanziellen und fachlichen Rahmenbedingungen, die erforderlich sind, um eine derart skizzierte „gute“ Schulsozialarbeit umsetzen zu können (vgl. Abschnitt 5).

2. Anforderungen an Schulsozialarbeit angesichts der Veränderungen im Bildungssystem

Schulsozialarbeit ist ein Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe am Ort der Schule. Insofern überrascht es nicht, dass Entwicklungen im schulischen Bildungssystem erhebliche Auswirkungen auf Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit haben. Das schulische Bildungssystem befindet sich in Deutschland bekanntlich nach dem PISA-Schock am Übergang zum neuen Jahrtausend in einem grundlegenden Umbruch. Die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie von 2001 haben in Deutschland eine intensive Debatte um die Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ausgelöst. Diese Debatte wurde zwar im nationalen Kontext geführt, war aber stark von internationalen Entwicklungen in den Bildungssystemen der OECD-Länder beeinflusst. Denn die PISA-Studien selbst sind Ausdruck von Steuerungsbemühungen von internationalen Organisationen – allen voran der OECD – zur Effizienzsteigerung der Bildungssysteme in den entwickelten Industriestaaten der Welt. Die durch die OECD koordinierten PISA-Studien markieren in mehreren Hinsichten einen wesentlichen Umbruch im bildungspolitischen Denken. Sie sind zum einen Ausdruck der neuen politischen Bedeutung, die dem Handlungsfeld der Bildung seit dem zukommt. Bildung gilt als die zentrale Ressource zur Integration in die moderne Gesellschaft und als Vehikel

für den nationalen Konkurrenzkampf im globalen Wettbewerb sowie als Motor für Aufstieg und Wohlstand für die einzelnen Individuen. Bildung hat sich daher zu einem Top-Thema internationaler und nationaler Politik entwickelt. Darüber hinaus zeugt die PISA-Politik von einem Übergang zur „evidenzbasierten“ Bildungspolitik. Bildungspolitische Entscheidungen sollen weniger von ideologischen und wertbezogenen Gesichtspunkten und mehr durch empirische Fakten fundiert werden. Ein zentrales Instrument zur Beschaffung dieser „Fakten“ sind die internationalen Schulleistungsstudien (vor allem die PISA-Studien). Die Verbesserung der empirischen Evidenz im Bereich der Bildungsforschung soll konsequent für eine evidenzbasierte Steuerung des schulischen Bildungssystems genutzt werden. Dies ist für die strategische Ausrichtung des schulischen Bildungssystems – und vor allem auch der Einzelschulen – von großer Bedeutung. Denn mit Hilfe empirischer Befunde, insbesondere zu den Leistungen der Einzelschulen, sollen diese auf ihre Wirkungen überprüft und durch Leistungsvergleiche zu einer Optimierung ihres Handelns motiviert werden. Bei den Kriterien für diese Optimierung handelt es sich allerdings um strikt schulische Leistungsstandards!

Im Kontext dieser paradigmatischen Umorientierung sind daher in Folge der PISA-Studien in Deutschland folgende zentrale Reformen und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt worden:

- die Einführung zentraler Bildungsstandards (als Zielindikatoren für die output-orientierte Steuerung)
- die Einführung kompetenzorientierter Bildungspläne (gemäß dem neuen Verständnis von Bildung als Kompetenzentwicklung)
- die Entwicklung von der Dreigliedrigkeit zum zweigliedrigen Schulsystem, um die Durchlässigkeit zu erhöhen
- die massive Bedeutungsaufwertung und Expansion des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Stärkung der frühpädagogischen Bildungsfunktion)
- die Autonomisierung der Einzelschulen
- der Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten (Ganztagschulentwicklung)
- die Stärkung der kommunalen Zuständigkeit für Bildungspolitik durch eine Delegation von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf die kommunale Ebene und die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften (Region bzw. Kommune als Bezugspunkt bildungspolitischer Steuerung).

Alle diese Reformmaßnahmen sind Ausdruck der neuen Orientierung an Evidenzbasierung, Output-orientierter Steuerung und der Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen in das Bildungssystem.

Diese Entwicklungen haben nun weitreichende Auswirkungen auf Rolle und Stellenwert der Schulsozialarbeit im schulischen Bildungssystem und auf die Leistungserwartungen seitens des schulischen Bildungssystems an die Schulsozialarbeit. Dabei kommen einige dieser Entwicklungen der fachlichen Orientierung und den Zielsetzungen der Schulsozialarbeit entgegen, während andere wiederum eher neue Grenzen setzen und eine Zusammenarbeit zwischen den Systemen von Jugendhilfe und Schule zumindest auf neue Grundlagen stellen.

Zu den „entgegenkommenden“ Entwicklungen zählt mit Sicherheit die *Neuformatierung des Bildungsverständnisses*. So war mit der Einführung der PISA-Politik ein Wandel von einem wissensbasierten zum kompetenzbasierten Bildungsbegriff verbunden. Es kommt nun bei (schulischen) Bildungsprozessen nicht zentral auf die Vermittlung von Wissensinhalten an, sondern auf die Vermittlung von Handlungs- und Problemlösungskompetenzen. Entsprechend diesem Paradigmenwechsel wurden auch die Curricula und Bildungsstandards in Richtung der Kompetenzorientierung verändert. Dies erhöht die Flexibilität und den Entscheidungsspielraum der Einzelschule und der Profession der Lehrerschaft, da die Freiheits- und Entscheidungsspielräume im Hinblick auf die Wege zur Entwicklung der geforderten Kompetenzen auf der Ebene des Unterrichts und der Einzelschule vergrößert worden sind. Dies ermöglicht einen flexibleren Umgang mit Lehrplanvorgaben und neue Kooperationschancen zwischen schul- und sozialpädagogischem Denken und Handeln.

Der zweite – eher dem sozialpädagogischen Denken entgegenkommende – Aspekt ist die Hinwendung zu einem *subjektbezogenen Bildungsbegriff*. Bildung wird nun zunehmend als ein Prozess der biografisch grundierten aktiven Aneignung von Welt in den vier Weltbezügen der kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Bildung verstanden (vgl. BMFSFJ 2005). Dabei wird Bildung als ein biografischer Prozess verstanden, der mit der Geburt – also lange vor der Einschulung – beginnt und auch nach der schulischen Bildungszeit lebensbegleitend weiter läuft (Lebenslanges Lernen). Hierdurch wird die Bedeutung schulischen Lernens keineswegs reduziert, aber außerschulische Bildungsorte und Lerngelegenheiten in ihrer Bedeutung für einen ganzheitlichen Bildungsprozess aufgewertet. Hiermit verbunden ist eine „Entgrenzung“ von Bildung: Lern- und Bildungsprozesse ereignen sich nicht nur in speziell dafür vorgesehenen Bildungsinstitutionen, sondern gelernt wird „überall“: Jeder Ort und jede Gelegenheit sind potenziell anregend für Kompetenzentwicklungsprozesse. Damit wird Bildung als die Gesamtheit von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen verstanden, was dem sozialpädagogischen Verständnis von Bildung entgegenkommt und Kooperationsflächen für die Zusammenarbeit zwischen schulischen und sozialpädagogischen Akteuren eröffnet.

Im Vergleich zu der Neuformatierung des Bildungsbegriffs sind die weiteren Veränderungen im schulischen Bildungssystem im Hinblick auf Kooperationschancen

zwischen Jugendhilfe und Schule und den Handlungschancen von Schulsozialarbeit differenziert zu bewerten. Ein wichtiger Aspekt ist die „*Neue Steuerung*“ im Schulsystem. Hier sind im Gefolge der PISA-Strategie durchaus gegenläufige Prozesse zu beobachten. Auf der einen Seite gibt es Tendenzen zur Dezentralisierung durch die *Autonomisierung der Einzelschulen*. Die differenzierten Bildungserfordernisse vor Ort haben es erforderlich gemacht, den Einzelschulen Möglichkeiten zur Profilierung und Ausrichtung ihrer pädagogischen Orientierungen und Ressourcen an den spezifischen Bedarfen ihres sozialen Umfelds einzuräumen. Auch erhoffte man sich von der Autonomisierung der Einzelschulen einen Motivationsschub in den Lehrerkollegien mit der Folge, dass neue, kreative und bedarfsgerechte Formen des Unterrichtens und der pädagogischen Arbeit im Schulalltag implementiert werden können. Auch hinsichtlich der Kooperation von schulinternen und schulexternen Partnern bietet die autonome Schule mehr Spielräume, da diese über Entscheidungsbefugnisse und Ressourcen verfügt, um solche Kooperationen einzugehen und zu finanzieren.

Allerdings gibt es zu dieser Dezentralisierungstendenz auch Gegenentwicklungen: Im Kontext der output-orientierten Steuerung von Schulen ist durch Instrumente wie Vergleichsarbeiten, zentrale Bildungsstandards und Schulinspektion ebenso eine *deutliche Tendenz zur Zentralisierung* zu erkennen. Schulen sehen sich in ihren neuen Entscheidungsfreiheiten mit starken externen Leistungserwartungen konfrontiert und werden im Hinblick auf ihre Outputs mit empirischen Methoden gemessen, um ihnen Rückmeldungen im Hinblick auf Verbesserungsbedarfe geben zu können. Dieser Prozess einer evidenzbasierten Bildungspolitik und Outputsteuerung ist für die Kooperationschancen von Jugendhilfe und Schule ambivalent zu bewerten. Denn die Kriterien, an denen „gute“ Schulen gemessen werden sollen, sind eindeutig schul- und unterrichtsbezogene Leistungsziele. Schulen werden ausschließlich daran gemessen, in wie fern sie zur Verbesserung der schulisch relevanten Leistungen von Schülerinnen und Schülern beitragen. Dies wird an den Noten und Abschlüssen (Zertifikate, Zeugnisse) festgemacht. So plausibel diese Leistungsüberprüfung auch sein mag, so führt sie doch in der Regel dazu, dass Schulen ihr (pädagogisches) Handeln angesichts der Formen der Leistungsüberprüfung und des Konkurrenzdrucks zu anderen Schulen in der Region strikt an diesen schulbezogenen Leistungserwartungen orientieren und ihr Handeln daran ausrichten, bei Leistungstests und Vergleichsarbeiten möglichst gut abzuschneiden, um dadurch Standortvorteile gegenüber konkurrierenden Schulen zu gewinnen und die Vorgaben der Schulaufsicht zu erfüllen. Für die Kooperationschancen zwischen Jugendhilfe und Schule ist diese Orientierung ambivalent. Zum einen führt sie dazu, dass Schulen sich noch konsequenter an rein schulbezogenen Leistungserwartungen orientieren, zum anderen kann dies dazu führen, dass die einzelnen Schulen auf Angebote der Schulsozialarbeit zurückgreifen, da sie davon ausgehen, dass sie auf diesem Wege den Leistungserwartungen der externen Evaluatoren besser entsprechen können.

Eindeutig positiv für Kooperationschancen ist der *Ausbau ganztagschulischer Angebote* zu bewerten. Schulen mit ganztägigen Angeboten stehen vor der Anforderung, unterrichtliche, außerunterrichtliche und außerschulische Bildungsangebote und -prozesse systematisch zu verzahnen. Dies kann nur gelingen, indem neben Lehrkräften auch professionelle Pädagogen aus anderen Disziplinen hinzukommen und die Einzelschule mit unterschiedlichen schulexternen Partnern kooperiert. Auch hier gibt es Risiken und Fallen. So zeigt die StEG-Studie (Holtappels u. a. 2007), dass die Kooperationschancen der Ganztagschule faktisch bislang nur partiell eingelöst worden sind und die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Bildungsprozessen noch viel zu wenig gelingt. Auch die Öffnung der Schule gegenüber dem Gemeinwesen bzw. externen Kooperationspartnern ist bislang allenfalls ansatzweise gelungen und kann deutlich weiterentwickelt werden.

Ähnlich fällt die Bilanz bei der Entwicklung *kommunaler Bildungslandschaften* aus (vgl. z. B. Olk/Stimpel 2011). Bei kommunalen Bildungslandschaften geht es um die Förderung von gelingenden Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen (insbesondere an den Übergängen zwischen einzelnen Teilen des Bildungssystems) durch eine Weiterentwicklung der institutionen- und professionsübergreifenden Kooperation und Vernetzung und einer stärkeren kommunalen Verantwortung für den Bildungsbereich. Die bisherigen Erfahrungen mit kommunalen Bildungslandschaftsprojekten zeigen, dass der Erfolg sehr stark davon abhängt, ob es gelingt, ein ressortübergreifendes Bildungsmanagement auf der gesamtstädtischen Ebene zu entwickeln, ressortübergreifende Formate der Kooperation zu etablieren und auf der Stadtteilebene Bildungsnetze zu befördern, bei denen die interinstitutionelle Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren „auf Augenhöhe“ gelingt und damit nicht nur die Einzelschulen im Stadtteil, sondern auch alle übrigen pädagogischen Institutionen ihr Leistungspotenzial erweitern und ihre Angebote im Sozialraum besser aufeinander abstimmen können. Dies erfordert komplexe Formen eines ressortübergreifenden Bildungsmanagements, den Aufbau einer integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sowie ein bereichsübergreifendes Bildungsmonitoring, um die bisherigen Erfolge und die Entwicklung des kommunalen Bildungssystems bewerten zu können. Diese Entwicklung ist in vielen Städten und Landkreisen auf einem guten Weg. Da auf kommunaler Ebene allerdings bislang wenige Erfahrungen mit entsprechenden Instrumenten gemacht werden konnten, ist auch hier noch „viel Luft nach oben“ und wird erst die Zukunft zeigen, ob die hohen Erwartungen in die Bildungslandschaftsprojekte zumindest annähernd eingelöst werden können.

Resümierend kann im Hinblick auf die Handlungschancen von Schulsozialarbeit im schulischen Bildungssystem festgestellt werden, dass sich die inhaltlich-fachlichen Anforderungen an Schulsozialarbeit im Zuge dieser Reformen und bildungspolitischen Entscheidungen grundlegend verändern.

So geht es nun verstärkt darum

- auch im Bereich der Schulsozialarbeit die gesamte Bildungsbiografie – und in diesem Zusammenhang insbesondere auch die Übergänge zwischen unterschiedlichen Teilen des Bildungssystems – zu berücksichtigen und sich an einer Bildungsförderung „von Anfang an“ zu beteiligen,
- neue Aufgabenzuschnitte der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern zu entwickeln und die interprofessionelle Kooperation zu intensivieren,
- die gestiegene Bedeutung von Schulsozialarbeit als Ressource im Standortwettbewerb zwischen Einzelschulen zu nutzen und ihre besonderen Leistungspotenziale bei der Verbesserung der Bildungsqualität der Einzelschule heraus zu streichen und zu belegen,
- und nicht zuletzt eine weitere Ausdifferenzierung der Leistungsprofile und Tätigkeitsschwerpunkte entsprechend der Merkmale der Einzelschulen und der Schulform durch Entwicklung entsprechender Produkt- und Leistungskataloge und professioneller Profilierungen zu entwickeln.

3. Erwartbare Wirkungen von Schulsozialarbeit

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen von Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Schulsozialarbeit im schulischen Bildungssystem stellt sich die Frage, welche Wirkungen von Schulsozialarbeit erwartet werden können und welche eher nicht. Um diese Frage klären zu können, ist es ratsam, einen Blick auf den Forschungsstand zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit in Deutschland zu werfen (vgl. Olk/Speck 2009 sowie 2015b). Die Forschungen belegen, dass sich die möglichen Wirkungen und Effekte von Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen identifizieren lassen: Schulsozialarbeit kann auf der Ebenen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ebenso wirken wie auf der Ebene der Eltern und Lehrkräfte. Darüber hinaus lassen sich auch Wirkungen auf der organisationalen Ebene von Schule und Jugendhilfe sowie auf der Ebene des Sozialraums nachweisen. In den folgenden beiden Tabellen sind diese möglichen, in empirischen Untersuchungen identifizierten Wirkungen noch einmal knapp zusammengefasst (Tabelle 1 und 2).

Tabelle 1: Adressatenbezogene Wirkungen von Schulsozialarbeit (Quelle: Speck/Olk 2015a, S. 33)

Adressat/-innen	Wirkung
Schüler/-innen	<p>Ansprechstation und Vertrauensperson für alle Schülerinnen und Schüler,</p> <p>Unterstützungsressource für problembelastete bzw. ausgegrenzte Schülerinnen und Schüler,</p> <p>Verbesserung der Freizeitsituation,</p> <p>Steigerung des Wohlbefindens,</p> <p>außerunterrichtliche Kompetenzförderung (insb. soziales Lernen, Lebensführungskompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung),</p> <p>Lerngewinne (z. B. Gruppenverhalten, Übernahme von Verantwortung, freiwilliges Engagement),</p> <p>Bearbeitung von schulischen und außerschulischen Problemen und Belastungen,</p> <p>bedarfsbezogene Unterstützung,</p> <p>Konfliktvermittlung,</p> <p>Verbesserung des Schulerfolgs,</p> <p>Reduzierung von Klassenwiederholungen,</p> <p>Vermittlung weiterer Hilfen</p>
Eltern	<p>Abbau von Hemmschwellen gegenüber der Institution Schule und Lehrkräften,</p> <p>intensivere Zusammenarbeit mit der Schule,</p> <p>bedarfsbezogene Unterstützung,</p> <p>Vermittlung weiterer Hilfen</p>
Lehrkräfte	<p>Entlastung der Lehrkräfte,</p> <p>Veränderung der Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler,</p> <p>Verbesserung des Informationsstandes über die Leistungen und Strukturen der Kinder und Jugendhilfe (KJH),</p> <p>intensivere Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern</p>

Tabelle 2: Organisations- und sozialraumbezogene Wirkungen von Schulsozialarbeit
(Quelle: Olk/Speck 2009; Speck/Olk 2015a, S. 33)

Organisation	Wirkung
Schule	<p>Verbesserung der Schulqualität, der Schulfreude, des Klassen und Schulklimas,</p> <p>häufigere Kontakte zu Eltern und zur Jugendhilfe,</p> <p>Ausbau des Unterstützungsnetzwerkes,</p> <p>Qualitätsverbesserung außerunterrichtlicher Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten,</p> <p>Weiterentwicklung der Schulentwicklungsprozesse,</p> <p>Rückgang von aggressivem Verhalten,</p> <p>Verringerung von Fehlzeiten und Unterrichtsausschlüssen</p>
Jugendhilfe	<p>Öffnung von Schulen gegenüber Jugendhilfeträgern und weiteren Kooperationspartnern,</p> <p>Verbesserung von Kooperation von Schulen mit den Diensten/Einrichtungen der KJH,</p> <p>Verbesserung des Zugangs des Jugendamtes zu hilfebedürftigen Kindern und Jugendlichen,</p> <p>Reduzierung der Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung</p>

Die hier aufgelisteten Wirkungen sind im Wesentlichen im Zusammenhang von Begleitforschungen zu Landesprogrammen der Schulsozialarbeit empirisch identifiziert worden. Danach weist Schulsozialarbeit eine durchaus breite Wirkungspalette auf. Entscheidend ist nun aber, dass die Realisierung dieser Wirkungen von entsprechenden Rahmenbedingungen abhängt. Folgt man den empirischen Studien, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass Angebote und Leistungen der Schulsozialarbeit einen Beitrag zu diesen Wirkungen leisten können, umso höher, je mehr

- „ein breitangelegtes, lebensweltorientiertes und niedrigschwelliges Konzept und Angebot der Schulsozialarbeit vorgehalten wird,
- Schulsozialarbeit langfristig abgesichert und finanziell und strukturell gut ausgestattet ist,

- *das Personal kontinuierlich für längere Zeiträume und auf der Basis einer hohen fachlichen Qualifikation mit einem bedarfsgerechten Arbeitszeitvolumen beschäftigt wird,*
- *eine fachliche Unterstützung der Schulsozialarbeitenden durch den Träger erfolgt,*
- *das Kollegium der Lehrkräfte gegenüber einer multiprofessionellen Zusammenarbeit offen und kooperationsbereit ist und*
- *die Schülerinnen und Schüler das Angebot der Schulsozialarbeit akzeptieren und eine Bereitschaft zur Nutzung dieser Angebote entwickeln.“ (Olk/Speck 2015, S. 35).*

4. Konzeptqualität: Kriterien „guter“ Schulsozialarbeit

Im fachlichen Diskurs hat sich auf der Grundlage der empirischen Befunde von Begleitforschungsprojekten ein Verständnis der inhaltlichen Profilierung von Schulsozialarbeit durchgesetzt, dass diese als ein eigenständiges sozialpädagogisches Dienstleistungsangebot am Ort der Schule definiert (vgl. Olk/Speck 2014 sowie 2015a, S. 23 ff.). Diesem Verständnis von Schulsozialarbeit liegt ein „integriertes“ Konzept zugrunde, das sowohl einzelfall- und gruppenbezogene Interventionen im Hinblick auf Problemlagen als auch offene präventiv ausgerichtete Beratungs-, Freizeit- und Betreuungsangebote zu einem Gesamtprofil einer „lebenweltorientierten“ Schulsozialarbeit verknüpft. Schulsozialarbeit stellt gerade deshalb eine besondere Ressource mit eigenen Handlungs- und Wirkmöglichkeiten am Ort der Schule dar, da sie über spezifische Zugangsweisen zu den Lebenslagen und Befindlichkeiten unterschiedlicher Gruppen von Schülerinnen und Schülern verfügt und gebrauchstaugliche Angebote und Unterstützungsleistungen bereitstellen kann, die von den Lehrkräften und dem schulischen Bildungssystem nicht oder nicht in dieser Form zur Verfügung gestellt werden können. So stellt Schulsozialarbeit ein entspezialisiertes und niedrigschwelliges Beziehungs-, Förderungs- und Unterstützungsangebot bereit, mit Hilfe dessen die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, die alltäglichen Herausforderungen und Handlungsprobleme des Daseins als Schülerin oder Schüler zu bearbeiten, Probleme, Belastungen und Krisen zu bewältigen und biografische Perspektiven und Planungen zu entwickeln. In diesem Sinne lässt sich Schulsozialarbeit als non-formale und alltagweltliche Bildungsfunktion beschreiben. Durch die Angebote, Maßnahmen und Leistungen der Schulsozialarbeit werden Schülerinnen und Schüler beim Aufbau sozialer und personeller Kompetenzen gefördert und ihr Handlungsrepertoire zur Problembewältigung gestärkt. Es geht dabei sowohl um die präventive Stärkung allgemeiner Daseins- und Lebensbewältigungskompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern als auch um die Förderung und Unterstützung derjenigen

Schülerinnen und Schüler, die von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen betroffen sind.

Durch diese Unterstützungs- und Bildungsmaßnahmen soll den Schülerinnen und Schülern dabei geholfen werden, den Bildungserwartungen der Schule besser entsprechen zu können (im Hinblick auf Notengebung, Vermeidung von Schulversagen und Schulabsentismus, und Schulabschlüsse). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot am Ort der Schule auf diese Erfolgskriterien keinen unmittelbaren Einfluss hat. Die Entscheidungen hierüber fallen in die Zuständigkeit des Schulsystems. Die Erfüllung der schulischen Leistungskriterien kann also nicht als Erfolgskriterium der Schulsozialarbeit zugrunde gelegt werden. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass Schulsozialarbeit bei ihren unterstützenden und begleitenden Angeboten Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, diesen schulischen Bildungserwartungen besser zu entsprechen. Dabei können die Schulsozialarbeitenden die Interessen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler anwaltschaftlich aufgreifen und sowohl gegenüber dem System Schule als auch gegenüber weiteren Institutionen und Akteuren vertreten.

Um diese Leistungen und Aufgaben erfüllen zu können, hat es sich als wichtig erwiesen, das Angebot der Schulsozialarbeit unmittelbar am Ort der Schule zu konzentrieren und mit einer hohen zeitlichen Präsenz in der Schule zu verbinden. Die Einrichtung einer Schulsozialarbeitsstelle für mehrere Schulen hat sich vor diesem Hintergrund als ebenso ungünstig erwiesen, wie die Reduzierung der Stundenzahl deutlich unterhalb des Niveaus einer Vollzeitstelle.

Um das komplexe Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit qualitativ angemessen realisieren zu können und um als ebenbürtiger Kooperationspartner im System Schule anerkannt zu werden, hat sich darüber hinaus eine angemessene fachliche Qualifikation des Personals als erforderlich erwiesen. Insofern gilt ein einschlägiger Hochschulabschluss als Mindestvoraussetzung für die Erfüllung des Fachkräftegebotes in diesem Handlungsfeld. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass kurzzeitig befristete Projekte nur eine begrenzte Wirksamkeit entfalten können. Der Aufbau vertrauensvoller Kooperationsbeziehungen im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule benötigt eine erhebliche Anlaufzeit, um entsprechende Wirkungen entfalten zu können. Die Beschäftigung von Schulsozialarbeitenden auf unbefristeten Stellen und bei angemessener Entlohnung gilt daher als ein wichtiges Mindestkriterium für Strukturqualität in diesem Handlungsfeld.

Wenn diese Rahmenbedingungen (weitgehend) gegeben sind, dann kann Schulsozialarbeit die im Folgenden genannten Leistungen als Kernleistungen erbringen (vgl. Speck 2014, S. 83 f.):

- Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern (z. B. Einzelfallhilfen, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen und persönlichen Problemen)
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (z. B. erlebnispädagogische Maßnahmen, berufsorientierende Angebote, außerunterrichtliche Projekte etc.)
- Offenen Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote (z. B. Schülerclub, Schülertreff, Schülermitverwaltung etc.)
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien (z. B. Klassenkonferenzen, Gesamtkonferenzen etc.)
- Zusammenarbeit mit und Beratung von Lehrkräften und Eltern (Beratungsgespräche für Lehrkräfte, Elterngespräche, Teilnahme an Elternabenden, Durchführungen von offenen Angeboten für Eltern etc.)
- Kooperation und Vernetzung mit Akteuren im Gemeinwesen (z. B. Kooperation mit dem Jugendamt, der Arbeitsverwaltung, anderen Trägern und Leistungsbereichen der Jugendhilfe, Unternehmen, Vereinen, Initiativen, Stadtteilgremien etc.).

Diese Kernleistungen müssen in ihrer jeweiligen quantitativen Bedeutung auf die jeweilige Schulform und die jeweilige einzelschulische Anforderungslage hin abgestimmt und gegebenenfalls durch geeignete Ergänzungs- und Zusatzleistungen angereichert werden (vgl. für einen entsprechenden Produkt- und Leistungskatalog der Schulsozialarbeit nach Schulformen: Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt 2000). Dabei sollte sich das einzelschulische Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit in das kommunale Rahmenkonzept und das Standortkonzept für die Einzelschule einordnen.

5. Leistungs- und Tätigkeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Schulformen

Bislang hat sich die Schulsozialarbeit in den Schulen der einzelnen Schulformen unterschiedlich entwickelt. Der Schwerpunkt der zahlenmäßigen Entwicklung hat sich bislang vor allem auf Hauptschulen, Realschulen und vergleichbare Schulformen sowie die Förderschulen und berufsbildenden Schulen konzentriert. Diese Entwicklung stimmt mit den konzeptionell-fachpolitischen Prioritätensetzungen überein, die in den frühen Phasen der Entwicklung von Schulsozialarbeit nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern im Vordergrund standen. Danach wird Schulsozialarbeit in erster Linie als ein Angebot zur Unterstützung, Beratung und Förderung benachteiligter bzw. individuell beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler verstanden. Hiermit ist eine Konzentration auf diejenigen Schulformen verbunden, in denen sich die entsprechenden Gruppen von Schülerinnen und Schülern vornehmlich befinden. Abweichend hiervon hat

sich die Schulsozialarbeit in den Niederlanden bereits relativ frühzeitig auch auf die Grundschulen konzentriert (vgl. Nieslony 2015). Hierin kommt die fachliche Einsicht zum Ausdruck, dass es langfristig effektiver und effizienter ist, sich abzeichnende biografische Probleme der Bildungsbenachteiligung bzw. des Scheiterns von Bildungskarrieren möglichst bereits im Vorfeld zu vermeiden bzw. bereits möglichst frühzeitig zu korrigieren. Dies entspricht auch der neuen Orientierung an der Bildungsbiografie und einer Bildung „von Anfang an“. Danach setzt gerade eine benachteiligungssensible Förderung und Unterstützung von Bildungsprozessen junger Menschen bereits im frühen Kindheitsalter (Frühe Hilfen, Familienbildung, Kindertagesbetreuung) an und setzt sich dann in der Grundschule und den weiterführenden Schulen fort (siehe hierzu die Analysen zur Genese sozialer Bildungsungleichheit im Lebenslauf im 14. Kinder- und Jugendbericht, vgl. BMFSFJ 2013).

Dementsprechend ist in Deutschland in den letzten Jahren eine Ausweitung von Schulsozialarbeit an Grundschulen zu beobachten. Diese Entwicklung korrespondiert auch mit empirischen Befunden, die nachweisen können, dass bereits in der Grundschule die Heterogenität der Schülerschaft zunimmt und sich ungleiche Bildungschancen manifestieren. Auch die Stärkung des Inklusionsgebotes durch die UN-Konvention unterstützt diesen Trend. Die Verwirklichung einer „inkluisiven“ Schule muss bereits in der Grundschule beginnen. In den einzelnen Bundesländern sind bereits eine Reihe von Instrumenten und Maßnahmen entwickelt worden, um dieser Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen zu begegnen. Hierzu gehören die flexible Eingangsstufe, das Übergangsmanagement Kita-Schule, jahrgangsübergreifender Unterricht sowie die Ausweitung von Ganztagsgrundschulen. Was die professionelle Orientierung der Lehrkräfte anbelangt, so bietet die Grundschule für die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften traditionell relativ gute Rahmenbedingungen (vgl. Thimm 2012; Riedt 2012 sowie de l'Espine/Tölle 2012). Grundschullehrkräfte sind traditionell daran orientiert, an der ganzen Person des Kindes anzusetzen und ihr Augenmerk neben der kognitiven Bildung auf die Persönlichkeitsentwicklung zu richten. Auch in empirischen Studien zeigt sich, dass die Perspektiven der interprofessionellen Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften (pädagogisches Personal) und Lehrkräften gerade in der Grundschule entgegenkommende Rahmenbedingungen vorfindet (vgl. Breuer 2011). Gerade in der Grundschule beschränkt sich die interprofessionelle Kooperation traditionell nicht ausschließlich auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften, sondern bezieht auch Angehörige weiterer verwandter Berufsgruppen (Hortnerinnen und Hortner, Erzieherinnen und Erzieher, etc.) ein. Insbesondere an (Ganztags-)Grundschulen ist es also von hoher Bedeutung, die Aufgabenzuschnitte und Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Professionen sorgfältig abzustimmen und den interprofessionellen Kooperationsprozess sowohl auf der professionellen als auch auf der Steuerungsebene zu gestalten. Was diese Entwicklungen für die Aufgabenzuschnitte und Zuständigkeiten der

Schulsozialarbeitenden bedeutet, ist bislang empirisch wenig erforscht. Dementsprechend gibt es kaum verlässliche Informationen darüber, welchen Beitrag Schulsozialarbeitende im Bereich der Ganztagsgrundschule erbringen und in wie fern sich der Handlungsspielraum für sie angesichts der Anwesenheit von Hortnerinnen und Hortnern und weiterem pädagogischen Personal auf klassische Aufgabenzuschnitte verengt. Besondere Aufgabenschwerpunkte lassen sich auf jeden Fall in einer Berücksichtigung der körperlichen Grundbedürfnisse als Voraussetzung für die Beteiligung am schulischen Unterricht (z. B. Frühstück, angemessene Kleidung etc.), Maßnahmen der einzelfallbezogenen Hilfe und Unterstützung bei Krisen und Problemen der Lebensbewältigung, Unterstützung und Förderung der Eltern, Entwicklung gemeinwesenbezogener Projekte sowie in Aufgaben des Kinderschutzes identifizieren. Insgesamt ist die empirische Basis über die schulformspezifischen Tätigkeitsschwerpunkte und Wirkungen von Schulsozialarbeit in Grundschulen bislang lückenhaft und schmal.

Ein klassisches Handlungsfeld für die Schulsozialarbeit sind die Hauptschulen. Hier hat sich in den letzten Jahrzehnten durch den Trend zu zunehmenden Übergängen in weiterführende Bildungsgänge eine Konzentration der Schülerschaft auf benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler durchgesetzt. So erreichen etwa ein Fünftel der Hauptschülerinnen und Hauptschüler nur die unterste Kompetenzstufe in den PISA-Tests und sie sind oft von den schulischen Leistungsanforderungen überfordert. Hinzu kommt die stärkere Betroffenheit von Phänomenen wie Schulverweigerung, Drogenkonsum, Mobbing und Gewalt. Inhaltlich ist die Konzentration der pädagogischen Arbeit durch die Begleitung der Übergänge in Ausbildung und Beruf geprägt. Wie die empirische Forschung zur Schulsozialarbeit an Hauptschulen zeigt (vgl. Ahmed u. a. 2010), ist die Schulsozialarbeit gerade an Hauptschulen ein komplexes Unterstützungs- und Sozialisationsarrangement, das sich auf das Schulklima, auf die innerschulische Schulentwicklung und die sozialräumliche Schulöffnung auswirken kann. Für die Schülerinnen und Schüler bietet die Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an Formen der Unterstützung und Begleitung, das durch Beratungs- und Kooperationsleistungen für Lehrkräfte und Eltern ergänzt wird. Die Nutzungsintensität von Schulsozialarbeit ist an Hauptschulen relativ hoch: So nutzen rund 50 % der Schülerinnen und Schüler (vor allem mit Migrationshintergrund) mindestens eines der Angebote der Schulsozialarbeit. Dabei stellen die individuellen Beratungsleistungen (unabhängig davon, ob sie informell oder formalisiert ablaufen) die wichtigste Angebotskomponente dar, die von rund einem Drittel der Schülerschaft genutzt werden. Darüber hinaus profitieren die Schulen von Schulsozialarbeit durch die Unterstützung innerschulischer Öffnungsprozesse, wodurch auch schwer erreichbare Eltern besser angesprochen werden können. Auch die Kooperation mit kommunalen Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und die Entwicklung eines Netzes an außerschulischen Kooperationsbezügen werden durch die Schulsozialarbeit unterstützt.

Auch eine Begleitforschungsstudie zur Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Heidelberg kann zeigen, dass Schulsozialarbeit wichtige Leistungen der Unterstützung und Lebensbewältigung für Schülerinnen und Schüler in Belastungssituationen ermöglichen kann (vgl. Fischer u. a. 2010). Im letzten Jahr der Studie stand die Schulsozialarbeit immerhin mit 67 % der Schülerinnen und Schüler in Kontakt, wobei sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere bei Problemen mit Eltern, Lehrkräften oder Streitigkeiten mit Mitschülern an die Schulsozialarbeit wenden. Interessant ist, dass in dieser Studie belegt werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule, die Klassengemeinschaft und die Beziehung zu den Lehrkräften negativer bewerten als andere Schülerinnen und Schüler, Schulsozialarbeit besonders häufig nutzen. Hinsichtlich der Wirkungen zeigt die Studie, dass

- der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht fern bleiben im Verlauf der Studien deutlich kleiner geworden ist,
- die Anzahl sowohl der Hilfen zur Erziehung als auch der Hilfeempfängerinnen bzw. der Hilfeempfänger im Hauptschulbereich deutlich abgenommen hat,
- die Verbesserung der schulischen und beruflichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler von der Schulsozialarbeit unterstützt worden ist,
- und dass 60 % der Schülerinnen und Schüler davon überzeugt waren, dass die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte dazu beitrage, sie beim Lernen zu unterstützen.

Allerdings ist festzuhalten, dass sich diese Aktivitäten nicht im Erreichen des Klassenzieles widerspiegelt haben. Darüber hinaus schätzen sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen und Eltern den Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Leistungsprobleme der Schülerschaft als relativ gering ein. Die Gesamtbilanz zeigt, dass Schulsozialarbeit der Schülerschaft zwar Hilfestellungen bei der Lebensbewältigung bieten kann und Schülerinnen und Schüler häufiger am Unterricht teilnehmen. Allerdings erreicht Schulsozialarbeit einen Teil der belasteten Schülergruppe nicht bzw. entsteht der Kontakt zu diesen Schülerinnen und Schülern nur, wenn er durch die Lehrkräfte oder die Initiative der Fachkräfte eingeleitet wird. Die Lehrkräfte schätzen an der Schulsozialarbeit u. a., dass sie eine wichtige Unterstützung bei Elterngesprächen darstellt. Da sich Lehrkräfte wenig vorbereitet sehen, familiäre Probleme ihrer Schülerschaft zu bearbeiten, erhoffen sie sich von einer Kooperation mit der Schulsozialarbeit in dieser Hinsicht eine wichtige professionelle Unterstützung. Die Schülerinnen und Schüler schätzen neben der Unterstützung bei individuellen Problemen und Konflikten insbesondere den Beitrag der Schulsozialarbeit zur Verbesserung des Lebensraumes Schule durch zusätzliche Angebote im Freizeitbereich.

Ein weiteres Expansionsfeld für Schulsozialarbeit sind die Gymnasien (vgl. Spale 2011). Während die Steuerungsakteure dieser Schulform über lange Jahre bei der Anmeldung von Bedarfen nach Schulsozialarbeit zurückhaltend agierten, ist von dieser Seite in den letzten Jahren ein deutlich wachsendes Interesse zu beobachten. Dies hängt nicht zuletzt mit einer veränderten sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an Gymnasien zusammen. Seit vielen Jahren wächst der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln. Damit entwickelt sich diese Schulform praktisch zu einer neuen Gesamtschule. Im Zuge dieser Entwicklung ist auch die Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sozial heterogener geworden. Damit zeigen sich viele der Probleme und Konflikte, die in anderen Schulformen bereits bekannt sind, auch an den Gymnasien. Darüber hinaus befinden sich Gymnasien in einem Standortwettbewerb mit anderen Schulen. Die Einzelschule hat ein Interesse daran, mit ihren Angeboten attraktiv für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zu sein. Diese Attraktivität kann – neben einer hohen Unterrichtsqualität – durch flankierende Angebote etwa im Bereich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler, der außerunterrichtlichen Freizeitaktivitäten, der Beratung und Unterstützung bei schulischen Konflikten, Problemen im Elternhaus und psychosozialen Krisen hergestellt werden.

Die Relevanz solcher Angebote hat sich im Zuge der Verdichtung der Leistungsanforderungen bei der Einführung des G8-Gymnasiums noch verstärkt. Damit wurden Probleme im Umgang mit verstärktem Leistungsdruck, mit Konflikten zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, sowie Disziplinproblemen und Mobbing auch in den Gymnasien präsent. Für die Schulsozialarbeit ergeben sich zumindest partiell neuartige Herausforderungen. Denn der bisherige Schwerpunkt ihrer Arbeit lag im Bereich der Sekundarstufe I. In den Gymnasien handelt es sich bei den Adressatinnen und Adressaten um junge Menschen im Übergang in das Erwachsenenalter. Damit wächst die Bedeutung jugendpädagogischer Zugänge, bei denen es um Fragen der Verselbständigung gegenüber dem Elternhaus, der Entwicklung einer eigenen biografischen Perspektive, und Strategien der Lebensgestaltung im Übergang in Arbeit und Beruf geht.

Hinsichtlich der Entwicklung des Berufsfeldes der Schulsozialarbeit ergeben sich aus diesen Veränderungen erhebliche Konsequenzen. Wenn es zutrifft, dass Schulsozialarbeit vermehrt sowohl in der Grundschule als auch an Gymnasien vertreten sein wird, dann umfasst die Gruppe der Adressatinnen und Adressaten ein breites Spektrum von Altersgruppen. Die Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern erfordert zum Teil ganz andere pädagogische Zugangsweisen und Arbeitsschwerpunkte als der Umgang mit Jugendlichen, die im Übergang in das Erwachsenenalter stehen. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass das Berufsfeld der Schulsozialarbeit in den kommenden Jahren von internen Differenzierungs- und Spezialisierungsprozessen betroffen sein wird. Die Tätigkeits- und Arbeitsschwerpunkte an Grundschulen dürften sich von denen an

Gymnasien ganz erheblich unterscheiden. Dies ist sowohl bei der konzeptionellen und fachlichen Weiterentwicklung als auch bei der grundständigen Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Schulsozialarbeitenden verstärkt zu berücksichtigen.

6. Rahmenbedingungen für „gute“ Schulsozialarbeit

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass es einen Zusammenhang zwischen den (möglichen) Wirkungen und Effekten von Schulsozialarbeit einerseits und der Bereitstellung entsprechender finanzieller, struktureller und fachlicher Rahmenbedingungen andererseits gibt. Im Folgenden sollen daher die Eckpunkte qualitativ gesicherter Rahmenbedingungen für eine „gute“ Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen zusammengefasst werden. Ich gehe dabei von der Ebene der Einzelschule aus und schließe die Argumentation mit der Ebene der Bundesländer und der Bundespolitik.

6.1 Die Ebene der Einzelschule

Auf der Ebene der Einzelschule hat die Fachdiskussion folgende Mindeststandards für gute Rahmenbedingungen heraus gestellt:

- generelle Bereitschaft zur Kooperation mit Schulsozialarbeit
- Erstellung einer Situations- und Sozialraumanalyse zur Bedarfsfeststellung gemeinsam mit Partnern (z. B. dem Träger der Schulsozialarbeit, sozialwissenschaftlichen Experten etc.)
- Erstellung eines Standortkonzepts für die Einzelschule
- Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Partnern (Einzelschule, Träger der Schulsozialarbeit, Kommune etc.)
- Bereitstellung der sachlichen und räumlichen Rahmenbedingungen (eigene Räumlichkeiten, telefonische Erreichbarkeit, Sachmittel etc.)
- Öffnung der Schulgremien für die Schulsozialarbeit (Teilnahme an der Gesamtkonferenz, an Disziplinarbesprechungen, Steuergruppen etc.)
- Durchführung gemeinsamer Fortbildungen unter Beteiligung aller Fachdisziplinen am Ort der Schule (unter Einschluss von Lehrkräften, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Hortpersonal etc.)
- Fortlaufende Reflexion des Aufgabenprofils der Schulsozialarbeit angesichts sich wandelnder Bedarfe und im Kontext laufender Schulentwicklungsprozesse (vor allem in Ganztagschulen und bei der Entwicklung ganztägiger Angebote).

6.2 Die Ebene der Kommunen

Auch die Kommunen haben eine hohe Mitverantwortung für die Gestaltung guter Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit. Im Folgenden sind die wichtigsten dieser Dimensionen angesprochen:

- Verankerung von Schulsozialarbeit in der kooperativen Bildungsförderung vor Ort (Trend zu kommunalen Bildungslandschaften: Erweiterung der Kooperationsbezüge, Veränderung des Aufgabenprofils etc.)
- Einbezug der Schulsozialarbeit in Planung und Steuerung kommunaler Bildungs- und Förderangebote (im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs unter Einschluss der Kinder- und Jugendhilfe und der schulischen Bildung)
- Einbezug von Schulsozialarbeit in kommunale Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (bzw. wo vorhanden: in integrierte Sozial- und Bildungsberichterstattung als Grundlage der Bedarfserhebung und Planung)
- Dies bedeutet im Einzelnen: Einbezug der Schulsozialarbeit
 - in Bedarfs- und Angebotsanalysen vor Ort
 - in die kommunalen bildungsbezogenen Zielbestimmungen
 - in die umfassende Maßnahmeplanung der Kommunen
 - in die Evaluation und in die Bildungsberichterstattung
- Entwicklung und Fortschreibung eines Rahmenkonzepts in der Kommune
- ggf. Bedarfsgerechte (Ko-)Finanzierung von Stellen für Schulsozialarbeit
- ggf. Errichtung einer Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit (inklusive der Vermittlung entsprechender Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, zur Koordination der Angebote, Information über Fort- und Weiterbildungsangebote etc.)
- Unterstützung bzw. Ermöglichung von fachlichem Austausch (z. B. durch Gründung eines trägerübergreifenden Qualitätszirkels)
- Entwicklung und Bereitstellung von Arbeitshilfen und Qualitätskriterien für die Kommune
- Initiierung und Planung von Fachberatungen und Qualifizierungsmaßnahmen sowie nicht zuletzt
- Einbezug von Stellen und Angeboten der Schulsozialarbeit, die von kreisangehörigen Gemeinden finanziert werden, in die Steuerung und Planung pädagogischer Angebote auf Landkreisebene.

6.3 Trägerschaft und strukturelle Zuordnung der Schulsozialarbeit

Eine besondere strategische Bedeutung für die Absicherung einer qualitätvollen Arbeit der Schulsozialarbeit hat die Klärung der Trägerfrage. Welche Träger mit welchen Eigenschaften sind geeignet, das professionelle Angebot der Schulsozialarbeit zu organisieren und für die entsprechenden Arbeitsbedingungen zu sorgen? Die Trägerfrage ist schon deshalb so wichtig, da die Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot am Ort der Schule tätig wird („zu Gast in einem fremden Haus“). Schulsozialarbeit benötigt daher einen starken Sachwalter im Hinblick auf die eigenen professionell-inhaltlichen Ansprüche und die hierfür benötigten strukturellen Rahmenbedingungen.

Was die Trägereigenschaften anbelangt, so stehen insbesondere Fragen der schulischen bzw. jugendhilfebezogenen Trägerschaft, aber auch Fragen der Größe und Leistungsfähigkeit der Träger zur Diskussion. Letztlich ist die Vielfalt der Trägerschaften von Schulsozialarbeit und Schule eine Folge ihrer unzureichenden rechtlichen Verankerung (vgl. Olk/Speck 2015, S. 106). Wären die Zuständigkeiten und Finanzierungsverantwortlichkeiten für Schulsozialarbeit rechtlich klar geregelt, würden sich Unsicherheiten in Hinblick auf die strukturelle Zuordnung von Trägerschaft erübrigen. Solange die rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit vage bleibt (§13 SGB VIII, sowie Bestimmungen in den Landesschulgesetzen), kann auch für die weitere Entwicklung nicht ausgeschlossen werden, dass etwa die Bedeutung der schulischen Trägerschaft noch ansteigen wird. Dies hängt mit dem wachsenden Interesse des schulischen Bildungssystems an den Leistungen der Schulsozialarbeit und dessen im Vergleich der Kinder- und Jugendhilfe besseren finanziellen Ausstattung zusammen. Da die Schulsozialarbeitsstellen in schulischer Trägerschaft zudem in der Regel eine längerfristige Perspektive haben sowie besser tariflich eingruppiert und entlohnt werden, sind sie für die Angehörigen dieses Berufsstandes auch attraktiv. Vor diesen Hintergrund muss bei der Einführung entsprechender landesschulrechtlicher Regelungen eingefordert werden, dass bei einem Einsatz von Schulsozialarbeitenden in Schulen die sozialpädagogische Fachlichkeit und relative Autonomie gegenüber schulischen Aufträgen eindeutig und präzise geregelt sind. Darüber hinaus sollte eine Verortung der Fachaufsicht bei der Kinder- und Jugendhilfe rechtlich verbindlich geregelt sein. Eine schulische Trägerschaft von Schulsozialarbeit ist solange aus fachlicher Sicht tolerabel, wie die Eigenlogik und Spezifität des sozialpädagogischen Zugangs zu Problemen der Bildungsförderung am Ort der Schule gesichert ist.

Umgekehrt ist die Trägerschaft bei der Kinder- und Jugendhilfe zwar aus fachlichen Gründen die bevorzugte Lösung, allerdings fallen die Arbeitsbedingungen bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (im Hinblick auf zeitliche Befristung, Eingruppierung und Entlohnung) deutlich ungünstiger aus als in schulischer Trägerschaft. Dieses Problem hängt wiederum mit der Abhängigkeit der Träger von kommunalen Finanzmitteln und möglichen Länderprogrammen sowie der deutlichen Unterfinanzierung der

Schulsozialarbeit in Deutschland zusammen. Der einzige Weg zur Überwindung der hiermit zusammenhängenden Probleme ist die Übernahme von Finanzierungsverantwortlichkeiten für diesen Tätigkeitsbereich durch Bund und Länder sowie die verbindliche rechtliche Regelung von Schulsozialarbeit als einer verlässlichen Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Es wird daher von der diesbezüglichen Entscheidung in Politik und Rechtssetzung abhängen, ob die skizzierten Unsicherheiten im Hinblick auf die strukturelle Zuordnung der Schulsozialarbeit fortbestehen oder eine klare Regelung der finanziellen Zuständigkeiten zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie zwischen Bund, Ländern und Kommunen gelingt.

Ein weiteres Problem im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe besteht darin, dass es keine rechtlich verbindliche Definition der Qualitätsvoraussetzungen zur Zulassung für eine Trägerschaft von Schulsozialarbeit gibt. Im Prinzip kann jeder (freie) Träger der Kinder- und Jugendhilfe – sowie jeder zivilgesellschaftliche Akteur (Verein, Initiative etc.) – ungeachtet seiner fachlichen und organisatorischen Voraussetzungen ein Träger der Schulsozialarbeit sein. Auch dies ist angesichts der Bedeutung der Trägerschaft für die Sicherstellung eines hohen Niveaus der Fachlichkeit und der Interessenvertretung der in diesem Feld beruflich Tätigen gegenüber dem System Schule unbefriedigend. Es wird daher empfohlen, Mindestkriterien für die Zulassung zur Trägerschaft in diesem Bereich zu formulieren und – gegebenenfalls über das Instrument der Betriebserlaubnis – Verfahren der Überprüfung dieser Standards verbindlich zu vereinbaren.

6.4 Die Ebene der Bundesländer und des Bundes

Obwohl die quantitative und qualitative Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland inzwischen erheblich vorangekommen ist, ist die Situation hierzulande im Hinblick auf das maximal denkbare Ausbauziel – Schulsozialarbeit an jeder Einzelschule – nach wie vor unbefriedigend. Deutschland ist von einer tragfähigen und flächendeckenden bzw. bedarfsgerechten Infrastruktur von Schulsozialarbeit in der Fläche immer noch weit entfernt. So stehen den ca. 45.000 Einzelschulen im gesamten Bundesgebiet – grob geschätzt – ca. 6000 bis 7000 Angebote der Schulsozialarbeit gegenüber. Auf der anderen Seite wird immer deutlicher, dass die Realisierung zentraler bildungspolitischer Ziele, wie etwa die Sicherstellung gelingender Bildungsprozesse als Voraussetzung für die soziale und gesellschaftliche Teilhabe und die Überwindung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen ohne eine engere Verzahnung vom schulischen Bildungssystem und dem System der Kinder- und Jugendhilfe angesichts der veränderten Bedingungen des Aufwachsens kaum realisiert werden können. Die traditionellen Zuständigkeiten von Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind angesichts des Strukturwandels der Familien, gesellschaftlicher Polarisierungs- und Internationalisierungsprozesse und weltweiter Migration unter Druck geraten. Dies

betrifft sowohl Veränderungen im jeweiligen Selbstverständnis der Systeme als auch die offensive Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Im Zuge dieser Entwicklung wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer selbstverständlicher und „normaler“ und der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schaffung eines bedarfsgerechten Bildungssystems immer unverzichtbarer.

Der Schulsozialarbeit kommt in diesem Kontext eine strategische Bedeutung zu. Es handelt sich hierbei um ein Angebot der Bildungsförderung und -unterstützung, das am Ort der Schule niedrigschwellig sowohl allen Kindern und Jugendlichen als auch insbesondere denen unter ihnen, die von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen betroffen sind, zur Verfügung steht. Schulsozialarbeit unterstützt das schulische Bildungssystem dabei, eine umfassende Bildungsförderung zu sichern und herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen. Das schulische Bildungssystem allein kann dies nicht leisten (in diesem Punkt enthält die aktuelle Stellungnahme des Deutschen Vereins zur Schulsozialarbeit problematische Positionierungen, vgl. DV 2014). Auch Hoffnungen auf die Entwicklung einer „sozialpädagogischen“ Schule haben sich als illusionär erwiesen. Wie eingangs im Rahmen der Ausführungen zur Bildungsreform skizziert, orientieren sich die aktuellen Reformmaßnahmen im Bildungssystem auf eine immer stärkere Verpflichtung von Schule und Lehrerschaft auf die Ziele einer qualitätsvollen Entwicklung des Unterrichts und einer Optimierung des formalen Lernens. Für die Anreicherung der Schule durch non-formales und informelles Lernen bedarf daher das schulische Bildungssystem der Kooperation mit anderen Systemen und pädagogischen Disziplinen. Eine sozialpädagogische Stärkung des Bildungsauftrags am Ort der Schule wird daher nur durch den Einbezug sozialpädagogischer Fachkräfte und einer Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe gelingen können.

Damit aber Schulsozialarbeit diese produktiven Leistungspotenziale entfalten kann, muss sie als eine verlässliche und bedarfsgerechte Infrastruktur ausgebaut werden. Eine solche Ausbaustrategie könnte von den Kommunen alleine nicht getragen werden. Schätzungen der GEW bzw. des Paritätischen Gesamtverbandes gehen von einem erforderlichen Finanzvolumen von etwa 2 bis 3,5 Mrd. Euro jährlich aus, um ca. 40.000 neuen Stellen für Schulsozialarbeit zu schaffen (vgl. Paritätischer Gesamtverband 2014). Eine Bereitstellung entsprechender Finanzmittel kann nur gelingen, wenn auf der Grundlage einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme von schulischem Bildungssystem und Kinder- und Jugendhilfe beide Bereiche zur Finanzierung beitragen und sich darüber hinaus neben den Kommunen auch die Länder und der Bund beteiligen. Eine ausschließliche Finanzierung durch die Kommunen auf der Grundlage des §13 SGB VIII wäre weder realistisch noch problemangemessen, denn die Schulsozialarbeit trägt zur Realisierung von Zielen bei, die – wie etwa der Abbau von Bildungsbenachteiligungen und die

umfassende Bildungsförderung von Gruppen unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler – auch zu den Aufgaben des schulischen Bildungssystems gehören.

Nicht zuletzt aus diesem Grund haben sich die Länder in den letzten zwei Jahrzehnten in zunehmendem Maße im Bereich der Finanzierung der Schulsozialarbeit engagiert. Allerdings ist es dabei bis auf eine Ausnahme (Berlin) nicht gelungen, die zunächst befristeten Programme zur Förderung von Schulsozialarbeit in eine regelhafte Dauerfinanzierung zu überführen. Insgesamt sind allerdings die Bundesländer nach wie vor zentrale Akteure bei der Weiterentwicklung eines flächendeckenden und bedarfsgerechten Angebots von Schulsozialarbeit. Ihr Beitrag liegt nicht nur in der (Ko-)Finanzierung von Projekten der Schulsozialarbeit durch Länderprogramme, sondern auch in der fachlichen Unterstützung der qualitativen Weiterentwicklung durch Qualitätskataloge, fachliche Empfehlungspapiere und die Organisation des Erfahrungsaustausches der Akteure in dem jeweiligen Bundesland. Hemmend wirkt sich hierbei allerdings die Unterschiedlichkeit der Zuständigkeiten für Schulsozialarbeit in den einzelnen Bundesländern aus. In einigen Bundesländern ist Schulsozialarbeit überwiegend eine Sache des Bildungsressorts, in anderen wiederum des Ressorts Soziales bzw. Jugend, Familien und Frauen. Diese unterschiedlichen strukturellen Zuordnungen von Schulsozialarbeit zum schulischen Bildungssystem bzw. zur Kinder- und Jugendhilfe tragen zur fachlichen Verunsicherung bei und bergen die Gefahr in sich, dass sozialpädagogische Aufgaben ohne Einfluss der Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Bildungssystem erbracht werden. Auch ist die Bereitschaft, finanzielle und fachliche Verantwortung für Schulsozialarbeit zu übernehmen, zwischen den einzelnen Bundesländern äußerst unterschiedlich ausgeprägt. Die Übernahme entsprechender Verantwortungen variiert von weitgehender Ignoranz der Bedeutung der Schulsozialarbeit bis hin zu einer hohen Verantwortungsübernahme für gute Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in dem fraglichen Bundesland. Ein weiteres Problem auf der Länderebene ist der Sachverhalt, dass hier bislang überwiegend befristete Programme meist unter Hinzuziehung externer Mittel (z. B. ESF-Mittel) vorherrschen. Als strukturell verankerte Daueraufgabe wird Schulsozialarbeit auf Länderebene immer noch zu wenig anerkannt. Dennoch gilt nach wie vor, dass eine Verstetigung und der Aufbau einer verlässlichen Infrastruktur von Schulsozialarbeit im föderalen Staat nur über eine starke Beteiligung der Länder zu erreichen sein wird.

Auf der Bundesebene ist zwar ein erster Einstieg in die Finanzierung von Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepakets gelungen, allerdings wurde die politische Forderung nach Weiterfinanzierung der Schulsozialarbeit durch den Bund mit Verweis auf die Schuldenbremse und die begrenzten Zuständigkeiten des Bundes im Bildungsbereich (Kooperationsverbot) zurückgewiesen. Die weitere Zukunft der Schulsozialarbeit wird daher sehr stark davon abhängen, ob es gelingt, eine abgestimmte Gesamtstrategie zur verlässlichen und flächendeckenden Finanzierung von Schulsozialarbeit im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen zu entwickeln. Dabei könnte sich der

Bund auch heute schon auf der gegebenen Gesetzeslage mit einem Aktionsprogramm zur Schulsozialarbeit nachhaltig beteiligen. Eine langfristige, verlässliche und bedarfsgerechte Übernahme von Finanzierungsverantwortlichkeiten durch den Bund ist allerdings erst im Zuge einer Lockerung des Kooperationsverbotes im Rahmen einer in Zukunft erforderlichen Föderalismusreform zu erwarten. Die symbolische Bedeutung einer Beteiligung des Bundes an der Finanzierung von Schulsozialarbeit ist aber heute schon nicht zu unterschätzen. Bereits die Finanzierung von Projekten der Schulsozialarbeit im Kontext des BuT hat landesweit deutlich gemacht, dass auch bundespolitische Akteure den Leistungsbeitrag von Schulsozialarbeit zur Verbesserung der Bildungssituation in Deutschland anerkennen und wertschätzen und dass Schulsozialarbeit mehr als ein soziales Trostpflaster für ausgegrenzte Randgruppen vor Ort ist. Hieran gilt es, in der Lobbypolitik der nächsten Jahre anzuknüpfen, um zu belastbaren Ergebnissen zu kommen.

Literatur

Ahmed, S./Gutbrod, H./Bolay, E. (2010) Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden Württemberg. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa-Verlag. S. 21-35.

Breuer, A. (2011) Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit, In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O. (Hrsg.) Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim u. Basel: Juventa-Verlag. S. 85-101.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005) Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013) 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.

de l'Espine, F. d. I./Tölle, U. (2012) Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis – Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.) Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 77-101.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2014) Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2010) Erfolge und Veränderungen durch Schulsozialarbeit anhand objektiver und subjektiver Kriterien. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven.* Weinheim und München: Juventa-Verlag. S. 283-296.

Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007) *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule“ (StEG).* Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Nieslony, F. (2015) Schulsozialarbeit in den Niederlanden. In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen.* Band 3 2015. S. 76-96.

Olk, T./Speck, K. (2009) Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und nonformaler Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik.* 55 (6) S. 910-927.

Olk, T./Speck, K. (2014) Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. In: *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit.* Nr. 11/2014 S. 4-8.

Olk, T./Speck, K. (2015a) Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen.* Band 3. S. 13-40.

Olk, T./Speck, K. (2015b) Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland? In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen.* Band 3. S. 97-114.

Olk, T./Stimpel, T. (2011) Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte? In: *Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.) Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169-187.

Paritätischer Gesamtverband (2014) Paritätisches Diskussionspapier für einen bundesweiten Aktionsplan zum flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit. Verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/diskussionspapier_bundesweiten_aktionsplan.pdf (letzter Zugriff am 18.12.2014).

Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt (2000) Diskussionspapier zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit und seinem Leistungsspektrum. Verfügbar unter: https://www.schulerfolg-sichern.de/fileadmin/dateien/Materialien/Publikationen/qualitaetskriterien_schulsozialarbeit-s-a_layout.Final.pdf (letzter Zugriff am 15.09.2015).

Riedt, R. (2012) Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Positionsbestimmungen und Auswertung einer landesweiten Befragung. Potsdam: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe.

Spale, M. (2011) Professionelle Soziale Arbeit an Gymnasien. Entwicklung einer Arbeitsplatzbeschreibung für SozialpädagogInnen an Schulen im gymnasialen Bereich. In: *Unsere Jugend*. Nr. 4/2011 S. 171-180.

Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Thimm, K. (Hrsg.) (2012) Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Aachen: Shaker Verlag.

Schulsozialarbeit an Grundschulen – Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Ermittlung von Wirkungsindikatoren in der Stadt München

Angelika Iser/Regina Worm

In München gibt es seit Mitte der 1990er Jahre fünf Grundschulen mit Schulsozialarbeit. In 2008 wurde beschlossen, acht weitere Grundschulen mit Schulsozialarbeit auszustatten, so dass es zum Schuljahr 2009/2010 an 13 von 130 Grundschulen in München Schulsozialarbeit gab. Inzwischen ist der Ausbau aufgrund des Bildungs- und Teilhabepaketes weiter vorangeschritten. Verbunden mit dem Ausbau im Jahr 2008 hat das Stadtjugendamt die Hochschule München um Begleitforschung gebeten, die von 2009 bis 2011 im Rahmen der Masterarbeit von Regina Worm und in daran anschließender Forschung von ihr, den zwei studentischen Mitarbeiterinnen Stefanie Dadrich und Claudia Schmoll-Demmel und unter der Projektleitung von Prof. Dr. Angelika Iser durchgeführt wurde.

Im Zentrum stand dabei die Frage nach Wirkungsindikatoren der Schulsozialarbeit an Münchner Grundschulen, die beteiligtenorientiert – und damit an die Praxis rückgebunden – ermittelt werden sollten. Dies sollte helfen, realistische, von den Beteiligten erwünschte und realisierbare Wirkungsindikatoren zu erheben, die die Berichterstellung des Jugendamts erleichtern, die Steuerung und Qualitätsentwicklung der Schulsozialarbeit an Grundschulen fördern und mittelfristig eine gezieltere Mittelverwendung ermöglichen. Die Zielsetzung wie auch der erreichte Effekt waren darüber hinaus, dass durch die Form der Erhebung und die Diskussion der Ergebnisse zum Ende des Forschungsprozesses ein Austausch unter den Akteuren der Schulsozialarbeit an Grundschulen gefördert und so zu einer lebendigen Qualitätsentwicklung beigetragen werden konnte.

Im Folgenden sollen die Studie und ausgewählte Ergebnisse skizziert werden, um daran anschließend auch auf einzelne Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen einzugehen, die sich bei der Erhebung am Rande gezeigt haben.

1. Forschungsdesign

Mit den Zielen war eine qualitative Vorgehensweise nahegelegt, die anwendungsorientiert und feldnah angelegt war. Entschieden haben wir uns für die regelmäßige offene, teilnehmende Beobachtung im Arbeitskreis Schulsozialarbeit an Grundschulen der Stadt München, eine Dokumentenanalyse der Unterlagen zum Gegenstand und zwei leitfadengestützte Experteninterviews mit der Steuerungsebene der Schulsozialarbeit an Grundschulen in München, um deren Ziele genauer zu ermitteln. Im Zentrum der Erhebung standen drei Gruppendiskussionen an ausgewählten Standorten jeweils mit den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, ein bis zwei kooperierenden Lehrkräften, einer Trägervertreterin oder eines Trägervertreters und einer Person aus der Schulleitung, sowie eine Gruppendiskussion mit Fachkräften aus der Bezirkssozialarbeit im Umfeld der drei ausgewählten Schulstandorte. Die Ergebnisvorstellungen auf der Steuerungsebene und auf der Fachkräfteebene dienten schließlich zur kommunikativen Validierung.

Gruppendiskussionen finden sich in sehr unterschiedlichen methodisch-methodologischen Konzepten. Hier bezeichnet Gruppendiskussion

„eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“

(Lamnek 1998, S. 27 mit Bezug auf Morgan). Das Gespräch der Gruppe findet insofern unter „Laborbedingungen“ statt, als das Gespräch nur zum Zweck der Forschung organisiert wird (vgl. ebd.). Bei den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen ging es uns zugleich ums Ermitteln, als auch ums Vermitteln (vgl. Lamnek 1998, S. 29 f.). D. h. wir wollten einerseits zentrale, für uns wichtige Inhalte und Meinungen von den Befragten erfahren. Diese Erfahrungen und Einschätzungen werden u. E. vor allem durch den Diskurs und die Interaktion zu Tage gefördert. Durch die Diskussion sollte aber zugleich ein Austausch angestoßen werden, der ggf. zur Reflexion der eigenen Rolle im notwendigen Zusammenwirken rund um Schulsozialarbeit führen kann. Insofern sind die Gruppendiskussionen auch vermittelnd und führen optimaler Weise zu einer Vertiefung der Zusammenarbeit.

Die Auswahl von drei Erhebungsstandorten mit Schulsozialarbeit an Grundschulen war aus Kapazitätsgründen erforderlich. Um trotz dieser Eingrenzung einen möglichst breiten Einblick in das Spektrum der Schulsozialarbeit an Grundschulen zu erhalten, wurden in

Absprache mit der Steuerung der Schulsozialarbeit Standorte nach dem Kriterium ausgewählt, wie viel Erfahrung mit der Schulsozialarbeit bestand:

- eine Grundschule mit langjähriger Schulsozialarbeit und entsprechend erfahrener Fachkraft,
- eine Schule, an der die Fachkraft neu begonnen hat, aber die Erfahrung einer anderen Grundschule mitbrachte, sowie
- eine Schule, bei der Schulsozialarbeit im letzten Jahr neu eingeführt wurde und die Fachkraft für Schulsozialarbeit neu begann.

Die Gruppendiskussionen wurden mittels eines groben thematischen Diskussionsleitfadens, eines sog. „topic guides“ (Lamnek 1998, S. 88) gestaltet und qualitativ orientiert. In fünf aufeinander folgenden Runden wurde der Fokus darauf gelegt,

- ob nach der kurzen Zeit durch die Schulsozialarbeit überhaupt schon etwas anders geworden ist,
- ob es vermehrte Einzelfallhilfe gibt und somit eine Veränderung für einzelne Personen,
- ob die gewünschten Klassenprojekte in Kooperation von Lehrkräften und Schulsozialarbeit entstanden sind und wie sie sich auswirken,
- wer durch Schulsozialarbeit erreicht bzw. nicht erreicht wird im System Schule und dessen Umfeld, und
- ob es (ggf. unerwünschte) Nebenwirkungen durch Schulsozialarbeit gibt.

Wichtig zur Einschätzung der erhobenen Wirkungen ist zu wissen, dass die beteiligten Standorte vermutlich eine Positivauswahl der Schulsozialarbeitsstandorte an Grundschulen darstellen, da sich vor Ort jeweils mindestens fünf Personen aus vier verschiedenen Funktionsbereichen trotz Zeitnot und Aufwand bereit erklären mussten, an einer Gruppendiskussion zur Schulsozialarbeit teilzunehmen. Das Abspringen eines ursprünglich vorgesehenen Befragungsstandortes zeigt, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist.

2. Ziele für die Schulsozialarbeit an Grundschulen in München

Um zu ermitteln, welche Ziele und Wirkungen durch die Schulsozialarbeit an den Grundschulen in München überhaupt erreicht werden sollten, wurden im Vorfeld der Diskussionen Dokumentenanalysen und zwei Experteninterviews mit Personen aus der Steuerung der Schulsozialarbeit durchgeführt. Als Dokumente lagen uns Standards

(Stand Jan. 2010 zit. nach Worm 2010) und ein Papier zur Trägerschaftsvergabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen (vgl. Landeshauptstadt München 2009, S. 7f.) vor. Die hier genannten Ziele für die Schulsozialarbeit an Grundschulen in München geben wir im Folgenden systematisiert nach der Leistungserbringung (Output), der Prozessqualität und der Folgewirkungen (Outcome) wieder. Sie waren allerdings nicht durchgängig mit allen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern vereinbart worden.

Output (Leistungserbringung):

- Kernleistungen: Einzelfallarbeit, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projektarbeit, Vernetzung, Elternarbeit, Projekte zur Gewaltprävention
- Lehrkräfte im klassischen familiären Krisenbereich unterstützen
- Konfliktbearbeitung, Initiierung von Streitschlichterprogrammen
- Vermittlung anderer Hilfeleistungen
- Kooperation und Austausch mit Lehrkräften
- kein Hortbetrieb sowie keine Ganztagsbetreuung
- einheitliche und niedrigschwellige Leistungen
- Unterstützung von Seiten des Jugendamtes, Fortbildungen anzunehmen

Ziele bezüglich der Prozessqualität:

- Niedrigschwelligkeit der Angebote
- Schulsozialarbeit an Grundschulen als sensibler Feuermelder
- unterstützende Haltung gegenüber Schulleitungen
- Durchführen einer Jugendhilfeleistung bei Bedarf bzw. Wahrnehmung von Jugendhilfeaufgaben
- gutes Funktionieren der Kommunikation zu anderen Jugendhilfeleistungen
- Einmischungsauftrag von Jugendhilfe wahrnehmen

Outcome (Wirkungen):

- Schul- und Bildungserfolg sichern sowie Verhinderung von Bildungsabstieg
- benachteiligte Kinder unterstützen und integrieren

- Deckung eines Jugendhilfebedarfes
- positive Veränderung von Gewalttäterverläufen sowie Gewalt an Schulen eindämmen
- Schulversäumnisse und Mobbing verhindern
- Veränderung der Schulkultur bzw. des Schulklimas
- Nutzung kurzer Wege führt zur schnelleren Hilfeinanspruchnahme
- frühzeitige Prävention

Darüber hinaus wurden in den Experteninterviews auch erste Indikatoren für die Wirkungsermittlung benannt.

3. Das Wirkungsmodell für Schulsozialarbeit nach Speck als Rahmen für die Ergebnisdarstellung

Karsten Speck (2006) hat in langjähriger Beschäftigung mit der Frage nach den Wirkungen von Schulsozialarbeit, teils gemeinsam mit Thomas Olk (2009; 2010), sukzessive ein Modell zur Systematisierung der Wirkungen von Schulsozialarbeit entwickelt. In diesem Modell (Olk/Speck 2009, S. 122) unterscheidet er einerseits die Intensität von Wirkungen nach sog. „Wirkungsniveaus“, zum anderen fragt er danach, bei wem welche Wirkung eintritt: Bei Einzelnen (z. B. Kinder, Eltern, Lehrkräften), bei Gruppen (z. B. Klasse, Lehrerkollegium), organisationsintern (die ganze Schule betreffend) oder organisationsübergreifend (z. B. Wirkungen in den Sozialraum, der Öffnung von Schule).

In früheren Modellfassungen nutzte Speck (2006) sieben Stufen der Wirkungsniveaus, in seinem aktuellen Modell nur noch fünf. Dabei wurden die beiden untersten Stufen der „Leistungserbringung“ und der „Informiertheit“ weggelassen. Wir werden im Folgenden auf sechs der Stufen Bezug nehmen um Wirkungen zu sortieren, die in den drei Gruppendiskussionen an ausgewählten Standorten mit der Schulleitung, den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, Lehrkräften und der Trägervertretung benannt wurden. Denn die Aussagen in den Gruppendiskussionen haben deutlich gemacht, dass bereits die Informiertheit über die Schulsozialarbeit und ihre Angebote einen aktiven und u. U. zeitaufwändigen Einsatz der Fachkraft erforderlich macht. Lediglich das Niveau Leistungserbringung wurde von uns ausgelassen, da es an allen drei Standorten erbracht wurde.

Für die Einschätzung der folgenden Ergebnisdarstellung ist wichtig zu betonen, dass es um qualitative, explorative und in keiner Weise repräsentative Ergebnisse geht. Auch sind die benannten Wirkungen Sichtweisen von Beteiligten im Feld. D. h. die Einschätzungen sind gefiltert durch die Sichtweisen und Perspektiven der an den Gruppendiskussionen Beteiligten. Für Wirkungen, die sich auf Kinder oder Eltern beziehen besteht hier also nur eine indirekte Einschätzung. Bezüglich der Wirkungen auf Lehrkräfte, Schulleitung und die Schulkultur handelt es sich demgegenüber um Ergebnisse im Sinne einer Nutzer- und Nutzerinnenforschung (vgl. Speck/Olk 2010, S. 317), da die direkt Betroffenen ihr eigenes Erleben und ihre Wahrnehmung wiedergeben.

In den drei Gruppendiskussionen an Grundschulen wurden uns Wirkungen auf allen Wirkungsniveaus benannt, wobei die meisten Aussagen zu den Niveaus der Informiertheit, Inanspruchnahme, Erfolgsbewertung und Zielerreichung gemacht wurden. Besonders selten wurden Wirkungen auf der organisationsinternen Ebene genannt. Unerwünschte Neben- oder auch Negativwirkungen von Schulsozialarbeit (SSA) gab es v. a. auf den Ebenen der Einzelfälle und der organisationsübergreifenden Ebene.

Im Folgenden werden zunächst kurz die Wirkungsniveaus und ihre Bedeutung nach Speck benannt und anschließend beispielhaft Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen angeführt, die in den Gruppendiskussionen deutlich wurden. Es handelt sich nur um Beispiele, da eine umfassende Darstellung zu umfangreich würde (vgl. Iser et al. 2011). Dieser ersten Ausführung folgt die Darstellung und Diskussion wichtiger Ergebnisbereiche.

Wirkungen auf dem Niveau 2: Informiertheit vs. Nichtinformiertheit

Auf diesem Niveau geht es um die „Informiertheit über das Angebot und die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen“ (Speck 2006, S. 376). Bezogen auf die Einzelfallebene wurde hierzu beispielsweise festgestellt, dass an zwei der Schulen alle Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit kennen, an der dritten Schule aber verpasst wurde, dass sich die Fachkraft allen Kindern vorgestellt hat. Auf der Gruppenebene zeigte sich, dass alle Lehrkräfte die Schulsozialarbeit kennen, wie auch umgekehrt. Für die organisationsübergreifende Ebene wurde ausgeführt, dass die Schulsozialarbeit an (zumindest) einer Schule sehr häufig Kontakt zur Bezirkssozialarbeit (BSA) hat und dadurch bei ihr bekannt ist.

Wirkungen auf dem Niveau 3: Inanspruchnahme vs. Nichtinanspruchnahme bzw. Kooperation vs. Nicht-Kooperation

Hier wird die Inanspruchnahme bzw. die Kooperation als Wirkung herangezogen oder aber deren Fehlen. Für die Einzelfallebene wurde von den Befragten erläutert, dass die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Rahmen ihrer Tätigkeit von den Schülerinnen und Schülern als signifikant andere Erwachsene wahrgenommen werden. Weiter wurde berichtet, dass es an zwei der drei Schulen schwierig zu sein scheint, Hilfe von der BSA zu bekommen bzw. dort überhaupt jemanden zu erreichen.

Auf Gruppenebene wurde beispielsweise benannt, dass an zwei der drei Schulen Freizeitangebote (Nachmittagsgruppen) durchgeführt und von Kindern in Anspruch genommen werden, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit angeboten und angenommen wird (z. B. Hausaufgabenhilfe, Ausflüge) oder auch Klassenprojekte durchgeführt werden (oftmals in Kooperation mit Lehrkräften und/oder anderen SSA). Die SSA erachtete Klassenprojekte als sehr wichtigen Zugang zu Lehrkräften und Kindern (Kennenlernen und Möglichkeit, zu beobachten).

Wirkungen auf dem Niveau 4: Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit

Auf dieser Ebene geht es um „Aussagen von verschiedenen Beteiligten zur ‚Zufriedenheit‘ mit der Schulsozialarbeit“ (Speck 2006, S. 376). Dabei ist Zufriedenheit weniger weitreichend als eine Erfolgsbewertung. In einer Diskussion wurde diesbezüglich z. B. auf der Gruppenebene benannt, dass die Kinder den Wechsel in den Raum der SSA genießen und auch angrenzende Außenräume (Wiese) sehr gern nutzen. In Bezug auf die organisationsinterne Ebene konnten wir feststellen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte dankbar für die Arbeit der SSA sind und ihr gegenüber ihre Wertschätzung zum Ausdruck bringen.

Wirkungen auf dem Niveau 5: Erfolgsbewertung vs. Misserfolgsbewertung

Auf diesem Wirkungsniveau werden explizite Erfolgs- und Misserfolgsbewertungen der befragten Diskutantinnen und Diskutanten angeführt. Auf der Gruppenebene wurde beispielsweise ausgeführt, dass Lehrkräfte und Schulleitungen die Arbeit der SSA als große Entlastung für sich selbst empfinden; man könne Eltern hinschicken, die Konfliktlösungs- und Vermittlungskompetenz der SSA nutzen, es gäbe Unterstützung im Unterricht und bei Klassenprojekten.

Wirkungen auf dem Niveau 6: Zielerreichung vs. Zielverfehlung (vgl. Kap. 2)

Auf diesem Niveau geht es um Wirkungen

„im Rahmen von vorher festgelegten Evaluationskriterien“, die „mittels mehrmaliger Messzeitpunkte und ggf. Kontrollgruppen“ erhoben werden sollten, um „die ursprünglich angestrebten Programm- oder Maßnahmenziele von Schulsozialarbeit mit den tatsächlichen Wirkungen zu vergleichen“ (Speck 2006, S. 376 f.).

Zum Abgleich dienen hier die o. g. Zielsetzungen (s. Kap. 2). Die SSA wird auf der Einzelfallebene, z. B. als Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler, wahrgenommen, so dass soziale Kompetenzen erlernt werden können, ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt wird, eine Vermittlung in Jugendhilfeleistungen erfolgt, Konfliktlösungen möglich werden. Auch eine schnellere Einzelfallhilfe werde ermöglicht. Jedoch wurde auch benannt, dass es so viele Probleme und Konflikte gäbe, dass nur die akutesten von der SSA bearbeitet werden könnten. Auf der Gruppenebene hieß es z. B., dass Eltern durch den Kontakt zur SSA Vorbehalte gegenüber der Jugendhilfe abbauen würden. Für die organisationsinterne Ebene wurde erläutert, dass mit SSA z. T. ein anderer, fremder Blick in die Schule komme, der von Lehrkräften und Schulleitungen genutzt und wertgeschätzt wird. So helfen v. a. die sozialpädagogische(n) Fachkenntnisse und Haltungen, die Perspektiven auf die Kinder zu erweitern. Auf der organisationsübergreifenden Ebene ist die Aussage einzuordnen, dass die SSA über verschiedene Jugendhilfeleistungen informiert und den Kontakt (z. B. zur Erziehungsberatung, AEH, BSA) herstelle.

Wirkungen auf dem Niveau 7: Aneignung vs. Nichtaneignung

Aneignung definiert Speck (2006, S. 377) als

„die subjektive und tätigkeitsorientierte Auseinandersetzung der Adressaten von Schulsozialarbeit mit dem ihnen zur Verfügung gestellten Angebot“.

Wir verstehen dieses Wirkungsniveau als eine subjektive Nutzung und Weiterführung von Impulsen, die durch die Schulsozialarbeit gegeben oder angeregt wurden. Hierzu finden sich im Material beispielhaft die folgenden Aussagen: Auf der Einzelfallebene wurde benannt, dass Schulleitungen und Lehrkräfte z. T. eine sozialpädagogische Haltung mitbringen bzw. diese in der Kooperation mit der SSA entwickeln und dadurch sozialpädagogische Sichtweisen haben bzw. übernehmen. Oder auch, dass Kinder sich einen neuen Umgang mit Konflikten aneignen und demnach ihre Konflikte schneller, einfacher und selbständig lösen. Diese Kompetenzen hätten sie durch die SSA erworben. Wirkungen auf dem Niveau der Aneignung wurden auch für die Gruppenebene bzw. die organisationsinterne Ebene genannt: Es sei wahrnehmbar, dass die Arbeit der SSA das Klima in einzelnen Klassen und in der gesamten Schule zum Positiven verändere.

4. Zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen dreier Schulstandorte

Im Gesamten haben die Aussagen in den drei Gruppendiskussionen an Schulsozialarbeitsstandorten gezeigt, dass trotz der z.T. sehr kurzen Dauer der Schulsozialarbeit dort, bereits sehr viel geschehen ist. Die Fachkräfte waren intensiv in das alltägliche Schulgeschehen eingebunden, wurden für die anfallenden Probleme bei Einzelfällen und besonders bei Konflikten von und zwischen Kindern und in Klassen herangezogen. An allen drei besuchten Standorten wurde insbesondere von den Schulleitungen und den kooperierenden Lehrkräften intensiv betont, wie hilfreich die Schulsozialarbeit für sie sei, welche Entlastungen sie bringe, dass sich die Atmosphäre in einzelnen Klassen oder sogar in der ganzen Schule sehr zum Positiven verändert habe und wie bereichernd für sie der andere Blick, die andere Herangehensweise und die Entlastung von jugendhilfebezogenen Aufgaben sei.

Die Bedeutung des „anderen Blicks“, der sich durch die Schulsozialarbeit für Lehrkräfte eröffnet, lässt sich anhand der Diskussionen wie folgt erklären: Der vom Kontext Schule und Leistungsbeurteilung unabhängige Zugang der Schulsozialarbeiterin und -arbeiter zu den Kindern und ihre andere berufliche Qualifikation lassen sie eine andere Perspektive und Herangehensweise einnehmen, wodurch wiederum das Blickfeld der Lehrkräfte positiv erweitert wird. Familiäre Hintergründe werden für sie verständlicher, weil die Schulsozialarbeit sich um den Blick ‚hinter die Kulissen‘ bemüht und ein Bindeglied zum Jugendamt und anderen sozialen Einrichtungen ist, die mit der Familie zu tun haben bzw. helfend involviert werden können.

Beobachtbar war bei den Diskussionen, dass die schulische Einbindung der Fachkräfte changiert zwischen Zugehörigkeitszurechnung (sie ist wie eine von uns und gehört zum Kollegium), freundlichen Vereinnahmungsversuchen, denen sich die Fachkraft leise, aber bestimmt entzieht, bis hin zum respektvoll-wertschätzenden Gegenüber. Diese dritte Positionierung einer „Kooperation auf der Basis von Differenz“, wie sie als professionelle Haltung und Handlungsbasis insbesondere Bolay et al. (2005, S. 39) als zentrales Qualitätsmerkmal fordern, zeigt sich anhand der durchgeführten Interviews als eine Errungenschaft auf der Basis von bestimmten Voraussetzungen. In dem einen gegebenen Fall, bei dem man von einer Kooperation auf der Basis von Differenz reden kann, besteht die Schulsozialarbeit seit vielen Jahren und hat sich ihre Position im Schulhaus mit integriertem, aber eigenem Auftrag nach und nach erarbeitet. Sie ist ausgestattet mit drei Stellen und profitiert so von der kollegialen Beratung und Unterstützung ebenso wie davon, nicht von der täglich anfallenden Arbeit völlig vereinnahmt zu werden, da sie sich auf mehrere Schultern verteilen lässt.

Bei allen drei Gruppendiskussionen war ein klar formuliertes Unterthema die Frage nach den Ressourcen. An der mit drei Fachkräften ausgestatteten Schule wird betont, wie notwendig diese Ausstattung ist und welche Gefahren eine Reduzierung mit sich bringen würde. An beiden nur mit 30 Stunden und einer Fachkraft ausgestatteten Schulen wird deutlich angemerkt, dass diese Ressource bei weitem nicht ausreicht, um den bestehenden Bedarf an Unterstützung, Prävention, Einzelfallhilfen und niedrigschwelligen Angeboten auch nur annähernd zu decken. Von Schulleitungen und Fachkräften wird gleichermaßen betont, dass es notwendig wäre, eine zweite sozialpädagogische Fachkraft an der Schule zu haben: Von Seiten der Schule aus Ressourcengründen, von Seiten der Fachkräfte auch aus Gründen der Identitätsentwicklung und -absicherung als Sozialarbeiterin an der Schule. Die einzige Gegenstimme findet sich in der Einschätzung einer Trägervertreterin, die relativiert, dass immer noch mehr Ressourcen gefragt werden, aber mit dem gegebenen Umfang doch auch viel getan werden könne. Und dass es zum Teil auch eine Frage besserer Vernetzung und Weitergabe von Fällen wäre, die zu einer geringeren Arbeitslast der Schulsozialarbeit führen könnte.

Das führt zu einem zentralen Thema der laut der Ergebnisse noch nicht eingetretenen Wirkungen und Entwicklungen der Schulsozialarbeit an Grundschulen. Hier fällt insbesondere eine weitgehend fehlende Vernetzung in den Sozialraum rund um die Schule auf. Es fanden sich wenig sichtbare Bestrebungen, die Öffnung von Schule zu unterstützen, und nur marginal bestehende Kooperationsstrukturen zwischen Schulsozialarbeit und Bezirkssozialarbeit. So hat die Frage nach evtl. Wirkungen der Schulsozialarbeit über die Schule hinaus und in den Sozialraum hinein bei allen drei Gruppendiskussionen für Irritationen gesorgt und Rückfragen ausgelöst. Sozialraumorientierung war offensichtlich für die befragten Standorte kein bewusst benanntes Merkmal ihres Aufgabenverständnisses.

Dies ist für neue Standorte von Schulsozialarbeit zunächst nicht erstaunlich. Häufig zeigt sich bei der Etablierung von Schulsozialarbeit eine Entwicklung, die zunächst über die Bekanntheit am Standort zu einer intensiven Phase der Einzelfallhilfe übergeht, bei der in gewisser Weise ein Rückstau bisher unbearbeiteter Probleme abgearbeitet werden muss, bevor Fachkräfte die Möglichkeit finden, zunehmend Gruppenangebote und Projekte anzubieten und über die Schule hinausreichende Netzwerke nachhaltig aufzubauen und zu etablieren. Das wurde auch hier an den zwei ‚neuen‘ Standorten betont. So formuliert die Schulleitung des einen Standorts, dass

„wir durch unsere Arbeit (-) äh mehr aufdecken? (...) Und deshalb müsste eigentlich von der BSA mehr Potenzial eingesetzt werden als weniger.“

(GD 1, Z. 1546 f.). Problematisch stellt sich dieser Befund dennoch in zweierlei Hinsicht dar:

Zum einen fehlt die Vernetzung in den Sozialraum auch am Standort mit langjährig etablierter Schulsozialarbeit. Hier wird die Einzelfallhilfe von den Fachkräften der Schulsozialarbeit weitgehend selbst durchgeführt mit der Begründung, dass es im Sozialraum nahezu keine Jugendhilfeangebote gibt und die Bezirkssozialarbeit ebenso überlastet, wie kaum erreichbar sei. Es ist also nicht von einem Anfangsphänomen der Schulsozialarbeit die Rede. Die Problematik wird im gegebenen Fall gedämpft, da durch die verhältnismäßig gute Ausstattung und langjährige Bekanntheit der Schulsozialarbeit auch niedrigschwellige Angebote und eine gute Bekanntheit in der Schule möglich werden und damit der Schulsozialarbeit z. B. auch ein wichtiger Beitrag für das Schulklima und die Schulkultur attestiert wird.

Die Problematik besteht zum zweiten insbesondere dort, wo Schulsozialarbeit aufgrund geringer Ressourcen v. a. als Drehscheibe und Plattform bzw. als Vernetzung und Vermittlung zwischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern einerseits und den Hilfen und Angeboten der Jugendhilfe andererseits fungieren müsste. Hier besteht die Gefahr der fehlenden präventiven Hilfe für Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit ebenso wie die Gefahr einer massiven Arbeitsüberlastung für die alleine agierenden Fachkräfte am Ort der Schule.

Auch wenn an den befragten Standorten Wege gefunden wurden mit der noch geringen Vernetzung mit Angeboten im Sozialraum und der Jugendhilfe umzugehen, hat die Diskussion mit drei Vertreterinnen der Bezirkssozialarbeit gezeigt, dass damit das Problem keineswegs behoben ist.

5. Zentrale Ergebnisse zur Diskussion mit der Bezirkssozialarbeit (BSA)

Eine Gruppendiskussion mit drei Fachkräften der Bezirkssozialarbeit aus den zuständigen Sozialbürgerhäusern der drei Untersuchungsstandorte hat neue Perspektiven und Eindrücke gebracht. Einzelne zentrale Themen sollen hier in Kürze wiedergegeben werden.

1. In München war kurz vor der Erhebung das Straßenprinzip der BSA aufgehoben worden. In der Diskussion wurde deutlich, dass das zu neuen Problemen der Kooperation von Schulsozialarbeit und BSA führt, weil kein direkter Ansprechpartner mehr zuständig ist. Jede Fachkraft hat jetzt alle Schulen des Bezirks als Aufgabengebiet (GD 4, Z. 70-172). Dadurch wird der persönliche Kontakt zu einzelnen SSA, Lehrkräften und Schulen deutlich erschwert. Laut der Diskutanten ist aber gerade der persönliche Kontakt ein zentrales Element für eine gelingende Kooperation (GD 4, Z. 137 f., Z. 141, Z. 1414-1426). Nur wenn man sich kennt, ruft man rechtzeitig an, geht gelingend mit Schweigepflicht und

Informationsnotwendigkeit um, hält sich auf dem Laufenden, berät sich. Diese Möglichkeit ist nun strukturell massiv erschwert.

2. Das Gespräch hat gezeigt, dass die SSA aus Sicht der BSA die Aufgaben der BSA nicht kenne, dass aber ebenso die BSA die Herangehensweisen und Möglichkeiten von SSA nicht kannte (GD 4, Z. 602 ff., Z. 616 ff.). Im Hinblick auf Einzelfälle wurde ein Informationsdefizit der Schulsozialarbeit deutlich (SSA kennt das Kind/den Fall nicht; sie wurde von der Schule vor der Kontaktaufnahme zur BSA nicht einbezogen). Außerdem wird bemängelt, dass man nicht weiß, wer an welchem Fall gleichzeitig arbeitet. Das führe zu Problemen wie Doppelarbeit oder sogar dazu, dass man unwissend gegeneinander arbeite. Auch wurde mit Unmut das Gefühl geäußert, dass die Schule (SSA und Lehrkräfte) Aufgaben auf die BSA abwälzen möchte. Aus Sicht der BSA würden die eigenen Mittel oft nicht ausgeschöpft, bevor die BSA kontaktiert werde (GD 4, Z. 1352-1369).

Diese Probleme spiegeln sich umgekehrt in den Interviews an den Schulsozialarbeitsstandorten, in welchen moniert wurde, dass Aufgaben an die SSA delegiert würden, die dort nicht hingehören: „die Bezirkssozialarbeit versucht äh Aufgaben zu delegieren, die eigentlich nicht in dem Bereich sind“ (GD 1, Z. 1540 ff.). Als „Effekt mit der BSA“ wurde beklagt, dass diese nur noch Gefährdungsfälle wolle, während die SSA alles andere abarbeiten solle (GD 1, Z. 1484 ff.). Erklärt wird dies mit der Vermutung, dass aufgrund der Schulsozialarbeit Gelder für die BSA eingespart würden. Weiterhin wird bemängelt, dass teils zu viele Akteure gleichzeitig an einem Fall arbeiten.

Vor diesem Hintergrund wurde mehrfach der Wunsch nach einer regelmäßigen Kooperation von Bezirkssozialarbeit, Schulsozialarbeit und Lehrerkollegium geäußert (GD 4, Z. 535-591, Z. 609-624), um ein persönliches Kennenlernen zu ermöglichen, die Aufgaben, Angebote und Personen der anderen Institutionen kennenzulernen und ein festes Konzept für die Kooperation zu entwickeln.

3. Im Gespräch mit der BSA wurde die Schweigepflicht mehrfach als ein Kooperationsproblem und Hindernis für eine gelingende Einzelfallarbeit benannt (GD 4, Z. 447, Z. 905-968). Zugleich zeigte sich in diesem wie in anderen Gesprächen, dass unterschiedliche Auffassungen über die geltenden Schweigepflichtregeln bestanden (GD 4, Z. 1520-1524). Auch in den Diskussionen an den Grundschulstandorten zeigte sich die Schweigepflicht als ein Kernproblem. Hier wurde weiter das Problem benannt, dass Schulsozialarbeit (die ja nicht direkt zur Institution Schule gehört) Grundschulkindern aufgrund ihres Alters nicht ohne Zustimmung der Eltern ansprechen dürfte (GD 1,

Z. 634-856). Das führt zu einer großen Verunsicherung. Die zugehörige Schulleitung wünschte sich, dass es mit der Einrichtung von SSA an einer Schule eine pauschale Schweigepflichtsentbindung für die Fachkräfte gibt (GD 1, Z. 826-831), die von den Eltern mit der Schulanmeldung unterschrieben wird. Eine solche Vorgehensweise wird z. B. an der Grundschule Emmertsgrund umgesetzt. Kritisch bleibt aber, dass damit das Elternrecht und der Datenschutz tendenziell unterlaufen werden. Generell gilt, dass Kinder auch ohne Kenntnis der Eltern beraten werden können (§ 8 (3) SGB VIII), also von sich aus die SSA kontaktieren können. Die SSA darf ihrerseits von sich aus Kinder ansprechen, wenn die Eltern im Vorfeld rechtzeitig und umfassend über die Schulsozialarbeit an der Schule informiert worden sind. Unabhängig von der Art der Kontaktaufnahme empfiehlt es sich, dass die SSA die Eltern nach einem angemessenen Zeitraum über den Kontakt informiert und in die Beratung einbezieht.

4. Die BSA sieht die SSA als hilfreiche professionelle sozialpädagogische Kraft, weil sie mit einem „anderen Blick“ quasi außerhalb des Systems Schule arbeitet, aber innerhalb des Systems wirken kann (GD 4, Z. 791, Z. 902, Z. 1435). Sie könne in der Schule die zentrale Person sein, die den Fall und das Hilfesystem kennt.

Die BSA erhofft sich weiterhin von der SSA, dass diese als Kommunikator, Sprachrohr und Lotse eine Mittlerrolle von BSA hin zu den Eltern, Schülerinnen und Schülern, sowie den Lehrkräften einnimmt (GD 4, Z. 1276, Z. 1479).

Außerdem könne die SSA Zusammenkünfte zwischen Eltern, SSA und BSA vor Ort gut organisieren (GD 4, Z. 795). Gewünscht wird weiterhin, dass die SSA als fachlich versierter, erster Ansprechpartner vor Ort zur Information und Kommunikation bei Einzelfällen da wäre.

Um ihre Möglichkeiten und Wirkungen zu entfalten benötigt die SSA aus Sicht der BSA Kontinuität und ausreichende Kapazität, ein in- und extern bekanntes Konzept, Anerkennung innerhalb und außerhalb der Schule und eine gute Vernetzung untereinander sowie im übergreifenden Austausch mit BSA und Lehrerkollegium, vor allem damit das Kollegium sie zeitiger anspricht und einbindet.

Vor dem Hintergrund dieser Wünsche stellt sich von außen betrachtet die Frage, inwiefern eine gute Aufgabenteilung möglich wird, die nicht zu einer doppelten Indienstnahme der SSA – einerseits durch die Schule, andererseits durch die BSA – führt, sondern zur hilfreichen, eigenständigen Arbeitsform der Schulsozialarbeit.

6. Besonderheiten und Herausforderungen von SSA an Grundschulen

Anstelle der in der Begleitforschung erarbeiteten Indikatoren und Empfehlungen für eine partizipative, wirkungsorientierte Berichterstellung und Praxisentwicklung sollen hier abschließend einzelne Aspekte aufgegriffen werden, die für die Schulsozialarbeit an Grundschulen eine besondere Rolle spielen. Es zeigten sich in den Gruppendiskussionen – wenn auch nicht als Hauptziel des Forschungsprojekts – folgende Besonderheiten und Herausforderungen:

Durch die SSA wird ein leichter und frühzeitiger Kontakt zu Kindern und ihren Familien ermöglicht. Alle Befragten sind sich sicher, dass SSA auf Grund des jüngeren Alters der Zielgruppe, verbunden mit der noch frühen Schulerfahrung (für Kinder und Eltern), einen besseren und präventiveren Zugang bekommt. Es ergebe sich dadurch ein spielerischer Umgang mit den Kindern, soziales und kognitives Lernen werde ermöglicht und der Vertrauensaufbau erleichtert.

Für die SSA an Grundschulen ist die Gestaltung des Elternkontaktes von besonderer Bedeutung. Einmal im Hinblick auf das Recht und die Aufgabe der SSA, proaktiv mit den Kindern zu arbeiten. Insbesondere im Vergleich zu anderen Schulformen sind die Kinder jünger und die Eltern stärker in den Schulbetrieb involviert. Und zum Zweiten hinsichtlich der Frage, wie das Zusammenspiel von Schule, SSA und Eltern gestaltet werden muss.

Eine weitere Herausforderung stellen die Fragen des Datenschutzes und der Schweigepflicht dar. Als besonderes Problem war zum Zeitpunkt der Forschung noch unklar, ob die Fachkräfte der SSA Kinder unter 12 Jahren ohne Einverständnis der Eltern ansprechen und mit ihnen arbeiten dürfen. Durch die Regelungen des Datenschutzes wird eine präventive Arbeit und einfache Vorgehensweise bei der Kooperation von SSA und Schule, wie teils auch von SSA und Eltern, erschwert. Zugleich stellt das Elternrecht ein hohes Gut dar und eine gelingende Kooperation mit den Eltern ist an Grundschulen besonders wichtig und erforderlich. Es werden daher kluge Wege des Umgangs mit diesen Fragen gefordert.

Für die Schulsozialarbeit an Grundschulen in München ist ebenfalls besonders hervorzuheben, dass die Kooperationsstrukturen zwischen Schulsozialarbeit und Bezirkssozialarbeit zum damaligen Zeitpunkt nur marginal bestanden. Im Hinblick auf das Hauptziel der SSA an Grundschulen, präventiv zu arbeiten und die frühzeitige Möglichkeit,

Hilfe zu leisten, sollte diese Kooperationsbeziehung eine zentrale Rolle spielen und gut ausgebaut sein. Die BSA sieht in der SSA an Grundschulen einen wichtigen Ansprechpartner und setzt hohe Erwartungen in die Kooperation. Solch ein guter Kontakt ist erforderlich, um gut „Hand in Hand“ zu arbeiten. Insbesondere für Einzelfälle werden klare Absprachen zur Aufgabenteilung gewünscht, um Überschneidungen oder ein Informationsdefizit zu vermeiden. Dabei ist die unterschiedliche Interpretation von Schweigepflichtsregelungen als ein Hindernis der Kooperation anzusehen und zu thematisieren. In München selbst wird dem Problem inzwischen begegnet, indem neue Fachkräfte der Schulsozialarbeit für mehrere Wochen in der BSA (und/oder weiteren zentralen Diensten) hospitierten (vgl. Sozialreferat 2014, S. 10).

Weitere zentrale Aufgaben und Besonderheiten wurden in den hier beschriebenen Gruppendiskussionen nicht benannt und waren zum damaligen Zeitpunkt möglicherweise noch nicht im Fokus.

Dies ist zum einen die zentrale Bedeutung und Rolle der Elternarbeit an Grundschulen. Auch für die Elternarbeit gilt der Grundsatz, je früher, desto besser. Eltern von Grundschulkindern sind i. d. R. gut erreichbar, an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder interessiert und oft auch dankbar für Kontakt und Unterstützung. Hier eine wertschätzende, partizipative Kooperation sowie auch ein Beratungs- und Unterstützungsangebot aufzubauen, kann eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen sein. Ein Beispiel dafür wurde durch die Vorgehensweise der Schulsozialarbeit im Emmertsgrund bei der Tagung „Schulsozialarbeit systematisch ausbauen“ des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit, des Sozialreferats und der Hochschule München im Dezember 2014 gegeben.

Während für Hauptschulen der Übergang in den Beruf eine wichtige Aufgabe darstellt, wurde in den Gruppendiskussionen der Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule nicht angesprochen. An den befragten Standorten gab es keine Konzepte oder Aktivitäten und kaum Kontakte, um in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen den Übergang zu gestalten und zu nutzen. Dies ist aus unserer Sicht eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Auch der Übergang von der Grundschule in die folgenden Schulen könnte eine wichtige Begleitungs- und Gestaltungsaufgabe für die Schulsozialarbeit darstellen. Insbesondere für Kinder, die mit der Frustration einer „abgewerteten“ Schulzuweisung umgehen müssen. Ebenso wie auch für Kinder, die trotz eher schwächerer Leistungen und geringer familiärer Unterstützung die Anforderungen am Gymnasium bewältigen wollen und müssen.

Schließlich fanden sich keine Aussagen zur Nutzung der sozialräumlichen Struktur. Doch gerade bei Grundschulen bietet es sich aufgrund der räumlichen Zuweisung der Kinder an die Schulen im Grundschulsprenge an, die Angebote, die räumlichen Gegebenheiten und die vorhandenen Strukturen rund um die Schule intensiver zu nutzen und die sozialräumliche Vernetzung und Zusammenarbeit zu entwickeln.

Literatur

Bohnsack, R. (2005) Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. S. 369-384.

Bolay, E./Arbeitsgruppe Jugendhilfe-Schule (1999) Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart. Verfügbar über: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1786/pdf/JuS_Fallstudie.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2015).

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003) Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart. Verfügbar über: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letzter Zugriff: 20.01.2015).

Bolay, E./Gutbrod, H./Flad, C. (2005) Schulsozialarbeit - Impulse für die Ganztageschule. Keine Chance ohne Kooperation - Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) Die Ganztageschule. Band 2: Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 22-43.

Iser, A. u. a. (2011) Ergebnisvorstellung im Stadtjugendamt zum Projekt: Beteiligtenorientierte Ermittlung von Wirkungsindikatoren der Schulsozialarbeit an Grundschulen der Stadt München. München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Unveröffentlichter Projektbericht.

Iser, A./Bolay, E. (2015) Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit. Überlegungen zur Komplexität ihrer institutionellen Absicherung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik: Jg. 13 (2) S. 141-151.

Landeshauptstadt München (Hrsg.) (2009) Trägerschaftsvergabe für die neuen Standorte Schulsozialarbeit an Grundschulen - Beschluss des Kinder- und Jugendhilfeausschusses vom 24.03.2009 (SB). München. Verfügbar unter: <http://www.ris-muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/1679962.pdf> (letzter Zugriff: 30.01.2015).

Lamnek, S. (1998) Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union.

Meuser, M./Nagel, U. (1991) ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471.

Meuser, M./Nagel, U. (1994) Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.) *Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 180–192.

Olk, T./Speck, K. (2009) Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und nonformaler Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*: Jg. 55 (6) S. 91-927.

Sozialreferat (Hrsg.) (2014) Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) An Grund-, Mittel- und Förderschulen. München.

Speck, K. (2006) *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) (2010) *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Thimm, K. (Hrsg.) (2012) *Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion*. Herzogenrath: Shaker Verlag.

Worm, R. (2010) *Ermittlung von möglichen Indikatoren für die Wirkung von Schulsozialarbeit an Grundschulen in München*. München, Fakultät für angewandte Sozialforschung. Masterarbeit.

Schulsozialarbeit an Haupt- und Mittelschulen in Darmstadt – Hilfe zur Lebensgestaltung

Petra Strübel-Yilmaz

Im Folgenden wird die Schulsozialarbeit des Sozialkritischen Arbeitskreises Darmstadt e. V. vorgestellt – Schwerpunkte werden sein: Schulsozialarbeit an einer Kooperativen Gesamtschule (mit Hauptschulzweig), an einer Integrierten Gesamtschule (mit SchuB-Gruppe) und dem speziellen Angebot des sozialen Lernens/der Gewaltprävention welches wir auf Anfrage auch an anderen Schulen (mit Hauptschulzweig) durchführen.

1. Der Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt e. V. (SKA)

Der Verein entstand 1970 aus den Aktivitäten einer Bürgerinitiative und der evangelischen Studentengemeinde als Antwort auf damals wie heute aktuelle Probleme wie die Integration von Migrantenfamilien, Obdachlosigkeit und Mietwucher. Zielsetzung der Arbeit aller Projekte und Einrichtungen des SKA e. V. ist die Förderung von Integration und Toleranz, der Abbau von Benachteiligungen auf gesellschaftlicher, struktureller und beruflicher Ebene, die Förderung von Chancengleichheit und die Stärkung der eigenen Identität. In unserem Leitbild sind diese Ziele fest verankert. Wir stehen für gleichberechtigte Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und kämpfen für Gleichwertigkeit unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung und anderen Unterschieden.

Der SKA e. V. verfolgt diese Ziele als Träger verschiedener Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und von Horten sowie als Kooperationspartner verschiedener Schulen in Darmstadt und der näheren Umgebung für die Arbeitsbereiche Betreute Grundschule, Ganztagsangebote und Schulsozialarbeit.

Darüber hinaus ist seit der Vereinsgründung die Bürgerberatung (allg. Sozialberatung) und inzwischen auch die Flüchtlingsberatung ein wesentlicher Schwerpunkt unserer Arbeit.¹

¹ Einen detaillierten Überblick über die Einrichtungen und die Schwerpunkte des SKA e. V. erhalten Sie unter www.ska-darmstadt.de.

2. Schulsozialarbeit – Rahmenbedingungen - Vorgehensweise

Die Zuständigkeit für die Schulsozialarbeit ist in Darmstadt sozialräumlich auf fünf freie Träger der Jugendhilfe verteilt. Der SKA e. V. ist Träger für den Sozialraum „Darmstadt Nord und Waldkolonie“. In diesem Sozialraum gibt es 5 Grundschulen, eine kooperative Gesamtschule (mit Hauptschulzweig) und eine integrierte Gesamtschule (mit SchuB).

Darüber hinaus sind wir seit vielen Jahren Kooperationspartner anderer Schulen in Darmstadt und im näheren Umkreis, von denen wir regelmäßig für Projekte im Bereich der Berufsorientierung oder für Sozialtrainings angefragt werden.

Wir orientieren uns am Rahmenkonzept der Stadt Darmstadt und arbeiten selbstverständlich nach dem Selbstverständnis der Jugendhilfe.

Das *Rahmenkonzept der Stadt Darmstadt* steht für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, sowie für ein integriertes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept – d. h. alle Beteiligten: Schule, öffentliche und freie Jugendhilfe sind in der gleichen Verantwortung.

Das *Selbstverständnis der Jugendhilfe* steht für offensive und lebensweltorientierte Sozialarbeit und soll kein funktional additives Angebot zur Schule sein. Es gelten die Maximen der Jugendhilfe, wie z. B. Prävention, Dezentralisierung, Sozialraumorientierung und Vernetzung, Alltags- und Lebensweltorientierung sowie Partizipation.

Zu unseren Angeboten gehören die Förderung und Stärkung der Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler, von Gruppen, die Vermittlung und Realisierung bedarfsgerechter Angebote, wie z. B. Hilfen zur Lebensbewältigung aber auch zur Freizeitgestaltung und Partizipation, die Übergangsgestaltung und die Förderung des Zugangs zu Bildung und Chancengleichheit.

Die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind die Schülerinnen und Schüler (nachfolgend *SuS*). Als weitere Zielgruppen gelten Eltern, Lehrerinnen und Lehrer (nachfolgend *LK*) und Kooperationspartner.

3. Unsere Vorgehensweise in der Kooperation mit Schulen

Mit einem Angebotskatalog gehen wir auf die Schulleitungen zu und erarbeiten gemeinsam mit diesen individuelle Schwerpunkte für deren Schule.

Angebotskatalog beispielhaft:

Schulsozialarbeit im Sozialraum Nord

Angebote in Klassen, Gruppen und Jahrgängen	Freizeitpädagogische Angebote	Beratung und Einzelfallhilfe	Mitwirkung in schulischen Gremien	Netzwerk Sozialraumarbeit
<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsprojekte - Sozialtrainings - Verhaltenstrainings - Vorträge - Ausflüge - Klassenfahrten 	<ul style="list-style-type: none"> - AG's - Pausenangebote - Ausflüge 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräch mit Schülerinnen und Schülern - Eltern - Lehrerinnen und Lehrern - Kooperationspartnern extern - Helferkonferenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtkonferenzen - themenbezogene Arbeitsgruppen - Kriseninterventionsteams - Übergangskonferenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an Stadtteilrunden u. Arbeitskreisen - gemeinsame Aktionen, Projekte, Feste Im Sozialraum
Konfliktregelung/-mediation	Elternarbeit	Übergang Schule-Beruf/Berufsorientierung	Übergänge Kitas/GS/Weiterführende Schulen	Allgemeine Aufgaben & Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> - Installation von Helfergruppen - Mediationsgespräche - Zusammenarbeit mit Polizei Streitschlichter-ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - Elternfrühstück - Elternabende - Zusammenarbeit mit Schulräten - Elternbeirat 	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzfeststellung - Bewerbungssprechstunde - Praktikumsplatzsuche - Ausbildungsplatzsuche 	<ul style="list-style-type: none"> - regelmäßiger Austausch zw. Einrichtungen - gemeinsame Projekte, Angebote und Feste 	<ul style="list-style-type: none"> - Teamsitzungen Dokumentation & Verwaltung - Erschließung von zusätzlichen Finanzierungsquellen - Öffentlichkeitsarbeit

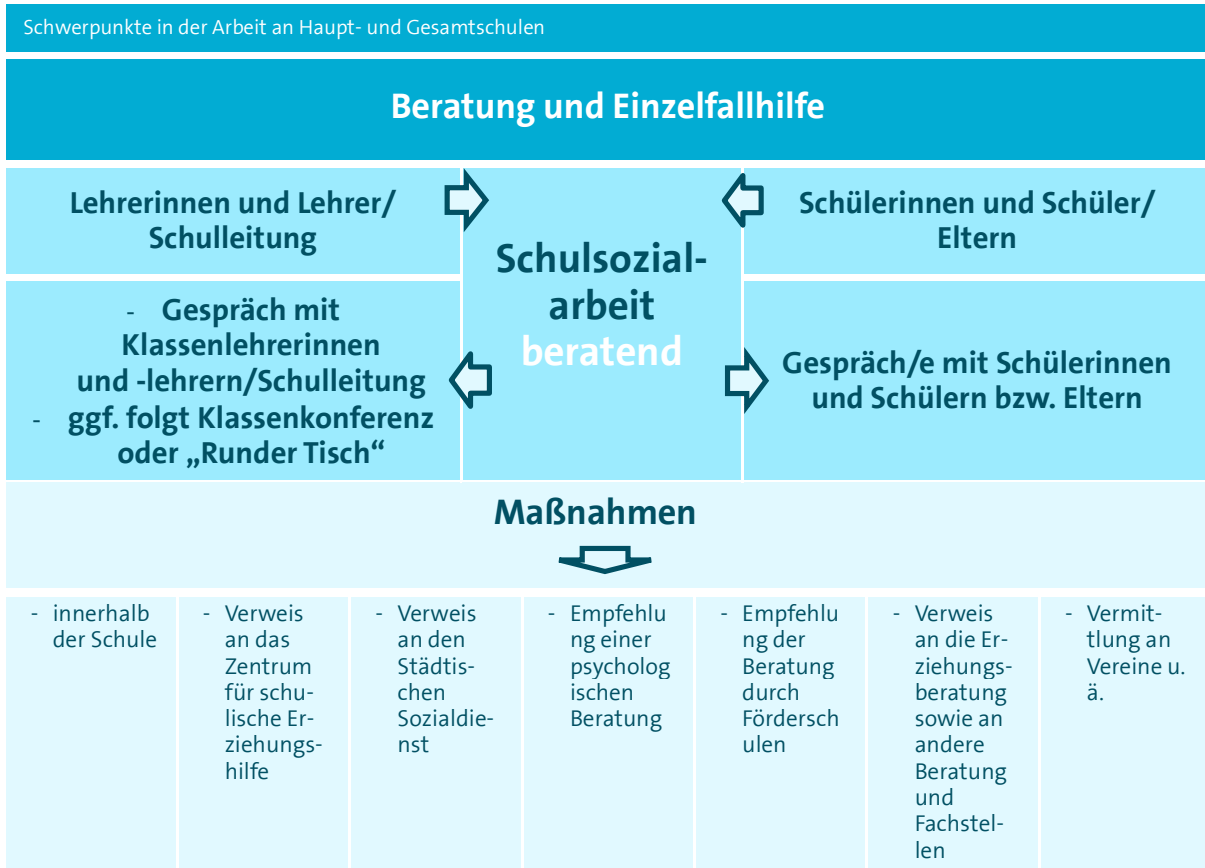
Hier versuchen wir zum einen die Wünsche der Schule zu berücksichtigen, bringen aber vor allem auch unsere Sichtweise und unsere Erfahrungen ein, um eine möglichst sinnvolle Angebotsstruktur zu erarbeiten, die an den Bedarfen der SuS orientiert ist.

Ein wesentlicher Schwerpunkt der Schulsozialarbeit ist die Zusammenarbeit im Stadtteil/Sozialraum. Unser Ziel ist es, alle weiteren Institutionen vom Kindergarten über die Jugendarbeit bis hin zu Gewerbevereinen und Sportvereinen in die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen einzubeziehen.

Am jeweiligen Schulstandort gibt es dann schriftliche Vereinbarungen, welche die Rahmenbedingungen sowie die gemeinsamen Schwerpunkte für das Schuljahr festhalten.

Natürlich ist ein Hauptschwerpunkt unserer Arbeit die Einzelfallhilfe. – Wir möchten jedoch mit klar differenzierenden „Leistungsvereinbarungen“ verhindern, ausschließlich als „Feuerwehr“ an den Schulen zu agieren. Präventive und kontinuierliche Klassen- und Jahrgangsjahrgangprojekte können aber nur durchgeführt werden, wenn ein ausreichendes Zeitbudget an der Schule zur Verfügung steht. – In Bezug auf die Einzelfallhilfe muss also

immer gemeinsam abgewogen werden, welche Aufgaben in der Fallarbeit die Schule übernimmt und welche die Schulsozialarbeit. Nur wenn die Schule hier weiterhin einen großen Anteil der Verantwortung trägt, hat die Schulsozialarbeit auch noch die Möglichkeit sich an Schulen mit gezielten Projekten der Verbesserung des gesamten Schulklimas zu widmen.



Obiges Schaubild soll darstellen, dass die Fallverantwortung sowohl bei den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern (nachfolgend *KL*) liegt, in bestimmten Fällen aber auch bei der Schulsozialarbeit. Aufgrund der Intensität mit der die Lehrenden mit den SuS sowie deren Eltern als Klassenverantwortliche in Kontakt stehen, ist die Fallverantwortung in den meisten Fällen dort am besten zu verankern. Die Schulsozialarbeit steht jedoch jederzeit beratend zur Seite. Die Schulsozialarbeit ist für alle Fälle verantwortlich, d. h. sie übernimmt das Fallmanagement für die Fälle, in denen sich Ratsuchende direkt an sie wenden, bzw. auch dort, wo es ggf. ein angespanntes Verhältnis zur Schule und zu den Lehrenden gibt.

Wichtig ist uns hier, dass es sowohl an allen Schulen, als auch über direkte Terminvereinbarung, an neutralen Orten (in geschützten und ansprechenden Räumen) ein offenes und niedrigschwelliges Gesprächs- und Kontaktangebot für die SuS, jedoch auch für Eltern und LK gibt. Wir helfen bei der Lösung akuter Probleme, aber auch durch längerfristige Begleitung und Betreuung. Mit unseren Beratungsangeboten möchten wir

vorhandene Ressourcen stärken und die Entwicklung neuer Ressourcen unterstützen. Dies erfolgt in der Regel durch intensive Vertrauensbildung, kontinuierliche Präsenz am Ort des Geschehens sowie die Empfehlung von passgerechten Hilfsangeboten in Zusammenarbeit mit entsprechenden Institutionen und Anbietern von Hilfen.

Beratungsgespräche finden je nach Bedarf einmalig aber auch mehrmals statt. Sie können in den Pausen, zu festgelegten Sprechzeiten, spontan, aber vor allem auch nach Terminvereinbarung stattfinden.

Wesentlich ist ein intensiver Austausch mit allen Beteiligten (mit der Schulleitung, mit dem Städtischen Sozialdienst, mit Vertrauens-Lehrkräften, der Schulpsychologin, der Polizei, mit Jugendhäusern, ...) um ein passgenaues Hilfsangebot zu entwickeln und um Doppelungen zu vermeiden.

4. Berufs- und Lebensplanung

Der Zeitpunkt für die Berufs- und Lebensplanung fällt tragischer Weise ausgerechnet in eine recht schwierige Phase der jugendlichen Entwicklung.

Jedes Individuum durchläuft einen Prozess der Abwägung von Interessen, Wünschen, Kenntnissen und dem eigenem Vermögen. Das Individuum soll außerdem auf die spezifischen Anforderungen und den Bedarf der Arbeitswelt vorbereitet werden. Parallel gilt es den ständigen Wandel von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen zu berücksichtigen.

All dies muss – laut den derzeitigen gesellschaftlichen Erwartungen – leider im Zeitraum der Pubertät erfolgen.

Viele Jugendliche benötigen auf diesem Weg Hilfestellungen, positive Anregungen und Freiräume, um eigene Wünsche, aber vor allem auch die eigenen Fähigkeiten besser kennen zu lernen.

Zu diesem Zweck machen wir an vielen Schulen unterschiedliche Angebote zum Schwerpunkt der Berufs- und Lebensplanung:

- Projektangebote für Schulklassen/Jahrgänge;
- Praxistage zur Berufsvorbereitung;
- Vorbereitung auf den Girls- und den Boys Day;
- Beratungs- und Bewerbungssprechstunden/-trainings;
- offene Treffs, einladend zu handwerklichen Tätigkeiten oder zu Tätigkeiten am PC;

- Nachhilfe für den besseren Schulabschluss;
- Hausaufgabenbetreuung;
- Angebote zur Sprachförderung;
- PC-Kurse;
- Teilnahme an/Organisation von Ausbildungsmessen;
- Sozialkompetenztrainings;
- DIA-TRAIN – Testung zur Kompetenzfeststellung;
- Besuch des BIZ und Betriebsbesichtigungen;
- Projekt SchuB;
- Vermittlung beruflichen Fachwissens inklusive der Möglichkeit, sich vor Ort und extern auszuprobieren;
- Informationen für Eltern/Beratung der Eltern;
- Kooperationen mit anderen Trägern, Einrichtungen und Betrieben;
- Multiplikatorenarbeit;

Mit dem Schwerpunkt Berufs- und Lebensplanung verfolgen wir das Ziel, Jugendliche bei ihrer Identitätsfindung zu unterstützen. Dazu gehört die Schulung von Fremd- und Eigenwahrnehmung, Hilfe dabei, eigene Wünsche spüren zu lernen und Hilfe beim Abgleich dieser Wünsche mit den vorhandenen Kompetenzen.

Darüber hinaus bieten wir am Standort Schule innerhalb der verschiedenen SKA-Arbeitsbereiche oder aber auch in Kooperation mit anderen Institutionen und Betrieben praxisnahe Lernfelder in denen sich die Jugendlichen erproben und Verantwortung übernehmen können.

Die Komplexität der immens hohen Anforderungen an die Zielgruppe erfordert von uns einen ganzheitlichen und frühzeitigen Ansatz. Aus diesem Grund haben wir verschiedene Angebote bereits passgenau für die Jahrgänge 5 und 6 konzipiert. Hilfreich ist es außerdem, geschlechtsspezifische Angebote vorzuhalten, so dass sowohl Jungs als auch Mädchen „neutrale“ Probierphasen erhalten.

Die flankierende Elternarbeit in dieser wichtigen Entscheidungsphase sehen wir als immens wichtig an, können diese aber auf Grund des sehr begrenzten Zeitbudgets nicht immer unserem Anspruch entsprechend anbieten.

5. Dia-Train – Diagnose und Training

Dia-Train ist eine Methode zur Feststellung persönlicher Fähigkeiten.

Fähigkeiten, die man später in Beruf und Privatleben braucht, werden diagnostiziert (beobachtet und festgestellt) und trainiert (entwickelt und geschult).

Dia-Train hilft zu erkennen, wer man ist, was man kann, was man will und wie man dorthin kommt. Ein Trainer und mehrere Beobachter arbeiten mit einer Gruppe. Sie erteilen Aufträge und Aufgaben an die Teilnehmenden in Form von unterschiedlichen Übungen, die manchmal alleine, manchmal in kleineren oder in größeren Gruppen zu erledigen sind.

Gezielt werden hier Lernfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Arbeitsorganisation, Gruppen- und Teamfähigkeit, Motivation, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen beobachtet und trainiert.

Die Teilnehmenden erhalten ein Zertifikat in Form eines Kompetenzprofils.

Klassenlehrerinnen und Lehrer und Schulsozialarbeit unterstützen die SuS anschließend und helfen bei der Umsetzung und Verfolgung der erarbeiteten Pläne und Ziele.²

6. SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb

Das vom Land Hessen über ESF-Mittel finanzierte Projekt schreibt eine sehr enge Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeit und Betrieben vor.

Zielgruppe sind 15 Lernende des Jahrgangs 9, die durch ihre Leistungen abschlussgefährdet sind oder die einen massiven Leistungsabfall erleben. Lernende mit abnehmender Motivation, die unzureichendes Sozial- und Arbeitsverhalten zeigen oder die über mangelnde Selbstregulationskompetenzen verfügen, bilden somit die Teilnehmerstruktur der SchuB- Maßnahmen.

Durch die intensive Zusammenarbeit mit den Lernenden in den vergangenen 1,5 Jahren, erleben wir zunehmend vorwiegend männliche Jugendliche, die in massiven Absentismus abgleiten. Sie sind kaum mehr erreichbar. Ihr Verhalten zeigt Rückzugstendenzen in höchstem Maße. Die Lernenden sind teilweise nicht mehr in der Lage ihre vertraute Umgebung (die Wohnung oder gar das eigene Zimmer) zu verlassen. SchuB bietet u. a. die Möglichkeit noch einmal andere Schwerpunkte in der Arbeit mit den Jugendlichen zu

² Nähere Informationen können unter www.weiterbildung.inbas.com/dia-train/index.htm abgerufen werden.

setzen, als dies im Rahmen der regulären Schulstruktur und durch die Schulsozialarbeit möglich ist.

Das SchuB- Konzept der Erich Kästner Schule sieht vor, dass die Lernenden von einer Ansprechperson des SchuB-Teams (ein/e Schulsozialarbeiter/Schulsozialarbeiterin, zwei Lehrkräfte) intensiv betreut werden und jeweils in engem Kontakt mit dieser stehen. Im ersten Monat jedes Schuljahres stehen daher gruppen- und vertrauensbildende Übungen im Vordergrund. Daneben werden die Jugendlichen bei der Bewerbung um ein Praktikum unterstützt. Neben dem SchuB-Unterricht werden die Teilnehmenden zusätzlich von den zwei Lehrkräften in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch unterstützt.

Ab den Herbstferien absolvieren alle Teilnehmenden einmal wöchentlich, genau gesagt mittwochs, ein Praktikum. Dabei ist uns wichtig, dass die jeweiligen Betriebe auch ausbilden können. Für die Praktikumsplatzwahl wird das Kompetenzfeststellungsverfahren ‚Hamet 2‘ zur Hilfe genommen. Die Teilnehmenden sollen während verschiedener Projektstage zum Thema: Bewerbungstraining, Stärken erkennen und eigene Ressourcen nutzen, von externen Trainern auf die Berufswelt vorbereitet werden.

Ab den Osterferien steht die Vorbereitung auf die Prüfungen und die Planung für das darauffolgende Schuljahr im Vordergrund. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Lernenden und den Eltern ist zu diesem Zeitpunkt wesentlicher Bestandteil der Arbeit.³

7. „An“-SchuB

Leider hat sich in den vergangenen Jahren die Teilnahme an SchuB zu einer Art Stigma entwickelt. Wir möchten mit einem ergänzenden Projekt dieser Entwicklung entgegen wirken.

Mit geeigneten Mitteln möchten wir helfen Befürchtungen bzw. Ängste abzubauen und frühzeitig eine Beziehung zu den SuS und deren Eltern herstellen. Die SuS sollen erkennen, dass die Teilnahme an SchuB keine Nachteile für sie bereithält, sondern ihnen eher Vorteile bringt.

Bereits im Jahrgang soll in vertrauensvollem Austausch mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern durch eine Tendenzeinschätzung rechtzeitig erkannt werden, wer SchuB-Kandidat sein könnte.

³ Nachzulesen ist dies auf der Seite <http://schub.bildung.hessen.de/>.

Mit eher freizeitpädagogischen Angeboten wird die Beziehung zu den eventuell Teilnehmenden geknüpft, Ängste und Befürchtungen werden abgebaut und ggf. wird bereits zu diesem Zeitpunkt nach Praktikumsplätzen gesucht.

Auch durch die frühzeitige Einbeziehung der Eltern erhoffen wir uns mehr Unterstützung für die SuS.

8. Gewaltprävention an der Schule

Im Laufe der vergangenen Jahre konnten wir einige Mitarbeitende im Rahmen von Fortbildungen, aber auch durch die Konzipierung eigener Programme, zu Experten in Sachen Gewaltprävention/Sozialtraining qualifizieren. Für folgende Programme sind wir zertifiziert bzw. haben wir selbst Trainingsabläufe zusammengestellt:

AAT, Buddy, Capoeira, Cool sein cool bleiben, Coolnesstraining, Fairplay, Faustlos, Kämpfen nach Regeln, Ohne Gewalt läuft nichts – oder doch?, PiT, Sozialtraining, Streitschlichter-AG, Szenisches Spiel, Täglich auf dem Schulhof, ...

Die Schlüsselthemen der Gewaltprävention sind:

- Kommunikation – sich ausdrücken und auseinander setzen können;
- Emotionale Intelligenz – eigene und fremde Gefühle wahrnehmen und verstehen können;
- Regeln lernen – Akzeptanz von Werten/Normen führt in der Regel zu Ablehnung von Gewalt;
- Konstruktive Konfliktbearbeitung – Erlernen von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien;
- Soziales Lernen – gute Beziehungen stärken die Persönlichkeit und puffern Gewalt;
- Handeln in Gewaltsituationen – Umgang mit konkreten Problem-, Konflikt- und Gewaltsituationen;

Interventionsstrategien gegen Gewalt und politischen Extremismus unter Jugendlichen müssen auch Bemühungen um eine Verbesserung der sozialen Schulqualität und der Schulfriedenheit von Jugendlichen einschließen.

Lebensnahe Lerninhalte, eine am individuellen Leistungsvermögen der Schüler orientierte, differenzierte Unterrichtsgestaltung sowie eine umfassende Demokratisierung der Schule

durch die aktive Einbeziehung der Schülerschaft bei der Gestaltung des Unterrichts und in allen Bereichen des schulischen Lebens sind zugleich die wichtigsten Aufgaben der Schulentwicklung, wie auch zentrale Inhalte der maßgeblichen Präventionsstrategie gegen Jugenddelinquenz.

Gewalt zerstört die Grundlage des Zusammenlebens und die Grundlage des Zusammenlernens. Gewalt stellt Lernerfolge in Frage, da Lernen ein Klima der Sicherheit und der Anerkennung braucht.

Gewaltprävention braucht Zusammenarbeit und Vernetzung, langfristige Ansätze und ganzheitliche Struktur- und Handlungskonzepte. Gewaltprävention ist keine zusätzliche Aufgabe für die Schule sondern muss integraler Bestandteil von Lehren, Lernen und Erziehung sein.

Die zentralen Ziele der Gewaltprävention sind die Verbesserung der sozialen Schulqualität, die Etablierung und Verdeutlichung von Regeln und Normen des Zusammenlebens, das Erlernen von Handlungsmöglichkeiten in akuten Gewaltsituationen und des Umgangs mit Konflikten sowie der Aufbau eines schulischen Konfliktmanagementsystems.

9. Unser Ansatz an Schulen im Überblick

Grundlegende Voraussetzung (für alles Lernen) ist ein angstfreies Klima, verbunden mit gegenseitiger Akzeptanz und Wohlbefinden, da die soziale Lernsituation über die Möglichkeit entscheidet, Offenheit und Bereitschaft für das Lernen entwickeln zu können und somit letztlich also auch über den Lernerfolg selbst. Gewaltprävention beeinflusst deshalb auch unmittelbar Lernmotivation und schulische Leistung.

Neueste Ergebnisse der Hirnforschung (Neurowissenschaft) untermauern eindrücklich: Gute Gefühle und Spaß ermöglichen dem Gehirn, besser zu funktionieren und Neugier und Kreativität zu entwickeln.

Unsere Forderung ist Gewaltprävention: Diese ist aus pädagogischen und lernpsychologischen Notwendigkeiten heraus unabdingbar und sollte kein Zusatzprogramm für engagierte Lehrerinnen und Lehrer oder die Schulsozialarbeit sein, sondern zur Grundlage von Lehren und Lernen werden.

Die Ideale Integration von Gewaltprävention ist die Einbindung in den normalen Unterrichtsverlauf und in den Prozess der Schulentwicklung. Nicht die Einzelmaßnahmen stehen im Vordergrund, sondern die Verbesserung der sozialen Schulqualität.

Die vier zentralen Bereiche des Gesamtkonzepts lauten: Verbesserung der sozialen Schulqualität, Etablierung und Verdeutlichung von Regeln und Normen des

Zusammenlebens, Handeln in akuten Gewaltsituationen und der generelle Umgang mit Konflikten und dem damit verbundenen Aufbau eines schulischen Konfliktmanagementsystems.

Nachhaltigkeit – Probleme werden mit der Gewaltprävention nicht schnell und dauerhaft verschwinden. Man benötigt Zeit und einen langen Atem sowie ein koordiniertes und vernetztes Vorgehen. Isolierte einzelne Maßnahmen in einer Klasse, ohne Gesamtkonzept und abgestimmtes Vorgehen in der gesamten Schule haben wenig Aussicht auf Erfolg.

10. Kooperation und Networking

Gewaltprävention kann nur gelingen, wenn alle Betroffenen einbezogen werden und gemeinsam handeln. Schulebene, Klassenebene und Schülerebene sollten mit einbezogen sein und darüber hinaus sollten auch Lehrkräfte und Eltern berücksichtigt werden.

Schulebene

Kern der Schule ist der Unterricht. Aber Schule ist mehr als Unterricht. Deshalb genügt es auch nicht, Gewaltprävention nur und ausschließlich auf der Unterrichts- und Klassenebene zu verankern. Schule ist ein eigenständiger Lebensraum für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für Lehrerinnen und Lehrer. Gemeinsam verantwortete und gelebte Werte und Normen müssen gelten, die sich klar an den Prinzipien des gewaltfreien, respektvollen und würdevollen Umgangs miteinander orientieren, die Diskriminierung und Herabsetzung ausschließen und die Persönlichkeit aller akzeptieren.

Klassenebene

Die Klasse ist der soziale Lebensraum für die Schülerinnen und Schüler. Das Geschehen in der Klasse entscheidet wesentlich über Lernmotivation und Lernerfolg, aber auch über das soziale Miteinander. Moderne Didaktik vernetzt verschiedene unterrichtliche Aspekte miteinander und fördert ganzheitliches Lernen. Die Klasse entwickelt dabei ein eigenes Instrumentarium der Konflikt- und Problembewältigung. Gleichzeitig ist die Klasse auch der Rahmen und der Lernort für den Umgang mit einer Vielzahl von Herausforderungen und Aufgaben.

Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler sind nicht Objekte von pädagogischen „Maßnahmen“, sondern gestalten selbst, zeigen Initiative und übernehmen die Verantwortung. Vielfältige Materialien sollen Schülerinnen und Schüler unterstützen ihre kommunikativen Fähigkeiten auszubauen, sozial kompetenter zu werden, Gewalt sensibel wahrzunehmen und zivilcouragiert zu handeln. Dies kann nicht alleine durch Lehr- und Lerneinheiten erreicht werden, sondern nur, wenn die Modellfunktion von Eltern sowie den Lehrerinnen

und Lehrern auch wahrgenommen wird, und durch eine entsprechende Gestaltung des Schullebens.

Individuelle Hilfe bei (Entwicklungs- und Schul-) Problemen, Unterstützung beim Erlernen zentraler Werte und Normen, beim Erlernen von sozialem Verhalten und beim Umgang mit Aggression und Gewalt, haben sich als wichtige Teilbereiche der Gewaltprävention bewährt.

Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerinnen und Lehrern fällt eine Schlüsselrolle zu, in der sie initiiierend, gestaltend und koordinierend tätig werden. Dies soll jedoch nicht nur in Bezug auf die Umsetzung, die Unterrichtsgestaltung und das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern geschehen, sondern auch reflexiv in Bezug auf die eigene Rolle in der Schule, das eigene Berufsverständnis, die eigenen Reaktions- und Verhaltensmuster, und dies besonders in der Konfliktbearbeitung und während der Gewaltprävention.

Eltern

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Antigewaltprogramme und Trainingsprogramme zum prosozialem Verhalten letztlich nur dann Erfolg haben, wenn die Eltern einbezogen werden. Einbezogen sein bedeutet mehr als nur informiert sein. Eltern müssen in ihrer eigenen Erziehungskompetenz unterstützt und gefördert werden, sodass Schule und Elternhaus gleiche Ziele verfolgen und nach gleichen Erziehungsgrundsätzen handeln. Deshalb sollten an vielen Stellen spezifische Informationen und Materialien für Eltern zu erhalten sein. Darüber hinaus könnten auch Bausteine für Eltern in die Konzepte zur Gewaltprävention integriert sein.

Umgang mit Komplexität

Gewaltprävention und der Umgang mit Gewalt bedeuten Umgang mit Komplexität. Komplexe Probleme lassen sich nur lösen, wenn die ganze Organisation lernt und nicht nur einzelne Lehrkräfte oder Eltern. Dies ist eine zentrale Einsicht des Netzwerklernens und der Organisationsentwicklung.

Wichtig ist deshalb:

- systemisches Denken, statt Heranziehen vorschneller kausaler Bezüge;
- gemeinsam handeln, statt isolierter Verhaltenssteuerung;
- von anderen lernen, statt alles neu (er)finden zu müssen;
- kollektives Lernen, indem Verantwortung für das größere Ganze übernommen wird, statt individueller Ansätze.

Es geht also um kooperative Lernformen und wertebasiertes Verhalten.

Verhalten und Verhältnisse

Verhaltensorientierte Ansätze sind wichtig, doch sie allein reichen nicht aus. Oft sind es auch die Umstände, die Verhältnisse, die das unliebsame Verhalten hervorbringen oder stabilisieren. Hier muss der Blick geöffnet und geschärft werden für notwendige Veränderungen im Umfeld.

11. Was ist PIT (Prävention im Team)?

PiT-Hessen ist das Gewaltpräventionsprogramm der hessischen Landesregierung und Mitglied im „Netzwerk gegen Gewalt“. Initiatoren sind das hessische Ministerium des Innern und für Sport, das hessische Kultusministerium und das hessische Sozialministerium.

Es ist ein opferzentriertes Programm, macht die Kooperation unterschiedlicher Professionen zur Grundlage seines Handelns und verfolgt dabei folgende Ziele:

- Teambildung durch Personen aus Schule, Polizei und Jugendhilfe;
- Trainings für SuS;
- Impulse für die Personal-, Organisations- und Konzeptentwicklung;

Alle beteiligten Organisationen (Schule, Polizei und Jugendhilfe) schätzen gemeinsam Gewaltsituationen ein, planen schulische Gewaltpräventionskonzepte und führen diese im Sinne der gemeinsamen Verantwortlichkeit auch gemeinsam durch.

Das Projekt baut auf Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen auf und will mit seinem gewaltfreien Ansatz Handlungsoptionen aufzeigen, die sich an den persönlichen Möglichkeiten des Einzelnen orientieren.

In den Trainingsmaßnahmen sollen nicht die Täter, sondern die potentiellen Opfer im Mittelpunkt stehen. Es geht darum, Gewaltsituationen möglichst frühzeitig zu erkennen, sich erst gar nicht in solche hinziehen zu lassen und verschiedene gewaltfreie Ausstiegsmöglichkeiten zu erlernen.⁴

⁴ www.pit-hessen.de

Literatur

Hessische Lehrkräfteakademie (Hrsg.) (2015) Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb. Frankfurt am Main: Hessische Lehrkräfteakademie. Verfügbar unter: <http://schub.bildung.hessen.de/>.

Hessische Lehrkräfteakademie (Hrsg.) (2014) Prävention im Team – PIT-Hessen, das Gewaltpräventionsprogramm mit Teambildung von Schule, Polizei und Jugendhilfe. Frankfurt am Main: Hessische Lehrkräfteakademie. Verfügbar unter: www.pit-hessen.de.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt-und Sozialpolitik GmbH (INBAS GmbH) (Hrsg.) (2013) Dia-Train. Offenbach am Main: INBAS GmbH. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildung.inbas.com/dia-train/index.html>.

Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt e. V. (SKA) (Hrsg.) Herzlich willkommen beim Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt e. V. Darmstadt: SKA. Verfügbar unter: www.ska-darmstadt.de.

Wissenschaftsstadt Darmstadt, Dezernat V, Sozial und Jugendhilfeplanung und Controlling (Hrsg.) (2010) Rahmenkonzept Schulsozialarbeit. Grundlagen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in der Wissenschaftsstadt Darmstadt 2010. Darmstadt. Verfügbar unter: https://www.darmstadt.de/fileadmin/PDF-Rubriken/Rathaus/Formulare/752-sozial_und_jugendhilfeplanung/Rahmenkonzept_und_Ausbauplanung_der_Schulsozialarbeit_in_Darmstadt.pdf

Schulsozialarbeit an Gymnasien – Erfahrungen aus der Praxis

Gabriele Schuster/Bärbel Buchwald⁵

Was 2003 mit einem Modellprojekt an einer Integrierten Gesamtschule begann, ist heute ein etabliertes Angebot im Rheingau-Taunus-Kreis: An insgesamt vierzehn Schulen finanziert der Kreis die Durchführung von Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe, durchgeführt von Fachteams sechs freier Träger der Jugendhilfe und fachlich und konzeptionell begleitet durch die Koordinationsstelle Schulsozialarbeit des Landkreises.

Die Gymnasien und die gymnasialen Zweige der Gesamtschulen im Rheingau-Taunus-Kreis waren bei der Einführung von Schulsozialarbeit von Anfang an mit bedacht. Im Rahmenkonzept der Jugendhilfe „Soziales Netzwerk Schule“, das als fachliche Grundlage für die Einführung von Schulsozialarbeit im Landkreis erarbeitet wurde, waren sie neben den Gesamt-, Real-, den Beruflichen Schulen und einer Reformschule berücksichtigt und sind seit 2007 schrittweise mit Schulsozialarbeit ausgestattet worden. Dies war von den fachlich und politisch Verantwortlichen bewusst als Impuls für die Weiterentwicklung einer zukunftsweisenden Bildungslandschaft im Rheingau-Taunus-Kreis gesetzt worden.

Konzeptionell unterscheidet sich die Arbeit der Schulsozialarbeit an den Gymnasien und den gymnasialen Zweigen im Rheingau-Taunus-Kreis nicht von der an den anderen Schulformen.

- Schulsozialarbeit ist Jugendhilfe am Standort Schule: das Wohl des Kindes/Jugendlichen steht im Mittelpunkt;
- Das Kind/der/die Jugendliche ist „Auftraggeber/in“;
- Schulsozialarbeit ist ein in den Schulalltag integriertes niederschwelliges Angebot für alle Kinder und Jugendlichen;
- Sie ist Bestandteil des Sozialen Netzwerks Schule;

⁵ Der Workshop wurde angeboten von: Gabriele Schuster (Koordination Schulsozialarbeit im Rheingau-Taunus-Kreis); Bärbel Buchwald (Teamleitung Schulsozialarbeit des Vereins für Individuelle Erziehungshilfen e. V.); Janina Schäfer (Schulsozialarbeiterin von HEPHATA am Rheingau-Gymnasium Geisenheim); Alexandra Wilkens (Schulsozialarbeiterin von Jugendhilfe und Jugendberatung e. V. am Gymnasium Taunusstein);

- Schulsozialarbeit arbeitet lebensweltorientiert und präventiv;
- Sie arbeitet system- und lösungsorientiert;
- Sie arbeitet in den Schulalltag integriert;

Die drei Säulen unserer Arbeit sind:

Offenes Kontakt- und Beratungsangebot mit den Prinzipien:	Angebote für Klassen und Gruppen:	Projekte und Aktionen zu relevanten Themen und zur Prävention:
<ul style="list-style-type: none"> – Freiwilligkeit – Vertraulichkeit – Achtsamkeit – Kontinuität – Integration <p>Sozialpädagogische Beratung und Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Krisen und Konflikten;</p>	<p>„Basisprogramm“ Sozialkompetenz</p> <p>Klassenbegleitung</p> <p>Etablierung des „Klassenrats“</p> <p>Konfliktlösungs-training</p>	<p>geschlechtsspezifische Angebote</p> <p>Gesundheitsförderung</p> <p>Mobbingintervention</p> <p>Gewaltprävention</p> <p>Streitschlichter</p> <p>Erlebnispädagogische Angebote</p>

Wie Angebote aufeinander aufbauen und verzahnt sind, konnten wir anhand eines kurzen Films zeigen, der eigens für diese Tagung erstellt wurde.⁶

„Jugendhilfe vor Ort“ zu sein bestimmt unseren Auftrag und unser pädagogisches Handeln. Daraus leitet sich ab, zwischen den Schulformen keinen Unterschied zu machen.

⁶ Nachfrage bitte richten an buchwald@vie-ev.de;

Schauen wir uns die Themen an, mit denen die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit aufsuchen, so lässt sich aus unserer internen Statistik des vergangenen Schuljahres erkennen, dass es lediglich leichte Abweichungen bei den Anlässen gibt, mit denen die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schulformen zu uns kommen:

Themen	Durchschnittliche Nennung in allen Schulformen	Gymnasium
Konflikte mit Mitschülerinnen oder Mitschülern	31,9	36,8
Konflikte in sozialen Netzwerken	2,9	3,9
Rassismus	0,4	0,9
Suchtproblematik	1,2	1,7
Suizidale Äußerungen	0,9	1,3
Schulische Schwierigkeiten	9,4	11,1
Berufsorientierung	3,7	0,2
Familiäre Probleme	8,9	6,7
Akute Unterrichtsunfähigkeit	1,9	0,7

Unterschiede stellen wir in den Voraussetzungen unserer Arbeit an den unterschiedlichen Schulformen fest.

Was ist also „das Andere“ am Gymnasium? Unsere Erfahrungen aus dem Alltag sind:

- Leistung gilt als oberstes Prinzip;
- Die Lehrkräfte verstehen sich im Wesentlichen als Wissensvermittler;
- Durchlässigkeit besteht fast ausschließlich nach unten (Zurückstufung, Schulformwechsel). Dies erzeugt sowohl bei den Schülerinnen und Schülern wie auch den Eltern Angst vor Abstieg;
- Das Instrument der Selektion „wirkt“ stark auf das Klassenklima, denn es erzeugt Konkurrenz bis hin zum Mobbing;

Der Besuch des Gymnasiums stellt hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Bewältigung von selektierender Leistungsmessung, von starren Lern- und Arbeitsformen und lebensweltfernen, parzelliert zu bearbeitenden Inhalten. Darüber hinaus zwingt es die Schülerinnen und Schüler, in hierarchischen Strukturen zu agieren. Schulsozialarbeit unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung dieses Schulalltags. Sie vermittelt zwischen den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den subjektiven Reaktionen dieser auf die Anforderungen des Gymnasiums, aber auch in Bezug auf die Erwartungen der Eltern, die sich eine erfolgreiche Schullaufbahn für ihr Kind wünschen. Damit die Schulsozialarbeit ihren Aufgaben bestmöglich nachkommen kann, ist es wichtig, einen systemischen Blick auf Kompetenzen und Ressourcen werfen zu können, Raum und Zeit für Gespräche mit allen beteiligten Akteuren zur Verfügung zu haben, konkrete Hilfemaßnahmen innerhalb und außerhalb der Schule vermitteln oder bereitstellen zu können, sowie die Einrichtung von alternativen Erfahrungs- und Begegnungsräumen voranzutreiben (um die Schülerinnen und Schüler von der Möglichkeit des „Luft-holen-Könnens“ in akuten Belastungs- und Stresssituationen im Schulalltag bis hin zu Yoga und anderen Entspannungs- oder erlebnisorientierten Nachmittagsangeboten möglichst gut profitieren zu lassen).

Ein weiterer Akzent der Schulsozialarbeit am Gymnasium besteht darin, den Schülerinnen und Schülern nicht nur Angebote zur Erfahrung, sondern auch zur Reflexion derselben zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sind in aller Regel mit den Erwartungen an ihr alltägliches soziales Verhalten gut vertraut, und haben Begriffe wie „Teamgeist“, „Vertrauen“, „Respekt“, „Rücksicht“ oder „Fairness“ wie Vokabeln gelernt. In gemeinsamen Stunden, angeleitet und begleitet durch die Schulsozialarbeit, wird eine Verbindung zwischen diesen „Vokabeln“ und dem alltäglichen Handeln der Schülerinnen und Schüler hergestellt und reflektiert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Schulsozialarbeit an Gymnasien also Folgendes leistet:

- Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Schulalltags;
- Schaffung von „Nischen“ im Spannungsfeld zwischen Wohl des Kindes/Jugendlichen und den Leistungsanforderungen des Systems und der Eltern;
- Schulsozialarbeit nimmt eine intermediäre Aufgabe wahr;
- Sie schafft alternative Erfahrungs- und Begegnungsräume;
- Sie unterstützt den Erwerb von Erfahrungswissen durch Prozesse der Reflexion;

Wir gestalten den Alltag, versuchen, zu Lernendes erlebbar zu machen, reflektieren Erfahrung, erweitern Blickwinkel und arbeiten kontinuierlich an Prozessen.

Wir machen Angebote, in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst erfahren können, die sie sich selbstbestimmt aneignen und in denen sie als Subjekt anerkannt werden.

Das Ziel unseres pädagogischen Handelns ist es, subjektive Bildungsprozesse als Bildung in Teilhabe zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl. Bendiek/Schuster 2014, S. 60 ff.).

Verstehen wir also Lernen und Bildung als aktiven Prozess selbsttätiger und handlungsfähiger Subjekte, so stoßen wir am Gymnasium auf ein radikal anderes Bildungsverständnis. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Gymnasien stark am Begriff der formalen Bildung festhalten und den Schulalltag entsprechend ausrichten. Die Dominanz eines funktional-verwertungsorientierten Bildungsbegriffes führt dazu, der Schulsozialarbeit kompensatorische Hilfeleistungen beim Erlangen formaler Bildung abzuverlangen.

Der Diskurs um das Bildungsverständnis von Schulsozialarbeit ist sicherlich in allen Schulformen zu führen. Gymnasien fordern uns aber in besonderem Maße heraus, unser Selbstverständnis zu klären und den Spagat zwischen Jugendhilfe und Schule entlang des Bildungsbegriffes zu reflektieren.

Literatur

Bendiek, H./Schuster, G. (2014) Der Klassenrat – Demokratie im Schulalltag. In: Kreisausschuss des Rheingau-Taunus-Kreises (Hrsg.) Jahrbuch 2015 Rheingau-Taunus-Kreis, Wissensdurst und Bildungshunger. Bad Schwalbach: Kreisausschuss des Rheingau-Taunus-Kreises. S. 60 ff.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2012) Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche. Frankfurt am Main: GEW Eigenverlag.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2013) Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Berlin und Frankfurt am Main: Eigenverlag.

Pätzold, E./Schuster, G./Fiedler, R. (2010) Tätigkeitsbericht Schulsozialarbeit 2007 – 2010, Rheingau-Taunus-Kreis, Fachdienst Jugendhilfe. Ort: die Behörde. Verfügbar unter: http://www.rheingau-taunus.de/cms3/fileadmin/forms/schulen/schulsozialarbeit_t%C3%A4tigkeitsbericht_2007-2010.pdf.

Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Förderschulen in München

Jennifer Steiner

1. Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in München

Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe hat in München eine circa 20jährige Geschichte. Sie wurde 1993 als Modellprojekt an drei Hauptschulen und einer beruflichen Schule eingeführt. Mittlerweile sind 140 Schulen in München mit Schulsozialarbeit und/oder Jugendsozialarbeit an Schulen ausgestattet, Hilfen, die durch das Stadtjugendamt fachlich gesteuert werden.

Dies betrifft (alle) 44 Mittelschulen, 39 Grund-, 16 Förder-, drei Real- und 38 berufliche Schulen.

Parallel gibt es in München auch an einigen Schulen – überwiegend an Gymnasien – Schulsozialarbeit, die nicht an das Stadtjugendamt angebunden ist (als Angebot des Referats für Bildung und Sport und auch als Angebot der Schulen aus Lehrerstunden).

1.1. Allgemeine Organisationsstruktur

Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (Förderprogramm der Regierung von Oberbayern) werden in freier Trägerschaft oder in Trägerschaft des Stadtjugendamts, Abteilung Angebote der Jugendhilfe, geleistet.

Die fachliche Steuerung erfolgt durch das Stadtjugendamt, Abteilung Kinder, Jugend und Familien.

1.2 Grundlagen

Als verbindliche Grundlagen dienen das Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München für Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie die Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS (Bayerisches Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen 2012).

Das Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München beschreibt umfänglich das Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen sowie die Standards bezüglich der inhaltlichen, finanziellen und sachlichen Ausstattung des Angebots und der Aufgaben der Fachsteuerung im Stadtjugendamt.

Aufgrund der besonderen Bedarfe der dort beschulten Kinder und Jugendlichen gelten für einzelne Förderschulen Abweichungen vom allgemeinen Konzept. (So ist zum Beispiel an der Schule für Kranke mit laufend wechselnder Zusammensetzung der Schülerschaft eine kontinuierliche Gruppenarbeit nicht möglich.)

Die Schulsozialarbeit an den beruflichen Schulen arbeitet auf der Grundlage eines auf diese Schulart zugeschnittenen eigenen Konzepts.

1.3 Günstige Faktoren für Schulsozialarbeit

Aus Sicht des Stadtjugendamts München ist die Anbindung der Schulsozialarbeit an die Kinder- und Jugendhilfe die geeignete Organisationsstruktur für Schulsozialarbeit. Günstige Faktoren für die Schulsozialarbeit werden unter anderem in personeller Kontinuität bzw. Beziehungskontinuität, fachlichem Austausch und Teamarbeit, Beziehungspflege mit Kooperationspartnern, Elternarbeit, Klarheit und Transparenz bezüglich Inhalten und Zielen und in einer Gestaltung als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule gesehen.

1.4 Weitere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe an Schulen

Neben der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen ist an allen Mittelschulen und elf Förderschulen das Projekt JADE, ein Kooperationsprojekt der Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport und Stadtjugendamt mit der Agentur für Arbeit, dem Staatlichen Schulamt und der Regierung von Oberbayern kontinuierlich installiert.

An einigen Schulstandorten finden weitere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe statt, zum Beispiel in Form sozialpädagogischer Angebote im Ganztage und/oder (Modell-) Projekte mit dem Schwerpunkt Inklusion oder der Ausrichtung zu den Hilfen zur Erziehung.

2. Schulsozialarbeit an Förderschulen

2.1. Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit und/oder Jugendsozialarbeit an Schulen an den Förderschulen

Schulsozialarbeit und/oder Jugendsozialarbeit an Schulen ist aktuell an allen elf Sonderpädagogischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Sprache, an zwei Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, einer Schule zur Sprachförderung sowie der Schule für Kranke verortet, die aus organisatorischen Gründen gemeinsam mit den Förderschulen verwaltet wird.

2.2 Spezifische Anforderungen an die Schulsozialarbeit an Förderschulen

Nach Einschätzung der fachlichen Steuerung erfordert die besonders heterogene Zielgruppe der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen an den Förderschulen besonders breit gefächertes Fachwissen und eine große Methodenvielfalt. Es fällt auf, dass es bezüglich Schulsozialarbeit an Förderschulen vergleichsweise wenig Fachliteratur gibt.

Aufgrund erschwerter Kommunikationsbedingungen dauern Beratungsprozesse im Bereich der Schulsozialarbeit an den Förderschulen oft besonders lange. Ursachen hierfür sind zum Beispiel Sprach- und/oder Verständnisblockaden, die dazu führen, dass in der prozesshaften Beratung sehr häufig Beratungssequenzen wiederholt werden müssen, da auf den bisherigen Ergebnissen nicht zwangsläufig aufgebaut werden kann.

Beziehungskontinuität in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, der Beratung ihrer Eltern und in weiteren Kooperationsbezügen ist in diesem Feld besonders relevant.

2.3. Entwicklungen an den Förderschulen

Trotz zunehmender inklusiver Beschulung an anderen Schularten nehmen die Schülerzahlen an den Förderschulen nicht ab. Die Zusammensetzung der Schülerschaft bleibt nicht mehr über die gesamte Schulzeit hinweg konstant.

Es wird vermutet, dass perspektivisch längerfristig die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund auch an den Förderschulen ansteigen wird.

2.4. Besonders aktuelle Inhalte 2015

Zentrale fachliche Inhalte sind aktuell unter anderem interkulturelle Themen (zum Beispiel der Umgang mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern, Sprachbarrieren, mögliche Tendenzen zur Radikalisierung) und der Themenkomplex seelische Behinderungen bzw./psychische Erkrankungen von Schülerinnen und Schülern und in deren familiären Bezügen.

Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Themen ist für das Jahr 2015 geplant.

Literatur

Bayerisches Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen (Hrsg.)(2012) Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen vom 20.11.2012 Nr. VI 5/6521.05-1/28. München: Bayerisches Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen.

Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt, Abteilung Kinder, Jugend und Familie (Hrsg.) (2014) Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München für Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Grund-, Mittel- und Förderschulen. München: *Landeshauptstadt München*. Verfügbar unter: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/514_schulsozialarbeit_rahmenkonzept.pdf.

Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen: Konzeptionelle Überlegungen vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Bedingungen

Ruth Enggruber

1. Einführung

Vor allem ab den 1990er Jahren wurde Schulsozialarbeit mittels Förderprogrammen auf Landes- und kommunaler Ebene systematisch ausgebaut, einhergehend mit zahlreicher werdenden Forschungsaktivitäten und wissenschaftlichen Begleitungen (Speck 2014; Speck/Olk 2014). Damals standen vor allem allgemeinbildende Schulen im Fokus, eine Schwerpunktsetzung, die bis heute anhält. So wurden zwar auch berufsbildende Schulen von dem seit Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre zu verzeichnenden rasanten Ausbau von Schulsozialarbeit erfasst, dennoch sind die dazu vorhandenen empirischen Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele als eher rar zu bezeichnen (vgl. Laßmann 2006; Bauer 2010; Ahmed 2011; El-Mafaalani 2011; Spies/Pötter 2011). Dieser Befund überrascht vor dem Hintergrund, dass auch von fachpolitischer Seite die Bedeutung von Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen ausdrücklich herausgestellt wird, so im 14. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2013, S. 330):

„Eine besondere Rolle nimmt die Schulsozialarbeit auch an den berufsbildenden Schulen ein; hier hat sie vor allem die Funktion des Begleiters bei der Gestaltung des Übergangs in das Arbeitsleben und bei der Lösung individueller Konflikte und Defizite.“

In dieser Funktionsbeschreibung klingt einerseits eine Engführung von Schulsozialarbeit auf spezifische Schulbelange an. Andererseits wird im Bericht jedoch auch der „Eigensinn“ (ebd. S. 331) betont, den Schulsozialarbeit in allen Schulformen zu behaupten habe, um nicht für schulische Zwecke vereinnahmt zu werden.

Im Folgenden soll auf der Basis des lebensweltorientierten Verständnisses Sozialer Arbeit von Hans Thiersch (2014) ein konzeptionelles Deutungsangebot dazu erarbeitet werden, wie Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen als „eigensinnig“ gestaltet werden kann (Bolay 2004; Enggruber 2014). Die Überlegungen richten sich an Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und sind lediglich als ein Angebot zu verstehen, das mit den spezifischen institutionellen und strukturellen Bedingungen abzustimmen ist, auf die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in berufsbildenden Schulen treffen.

2. Strukturelle und institutionelle Bedingungen von Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen

Das Anliegen, konzeptionelle Überlegungen zu Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen anstellen zu wollen, stößt bereits zu Beginn auf die Schwierigkeit, dass die insgesamt 2534 berufsbildenden Schulen in Deutschland (Megallis o. J.) aufgrund des bundesdeutschen Föderalismus in den 16 Bundesländern unterschiedlich bezeichnet und gestaltet werden. Beispielsweise werden sie in Nordrhein-Westfalen „Berufskollegs“, in Bayern und Niedersachsen „Berufliche Schulen“ und in Thüringen „Berufsbildende Schulen“ genannt. Außerdem differieren sie in den einzelnen Bundesländern nach den dort angesiedelten Bildungsgängen und den entsprechenden Lehrplänen.

2.1 Berufsbildende Schulen als „eigentliche Gesamtschulen“ mit einer Vielfalt unterschiedlicher Bildungsgänge und Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler

Bei aller Unterschiedlichkeit stimmen die berufsbildenden Schulen jedoch darin überein, dass sie nach verschiedenen beruflichen Fachrichtungen systematisiert sind. Ihre Bildungsgänge sind im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen deutlich vielfältiger. Beispielsweise finden sich in den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW) Berufsschulen als schulischer Teil einer dualen Berufsausbildung, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Fachschulen (§ 22 Abs. 1 Schulgesetz NRW) sowie teilweise berufliche Gymnasien. Dementsprechend heterogen sind auch die dort zu erwerbenden Schulabschlüsse. Sie reichen z. B. in NRW von allgemein bildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife) bis hin zum Nachholen eines Abschlusses der Sekundarstufe I (§ 22 Abs. 2 Schulgesetz NRW). Zudem gibt es die teilqualifizierenden schulischen Angebote zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung, die systematisch dem sogenannten „Übergangsbereich“ zwischen Schule und Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit zugeordnet werden und überaus kontrovers diskutiert werden (Pötter 2014a).

Die Vielfalt der beruflichen Bildungsgänge spiegelt sich in der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen sowie Interessen und Wünschen, die sie mitbringen. Während die einen ihre duale Berufsausbildung mit Erfolg abschließen möchten, streben andere einen höheren Schulabschluss an. Wieder andere hoffen, im Anschluss an ihren Besuch eines Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundschuljahres einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden und eine Berufsausbildung ihrem Wunsch entsprechend zu beginnen. Aufgrund dieser starken Heterogenität bezeichnet Ute Clement (2009, S. 67; Hervorhebung i. O.) berufsbildende Schulen „als *eigentliche* Gesamtschulen (...), weil in ihnen Absolventinnen

und Absolventen aller Schulformen von der Sonderschule bis zum Gymnasium beschult werden.“

Ferner sind in den verschiedenen Bildungsgängen unterschiedliche Altersgruppen von Schülerinnen und Schülern zu finden. Das Alter reicht von rund 16 Jahren, z. B. in berufsvorbereitenden Angeboten, bis hin zu 25 Jahren und älter, wie in Fachschulen. Im Schnitt sind also die Schülerinnen und Schüler volljährig und deutlich älter als in allgemeinbildenden Schulen. Ferner zeichnen sich berufsbildende Schulen durch ein größeres Einzugsgebiet aus, weil sich der Schulbesuch nicht durch die räumliche Nähe, sondern durch die jeweilige berufliche Fachrichtungen bestimmt. In einzelnen seltenen Berufen (z. B. Orgelbauerin/Orgelbauer oder Bierbrauerin/Bierbrauer) gibt es bundesweit nur eine oder wenige Berufsschulen. Der Unterricht findet dort in Blockform statt, die Jugendlichen wohnen in dieser Zeit im Internat. Damit sind auch die verschiedenen Beschulungsweisen angesprochen: Jugendliche, die eine duale Berufsausbildung in einem Betrieb absolvieren, besuchen die Berufsschule in Teilzeit- oder Blockform. Denn der betriebliche Teil umfasst zwei Drittel, während die Berufsschule nur ein Drittel der dualen Ausbildung ausmacht. Entweder sind sie eineinhalb Tage pro Woche oder in regelmäßigen Abständen in Blöcken z. B. von sechs Wochen in der Schule. In anderen Bildungsgängen, wie jenen zur Berufsvorbereitung oder in Fachoberschulen, werden die Schülerinnen und Schüler Vollzeit beschult. Wieder andere absolvieren eine Fachschule berufsbegleitend in Abendform. Aufgrund dieser verschiedenen Beschulungsvarianten sind nie alle Schülerinnen und Schüler anwesend, was Konsequenzen für die Größe von berufsbildenden Schulen hat. So sind Schulen mit 1.500 Schülerinnen und Schülern ebenso zu finden wie solche mit 4.500.

Bei all dieser Heterogenität ist der Bezug auf das Berufskonzept ein verbindendes Strukturelement aller Bildungsgänge (Baethge 2008). Traditionell wird Berufsbildung primär durch die Anforderungen des Arbeitsmarkts bestimmt, legitimiert und weitgehend auch organisiert (ebd.). Aufgrund dieser Erwerbsarbeitszentrierung beruflicher Bildung sind für berufsbildende Schulen die Betriebe auf den lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten relevante Kooperationspartner und zwar entweder als aktuelle oder zukünftige Ausbildungs- oder Praktikumsbetriebe sowie als Arbeitgeber. Ferner sind weitere bedeutsame Akteure die Kammern (z. B. Handwerks-, Ärzte- oder Industrie- und Handelskammer), denn sie sind als Einrichtungen des öffentlichen Rechts für die Beratung, Überwachung und das Prüfungswesen der dualen Berufsausbildung zuständig. Des Weiteren sind die ortsansässigen Arbeitsagenturen, Arbeitsgeberverbände, Jobcenter, Berufsbildungseinrichtungen freier Träger und Gewerkschaften relevant, um junge Menschen während ihrer Berufsausbildung zu begleiten oder ihnen einen betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz zu vermitteln. Alle diese Kooperationspartner sind auch für die Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen bedeutsam.

2.2 Institutionelle Bedingungen von Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen mit ihren Konsequenzen für Fachlichkeit

Ebenso wie in den anderen Schulformen zeigt sich auch für die Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen eine breite Vielfalt institutioneller Zuständigkeiten, Verankerungen und Finanzierungsformen in den verschiedenen Bundesländern und Kommunen (Pötter 2014b; Peters 2014). Da hier nicht die fach- und sozialpolitischen Debatten um den „Zankapfel ‚Schulsozialarbeit‘“ (Pötter 2014b) und ihre dauerhafte Institutionalisierung und damit auch Finanzierung im Fokus stehen, möchte ich es dabei belassen, mit Karsten Speck (2014, S. 62 ff.) darauf zu verweisen, dass generell für Schulsozialarbeit viel zu geringe personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen. Für berufsbildende Schulen in NRW gibt Aladin El-Mafaalani (2011, S. 111) aufgrund seiner Erfahrungen an, dass für rund 1.500 Schülerinnen und Schüler eine halbe Stelle vorhanden sei. Nach meiner Kenntnisse gibt es maximal zwei Schulsozialarbeitsstellen für 1.500 Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen. Im Gegensatz dazu fordert der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009, S. 44) für 150 Schülerinnen und Schüler mindestens eine Stelle. Dabei wurden sowohl die unterschiedlichen Schulformen als auch die spezifische Situation einzelner Schulen (z. B. Einzugsgebiet, Schülerschaft) mitberücksichtigt, so dass diese Angabe durchaus auch auf berufsbildende Schulen übertragbar ist. Mithin ist die Situation dort als prekär zu werten, besonders dann, wenn die große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und die Vielzahl der Kooperationspartner auf dem jeweiligen regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mitberücksichtigt werden.

Eine Möglichkeit für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in berufsbildenden Schulen, nicht von der Aufgabenvielfalt überfordert zu werden und sich fachlich unter den gegebenen institutionellen und strukturellen Bedingungen zu positionieren, ist die Begrenzung auf eine Zielgruppe, wie die Jugendlichen, die mit ihrem Besuch eines berufsvorbereitenden Bildungsangebots ihren Schulabschluss verbessern oder einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten möchten (Bauer 2010). Viele von ihnen können als marktbenachteiligt gelten, weil sie die Schule vor allem aufgrund eines fehlenden Ausbildungsplatzes besuchen (Pötter 2014a). Im Folgenden wird ein anderer Weg vorgeschlagen: Auf der Basis der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit von Eberhard Bolay (2004) entwerfe ich konzeptionelle Eckpunkte für Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen, die von dort tätigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zur fachlichen Selbstvergewisserung und Profilbildung herangezogen werden können. Dabei konzipiere ich Schulsozialarbeit im sozialisationstheoretischen Sinne als freiwilliges Angebot für alle Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen und nicht nur für als benachteiligt geltende junge Menschen (Speck 2014).

3. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen

Eberhard Bolay (2004) strukturiert sein Verständnis von lebensweltorientierter Schulsozialarbeit in vier Handlungsfeldern, die den folgenden Überlegungen zugrunde liegen (vgl. auch Bolay et al. 2010). Während sich das erste Handlungsfeld auf die direkte fachliche Zuständigkeit von Schulsozialarbeit, ihre Handlungsziele und Methodenansätze bezieht, werden in den anderen drei Handlungsfeldern die strukturellen Voraussetzungen präzisiert, die für eine so verstandene Schulsozialarbeit konstitutiv sind. Um zu markieren, dass die vier Handlungsfelder voneinander abhängig und nicht isoliert zu sehen sind, wurden sie von Eberhard Bolay (2004) in einer „Vier-Felder-Matrix“ zusammengeführt.

3.1 Handlungsfeld 1: Direkte Handlungsebene von Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen

Das erste Handlungsfeld umfasst die direkten, primären Zuständigkeiten von Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen (Bolay 2004). Dabei stehen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Eigensinn, ihren Wünschen, Zielen und Interessen als „Subjekte ihres eigenen Lebens“ (Thiersch 2014, S. 27) im Mittelpunkt. In ihrer anwaltschaftlichen Funktion vertritt Schulsozialarbeit die Interessen der jungen Menschen und versucht auch, die Lehrerinnen und Lehrer und die Ausbilderinnen und Ausbilder, in den Schulwerkstätten, Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben dafür zu sensibilisieren. Dazu gehört auch die Schülerinnen und Schüler als „schulische Akteure“ und „Mit-Handelnde“ (Bolay 2004, S. 155) anzuerkennen und einzubeziehen. Aufgrund vorliegender Forschungsergebnisse (z. B. Mansel/Speck 2012) ist davon auszugehen, dass den Schülerinnen und Schülern die folgenden berufsbiografischen Ziele besonders wichtig sind:

- Klärung von Berufs- und Lebensplänen, auch unter Berücksichtigung von Familienplanung;
- Vorbereitung auf eine Berufsausbildung mittels Unterstützung bei der Berufswahl und beim Finden eines betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatzes;
- Hilfen bei schulischen Leistungsproblemen oder sonstigem Schulversagen;
- Unterstützung bei der Bewältigung der sich durch den Ausbildungsbeginn stellenden Herausforderungen, wie Zeit- und Kostendruck, Betriebskultur, Arbeiten mit Kundinnen und Kunden usw.;
- Hilfe bei möglichen inneren Konflikten und sich widerstreitenden Wünschen und Gefühlen, die sich in der Freizeit einerseits und der Berufsausbildung andererseits einstellen, wie unterschiedliche freie Zeiten der ehemaligen Freundinnen und Freunde für Treffen, Partys usw.;

- Unterstützung während der Berufsausbildung hin zu einem erfolgreichen Abschluss, z.B. bei Konflikten im Ausbildungsbetrieb oder mit Berufsschullehrerinnen oder -lehrern – Vermeidung eines vorzeitigen Endes der Berufsausbildung ohne Abschluss;
- Unterstützung bei der Aufnahme einer weiteren Berufsausbildung im Falle eines vorzeitigen Endes bzw. Ausbildungsabbruchs;
- Unterstützung bei der Suche eines Erwerbsarbeitsplatzes.

Aufgrund der institutionellen Bedingungen in berufsbildenden Schulen, insbesondere auch aufgrund des Auftrags der Schule und der Deutungsmächtigkeit der Lehrpläne besteht für Schulsozialarbeit die Gefahr, dass sie dazu instrumentalisiert werden könnte, die Schülerinnen und Schüler z. B. in „Trainingsräumen“ oder auf andere Weise zu disziplinieren. Solche Praktiken haben sich in Evaluationen als wenig förderlich erwiesen (Speck/Olk 2014, S. 42). Stattdessen haben sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler die Verschwiegenheit und die anwaltschaftliche Funktion als fachliche Grundsätze von Schulsozialarbeit bewährt (ebd. S. 43). Vor allem sind die für die Probleme der Jugendlichen maßgeblichen Entstehungsursachen nicht zu vernachlässigen. Bezogen auf Berufsbildung ist dafür vor allem der regionale Ausbildungsmarkt bedeutsam. Sogar in Zeiten der gegenwärtig zu hörenden Klagen zum Fachkräftemangel aufgrund der rückläufigen Abgangsjahrgänge aus den allgemeinbildenden Schulen gibt es nach Berufen und Regionen erheblich segmentierte Ausbildungsmärkte, in denen auch besser qualifizierte Jugendliche immer noch keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden (Matthes u. a. 2014). Deshalb ist davor zu warnen, dass Schulsozialarbeit sich unreflektiert zu „Verhaltenstraining statt Verhältnisregulierung“ (Kessl zit. nach Enggruber 2010, S. 32) missbrauchen lässt. Dann würde sie verkennen, dass sie strukturell bedingte Probleme auf den Ausbildungsmärkten individualisiert und pädagogisiert, indem fehlende Ausbildungsplätze einseitig den mangelnden Fähigkeiten und zu anspruchsvollen Berufswünschen der Jugendlichen zugeschrieben werden. Grundsätzlich ist mit Eberhard Bolay (2004, S. 155; Hervorhebung i. O.) von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ein „*kritisch-reflexiver Umgang* mit den Systembedingungen von Schule“ und des Berufsbildungssystems sowie mit den an Ausbildung und Beruf geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen zu fordern (vgl. auch Enggruber 2010).

Folgende Methodenansätze sind für Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen relevant:

- unterrichtsunterstützende und -ergänzende Angebote (z. B. Individuelle Förderplanung, Bewerbungstraining, Mediationsausbildung, Antirassismusprojekte, berufskundliche Exkursionen oder Projekte (siehe auch 3.3);

- aufsuchende Schulsozialarbeit (z. B. im Pausenbereich, auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer, Hospitationen im Unterricht oder in Schulwerkstätten, Besuche in den Familien, in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben);
- Beratungsangebote (einzeln oder gemeinsam, auch Konfliktmoderation und Individuelle Förderplanung) für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Ausbilderinnen und Ausbilder in Schulwerkstätten sowie in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, für Eltern und Angehörige – für letztere auch zur Mobilisierung sozialer Ressourcen für die Jugendlichen;
- Übernahme einer „Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion“ (Bolay 2004, S. 156; Hervorhebung i. O.) zwischen Schülerinnen oder Schülern und Schule sowie Jugendamt, Jobcenter und Angeboten der Jugendhilfe (z. B. Schuldner- oder Drogenberatung), Arbeitsverwaltung, Wohnungsamt etc. – beispielhaft kann hier auf die Beratungsstelle „Connexions“ im Berufskolleg Opladen hingewiesen werden (Berufskolleg des Zweckverbandes der Berufsbildenden Schulen). Dort eröffnen relevante Akteure in der Kommune Leverkusen den Schülerinnen und Schülern Beratungsangebote direkt in der Schule. Auf diese Weise ermöglichen sie den Jugendlichen niedrigschwellige Zugänge und ersparen ihnen langwierige Anfahrtswege, wie sie insbesondere in großen Landkreisen häufig vorhanden sind;
- gruppenpädagogische, wie erlebnis-, sport-, geschlechtsspezifische oder sonstige freizeitpädagogische Angebote (auch Klassenfahrten), Klassen- und Schulfeste ⁷.

3.2. Handlungsfeld 2: Gemeinsamer Auftrag von Schulsozialarbeit und berufsbildender Schule

Dieses zweite Handlungsfeld betrifft die Organisations- bzw. Schulentwicklung. Sie gilt als unabdingbare Voraussetzung, um lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, so wie sie im ersten Feld präzisiert wurde, realisieren zu können. Schulsozialarbeit und berufsbildende Schule sollen gemeinsam *„kooperative Strukturen und Verfahren“* (Bolay 2004, S. 156 [Hervorhebung i. O.]) aufbauen und langfristig sichern, mit dem Ziel einer integrativen Schulentwicklungsplanung, in der sozial- und berufspädagogische Perspektiven gleichermaßen miteinander verbunden werden. Dies setzt voraus, dass die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in allen Konferenzen, Arbeitsgruppen und sonstigen Gremien – auch mit Stimmrecht – kontinuierlich beteiligt sind. Ferner kann in gemeinsamen Fortbildungen die Verständigung zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeitern und Schulleitung so gefördert werden, dass sie ihren Bildungsauftrag gemeinsam definieren und verantworten, ohne dabei die jeweils geltenden fachlichen Zuständigkeiten aufzuheben. Zudem erfolgt Schulentwicklung im Verständnis lebensweltorientierter Schulsozialarbeit sowohl unter

⁷Allerdings weist Petra Bauer (2010) darauf hin, dass diese Angebote wenig Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Schulen finden, weil sie als junge Erwachsene eigene Freizeitaktivitäten verfolgen.

Berücksichtigung des sozialen und materiellen Lebensumfelds der Schülerinnen und Schüler als auch des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts. Diese im weitesten Sinne so verstandene Sozialraumorientierung stellt für berufsbildende Schulen jedoch eine besondere Herausforderung dar, wie im folgenden dritten Handlungsfeld erläutert wird.

3.3. Handlungsfeld 3: Sozialraumorientierung: gemeinsamer Auftrag von berufsbildender Schule und Jugendhilfe unter Mitwirkung von Akteuren des Ausbildungsmarktes

In diesem Handlungsfeld steht die sozialräumliche Öffnung und Verankerung berufsbildender Schulen im Fokus (Bolay 2004, S. 156). Soziale Räume können dazu beitragen, soziale Ungleichheit zu verstärken, indem sie die dort lebenden Menschen in ihrem Alltag und ihren Lebensbedingungen eher belasten als ihnen Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Zudem sind die relevanten Akteure der regionalen Ausbildungsmärkte unbedingt einzubeziehen, um den berufsbiografischen Wünschen der Jugendlichen Rechnung tragen zu können.

Es klang bereits mehrfach an, dass berufsbildende Schulen aufgrund ihres fachlichen Zuschnitts häufig große Einzugsgebiete haben. Deshalb kommen die Schülerinnen und Schüler teilweise aus verschiedenen Stadtteilen, Städten oder Dörfern. Dennoch entwirft Ute Clement (2009, S. 67 ff.; Hervorhebung i. O.) eine „Vision“ für eine „kommunale Integrationsschule“: „Berufliche Schulen, die dem kommunalen Anliegen folgen, Jugendliche in das Berufs- und Arbeitsleben zu integrieren, verstehen sich über ihre Bildungs- und Ausbildungsfunktion als Sozialisationsinstanz für Jugendliche [...]. Sie öffnen sich in die Kommune hinein und arbeiten auch als Stadtteil- und Jugendzentren. Sie kooperieren mit der kommunalen Jugendarbeit und Erziehungshilfe, bieten soziale Unterstützung [...]. Sie arbeiten eng mit lokalen Organisationen und Vereinen, entlassenden und aufnehmenden Schulen sowie der Agentur für Arbeit und Betrieben zusammen“ (ebd. S. 68 f.).

Eine so markierte sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bringt sowohl für die Bewohnerinnen und Bewohner als auch für die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen erhebliche Vorteile mit sich: Die Realisierung der bereits im Rahmen des ersten Handlungsfelds angesprochenen berufskundlichen Projekte – z. B. künstlerische Malerarbeiten in einem Seniorenzentrum, Möbel- und Spielzeugbau für einen Kindergarten, ein Theaterprojekt gemeinsam mit einer Arbeitsloseninitiative, die Organisation eines Hip-Hop-Festivals in einer offenen Jugendeinrichtung, die Neugestaltung des Fußballplatzes im Dorf, Mittagessenszubereitung und Vergabe für eine „Armenküche“ oder eine Wandmalerei auf einer bereits seit Jahren nicht mehr gestrichenen Hausfassade – verbessern auf der einen Seite die Lebensbedingungen der

Bewohnerinnen und Bewohner im Sozialraum. Auf der anderen Seite können die Schülerinnen und Schüler im Rahmen solcher Projekte nicht nur ihre beruflichen, sondern ebenso ihre sozialen und personalen Kompetenzen weiterentwickeln. Zudem erhalten sie öffentliche Wertschätzung und Anerkennung. Des Weiteren können sich diejenigen, die noch keine Ausbildungsstelle in einem Betrieb gefunden haben, einmal auf eine andere Weise den Betrieben präsentieren und möglicherweise von sich überzeugen. Insgesamt gewinnt die Schule auf diese Weise an Bekanntheit und Ansehen, was wiederum Betriebe zu gemeinsamen Projekten und Ausbildungsinitiativen anregen kann, so dass eventuell auch zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen werden können.

Um eine so verstandene sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen realisieren zu können, sind in den Kommunen institutionelle Netzwerke zu implementieren, um nachhaltig nicht nur die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, sondern auch jene mit anderen relevanten Akteuren des lokalen bzw. regionalen Ausbildungsmarktes sowie sonstigen Bildungsangeboten zu gewährleisten.

3.4 Handlungsfeld 4: Institutionalisierte Kooperationsnetzwerke als Rahmenbedingung für lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen

In diesem vierten und letzten Handlungsfeld geht es um die institutionelle Seite der Vernetzung aller im Sozialraum vorhandenen Akteure der Jugendhilfe, Arbeits- und Sozialverwaltung, Ausländerbehörden, Berufsbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, Museen, Sportvereinen sowie Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben und deren Verbänden und Kammern (z. B. Handwerks- oder Industrie- und Handelskammer) über Gewerkschaften bis hin zu Wohlfahrtsverbänden, Migrantenorganisationen und Flüchtlingsräten. Dabei richtet sich der Fokus nicht mehr nur auf die einzelne berufsbildende Schule und dort vorhandene Schulsozialarbeit. Vielmehr geht es um einen gemeinsamen Auftrag aller relevanten Akteure in der Kommune, sich dauerhaft miteinander zu vernetzen, um allen jungen Menschen bessere Bildungs- und Teilhabechancen zu eröffnen. Exemplarisch ist dazu auf das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ zu verweisen, wo seit 2009 in Modellkommunen institutionalisierte Netzwerke systematisch entwickelt, erprobt und evaluiert wurden und inzwischen bundesweit eingeführt werden (BMBF 2009). Nicht nur in so neu entstandenen vernetzten Strukturen, sondern auch in anderen lokalen Gremien, wie dem Jugendhilfeausschuss, sollten sich Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter einbringen und im Sinne politischer Einmischung für die Interessen der Jugendlichen und ihre Berufs- und Lebenschancen streiten (vgl. Enggruber 2010; Ahmed 2011).

4. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen im Spiegel der institutionellen Bedingungen

Abschließend komme ich auf die hier im zweiten Abschnitt skizzierten institutionellen und strukturellen Bedingungen für Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen zurück. Vor dem Hintergrund der als prekär gewerteten Ressourcen wird es nicht möglich sein, alle der hier angestellten konzeptionellen Überlegungen zu berücksichtigen. Dies würde nicht nur einer Überforderung der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter gleich kommen, sondern sie sind aufgrund ihrer Stellung in Schulhierarchie und Kommune auch gar nicht in der Lage dazu, die Handlungsfelder zwei bis vier ohne Mitwirkung der oberen Leitungsebenen in der Schule und Kommune zu initiieren und implementieren. Sie können allenfalls Anregungen geben, sich politisch einmischen und für notwendige Entwicklungsprozesse bezogen auf eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen streiten. Ferner verstehe ich die hier auf der Basis der „Vier-Felder-Matrix“ angestellten konzeptionellen Überlegungen als Fundus oder ‚Handlungsleitplanken‘. Aus ihnen können Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eine begründete Auswahl treffen, ohne dabei jedoch die Interdependenz der vier Handlungsfelder zu vernachlässigen:

- Beispielsweise können die bereits in einzelnen Kommunen bestehenden integrativen Fachämter bzw. Ressorts für Schulentwicklung und Jugendhilfeplanung auf die „Vier-Felder-Matrix“ zurückgreifen und anstreben, lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in berufsbildenden Schulen zu implementieren.
- Des Weiteren können auf dieser Basis auch Jugendhilfeträger entsprechende Kooperationsvereinbarungen mit berufsbildenden Schulen präzisieren und abschließen. Bei einer Anstellung im Schuldienst können Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in berufsbildenden Schulen mit der Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam entsprechende Konzepte zur Schulentwicklung und Sozialraumorientierung entwickeln und vereinbaren.
- Zudem sollten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eine „identifizierbare fachliche Position und Präsenz“ (Bolay 2004, S. 155; Hervorhebung i. O.) haben. Auch um sich vor einer möglichen Indienstnahme für schulische oder betriebliche Zwecke sowie chronischer Überforderung zu schützen, ist eine eigene professionstheoretisch begründete Rollen- und Aufgabenklarheit notwendig. Dazu kann inhaltlich auf die hier vorgelegten konzeptionellen Eckpunkte zurückgegriffen werden. Außerdem sollten sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter miteinander vernetzen, um ihr professionstheoretisch begründetes Selbstverständnis zu stärken und untereinander kollegiale Beratung zu ermöglichen.

Literatur

Ahmed, S. (2011) Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen/Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 287-298.

Baethge, M. (2008) Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.) Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 541-597.

Bauer, P. (2010) Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Beltz-Juventa Verlag. S. 119-134.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009) Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. Bonn und Berlin. Verfügbar unter: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php> (letzter Zugriff: 5.02.2015).

Bolay, E. (2004) Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Beltz-Juventa Verlag. S. 147-162.

Bolay, E./Gutbrod, H./Ahmed, S. (2010) Wirkungen einer ‚Sozialraumverankerten Schulsozialarbeit‘. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Beltz-Juventa Verlag. S. 183-195.

Clement, U. (2009) 4 Visionen für das berufliche Schulwesen: Gestaltungsoptionen und Entscheidungsmomente. In: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hrsg.) Zukunft der Berufsausbildung. Düsseldorf: Edition der Hans Böckler Stiftung 235. S. 67-82.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2013) Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag. Drucksache 17/12200.

El-Mafaalani, A. (2011) Warteschleife oder Übergangssystem? Zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik: Jg. 63 (3) S. 106-115.

Enggruber, R. (2014) Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Grundlagen. In: Pötter, N. (Hrsg.) Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 115-130.

Enggruber, R. (2010) Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt. In: Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.) Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 13-59.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009) Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwesen. S. 33-45.

Laßmann, S. (2006) Überblick über die Berufsschulsozialarbeit in den Bundesländern. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit e. V. Bonn. Verfügbar unter <http://www.good-practice.de/berufsschulsozialarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 3.02.2015).

Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.) (2012) Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2014) Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Bonn. Verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf (letzter Zugriff: 5.02.2015).

Pötter, N. (2014a) Reformen des Übergangs von der Schule in den Beruf – neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In: Pötter, N. (Hrsg.) Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-19.

Pötter, N. (2014b) Zankapfel „Schulsozialarbeit“. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit: Jg. 65 (5) S. 334-343.

Peters, D. (2014) Schulsozialarbeit und die Frage der Zuständigkeit – Normen und Realität. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Nr. 1/2014 S. 16-27.

Speck, K. (2014) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, K./Olk, T. (2014) Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Nr. 1/2014 S. 38-47.

Spies, A./Pötter, N. (2011) Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thiersch, Hans (2014) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgabe der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim und München: Beltz-Juventa Verlag.

Megallis, D. (Hrsg.) (o.J.) Berufsbildende Schulen.net. Verfügbar unter: <http://www.berufsbildendeschulen.net/> (letzter Zugriff: 05.02.2015).

Berufskolleg des Zweckverbandes der Berufsbildenden Schulen Opladen (Hrsg.) Berufskolleg Opladen. Willkommen auf den Seiten des Beratungsteams! Verfügbar unter <http://www.bk-opladen.de/bko/Beratung/index.php>.

Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen:

Darstellung der Praxis und neuer Entwicklungsaufgaben

Sascha Burmann

In diesem Beitrag soll ein knapper Überblick über die Praxis und zu den neuen Entwicklungsaufgaben von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen gegeben werden. Zu Beginn soll in diesem Zusammenhang erst einmal die Definition von Schulsozialarbeit von Speck zitiert werden: Schulsozialarbeit ist

„ [...] ein Angebot der Jugendhilfe [...], bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrerinnen und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere Beratung und Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrerinnen und Lehrer und der Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“ (Speck 2006, S. 23).

Bei dieser Begriffsbestimmung werden wichtige Eckpunkte von Schulsozialarbeit erwähnt:

Dieses Angebot der Jugendhilfe will junge Menschen:

- „in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern“ (Speck 2007, S. 28).
- „zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit erziehen (SGB VIII §1 (1)).
- zur Selbsthilfe befähigen.
- in „Freiwilligkeit und Vertraulichkeit“ unterstützen (LHM 2001, S. 13).

Aus dem Konzept zu den Aufgaben von Schulsozialarbeit an Beruflichen Schulen (BSSA) der Landeshauptstadt München lässt sich Folgendes herauslesen:

„Das Risiko des Scheiterns der Jugendlichen in der Schule und im Ausbildungsbetrieb [soll durch die Schulsozialarbeit] begrenzt und die Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb [sollen durch diese] erhöht werden.“ (LHM 2001, S. 13).

Als neuer Aktionsradius für die Schulsozialarbeit kommt hier also das System der Ausbildung hinzu.

Die Aufgaben und Leistungen der BSSA lassen sich folgendermaßen unterteilen:

- Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler(ca. 55 %);
- Klassen und gruppenbezogene Angebote (10 %);
- Interne und externe Kooperation (10 %);
- Schulbezogene Angebote (10 %);
- Verwaltungsarbeit, Austausch von fachlichen Informationen und Fortbildungen (15 %) (vgl. zu diesen Punkten LHM 2001, Anlage 5, S. 3-5);

Wichtige Ziele der BSSA stellen die Unterstützung in der Ausbildung, die Förderung einer selbständigen Lebensführung und die Vermittlung von Kompetenzen dar.

Besonderheiten der BSSA können darin gesehen werden, dass die Fachkräfte mit Zielgruppen zusammenarbeiten, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse (von keinem Abschluss bis Abitur) aufweisen sowie ein unterschiedliches Alter verbunden mit verschiedenen Lebenserfahrungen (z. B. ein 15 jähriger Jugendlicher oder z. B. eine 24 jährige Mutter), was eine hohe Flexibilität von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen erfordert. Des Weiteren bringen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Vorerfahrungen durch ihre schulische Laufbahn mit. Gerade negative Schulbiografien, die z. B. durch Schulängste entstanden sind, stellen in der praktischen Arbeit eine große Herausforderung dar. Auch unterschiedliche Beschulungsformen wie Tagesbeschulung oder Blockunterricht erfordern gute Organisation bezüglich des Klientenkontaktes.

Wie bei allen Schulformen ist gut funktionierende Schulsozialarbeit an Berufsschulen nur durch eine gute Zusammenarbeit mit den Lehrkräften möglich.

Besonderheiten der Schulsozialarbeit an Berufsschulen sind durch die Besonderheiten der Adressaten gekennzeichnet und können in verschiedenen Bereichen gesehen werden: Manche Schülerinnen und Schüler verzeichnen eine Abweichung von Normalbiografien

wie z. B. durch Knast- und Suchterfahrung oder Arbeitslosigkeit, sie haben bereits im Vorfeld mehrere Ausbildungen abgebrochen oder langjährige Jugendhilfeeferfahrungen gemacht, was eine Zusammenarbeit mit Fachkräften aus der Schulsozialarbeit manchmal erleichtern, aber je nach Erfahrung auch erschweren kann. Positiv gesehen, bringen diese jungen Menschen also viel Wissen und Einsichten mit, die sie selber nutzen oder anderen vermitteln können.

Zentrale Themen der BSSA sind hier zu sehen: Durch die neue Situation in der Ausbildung oder während der schulischen Bildung ergeben sich für die jungen Menschen neue Herausforderungen (wie z. B. lange Arbeitstage oder die Vereinbarkeit von Arbeit, Lernen, der Familie, der Pflege von Freundschaften und der Freizeitgestaltung). Ebenso kann es vorkommen, dass manche Jugendliche während ihrer beruflichen Orientierung immer wieder die Frage nach der richtigen Berufswahl stellen. Durch die z. T. gesteigerten Geldeinnahmen, wie etwa durch den eigenen Lohn, sind sie gefordert, mit ihren finanziellen Mitteln richtig umzugehen. Ferner wohnen manche jungen Leute in Betriebswohnungen oder Wohnheimen, was eine eigenständige Lebensführung verlangt.

Einen großen Teil der Probleme der jungen Menschen machen Konflikte im Ausbildungsbetrieb aus: Sie entstehen durch schlechte Arbeitsbedingungen, Arbeitszeitverstöße, Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen oder Ausbilderinnen und Ausbildern, oder durch Unzufriedenheit in der Betreuung, ...

Neben der Beratung und Betreuung werden von der BSSA auch Projekte und Gruppenarbeiten durchgeführt, die auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten werden. Einige Beispiele sind z. B. Projekte zum richtigen Umgang mit Konflikten in der Ausbildung oder Kommunikationstrainings. Des Weiteren können sozialpädagogische soziale Trainings ebenso im Unterrichtsablauf integriert werden und dadurch kann ein gemeinsames Programm mit der Schule zusammen entwickelt werden. In solch einem Programm ist es möglich verschiedene Einheiten (wie z. B. zum Selbstwert, zur Motivation, zur Übernahme von Verantwortung, zu Kommunikation, Konflikttraining und Biografiearbeit) mit Modulen in den Unterricht zu integrieren. In einem Projekt für Mütter/Väterklassen (Junge Eltern in Ausbildung) ist es von Nöten auf deren erhöhten Beratungsbedarf zu reagieren. In diesen Kursen kann auf den Umgang mit der Doppelbelastung (Kindererziehung – Ausbildung), auf Überforderung, Stress und die Organisation der eigenen Kinderbetreuung eingegangen werden.

Typische Kooperationspartner der BSSA sind Lehrkräfte, Schulleitung, Sozialforum und Eltern. Daneben gilt es mit Betrieben, Innungen, Handwerkskammern und den Industrie- und Handelskammern zusammenzuarbeiten. Weitere Partner stellen Sozialbürgerhäuser, Jobcenter, Rechtsberatungsstellen, Schuldenberatung und Ausländerbehörden dar.

Wichtige Instrumente der BSSA zur Zusammenarbeit sind runde Tische, Absprachen mit den Betrieben, Vereinbarungen mit der Schule (über z. B. Ziel- und Suchtvereinbarungen), regelmäßige Teamsitzungen, Supervision, der Werkzeugkoffer, der Austausch mit anderen Schulsozialarbeitern, regelmäßige Sprechstunden und die Vorstellung in den Klassen.

In Bezug auf die praktische Arbeit der BSSA im betrieblichen Konfliktfall ist es wichtig eine Auftragsklärung durchzuführen: An die Berufsschulsozialarbeit werden unterschiedliche Aufträge von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, und aus der Gesellschaft herangetragen. Außerdem sind ethische Gesichtspunkte zu beachten. Bei „Gefährdung des Wohls“ des Jugendlichen, muss auf Grund des Schutzauftrages gehandelt werden (auch wenn der Jugendliche nicht will). Ansonsten werden die Jugendlichen beraten und betreut und man versucht, gemeinsam einen Lösungsweg zu finden. Es besteht die Freiwilligkeit der Beratung. Die Jugendlichen entscheiden selbst, sie werden nicht gezwungen wie es z. B. in einer Drogenberatungsstelle oder in der Bewährungshilfe der Fall wäre. Der Auftrag des Klienten kann daher von der Berufsschulsozialarbeit angenommen werden und es entstehen weniger Widersprüchlichkeiten.

Die Erkenntnis über die verschiedenen Aufträge und Spannungsfelder liefern einen ersten wichtigen Schritt zur Auftragsklärung. Doch um zu einer definitiven Entscheidung über weitere Handlungsschritte im betrieblichen Konfliktfall zu gelangen, müssen meiner Meinung nach die Aufträge durch ein eigenes fachliches Urteil in Verbindung mit sozialarbeiterischen Theorien beleuchtet werden (Burmann 2013).

Hilfreiche Fragen zur Auftragsklärung wären:

- Mit welchen verschiedenen Aufträgen habe ich es zu tun?
- Was möchte ich als Berufsschulsozialarbeiterin oder Berufsschulsozialarbeiter im betrieblichen Konfliktfall erreichen? Was sind hierbei meine Werte und Bedürfnisse?
- Nach welchen Kriterien entscheide ich mich für das weitere Vorgehen?
- Welche Sozialarbeitstheorien können mir dabei helfen?

Zur Klärung von betrieblichen Konflikten wird empfohlen auf drei Ebenen zu arbeiten.

Auf der Fallebene geht es um Empfehlungen zur Durchführung der Beratung (Heiner 2010b, S. 12).

Auf der „Selbstebene“ geht es um die Einstellung, Haltung und Selbstreflexion der Fachkraft in der Beratungssituation. Während der Arbeit mit dem Klienten bringt man seine ganze Person mit ein: Frau von Spiegel spricht dabei von dem Einsatz der „Person als Werkzeug“, die mit ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten den Dialog mit dem

Auszubildenden, also die Beratungssituation beeinflusst (Spiegel 2004, S. 100 ff.). Gerade in der Arbeit mit Konfliktsituationen ist es nötig einen eigenen Standpunkt zu haben, um eine mögliche Verwicklung in den Konflikt zu vermeiden (Hermann 2013, S. 71). Denn bei Konflikten geht es um verdichtete Handlungssituationen die schnell unübersichtlich werden können.

Auf der Systemebene ist es angebracht an die Rahmenbedingungen, an das Konzept und das Leistungssystem zu denken, um Orientierung und Sicherheit als Fachkraft in der Beratung zu haben. Auf Grund der Nähe zur Schule sind schriftliche Vereinbarungen und Absprachen zur Rollenklärung von Bedeutung (z. B. Vereinbarungen dazu, dass Lehrkräfte die Schweigepflicht der Berufsschulsozialarbeit ernst nehmen). Ein verantwortungsvolles Handeln in der Beratung bezieht die Werte der Sozialen Arbeit mit ein: Angefangen von den Grundrechten der Bundesrepublik Deutschland, bis hin zu ethischen Vorgaben des deutschen Berufsverbandes der sozialen Arbeit (DBSH 2014; Spiegel 2004, S. 67 ff. und Burmann 2014).

Mögliche wünschenswerte Entwicklungen der BSSA können in folgenden Bereichen gesehen werden:

- Bildung eines Kompetenzteams in der Berufsschule;
- Gemeinsame Projekte mit Kooperationspartnern;
- Betreuung und Begleitung im Unterricht;
- Sozialpädagogische Schule;
- Betreuung von Flüchtlingen;
- Wirkungsorientierung;
- Politische Mandate;
- Höhere Eingruppierung für die Fachkräfte;

Literatur

Burmann, S. (2013) Welche Aufträge hat die Berufsschulsozialarbeit im Hinblick auf die Bearbeitung von betrieblichen Konflikten mit Auszubildenden? – Am Beispiel einer Münchener Berufsschule. München, Independent Studies. Katholische Stiftungsfachhochschule. (unveröffentlicht).

Burmann, S. (2014) Ressourcenförderung konkret – Empfehlungen für eine ressourcenfördernde Beratung von Auszubildenden in der Berufsschulsozialarbeit bei betrieblichen Konflikten - Eine empirische Untersuchung. München, Katholische Stiftungsfachhochschule. Masterarbeit (unveröffentlicht).

Heiner, M. (2010a) Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder - Fähigkeiten. 2. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag .

Heiner, M. (2010b) Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. In: Heiner, M. (Hrsg.) Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit. Band 1. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kolping Bildungswerk. Leitbild. Unter: <http://www.kolpingmuenchen.de/ueberuns/leitbild> (letzter Zugriff: 23.03.14).

Landeshauptstadt München (LHM), Schul- und Kultusreferat, Sozialreferat (Hrsg.) (2001) Konzept für Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. München: LHM.

Speck, K. (2006) Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spiegel, H. (2004) Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, K. (2007) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schulsozialarbeit an Ganztageschulen – Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben

Angelika Iser

Die Frage nach Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben für Schulsozialarbeit an Ganztageschulen ist zwar aktuell aber nicht neu. Das legt zunächst einmal eine Standortbestimmung der Entwicklung von Jugendhilfe und Ganztageschule nahe, bevor nach aktuellen Herausforderungen für die Schulsozialarbeit an Ganztageschulen gefragt werden soll.

1. Standortbestimmung von Jugendhilfe und Ganztageschule

Den Hintergrund für die derzeitige Auseinandersetzung der Kinder- und Jugendhilfe mit der Ganztageschule bildet die intensive Diskussion um die Ergebnisse der PISA- sowie weiterer internationaler Schulleistungsvergleichsstudien und die Reaktion der Deutschen Politik darauf, den Ausbau von Ganztageschulen zu fördern. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist dies relevant, weil es eines der zentralen Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000 war, dass das deutsche Schulsystem soziale Segregation und Ungleichheit zementiert, statt – wie es Auftrag und das Selbstverständnis einer demokratischen Schule ist – zu Chancengleichheit und sozialer Integration beiträgt. Dies hat den Diskurs der Sozialen Arbeit und die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf den eigenen Bildungsauftrag, aber auch das Bildungssystem insgesamt massiv angestoßen. Dem voraus und parallel hat dieses Ergebnis der PISA-Studie und noch mehr das im internationalen Vergleich erschütternd schlechte schulische Leistungsniveau der deutschen Schülerinnen und Schüler eine intensive Schuldiskussion und die zweite große Schulreform der letzten sechs Jahrzehnte ausgelöst. Darin enthalten sind – rückwirkend betrachtet – zwei erstaunliche Entwicklungen:

Zum einen verweisen die PISA-Ergebnisse – zugespitzt formuliert – auf den Erfolg von integrierten Schulen mit einem gemeinsamem Schulbesuch aller Kinder bis zum Altern von 16 Jahren, verbunden mit einer menschenfreundlichen und am einzelnen Subjekt orientierten Grundhaltung der dort arbeitenden Erwachsenen im Sinne des Leitspruchs ‚kein Kind darf verloren gehen‘. Die laut der PISA-Ergebnisse erfolgreichen Schulen haben sich weiterhin durch einen abgestimmten Mix an professionellen Erwachsenen mit Lehrerinnen und Lehrern oft im Team-Teaching z. B. mit Unterrichtsassistentinnen und -assistenten, Förderlehrerinnen und -lehrern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Krankenpflegepersonal, Ärztinnen und Ärzten und anderen ausgezeichnet. Teils zeigte

sich darüber hinaus – nimmt man z. B. Schweden – eine konsequente Umstellung des Bildungssystems auf eine kommunale Steuerung.

Vermutlich weil ein solches Konzept in Deutschland als nicht mehrheitsfähig galt, hat die politische Grundsatzentscheidung durch Entschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in 2001 und später durch das Bundesanreizprogramm (IZBB in 2004) die Weichen für die Entwicklung und den Ausbau von Ganztagschule gestellt. Durch eine Minimaldefinition der KMK dazu, was Ganztagschule ist, wurde eine Anschlussfähigkeit für alle Bundesländer geschaffen. Zugleich wurde damit aber auch der Weg für eine inzwischen nahezu unüberschaubare Vielfalt an Konstruktionen, Ganztagschule irgendwie hinzubekommen, geebnet. Mit der fast rein formalen Ganztagschuldefinition der KMK (mind. drei mal sieben Zeitstunden pro Woche, Mittagessen, Verantwortung für die GTS bei der Schulleitung) wurden bisherige (pädagogische) Qualitätsstandards an Ganztagschulen allerdings weitgehend außen vor gelassen (vgl. Oelerich 2007, S. 15 ff.). Klar markiert wurde, dass Ganztagschule als schulische Angelegenheit gesehen wird, indem qua Definition die Schulleitung als Aufsicht und Verantwortliche für die Entwicklung gesetzt wurde. Die einzige pädagogische Forderung, nach einem, den ganzen Tag umfassenden pädagogischen Konzept, ist vermutlich der Aspekt der Definition, der am häufigsten in der Praxis unterlaufen wird.

Zum anderen gibt es eine zweite – durchaus erstaunliche – Entwicklung auf der Seite der Kinder- und Jugendhilfe zu beobachten. Angestoßen und ermutigt durch die erneute Frage nach Bildungsgerechtigkeit (der Begriff der Chancengleichheit wurde zunehmend davon überdeckt) und einer neu aufkommenden gesamtgesellschaftlichen Forderung nach Sozialpädagogik an den Schulen, hat eine intensive Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit ihrem Bildungsverständnis und der eigenen Rolle in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenspiel mit Familien und Schulen stattgefunden. Kumuliert findet sich diese im 12. Kinder- und Jugendbericht, in dem von der „Verantwortungspartnerschaft von Familien, Schulen und Jugendhilfe für die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung“ gesprochen wird (Deutscher Bundestag 2005).

So zeigt sich, dass bei allen Vorbehalten gegenüber dem Schulsystem und der Skepsis, hieran etwas ändern zu können, eine umfassende Entwicklung und Umstrukturierung der Jugendhilfe in Richtung der Schule stattgefunden hat. Inzwischen gibt es vielfältige Kooperationsprojekte der Jugendarbeit mit Schulen zur Gestaltung von Ganztagsangeboten oder -schulen. Für die Hausaufgaben- und Nachmittagsbetreuung werden oft Erzieherinnen und Erzieher sowie andere Fachkräfte aus der Jugendhilfe gewonnen, die häufig unter prekären Arbeitsbedingungen tätig werden und i. d. R. der Schulaufsicht unterstehen. Sozialpädagogische Horte werden vielerorts zugunsten von Ganztagschulen geschlossen, wodurch weiteres sozialpädagogisches Fachpersonal unter die schulische Aufsicht gestellt wird. Verbunden damit werden sozialpädagogische Fachstandards, wie sie für die Horte bestehen, abgebaut. Denn vergleichbare Standards

gibt es für Ganztagschulen bestenfalls punktuell aufgrund kommunaler Vorgaben. Zunehmend werden außerdem Angebote der Hilfen zur Erziehung am Ort der Ganztagschule angeboten bzw. ihr Angebot wird auf Ganztagschulen abgestimmt, um Kinder und Jugendliche mit spezifischem Förderbedarf zu unterstützen und zu fördern (vgl. Maykus 2014, S. 426). Parallel ist ein Ausbau der Schulsozialarbeit – sowohl quantitativ als auch an weiteren Schulformen (v.a. an Grundschulen, teils auch Gymnasien und Realschulen) – beobachtbar.

Im Gesamten lässt sich in der Kinder- und Jugendhilfe der letzten ca. zwölf Jahre eine Ressourcenverlagerung auf Kinder und weg von der Gruppe der Jugendlichen beobachten. Dies steht im Kontext der Maxime frühzeitigerer, präventiver Hilfe sowie einer gewünschten frühen Korrektur von Fehlentwicklungen. Dabei ist zugleich ein deutlich zunehmender Fokus auf den Schutzauftrag und mehr Kontrolle zu verzeichnen. Insgesamt entsteht so fast der Eindruck, dass – bei aller Zwiespältigkeit der konkreten Entwicklungen – die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe schneller und umfassender vorangegangen ist, als die der Schule.

Nach nun rund 15 Jahren Ganztagsschul- und Jugendhilfeentwicklung scheint alles Richtige und Sinnvolle bereits gesagt worden zu sein, die Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe sind aber eher größer als kleiner geworden. Anders als zu Beginn steht die Jugendhilfe jetzt mitten in der Entwicklung und hat teilweise dadurch den Überblick über das Gesamtgeschehen verloren. In Baden-Württemberg hat z. B. das Landesjugendamt (KVJS) auf diese Situation reagiert, indem es eine landesweite Studie zu den „Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe“ (in BW) in Auftrag gegeben hatte (vgl. Maykus et al. 2013). Dabei lag der Fokus auf dem Gesamtsystem der Kinder- und Jugendhilfe sowie deren Teilbereichen der Kinder- und Jugendarbeit, der Hilfen zur Erziehung, der Tagesbetreuung und Horte, der Jugendämter und, davon gesondert betrachtet, der Jugendhilfeplanung. Die Schulsozialarbeit wurde ausgespart, da es in den Vorjahren intensive Begleitforschungen zur Schulsozialarbeit des Landes durch die Forschungsgruppe „Jugendhilfe und Schule (JuS)“ rund um Eberhard Bolay gab. Ein Hauptergebnis der Untersuchung zu den Auswirkungen der Ganztagschule auf die Jugendhilfe ist, dass derzeit die Gefahr besteht, das breite, aufeinander abgestimmte und differenzierte schulunabhängige Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe zugunsten der Verlagerung von Ressourcen an die Schulen zu durchlöchern und abzubauen. Die Empfehlung, die außerschulischen und schulunabhängigen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe nicht zu vernachlässigen und weiterhin am gesamten, vielfältigen Leistungsspektrum einer familien- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe im jeweiligen Sozialraum festzuhalten (vgl. Maykus et al. 2013, S. 24 ff.) ist sicher nicht nur für Baden-Württemberg zentral.

Unterstreichen lässt sich diese Empfehlung u. a. mit dem Ausbaustand der Ganztagschulen. Derzeit besuchen mit 32,3 % knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Ganztagschule (Klemm 2014, S. 15 f.). Fast 70 % der Kinder besuchen also keine Ganztagschule und profitieren möglicher Weise stärker von Kinder- und Jugendhilfeangeboten wohnortnah an Orten außerhalb der Schule. Umgekehrt ist aber auch der Ganztagsschulbesuch alleine kein Garant für einen Zugang zu Kinder- und Jugendhilfeangeboten. Laut der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG 2013, S. 32) arbeitete im Jahr 2012 im bundesweiten Durchschnitt nur etwa die Hälfte der Ganztagschulen mit einem Kooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe zusammen und sogar nur zwischen 8 % und 18 % mit der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendberatung – welche von den STEG-Kategorien am ehesten der Schulsozialarbeit zuzuordnen sind. Dies ist wenig. Umso erstaunlicher ist der große Einfluss, den die Ganztagschulentwicklung auf die Jugendhilfe und auf die Schulsozialarbeit hat.

2. Ganztagschulentwicklung fordert viele heraus

Weitet man den Blick, zeigt sich, dass sich nicht nur die Kinder- und Jugendhilfe und die Schulen verändern, sondern dass sich Schule, Jugendhilfe und Kommune gleichzeitig entwickeln – wenn auch meist nicht miteinander koordiniert. Ganztagschulen und noch mehr sog. ‚regionale Bildungslandschaften‘ als sozialräumliche Entwicklungen zwingen auch die Kommunen zu Veränderungen und neuen Aufgaben. Dabei besteht bei den Schulträgern in den Kommunalverwaltungen insbesondere bei kleinen Gemeinden häufig das Problem, dass dort kein pädagogisches Fachpersonal und keine Fachkompetenz für diese Aufgaben vorhanden sind.

Durch die Notwendigkeit der Kooperation im Kontext von Ganztagschulen treten Schwierigkeiten zwischen den verschiedenen Professionen, Aufträgen und Institutionen jetzt noch klarer hervor. Schulen, Kommunen und die Jugendhilfe haben verschiedene Organisationsziele und Handlungsprogramme, aber auch unterschiedliche Organisationskulturen und Verständnisse von Entwicklung (vgl. z. B. Merchel 2005). Diese Unterschiedlichkeiten zu überbrücken erfordert viel Zeit zum Kennenlernen der je unterschiedlichen Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten, für eine gemeinsame Problemanalyse und v. a. eine gemeinsame Visions- und Zielentwicklung. Dieser oft ausstehende Prozess würde eine Moderation von außen erforderlich machen und bedarf Zeit für die erforderliche umfassende, bereichsübergreifende Organisationsentwicklung. Statt Zeit zu haben, besteht i. d. R. ein direkter Handlungsdruck und die Situation der Ganztagschulentwicklung ist meist von fehlender Koordination und mangelnden Ressourcen gekennzeichnet.

3. Herausforderungen der Ganztagsschulentwicklung für die Schulsozialarbeit

Für die Schulsozialarbeit wirkt sich zunächst einmal aus, dass Ganztagsschule der Verantwortung der Schule untersteht. Das hat zur Folge, dass die Einbindung der Schulsozialarbeit – die i. d. R. zur Jugendhilfe gehört – in die Ganztagsschulentwicklung unklar ist. Das wiederum führt zu vielfältigen Formen der schulischen Einbindung, die von einer Indienstnahme der Schulsozialarbeit (z. B. für die Mittagessensausgabe und Hausaufgabenbetreuung) bis hin zur gewollten verantwortungsvollen pädagogischen Mitgestaltung des Schulentwicklungsprozesses zu einer lebensweltorientierten Ganztagsschule reichen. Hier entsteht also ein Klärungsbedarf, welche Rolle die Schulsozialarbeit in Bezug auf die Ganztagsschule spielen kann, soll und darf.

Die über Jahre bewusst aufgebaute Rollen- und Aufgabenklarheit der Schulsozialarbeit wird weiterhin dadurch gefährdet, dass im Ganztagsbereich häufig von der Schule angestelltes zusätzliches Personal mit sozialpädagogischer Qualifikation aber anderen Aufgaben und Rollen tätig wird. Das führt insbesondere auch gegenüber Außenstehenden zu Verwechslungen in den Zuständigkeiten und Kompetenzen. Zum einen entsteht eine Begriffsverwirrung – teils sogar bei den Sozialpädagogen selbst, die sich manchmal auch im Ganztagsbereich als Schulsozialarbeiter bezeichnen, obwohl sie „nur“ für die Nachmittagsbetreuung (meist die Trias von Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebot) oder für das rhythmisierte Ganztagsangebot (z. B. soziales Lernen, Kultur-, Freizeit- und Alltagskompetenzen) zuständig sind, nicht aber für das gesamte Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit. Hierzu gehören meist die folgenden Angebotsbereiche (vgl. Bolay 2004, S. 147; Bolay et al. 1999; Speck 2009, S. 70 f.): die Einzelfallunterstützung für belastete Schülerinnen und Schüler, i. d. R. die soziale Gruppenarbeit, offene und projektformige Angebote (potentiell) für alle Schülerinnen und Schüler, um soziales Lernen zu ermöglichen, Gruppenfähigkeit zu fördern und einen niedrigschwelligen Zugang für evtl. spätere Einzelfallhilfen zu schaffen. Formen der Beratung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und ganz zentral auch für die Eltern sind ein Kern der Aufgabe, wie auch die sozialräumliche Arbeit und Vernetzung u. a. um Ressourcen und Lebenswelten für die Kinder und Jugendlichen, die Schule und Schulsozialarbeit zu erschließen. Unerlässlich ist eine enge Kooperation mit der Schulleitung und schulischen Gremien, für die Schulsozialarbeit im Idealfall ein Co-Akteur und ein Faktor in der Schulentwicklung ist, z. B. auch im Kontext von Ganztagsschulentwicklung. Dabei kann und soll nicht eine einzelne Fachkraft alle diese Aufgaben alleine bewältigen, sondern sie soll als Katalysator und Moderatorin eine zunehmende Zahl von Verantwortlichen in das Kooperationsgeflecht des Schullebens integrieren.

Durch den gleichzeitigen starken Ausbau von Ganztagsschule wie auch der Schulsozialarbeit entsteht als weitere Herausforderung ein erhöhter Fachkräftebedarf mit der Folge, dass mancherorts Berufsanfängerinnen und -anfänger, teils sogar fachfremdes

Personal in einem Feld eingestellt werden, in dem eine gewachsene berufliche Identität und eine möglichst breite Erfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich sind. Damit besteht die Gefahr einer Deprofessionalisierung der Schulsozialarbeit ebenso wie die einer massiven Überforderung des so eingestellten Personals.

Insgesamt wachsen also die Aufgaben, Akteursgruppen und damit die Komplexität und der Koordinationsbedarf, während zugleich die direkte Einflussmöglichkeit der einzelnen Akteure auf die Gesamtentwicklung schwindet.

4. Selbstvergewisserung von Schulsozialarbeit ist erforderlich

Es ist offensichtlich, dass die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter vor Ort – aufgrund der ohnehin schon immensen Alltagsanforderung in der Schule, aber auch aufgrund der umfassenden Aufgabe von Schul- und Regionalentwicklung – nicht ein Motor und Lenker der Ganztagschulentwicklung sein können. Das müssen zum einen die Schulen und zum anderen die Kommunen, Jugendämter und großen Träger übernehmen. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter können hier nur mitwirken und Impulse geben. Dafür ist aber zunächst einmal erforderlich, die eigenen Grenzen zu sehen und die bestehenden Ressourcen und auch Gefährdungen im Kontext der Ganztagschulentwicklung genau in den Blick zu nehmen. Je nachdem, welche Rolle von Seiten der Schule, der Kommune und dem eigenen Träger ermöglicht wird, kann Schulsozialarbeit unterschiedliche Impulse im Kontext der Ganztagschule geben.

Im Rahmen der Ganztagschule bekommt die Rollenklärung der Schulsozialarbeit eine noch zentralere Bedeutung. Schulsozialarbeit muss an der Rolle als „anderer Erwachsener“ (Wolf 2002, zit. n. Bolay 2004, S. 149) für die Kinder und Jugendlichen festhalten und diese Rolle immer wieder herstellen, da sie durch weitere sozialpädagogische Rollen am Ort der Schule und durch die Erwartung, im Rahmen der Ganztagsbetreuung einzuspringen, allzu leicht irritiert wird. Im Sinne einer „Kooperation auf der Basis von Differenz“ (Bolay et al. 2005, S. 39) gilt es, die sozialpädagogische Fachlichkeit in bewusster Eigenständigkeit und Differenz zu schulischen Arbeitsformen stark zu machen. Erst so wird es möglich, für die Schule ein eigenständiger Gesprächspartner zu sein und das bestehende Angebot zu erweitern. Erst unterschiedliche Kompetenzen und Zugänge führen zum Mehrwert der Schulsozialarbeit für die Kinder und Jugendlichen, sowie für die Schule und die Eltern. So ist die Vernetzungskompetenz i. d. R. eine spezifische Kompetenz der Sozialen Arbeit, ebenso wie der Familienbezug, der Sozialraumbezug, die Kenntnis der Jugendhilfestrukturen wie auch das Wissen über deren Einrichtungen und Personen. Idealerweise sind die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch Expertinnen und Experten für jugendkulturelles Wissen und jugendliche Lebenswelten und -weisen. Neben diesen oft schülerweiternden Kompetenzen spielt aber auch der andere persönliche Zugang durch

die bewusst andere, sozialpädagogische Rolle und Funktion am Ort der Schule eine wichtige Bedeutung für die Kooperationsgestaltung. Gerade wenn Schule mehr Zeit im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, ist es entscheidend, dass sie hier auch Beziehungsangebote bekommen und Anerkennung erfahren können für ihre vielfältigen Kompetenzen und Stärken, insbesondere auch diejenigen, die im Rahmen der schulischen Leistungen keine Rolle spielen.

Für die berufliche Rollenklarheit ist weiterhin wichtig, das sozialpädagogische Bildungsverständnis zu klären. Hierzu wurde in der Sozialen Arbeit ein intensiver Diskurs geführt und deutlich, dass Bildung als Selbstbildung und als ein Prozess der „Gestaltung des eigenen Lebens im Horizont weiter Optionen“ (Thiersch 2011, S. 166) verstanden wird. Selbstbildung erfordert Partizipation und die Erfahrung, selbstverantwortlich handeln zu können. Schulsozialarbeit kann mit dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche am Ort der Schule Möglichkeiten zur Selbstverantwortung bekommen, aber auch Freiräume, um einfach mal nichts zu tun und nur für sich zu sein. Schulsozialarbeit kann auch dabei helfen, Räume und Möglichkeiten außerhalb der Schule zu erschließen, wie z. B. ein Jugendhaus, die Umgebung der Schule oder Freizeit- und Kulturmöglichkeiten. Zum sozialpädagogischen Bildungsverständnis gehört schließlich, sich immer neu an den doppelten Auftrag zu erinnern, nicht nur am Verhalten von Menschen, sondern immer auch an den Verhältnissen anzusetzen. Es ist also wichtig, Bildung immer neu in den Kontext von sozialer Gerechtigkeit zu rücken (vgl. Treptow 2004).

Schulsozialarbeit kann weiterhin positiven Einfluss nehmen, indem sie bei der Schulleitung, den Kolleginnen und Kollegen an der Schule, beim Anstellungsträger und der fachlichen Steuerung, bei den Familien und in der Kommune Verbündete für die Entwicklung einer lebensweltorientierten Schulkultur sucht.

5. Ganztagschule ist voraussetzungsvoll und lässt sich nur gemeinsam entwickeln

Wenn es über die Einzelschulentwicklung hinaus um eine kommunale Bildungs-(System)-Entwicklung geht, wird Schulsozialarbeit zu einem „von mehreren Bestandteilen eines größeren Ganzen“ (Spies 2013, S. 51) und muss sich (noch mehr) vor Überforderung und Indienstnahme schützen. Durch die Ausweitung auf weitere Akteure und Institutionen, weit über die Einzelschule hinaus, wird die Kommune zum zentralen Akteur (vgl. z. B. Spies 2013). Hollenstein et al. (2012, S. 288 f.) reflektieren in diesem Kontext, ob eine zusätzliche, (multiprofessionelle) „schulbegleitende Soziale Arbeit“ in der Kommune sinnvoll sein kann, wie sie in Holland besteht.

Schulsozialarbeit ist zumindest zunehmend darauf angewiesen, dass von außen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um ihre sozialpädagogische Aufgabe und

Identität aufrechterhalten zu können und zum aktiv mitwirkenden Akteur bei der Ganztagschulentwicklung zu werden. Hilfreich können z. B. Kooperationsverträge zwischen Kommune, Jugendhilfe und Schule sein, die die Mitwirkung der Schulsozialarbeit in Schulgremien und der Einzelschulentwicklung absichern, mit denen Schulsozialarbeit aber auch vor fachfremden Aufgaben geschützt werden kann. Ein wünschenswerter Rahmen dafür wären landesweite Vereinbarungen zwischen Schul- und Sozialministerien, Städte- und Gemeindetag, Schülermitverwaltung und Landeselternvertretung, die derzeit aber weitgehend noch fehlen.

Durch die unterschiedlichen sozialpädagogischen Fachkräfte und Institutionen in und um die Ganztagschule entsteht ein neuer Koordinationsbedarf. Zipperle und Bolay (vgl. 2009) sprechen hier von der jugendhilfeinternen institutionellen Integriertheit, die hergestellt werden muss, um die verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräfte in einem Sozialraum planvoll zusammenzuführen. Dies ist erforderlich, damit die verschiedenen Fachkräfte sich wechselseitig kennen und aufeinander zu arbeiten. Es ist aber auch erforderlich, damit für Schulen und Kommunen erkennbare Ansprechpartner bestehen, die die Kooperation mit der Jugendhilfe erleichtern und befördern. Diese institutionelle Koordinationsaufgabe ist v. a. die Aufgabe der Träger und der Jugendämter.

Ebenfalls eine Aufgabe der Träger und Jugendämter ist die Qualifizierung und fachliche Anleitung der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit, aber auch des weiteren sozialpädagogischen Personals im Ganztage. Hier besteht die Möglichkeit Regionalteams oder -gruppen zu bilden, um so einen fachlichen Austausch anzustoßen und zu begleiten. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des derzeitigen Fachkräftemangels ist besonders wichtig, Fortbildungen anzubieten. Hier sind sowohl Angebote für bestimmte Funktionsgruppen der Ganztagschule als auch funktionsgemischte Gruppen sinnvoll, um die Vernetzung und Zusammenarbeit zu fördern.

Vor dem Hintergrund der vielen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben nicht nur für Schulsozialarbeit sondern für die Kommune, Jugendhilfe und das Schulsystem insgesamt, wird die Frage zentral, wie sich die grundlegend unterschiedlichen Planungs- und Entwicklungsprozesse von Jugendhilfe und Schule (vgl. Merchel 2005, S. 203 ff.) sowie Kommune sinnvoll miteinander verzahnen lassen. Vielleicht kann eine „kleinräumige, schulbezogene Jugendhilfeplanung“ (Flad/Gutbrod 2005, S. 55; vgl. auch Kooperationsverbund 2013, S. 11), mit der Planungsprozesse zwischen Einzelschulen, Jugendhilfe und weiteren Institutionen verzahnt werden, einen Anfang darstellen. Sicher ist jedoch, dass gute Ganztagschule voraussetzungsvoll ist und nur in Kooperation gelingen kann. Schulsozialarbeit hat mit ihren Kompetenzen vieles anzubieten, was in Ganztagschulen zu einer gelingenderen Kooperation und zu einem gelingenderen Alltag beitragen kann.

Literatur

Bolay, E. (2004) Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 147-162.

Bolay, E./Gutbrod, H./Flad, C. (2005) Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule. In: Spies, A./Stecklina, G.: Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2. Bad Heilbrunn. Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 22-42.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005) Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: Drucksache 15/6014.

Flad, C./Gutbrod, H. (2005) Ganztageschule und Kooperationskonzept – Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) Die Ganztagschule. Band 2. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 43-58.

Iser, A. (2014) Schulsozialarbeit in der Ganztagschule. In: Jugendhilfe: Jg. 52 (6) S. 420-426.

Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013) Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Iser, A./Kilfitt, C. (1999) Schulentwicklung durch Schulsozialarbeit? In: Bolay, E. Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule. Unterstützen, Vernetzen, Gestalten, a. a. O., S. 43-67. Verfügbar unter: <http://www.schulsozialarbeit.net/resources/Baden-Württemberg+3+JuS+Fallstudie+Schulsozialarbeit+Bolay+u.a.+1999.pdf>.

Klemm, K. (2014) Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FF6B549B-49016C0F/bst/xcms_bst_dms_40015_40016_2.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2014).

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013) Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Eigenverlag.

KVJS (Hrsg.) Schulsozialarbeit. Verfügbar unter: <http://www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit.html> (Letzter Zugriff: 7.10.2013).

Maykus, S./Brinks, S./Kasper, L. (2013) KVJS Forschung. Kinder- und Jugendhilfe gestalten – Ganztagschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklungen. Verfügbar unter: <http://www.kvjs.de/forschung/ganztageschule.html> (Letzter Zugriff: 7.10.2013).

Merchel, J. (2005) Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Olk, T./Beutel, S./Merchel, J./Füssel, H.-P./Münder, J. (Hrsg.) Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: DJI Verlag. S. 169-237.

Oelerich, G. (2007) Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.) Ganztagschule als Forschungsfeld. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-42.

Speck, K. (2009) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.

Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H-J./ Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011) Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Spies, A. (2013) Schulsozialarbeit in der ,kommunalen Bildungslandschaft. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Bundeskongress Schulsozialarbeit, Frankfurt am Main: Eigenverlag. S. 48-58.

StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2013) Ganztagschule 2012/13. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen und München. http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2013).

Thiersch, H. (2011) Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H.: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearb. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 162-173.

Treptow, R. (2004) Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.) Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-130.

Zipperle, M./Bolay, E. (2009) Jugendhilfe in der Ganztagschulentwicklung. Analyse der Jugendhilfeentwicklung in einem Kooperationsprojekt. In: NDV Mai 2009 S. 1-7.

Quo vadis Jugendhilfe und Ganztagschule? Tragfähige Beratungs- und Unterstützungssysteme am Ort Schule – Das Tübinger Modell „BUS“ in der Praxis

Axel Eisenbraun-Mann/ Matthias Hamberger/ Natascha Amiri/ Sonja Gebauer

Die in den letzten Jahren vorangetriebenen Entwicklungen in Richtung Ganztagschule haben unmittelbar Auswirkung auf die Kinder- und Jugendhilfe: Kinder verbringen mehr Zeit am Ort Schule. Mehr oder weniger gut entwickeln sich an den Schulen neue, interessante und kindgerechte Konzepte, die Bildung und Erziehung und den familienpolitischen Anspruch auf ganztägige Betreuung verwirklichen. Für unsere Jugendhilfeaufgaben und insbesondere alle Gruppenangebote, die bislang nach oder neben der Schule und in weiten Teilen unabhängig von der Schule stattfanden, wirkt sich das gravierend aus. Die Zeitkorridore der Kinder neben und zwischen Schule und Familie werden enger. Mit der konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Schulen verlieren exklusive Angebote zum Teil ihren Sinn. Die neue Herausforderung zeigt: es braucht für viele Kinder integrierte Unterstützungs- und Förderangebote. Diese müssen unkompliziert und ohne viel Antragsaufwand zur Verfügung stehen, als unmittelbare Unterstützung, Förderung und Entlastung am Ort Schule.

Diese Entwicklungen bedeuten für die Kinder- und Jugendhilfe, dass es wichtig ist neu über die vorhandenen Ressourcen, Organisationsformen und Kompetenzen nachzudenken. Was wir deutlich sehen, ist, dass durch die Ganztagschule mehr und mehr auch das „ganze Leben“ an der Schule sichtbar wird. Das heißt, dass es an den Schulen nicht mehr allein um Bildungsvermittlung (formal wie non-formal) gehen kann, sondern dass zudem soziale Problemlagen intensiver thematisiert werden müssen, da z.B. familiäre Belastungen in der Schule vehementer sichtbar werden und dass durch die Konzentration dieser am Ort Schule neue, andere, komplexere Probleme und daraus folgende Hilfebedarfe auftauchen. Somit steigt der Bedarf der Schule an zusätzlicher Beratung und Unterstützung im Umgang mit Problemlagen, der von Jugendhilfe und im Speziellen auch von ‚Hilfen zur Erziehung‘ vor Ort oder vom Ort Schule aus gedeckt werden kann.

Weder der Schule, noch der Jugendhilfe – so unsere Überzeugung – wird es alleine gelingen, die unterschiedlichen Integrationsprobleme zu lösen. Es geht vielmehr um – und darauf weisen ja die Empfehlungen aus den Jugendberichten hin – ein „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ und damit auch um ein Aufwachsen in gemeinsamer und geteilter Verantwortung der verschiedenen Partner, die sich um Kinder und deren Eltern sorgen, kümmern und unterstützen wollen.

Diese aktuellen Herausforderungen greifen wir schon seit längerer Zeit aktiv auf und wir haben uns mit den kooperierenden Schulen auf sehr dynamische, gemeinsame Entwicklungsprozesse eingelassen. Unter dem Projekttitel „BUS“ (Aufbau eines tragfähigen **B**eratungs- und **U**nterstützungssystems an den Ganztagsgrund-Schulen) stehen wir in einem größeren strategischen Kooperationsverbund in der Tübinger Südstadt seit 2011 in einem regelmäßigen und intensiven Austausch. An den Überlegungen wirken Vertreter der unterschiedlichen, für Kinder, Jugendliche und Eltern zuständigen Akteure an den Schulen mit:

- Zunächst wir, als freier Träger der Jugendhilfe mit sozialräumlichen Angeboten und Hilfen im Stadtteil;
- das Tübinger Jugendamt und die Jugendhilfeplanung, samt zuständiger Regionalleitung im ASD;
- die Rektorinnen der drei Ganztagsgrundschulen;
- beteiligt ist des Weiteren die Stadt als sächlicher Schulträger (dies ist vor allem in Fragen der Schulraumplanung und Ganztagsbetreuung wichtig);
- das Staatliche Schulamt wirkt mit;
- darüber hinaus ist die Förderschule L partiell eingebunden.

Gemeinsame Zielstellung ist es, durch eine veränderte Kooperation und Koordination der unterschiedlichen Leistungsträger (Schulverwaltung, Schulträger, Betreuung, Sonderpädagogik, Jugendhilfe) an den Schulen und im Sozialraum, die unterschiedlichen Förder-, Unterstützungs- und Hilfeangebote inhaltlich und organisatorisch zu verzahnen und integrative Konzepte zu entwickeln.

Es geht um eine veränderte Zusammenarbeit auf folgenden Ebenen:

- Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung;
- abgestimmte Konzepte der Bildung, Erziehung und Betreuung in einem größeren Sozialraum (im Sinne einer lokalen Bildungslandschaft);
- praktische Umsetzung integrierter Leistungen an den drei Grundschulen bzw. nahe/im Verbund der drei Grundschulen.

Handlungsleitend für uns sind dabei folgende Fragestellungen:

- Wie gelingt es, dass die beiden Systeme, Schule und Jugendhilfe, ihre Aufgaben sinnvoll aufeinander beziehen und ergänzen?
- Wie gelingt es, dass Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Professionen (Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher und Sonderpädagogen) gut

zusammenwirken und gemeinsam Angebote für Kinder und Jugendliche entwickeln?

- Wie werden sozialpädagogische Themen im Schulkonzept verankert?
- Welche schulbezogenen Konzepte der Jugendhilfe lassen sich entwickeln? Wie kann das praktisch aussehen?

Die Kompetenzen zur Kooperation müssen dazu vor Ort befördert werden durch gemeinsame Fort- und Weiterbildung, pädagogische Tage, interne Verfahren und Abläufe, die aufeinander abgestimmt sind. Gemeinsame Erfahrungsräume sind dafür ganz wichtig. Und natürlich müssen die Kooperationen abgesichert werden z.B. durch Vereinbarungen, feste Zeiten und die gemeinsame Überprüfung des Erreichten. Die Handlungsmöglichkeiten sind jeweils auch abhängig von strukturellen und politischen Vorgaben.

1. Erste strukturelle Veränderungen im Bereich der Erziehungshilfeangebote

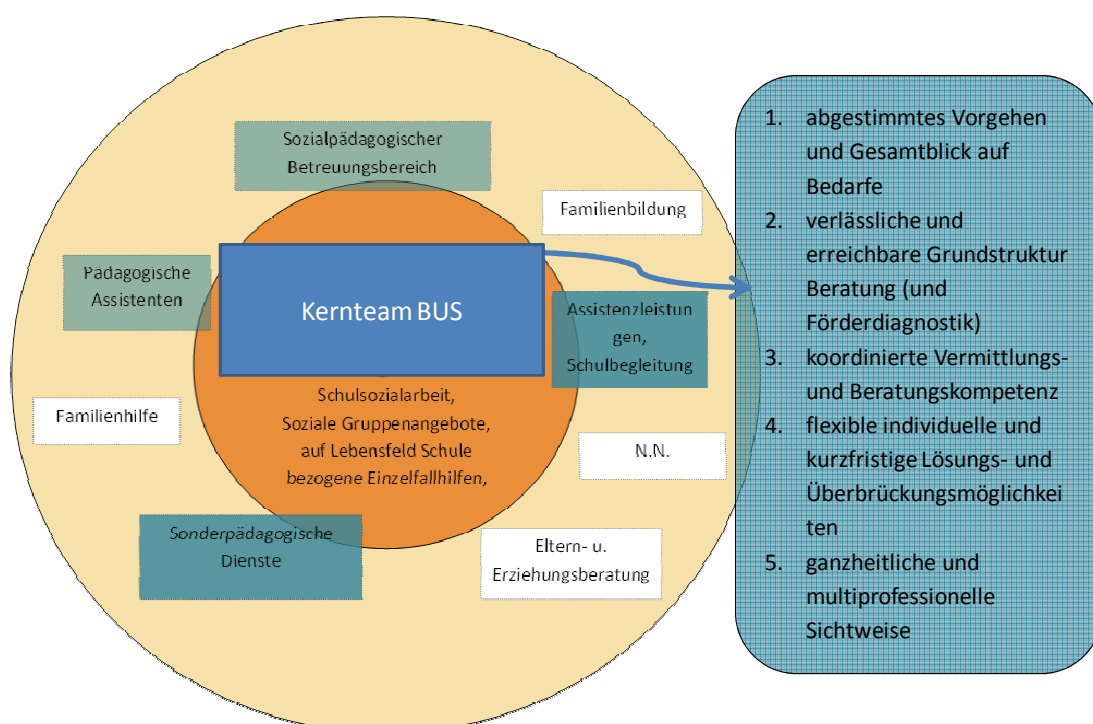
An jeder der drei Grundschulen gibt es seit längerem Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, die eine wichtige Brückenfunktion einnehmen. Durch die seit 2012 wieder eingeführte anteilige Landesförderung der Schulsozialarbeit sind das jetzt nicht mehr nur einzelne kleine Inseln („Soloplayer“), sondern an jeder Schule etablieren wir gerade kleine integrierte Jugendhilfe-Teams. Neben i.d.R. einer 75% bis 100% Stelle Schulsozialarbeit arbeiten seit dem Schuljahr 2013/2014 jeweils noch Kolleginnen und Kollegen aus dem ursprünglichen Leistungssegment ‚Soziale Gruppenarbeit‘ und der ‚Familienhilfe‘ mit im Team. Das ist ein erster kleiner Anfang auf den aufbauend in den nächsten Jahren eine weitere Umstrukturierung und Neuorganisation unserer Erziehungshilfeangebote im Stadtteil stattfinden wird.

Im Rahmen des mittlerweile durch den KVJS geförderten Projekts (ab Schuljahr 2014 bis zum Schuljahr 2017) sollen die verfügbaren Personalressourcen der beteiligten öffentlichen Leistungsträger (Stadt, Schule und Jugendhilfe) in einem Pool zusammengefasst sowie in einem multiprofessionellen Team inhaltlich koordiniert werden.

Zukünftig wird an jeder der drei Grundschulen ein BUS-Kernteam in einer verbindlichen Organisationsstruktur arbeiten. Das multiprofessionell besetzte BUS-Kernteam (ca. 4-6 Personen) besteht je nach Rahmenbedingungen an der Schule aus: Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit, des Sonderpädagogischen Dienstes, der Erziehungshilfen an der Schule, der pädagogische Assistenz, aus Beratungslehrern etc. Neben regelmäßiger

Fallberatung, Förderplanung und Abstimmung der Handlungsansätze bildet das BUS-Team eine verbindliche Kommunikationsstruktur zwischen den verschiedenen Berufsgruppen aus und entwickelt eine ganzheitliche Sichtweise. Die Mitglieder des BUS-Teams sollten nicht eng auf bestimmte Aufgabenstellungen fixiert arbeiten. Die wechselseitige Übernahme von Aufgaben ist anzustreben. Spezialisierungen sind möglich, sollten aber zugunsten eines multiprofessionellen Teams zur Unterstützung und Erweiterung der Kompetenzen im Team eingesetzt werden. Maßgeblich sind die Kompetenzen und der Bedarf. Die formalen Anforderungen zur Steuerung der Leistungsarten werden weiter beachtet und bedient.

Arbeitsmodell BUS-Kernteams



Der Großteil der Ressourcen (etwa 80% der Poolressourcen) wird den einzelnen Schulstandorten zugeordnet, um dadurch eine verlässliche Grundkapazität an Beratungs- und Unterstützungsleistungen an der Schule sicher zu stellen und die Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten. Für Kinder und Familien sichtbar und erreichbar, für Lehrkräfte sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Betreuung verlässlicher Partner im Alltag zu sein, das sind wichtige Ziele. Die Ressourcen aus den Bereichen Schulsozialarbeit und aus den Gruppenangeboten der Kinder- und Jugendhilfe sollen bedarfsorientiert durch Kapazitäten aus den Bereichen der sozialpädagogische Betreuung, der Sonderpädagogik und der Assistenz erweitert werden.

Ein kleinerer Teil der Ressourcen (etwa 20%) soll schulübergreifend je nach Handlungserfordernissen eingesetzt werden. Die schulspezifischen Profile innerhalb des

BUS werden so durch Koordination und Kooperation von spezifischen, schulübergreifenden Angeboten und Kompetenzen der anderen Schulen erweitert und ergänzt, so dass ein bedarfsgerechtes Eingehen auf aktuelle und besondere soziale Problemlagen im gesamten Einzugsbereich der drei Grundschulen in der Tübinger Südstadt erreicht werden kann. Welche räumlichen Rahmenbedingungen hierfür gebraucht werden, muss sich im Projektverlauf zeigen.

Ca. 5-6 Vollkraftstellen der Kinder- und Jugendhilfe werden zukünftig mit ca. 80% direkt an den drei Grundschulen verortet und mit ca. 20% zwischen den Schulen und im Sozialraum verankert sein, aber eng mit den BUS-Teams an den Schulen zusammenarbeiten. Personalressourcen der anderen Kostenträger werden wahrscheinlich nicht in einer ganz so breiten Zuständigkeit wie die Jugendhilferessourcen dazukommen können. Aber immerhin gibt es folgende Zusagen:

- Im Einzelfall kann die Stadt das BUS-Team um Stellenanteile der Schulkindbetreuung erweitern (Kapazitäten für Kooperation);
- von Seiten der Schulverwaltung wurde zugesichert, Kapazitäten der vorhandenen Stellen der Pädagogischer Assistenz (50%-Stelle pro GS in der Südstadt) einzubringen.
- Darüber hinaus kann der Sonderpädagogische Dienst einzelfallbezogen im Rahmen der Verwaltungsvorschrift „Kinder mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ von Eltern der Schulen angefordert werden. Gleiches gilt für die Beratungslehrer des Fachbereichs Schulpsychologie im Bereich Diagnostik und Beratung.

Anspruch der beteiligten Träger ist es, mit den vorhandenen Ressourcen deutliche Verbesserungen der sozialen Versorgung der Kinder und Familien sicher zu stellen, bedarfsgerechte Lösungen umzusetzen und damit die Ausgrenzung von Kindern aus sozialen Bezügen zu vermeiden. Sprich, neben den direkten BUS-Teams und den genannten 20%- Poolressourcen, die für schulübergreifende Aktivitäten da sind, soll es eigentlich keine weiteren Leistungen geben (müssen). Ausgenommen hiervon sind selbstverständlich Lösungen die im Rahmen von Kindeswohlgefährdung und als stationäre Hilfen geleistet werden müssen.

2. Erste Schritte an den Schulen – beispielhaft am Standort „Ludwig-Krapf-Schule“

Die „Grundschule im Süden“ in der Tübinger Südstadt ist eine der drei Modellschulen des Projekts. Bei 310 Kindern aus 15 Nationen in 15 Klassen, mit 6 Inklusionskindern, 30 Lehrerinnen und Lehrern, 18 Erzieherinnen, die in der Ganztagesbetreuung tätig sind, einer Sonderpädagogin (L), drei Sozialpädagoginnen und -pädagogen (in den Martin-Bonhoeffer-Häusern anstatt der Sonderpädagogin), verteilt auf drei Standorte

(„Grundschule am Hechinger Eck“, „Ludwig-Krapf-Schule“ und „Grundschule an der Steinlach“) stellt sich das Projekt als Herausforderung dar. Dennoch zeigen sich schon in den Anfängen des Projektes sinnvolle Synergieeffekte, z.B. in der Idee einer Ganztageschule, in der inklusive Schule, Jugendhilfe und Ganztagesbetreuung zusammenwachsen.

Entwicklungsschritte an den Schulen



Damit das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe im Kontext einer Ganztageschule gut funktionieren kann, ist die Entwicklung einer kooperativen Arbeitsstruktur von grundlegender Bedeutung. Im Kontext von Ganztageschule, in der der Ort Schule sich mehr und mehr vom Lern- zum Lebensort von Kindern entwickelt, müssen die jeweiligen Sichtweisen zu einer gemeinsamen zusammenwachsen. Dieser Prozess kann nicht einfach nur nebenher „passieren“. Notwendig dazu sind Raum, Zeit und professionelle Begleitung.

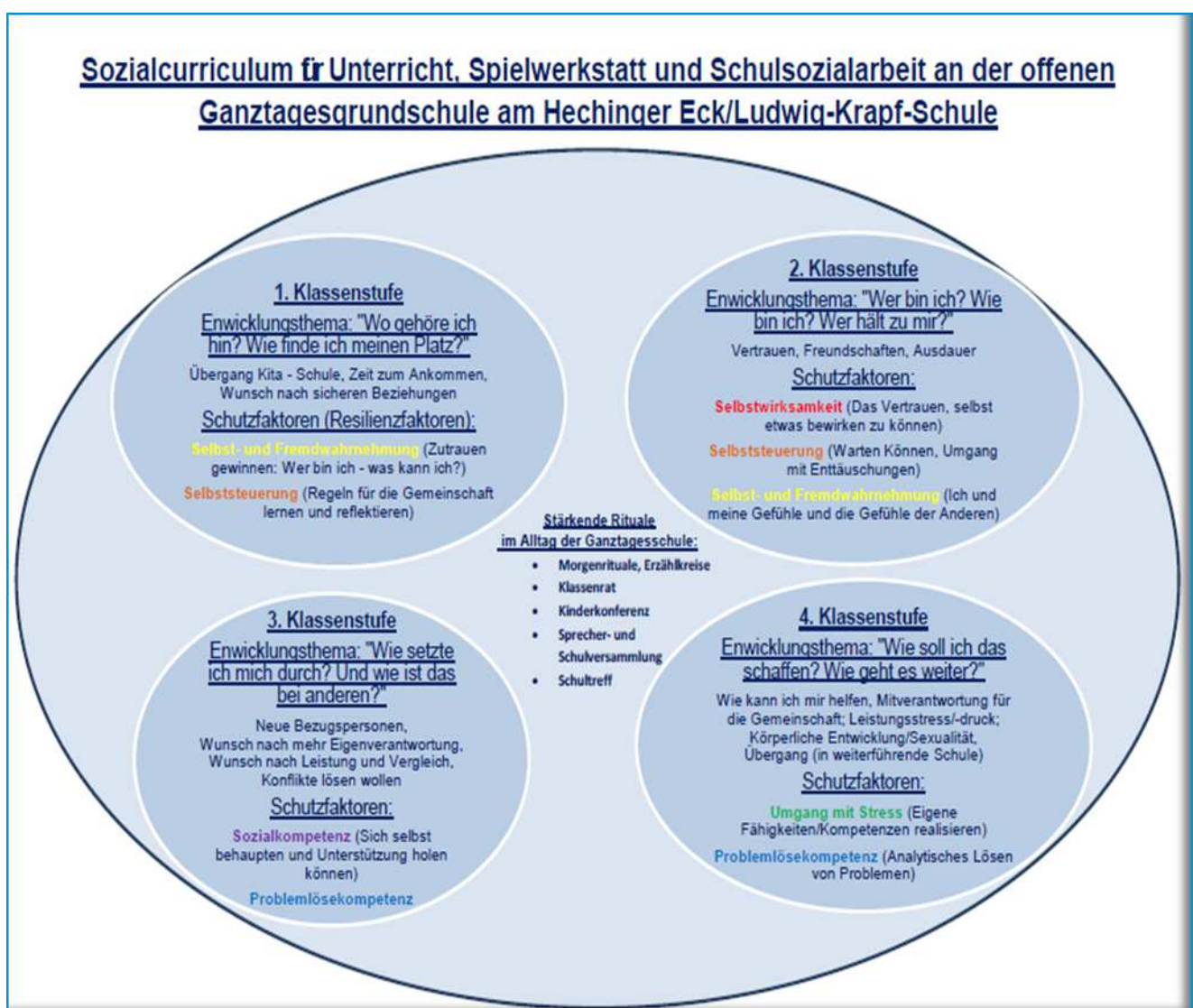
Welche Schritte sind bis jetzt gegangen worden?

3. Gemeinsame Entwicklung und „Pflege“ – Weiterentwicklung von Zielen und Haltungen

Mit der Teilnahme an dem zweijährigen Projekt „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen“ unter der Prozessbegleitung unserer Einrichtung in 2011 hat sich die „Grundschule im Süden“ (Standorte „Grundschule am Hechinger Eck“

und „Ludwig-Krapf-Schule“) auf den Weg gemacht, ihre grundlegenden Haltungen und Ziele einer „sozialen“ Schule zu reflektieren und zu ergänzen.

Mehr oder weniger zeitgleich wurde die Stelle der Schulsozialarbeit eingerichtet. Das Projekt war somit auch ein fruchtbarer Katalysator für die Etablierung der neuen Profession an der Schule, bzw. für eine beidseitige Annäherung. Das Ergebnis des Prozesses kann sich sehen lassen: Die Verabschiedung eines Sozialcurriculums im Tenor des Resilienzgedankens, wie es durch Klaus Fröhlich-Gildhoff vom Freiburger Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) beschrieben wurde, konnte realisiert werden. Eine solche Präzisierung einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung ist die Basis für die Arbeit mit Eltern und Kindern an der Schule.



In den Ablauf dieses Prozesses eingebunden waren nicht nur Fortbildungen für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Schule zu Themen wie Elternarbeit, Feedback oder zu konkreten Handlungskonzepten wie der Resilienzförderung im Unterricht,

sondern auch die Gestaltung und Entwicklung von Freiräumen, die gegenseitiges Wahrnehmen und Erleben, die Entwicklung von Vertrauen und Wertschätzung möglich machte. Ohne den Einbezug einer (resilient) funktionierender Organisation, als einem wichtigen Bestandteil der Schule, wäre die Fortführung der Entwicklungen im Projekt „BUS“ nicht möglich.

4. Besprechungsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Verfahrenswege

4.1. Besprechungsstrukturen

Notwendig für die Gestaltung eines gelingenden Ganztagsbetriebs sind verbindliche Absprachen bzgl. Kommunikationsstrukturen. Bei uns arbeiten Schule und Sozialpädagogik in der Entwicklung gemeinsamer Kooperationsstrukturen in einem Leitungsteam zusammen (BUS-Kernteam, s.o.). In der Anfangsphase traf sich das Leitungsteam der „Grundschule im Süden“ standortübergreifend (3 Standorte). Aufgrund der großen Anzahl der Personen und der doch individuell unterschiedlichen Strukturen an den jeweiligen Außenstellen wurde das Kernteam aufgeteilt und arbeitet jetzt standortbezogen.

Mitglieder des Kernteams sind zum aktuellen Zeitpunkt die Schulleitung, die Leitung des Ganztagesbetreuungsbereiches und die Schulsozialarbeit. Dieses Gremium tagt wöchentlich. Zur inhaltlichen Arbeit gehören sowohl die Strukturierung und Abstimmung übergreifender sozialpädagogischer Angebote im Schulleben, wie auch die Organisation von Unterstützungsangeboten für einzelne Kinder. Die Mitglieder der standortbezogenen BUS-Kernteams sind aktuell auch Mitglied des Schulleitungsteams. Eine Herausforderung wird es sein, die Arbeitsstrukturen innerhalb der Schule – zwischen den drei Standorten – immer wieder abzugleichen und miteinander gut zu verzahnen.

4.2. Verantwortlichkeiten

4.2.1. Prozessverantwortung für das soziale Lernen und Miteinander

In einer Ganztagesesschule, in der unterschiedliche Professionen arbeiten, müssen die Verantwortlichkeiten möglichst klar geregelt sein. Das BUS-Kernteam sieht sich in diesem Zusammenhang auch als prozessverantwortlich für die Erhaltung und Gestaltung des sozialen Lernens und Miteinanders. Schulleitung und Schulsozialarbeit haben im vergangenen und aktuellen Schuljahr mit einzelnen Vorträgen und im Rahmen der Gesamtlehrerkonferenz (GLK) an schulintern entwickelte Konzepte der Beratungsarbeit

mit den Eltern, das entwickelte Sozialcurriculum sowie an vereinbarte pädagogische Grundhaltungen (Resilienzförderung und Ressourcen-/Stärkenorientierung) erinnert, bzw. alle neuen Kolleginnen und Kollegen in diese Gegebenheiten eingeführt. Die regelmäßige Wiederholung dieser Maßnahmen in jedem Schuljahr wurde im BUS-Kernteam beschlossen.

4.2.2. Fallverantwortung

Mit Blick auf die Organisation von Unterstützungsangeboten für einzelne Kinder wird im BUS-Kernteam die Fallverantwortung („Case-Management“) festgelegt. Fernziel ist, diese auch auf einzelne LehrerInnen, ErzieherInnen oder MitarbeiterInnen aus dem Bereich der klassischen ‚Hilfen zur Erziehung‘ zu übergeben. In der Kooperation mit dem Jugendamt ist es im Rahmen des Projektes gelungen, die Zuständigkeit, bzw. Zuordnung des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) so zu organisieren, dass der Schule eine Mitarbeiterin zugeordnet wurde. Das erleichtert die Schnittstellenarbeit mit dem Jugendamt enorm.

4.2.3. Kinderschutz

Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt im Rahmen des Kinderschutzes (§ 8a SGB VIII) konnte zudem konkretisiert werden: Im Falle von Kinderschutz existieren häufig unterschiedliche Verfahrensweisen auch in Bezug auf die Miteinbeziehung von „insofern erfahrenen Fachkräften“, je nach Trägerschaft. Es wurde nun die Regelung getroffen, dass bei Neufällen das Verfahren der Schule gilt, bei Kindern, die sich bereits in einer Jugendhilfemaßnahme befinden, gilt hingegen das Verfahren des freien Jugendhilfeträgers.

4.3. Verfahrenswege und Dokumentation für eine kontinuierliche Förder- oder Hilfeplanung

Damit alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule die Möglichkeit haben miteinander zu kooperieren, wurde im Rahmen des Projektes eine datenschutzrechtlich abgesicherte Vorgehensweise der Kooperation der unterschiedlichen Fachkräfte an der Schule vereinbart. So ist es an allen drei Grundschulen in der Südstadt nun obligatorisch, dass die Eltern bei der Schulanmeldung eine Kooperationsvereinbarung unterzeichnen. Dennoch gilt an erster Stelle der Grundsatz der Partizipation der Eltern an allen geplanten Maßnahmenschritten.

Damit notwendige Förderbedarfe für das kommende Schuljahr frühzeitig geplant und umgesetzt werden können, gibt es zum Ende des Schuljahres eine klassenbezogene Bedarfsabfrage bei Lehrerinnen und Lehrern sowie bei den Mitarbeiterinnen und den Mitarbeitern der Ganztagesbetreuung mit Blick auf einzelne Kinder. Die Schulleitung

führt zudem im Herbst jeden Schuljahres Gespräche zur aktuellen Klassensituation und zu besonderen Unterstützungsbedarfen mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrern.

Dokumentiert werden die Ergebnisse dieser Gespräche auf einem „Schülerdatenblatt“, auf das alle an der Schule Tätigen zugreifen können. In diesem Datenblatt werden u.a. bestehende Kooperationen mit Schulsozialarbeit, Jugendhilfe oder anderen außerschulischen Einrichtungen festgehalten. Zudem wurde ein gemeinsamer Gesprächsprotokollbogen entworfen.

Bei besonderem und als dringend wahrgenommenem Förderbedarf für einzelne Kinder (z. B. bei Fragen des Kinderschutzes) kommt der sogenannte „WIKO-Dokumentationsbogen“ (WIKO = Wirkungsorientierte Kooperation) zum Einsatz. Dieser ermöglicht die Reflexion und Dokumentation eines Förderbedarfs in einer umfassenderen Art und Weise. Diesen Reflexionsprozess kann jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter der Schule anstoßen. Die unterschiedlichen Perspektiven derer, die mit dem Kind in der Schule arbeiten, können mit Hilfe dieser Dokumentationsform kombiniert werden. Es entsteht ein umfassenderes Bild, das die nächsten Schritte besser planen lässt.

5. Öffnung der Schule für Themen der Jugendhilfe

In der „Grundschule am Hechinger Eck“ und in der „Ludwig-Krapf-Schule“ ist es gelungen die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Ganztagesrhythmus zu etablieren. Dabei muss sich die Kinder- und Jugendhilfe auf die Rhythmisierung der Schule einlassen, genauso, wie die Lehrerinnen und Lehrer Platz im Ganztagesbetrieb lassen müssen, damit Soziales Lernen geübt und erfahren werden kann. Dies setzt die Bereitschaft zu einem gemeinsamen Aushandlungsprozess voraus.

Die Sprecherversammlung z. B. – also das Zusammenkommen aller Klassensprecher und Klassensprecherinnen im Rhythmus von vier Wochen – braucht Zeit und die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer. Hier ist unter der Leitung einer Erzieherin und der Schulsozialarbeit Partizipation – als das Mitreden und Mitgestalten von Kindern – möglich.

Auch die im Sozialcurriculum verankerten „Ich-Du-Wir“-Tage zu Beginn des Schuljahres in allen 3. Klassen unter der Leitung der Schulsozialarbeit und in Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Erzieherinnen und Erziehern der Ganztagesbetreuung, spiegeln die präventive Arbeit von Kinder- und Jugendhilfe zur Gestaltung der Schule als Lebens- und nicht nur als Lernort wieder.

Alles, was außerhalb der Schule erlebt, erfahren und gelernt wurde, verlagert sich in einem Ganztagesbetrieb mehr und mehr in die Schule. Diese Erfahrungsräume zu

gestalten, dabei kann die Kinder- und Jugendhilfe die Schule unterstützen. So z. B. im Rahmen der Ateliers. Diese Form des Lernens, bei der durchaus auch klassische Bildungsziele der Schule verfolgt werden, bietet darüber hinaus die Möglichkeit außerschulische, erlebnispädagogische Lern- oder Erfahrungsangebote, wie z.B. Bogenschießen oder Klettern einzusetzen. Dies ist ein Schwerpunkt der Arbeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an der Schule.

6. Hilfen zur Erziehung als integratives Angebot in der Schule (Konzeptionelle Weiterentwicklung von Sozialer Gruppenarbeit)

Kinder- und Jugendhilfe verfügt aber nicht nur über präventive Angebote, sondern bietet darüber hinaus ein breites Spektrum an Hilfen zur Erziehung. Wenn Schule mehr und mehr zum Lebensmittelpunkt von Kindern und deren Familien wird, dann sind Angebote wie die Soziale Gruppenarbeit (SGA) oder Elemente der Erziehungsberatung in der Schule wichtig. Die Herausforderung für diese speziellen Angebote ist aber ebenfalls deren Integration in den Ganztagesrhythmus und v. a. die Flexibilisierung in Bezug auf den Bedarf einzelner Kinder.

So ist es im Rahmen des BUS-Projekts auch gelungen, die klassische Form der SGA aufzulösen. Kleinere oder größere Gruppen werden in der Schule angeboten. Geschlechtsspezifische Schwerpunktsetzungen werden umgesetzt (Jungen-/Mädchengruppen). Auch sozialpädagogische Einzelförderung kann und soll in diesem Kontext über eine längere Zeit für einzelne Kinder stattfinden.

Eine große Erleichterung der Arbeit zeigt sich durch den Wegfall des klassischen Hilfeplanverfahrens, das sonst vom Jugendamt gefordert wird. Die sozialpädagogischen Mitarbeiter der freien Jugendhilfeträger haben die Möglichkeit die Hilfe- und Zielplanung mit den Eltern selbständig vorzunehmen und sind dem Jugendamt im Rahmen des Projektes nur einmal im Jahr zur Rechenschaft verpflichtet. Diese Praxis senkt die Hemmschwellen der Eltern, Angebote der Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen, deutlich. Ein großes Plus an Niedrigschwelligkeit in Bezug auf den Zugang zu Hilfsangeboten und in Bezug auf die Bereitschaft von Eltern gegenüber weiterführenden Hilfsangeboten.

7. Schulübergreifende Kooperation im Gemeinwesen

Eine besondere Herausforderung des BUS-Projektes liegt im Ziel, die drei Grundschulen der Tübinger Südstadt miteinander zu vernetzen. Die Idee ist, die verschiedensten fachlichen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur einer Schule zu Gute kommen zu lassen, sondern diese dem gesamten Stadtteil und dessen Gemeinwesen zur Verfügung zu stellen.

Vor allem im Bereich der Arbeit mit den Eltern sind wir im Projekt schon ein gutes Stück vorangekommen. So haben wir an der „Grundschule am Hechinger Eck“ im vergangenen Schuljahr Elternkurse organisiert, die auch für Eltern der beiden anderen Grundschulen in der Tübinger Südstadt geöffnet wurden. Aktuell bietet die Schulsozialpädagogin der „Ludwig-Krapf-Schule“, die eine Zusatzausbildung im Bereich der Mobbingintervention abgeschlossen hat, Elternabende zum Thema an zwei der drei Grundschulen in der Südstadt an.

Im Bereich der Sozialen Gruppenarbeit haben im vergangenen Schuljahr zwei soziale Gruppen der Grundschulen eine gemeinsame Freizeitmaßnahme mit Übernachtung in einer alten Scheune und Kochen am Lagerfeuer durchgeführt. Neue Freundschaften im Stadtteil sind entstanden und die jüngeren Kinder wünschen eine Wiederholung.

Als weitere positive Beispiele wären zu nennen, dass der Schulsozialpädagoge der „Grundschule am Hechinger Eck“, der sich im Bereich der Erlebnispädagogik weitergebildet hatte, bei einem Stadtteilstfest das Klettern auf Bäume angeleitet hat und bei der Eröffnung der neuen Kinder- und Jugendfarm Bogenschießen anbot.

Das ist alles in allem schon mehr als ein Anfang von gemeinwesenorientierter Vernetzungsarbeit.

8. Weiterer Entwicklungsbedarf

Entwicklungsbedarf des Projektes sehen wir derzeit in folgenden Punkten:

Schulen können diese Arbeit nicht alleine und nicht mit der derzeitigen Personalausstattung leisten. Inklusion ist unter den derzeitigen Bedingungen nicht ausreichend umsetzbar. Dazu benötigt es weitere finanzielle Mittel. Die bereits existierenden Ganztagsbetreuungsangebote dürfen nicht zu Gunsten des Ausbaus von Schulsozialarbeit auf die Organisation von Essensbetreuung reduziert werden.

Entwicklungsbedarf besteht im Hinblick auf die Arbeit mit den Eltern: Viele Eltern wünschen sich den flächendeckenden Ausbau der Ganztagesesschule. Dennoch fühlen sie sich im Kontext einer Ganztagesbetreuung oft abgekoppelt in Bezug auf die Erziehungsarbeit. Die Beziehung zwischen Kind und Eltern ist primär wichtig für die gute Entwicklung von Kindern. Familie ist nicht ersetzbar. Die Herausforderung wird sein, Schule auch als Ort für die Begegnung von Eltern untereinander und mit ihren Kindern zu gestalten.

Weiterer Entwicklung bedarf auch die gelingende Kooperation mit dem Jugendamt und zwischen den unterschiedlichen Professionen an der Schule. Die Kooperation muss vor dem Ziel einer multiprofessionellen Sicht auf den Unterstützungsbedarf einzelner Kinder

weiter entwickelt werden. Die unterschiedlichen Sichtweisen sind für eine bedarfsgerechte Hilfeplanung unverzichtbar. Im Sinne einer ganzheitlichen Fallarbeit muss die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulpsychologinnen und -psychologen, der Erziehungsberatung, und den ambulanten Hilfen zur Erziehung neu gestaltet werden. Dazu ist auch die Weiterentwicklung eines kollegialen Fallberatungskonzeptes mit einem Blick weg von der Problemfokussierung und hin zur Ressourcenstärkung von Kindern notwendig.

Nicht zuletzt muss noch ein neuer Begriff für „Hilfe“ an der Schule gefunden werden: Die alten Professionsbezeichnungen wie Betreuung, Schulsozialarbeit, Soziale Gruppenarbeit haben ausgedient. Vielleicht könnte sich der Begriff „Schulstation“ (in Anlehnung an den Begriff der „Jugendhilfestation“) in den nächsten Monaten weiter füllen und inhaltlich das neue Profil beschreiben.

9. Offene Fragen

Deutlich wird, dass das sehr langsame Entwicklungen sind, die viel Zeit brauchen, damit sie sich im Bewusstsein und Handeln der beteiligten Akteure gut verankern können und damit tragfähige Organisationslösungen entwickelt werden können.

Wir sehen mindestens vier offene Fragen und Probleme, die uns in den nächsten Monaten weiter beschäftigen werden:

Das erste Problem bezieht sich auf die unterschiedliche Flexibilität der Systeme. Es scheint so, dass die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem generalistischen Handlungsauftrag weitaus größere Flexibilität an den Tag legt als z. B. die Schulpädagogik oder Sonderpädagogik. Das liegt sicherlich daran, dass die Zuständigkeit für die Jugendhilfe auf der örtlichen Ebene liegt. Die Schulverwaltung und das Bildungssystem haben einen wesentlichen engeren und unbeweglicheren Handlungsrahmen, so dass wir sehr genau im Blick behalten müssen, dass wir von Seiten der Jugendhilfe in unserer Allzuständigkeit nicht von der Schule aufgesogen werden.

Das leitet zum zweiten Problem über: Die Themen Identität der Sozialpädagogik – einmal ganz salopp übersetzt mit: Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten und soziale Integration zu fördern – sind sehr gut anschlussfähig an Bildungsfragen junger Menschen, insbesondere im Hinblick auf soziale Benachteiligung und Bildungsungerechtigkeit. Diese Themen, die die Identität der Sozialpädagogik prägen, müssen gewahrt bleiben. Das ist zunächst eine Frage der praktischen Konzepte und wie wir diese Themen in unterschiedliche Handlungsformen übersetzen und wirksam werden lassen. Das führt uns zur entscheidenden Frage: Was sind die spezifischen Leistungen und Konzepte der Sozialpädagogik? Es ist aber auch eine Frage an das professionelle Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zukünftig nicht mehr neben oder nach der Schule

erst ihre Arbeit aufnehmen, sondern stärker als bislang gemeinsam mit anderen Professionen sich beweisen und bewähren müssen.

Ein dritter Problembereich ist noch lange nicht gelöst: Pädagogik baut ja bekanntlich auf mindestens zwei sehr wirkmächtige Faktoren: Auf den sozialen und pädagogischen Bezug auf der einen und auf den pädagogischen Ort und das pädagogisch gestaltete Setting auf der anderen Seite. Hinsichtlich unserer Fähigkeiten und Möglichkeiten als „andere Erwachsene“ (nämlich: nicht Eltern und nicht Lehrer) an Schulen für Kinder bedeutsam zu sein, haben wir keine großen Bedenken. Das gelingt auch heute schon gut. Leider fehlen aber noch weitgehend die Räume, die für Kinder an der Schule Rückzugsmöglichkeiten bieten, an denen nicht Schule stattfindet, die entlastet und entlastend sind vom Lernen, an denen Begegnung im Spiel möglich ist, Freude, Trauer, Wut und Enttäuschung ihren Platz haben können – also sozialpädagogisch gestaltete Räume um mit kleinen Gruppen zu arbeiten, ein vertrauliches Gespräch führen oder einfach mal aus der Situation heraus gehen zu können. An einer der Grundschulen haben wir das ehemalige Hausmeisterhäuschen auf dem Schulgelände, aber eben auch am Rand und um die Ecke, anmieten können. Das sind sehr gute Bedingungen, die uns an den anderen Schulen noch fehlen, an denen wir in den nächsten Monaten noch mit Provisorien leben müssen. Auch hier zeigt sich, dass es zwingend so etwas wie eine integrierte Planung braucht, damit die Systeme nicht parallel nebeneinander her laufen.

Und ein letzter Punkt: Wir wollen mit dem BUS-Konzept zu einer pauschaleren Finanzierung von Jugendhilfeleistungen kommen. Das ist Konsens bei allen Beteiligten. Wir müssen diesbezüglich genau im Blick behalten, dass wir nicht einseitig in die Forderungen der aktuell geführten Infrastrukturdebatte abrutschen, wie sie von den Stadtstaaten angestoßen wurde: Individuelle Rechtsansprüche und Infrastrukturleistungen dürfen bei aller Notwendigkeit, dass die Übergänge flexibler gestaltet werden können, nicht gegeneinander ausgespielt werden. Die spannende Frage heißt deshalb: Wie können individuelle Rechtsansprüche auch in Regelangeboten gewahrt und verwirklicht werden, ohne gleich wieder die Hürden hoch zu setzen und Adressatinnen und Adressaten zu Bittstellern für Inklusionsleistungen zu degradieren? Wie kann trotz der sinnvollen Erweiterung der Erziehungshilfeleistungen hin zu Inklusionsleistungen, ein Fallbezug erhalten bleiben? Gut ist, dass mit den angestoßenen Entwicklungen stärker als bislang das Recht auf Bildung und Teilhabe für Kinder ins Blickfeld rückt.

Literatur

Herrmann, H. (2014) Mehr als Unterricht, Mittagessen und Beaufsichtigung. In: bildung & wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg, Nr. 10/2014 S. 22f.

Berkemeyer, N./Otto, J. (2014) Kommunalgestützte Schulentwicklung – Fluch oder Segen? In: bildung & wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg, Nr. 4/2014 S. 13f.

Maykus, S. (2014) Rahmenbedingungen für das gelingende Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule – Herausforderungen an Kommunikation und Kooperation. In: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) Miteinander gestalten. Kommunikation, Kooperation, Konzepte. Ein Leitfaden nicht nur für die Jugendhilfe. Stuttgart-Vaihingen. S. 4-16. Verfügbar unter: <http://www.iris-egris.de/iris/wp-content/uploads/Brosch%C3%BCre2-Gemischtes-Doppel.pdf>.

Hollenstein, E./Nieslony, F. (2013) „Offensive“ Schulsozialarbeit und moderne Bildung. In: neue praxis. Nr.1/2013 S. 38-51.

Hollenstein, E./Reinecke-Terner, A. (2013) Einmischen und Interessen vertreten. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) Stark für Bildung und Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit. 30.11. bis 01.12.2012 in Hannover. Frankfurt am Main: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. S. 198-204.

Maykus, S./Brinks, S./Kasper, L. (2013) Kinder- und Jugendhilfe gestalten – Ganztageschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklung. In: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (Hrsg.) Praxishandbuch. Stuttgart.

Thimm, K. (2013) Sozialarbeit an Grundschulen. In: unsere jugend:Jg.65 (6) S. 260 – 270.

Zipperle, M. (2013) Jugendhilfe muss sich treu bleiben. In: bildung & wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (GEW) Nr.6/2013 S. 22-24.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.) (2013) So geht es gemeinsam. Von der Problemwahrnehmung zur erzieherischen Hilfe. Ein Leitfaden nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer. Stuttgart-Vaihingen: Der Paritätische Baden-Württemberg.

Thiersch, H./Grunwald, K./Königeter, S. (2012) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 175-196.

Maykus, S. (2001) *Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Bildungsplan Grundschule (2004): Grundschule Baden-Württemberg, Stuttgart.

Schulsozialarbeit als Brückenbauer für „Hilfen zur Erziehung“ insbesondere an Ganztageschulen

Thomas Pudelko

Nach der Zuordnung und Abgrenzung der beiden hier behandelten Handlungsfelder, „Hilfe zur Erziehung“ und „Schulsozialarbeit“, wird der Ausbau der Ganztageschule und deren räumliche Vernetzung als Ausgangslage für die vermehrte räumliche Zuordnung der Hilfen zur Erziehung in die Schulen behandelt. Dass diese Verortung im schulischen Kontext nicht problemlos möglich ist, wird unter verschiedenen Aspekten wie der Systemlogiken von Schule und Jugendhilfe, der Auftragslagen und den unterschiedlichen Selbstverständnissen diskutiert. Die Schulsozialarbeit kann in solchen Lagen sowohl vermittelnd aber auch steuernd tätig sein, da sie die Handlungslogiken beider Systeme versteht und für die jungen Menschen eventuell nutzbar machen kann. Insbesondere kommt ihr die Aufgabe zu als Türöffner und Vermittler zu agieren. Damit Hilfen zur Erziehung selbstverständlicher an Schulen werden, müssen jedoch sowohl Schule als auch Jugendhilfe ihre Handlungsstrukturen und institutionellen Voraussetzungen verändern.

Während Schulsozialarbeit als ein fachliches Angebot der Jugendhilfe zur Unterstützung junger Menschen am Ort Schule verstanden wird (vgl. Meerkamp 2014, S. 431) und von diesem Verständnis ausgehend präventive und niedrigschwellige sozialpädagogische Hilfestellungen allen Schülerinnen und Schülern einer Schule mit dem Ziel, diese in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, zugutekommen, handelt es sich bei der Zielgruppe der Hilfen zur Erziehung

„in besonderer Weise um solche jungen Menschen und Familien, die in hohem Maße von sozialer Benachteiligung betroffen sind und nicht selten gleichzeitig zu den Verlierern des Bildungssystems gehören.“ (Müller 2007, S. 175)

Diese Erziehungshilfen sind Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, auf die Personensorgeberechtigte dann einen Anspruch haben, wenn sie aus eigenen Stücken nicht (mehr) in der Lage sind, eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung aus eigenen Kräften zu gewährleisten. Hilfen zur Erziehung sichern damit, ungeachtet der konkret erbrachten Leistungen, elementare Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und erhalten damit die Voraussetzungen dafür, dass Kinder und Jugendliche eher erfolgreiche Bildungsprozesse (Subjektbildung und formaler Bildung) durchlaufen können (vgl. hierzu: LWL-Landesjugendamt Westfalen 2008, S. 8). Gleichzeitig gilt aber auch, dass „Kinder und Jugendliche gegenüber den Jugendhilfeträgern keinen Anspruch auf Behebung schulischer Probleme oder auf bestmögliche Schulausbildung“ (Münder et

al. 2013, S. 171) haben. Damit wird deutlich, dass sich die Hilfen zur Erziehung stärker mit Bezug auf Schule definieren und legitimieren müssen.

Es ist eine Tendenz zu erkennen, die Hilfen zur Erziehung unter Bezug auf Aspekte der sozialräumlichen Orientierung zu gewähren. Konsequenterweise weitergedacht führt dies fast zwangsläufig in die Schule. Befördert wird dieser Gedanke umso mehr, als die Umwandlung der Halbtags- in Ganztagschulen immer weiter voranschreitet und damit die Schule verstärkt zum Lebensumfeld der jungen Menschen wird. Durch die Ausweitung der Anwesenheitszeiten der Kinder und Jugendlichen am Ort Schule sehen viele Erziehungshilfeträger die Ganztagschule bereits als neues Arbeitsfeld. Ohne dass eine fundierte, empirisch begründete Aussage zu entsprechenden Größenordnungen gemacht werden kann, sind doch bestimmte Tendenzen zu erkennen:

- Da ist zu nennen, das bestehende Angebotsspektrum in Bezug auf ganztagsschulbezogene Hilfen zur Erziehung auszubauen.
- Weiterhin ist zu beobachten, dass freie Träger innerhalb ihrer Strukturen Hilfen zur Erziehung an Ganztagschulen mit anderen Hilfen wie z. B. Erziehungsberatung oder Sozialer Gruppenarbeit verzahnen.
- Um dies umzusetzen werden ganz neue Angebotsmodelle, speziell für die Integration von Hilfen zur Erziehung an Ganztagschulen, entwickelt (Maykus/Kasper 2013).
- Nach derzeitigem Kenntnisstand ist die „Soziale Gruppenarbeit in Schule“, gefolgt von „flexiblen Hilfen zur Erziehung“ das hauptsächliche Angebot an Schulen. Darüber hinaus gibt es eine fallunabhängige Präsenz des ASD/KSD an Schulen. Dies kann dann aber als ein fallunabhängiges regelhaftes und normiertes Angebot und weniger als eine spezialisierte Unterstützungsform angesehen werden.

Obwohl bisher weder die Jugendhilfe- noch die Schulentwicklungsplanung diese Tendenzen berücksichtigen, wird der Integration von Hilfen zur Erziehung in die Ganztagschule das Potenzial zugeschrieben, einen frühen Zugang zu Kindern, Jugendlichen und Familien zu erlangen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe positiv zu besetzen. Dies hat zur Folge, dass die Konzeptionierung von Angeboten der Jugendhilfeträger, die in den Ganztagschulen aktiv sind, überwiegend ohne expliziten Bezugsrahmen auf entsprechende Planungsvorgaben auskommen (müssen). Dass damit der Arbeitsauftrag im Einzelnen in Richtung schulische Entwicklungsziele von jungen Menschen, sowie Beratung von Lehrkräften verschoben wird, ist kritisch zu sehen.

Dass im Einzelnen Hilfen zur Erziehung geradezu die Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse junger Menschen (mit) schafft, ist weitgehend Konsens. Davon

ausgehend regt Maykus an, zu überlegen, ob es nicht neuere Organisationsformen erzieherischer Hilfen bedarf, „die nicht länger exklusive Leistungen sind, sondern das sozialpädagogische Ziel der ´erzieherischen Förderung´ in den Mittelpunkt rückt (Maykus 2008, S. 194 ff.). Schon heute sind Hilfen zur Erziehung auch als Bestandteil sozialräumlicher Netzwerke anzutreffen. Solche Angebote, wie die fallunabhängige Präsenz des ASD/KSD sind teilweise für alle jungen Menschen und deren Eltern einer Schule geöffnet. Beispiele wie die Erziehungsberatung und Soziale Gruppenarbeit an Ganztagschulen in Ulm, zeigen, wie eine Verzahnung mit Schule aussehen kann (Maykus/Kasper 2013). So weist Maykus darauf hin, dass trotz der regelhaften Zusammenarbeit von einerseits Sozialen Diensten und Erziehungshilfeträgern und andererseits Schule an einigen Standorten noch überhaupt nicht von einer einheitlichen Entwicklungsstrategie und einem Zusammenspiel aller Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe für eine gemeinsame Verantwortung für Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien gesprochen werden kann (Maykus/Kasper 2013). Um dies zu erreichen, ist eine stärkere und gezielte Öffnung der Schule in den Sozialraum Voraussetzung, welches erst die dafür notwendigen Bedingungen schaffen würde.

Nun werden die Hilfen zur Erziehung mit der Etablierung der Schulsozialarbeit vermehrt gefordert, mit Schule zu kooperieren und dabei frühzeitig tätig zu werden. Allerdings geht mit der Installation von Schulsozialarbeit, als präventiv und niederschwellig arbeitendes Angebot der Jugendhilfe zur Unterstützung junger Menschen am Ort Schule, die Hoffnung einher, dass Hilfen zur Erziehung seltener bzw. kürzer zum Einsatz kommen müssen. Und es ist auch das Selbstverständnis und die Aufgabe der Schulsozialarbeit präventiv zu wirken. Dazu ist es wichtig, alle Belange des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen einer Schule zu beachten, Beeinträchtigungen, Ausgrenzungen oder Benachteiligungen rechtzeitig zu erkennen und frühzeitig abzubauen bzw. zu verhindern. Nun ist die Zielgruppe der Hilfen zur Erziehung wesentlich enger und präziser lokalisierbar als die der Schulsozialarbeit, welche sämtliche

„schulpflichtige Kinder und Jugendliche aller Altersstufen und unabhängig von der Schulform, der Trägerschaft der Schule oder ob die Kinder und Jugendlichen die Schule überhaupt noch besuchen“ umfasst (Spies/Pötter 2011, S. 46).

Eigentlich ist der Gedanke simpel, die Hilfen zur Erziehung dorthin zu bringen und dort vorzuhalten, wo sich Kinder und Jugendliche aufgrund einer Gesetzeslage (Schulpflicht) im Tagesverlauf regelmäßig längere Zeit aufhalten.

Doch in Bezug auf diese Integration von Erzieherischen Hilfen in den Alltag von Schulen (hier von Ganztagschulen) sind doch viele Fragen ungeklärt. Dies beginnt mit dem individuellen Rechtsanspruch der Erziehungsberechtigten auf Erziehungshilfe, und geht

hinaus über den notwendigen Abstimmungsprozess zwischen Schule, Jugendamt, den Erziehungsberechtigten und den jungen Menschen, die notwendigen Klärung wie und wo Lehr- und Betreuungskräfte des offenen Ganztags den Bedarf an erzieherischen Hilfen erkennen, wie die Kosten im Einzelfall geregelt sind und welche Aufgaben alle Beteiligten während der Hilfen haben (vgl. LWL-Landesjugendamt Westfalen 2008, S. 5). Schließlich sind die Hilfen zur Erziehung von ihrer „Anlage her exklusiv konzipiert und lassen sich somit weder ohne weiteres in ein schulisches Regelangebot einbinden noch können sie selbstverständlicher Teil eines lokalen Bildungsnetzwerkes sein.“ (Pudelko 2014, S. 49).

Schulsozialarbeit hat hier die Möglichkeit die unterschiedlichen Handlungslogiken mit ihren verschiedenen Traditionen, und Funktionen aufeinander zu beziehen und diese trotz der erheblichen Konfliktpotenziale zur Zusammenarbeit zu bringen. Allerdings steht die Schulsozialarbeit dieser Tendenz recht ambivalent gegenüber. Dies liegt zum einen daran, dass eine Integration der Hilfen zur Erziehung in die Schulen durch das Hilfeplanverfahren erschwert ist. „Dabei ist zu beobachten, dass es eine Tendenz zum sogenannten vereinfachten bzw. verkürzten Hilfeplanverfahren gibt (z. B. ohne Einbeziehung der Erziehungsberechtigten, aber mit deren Zustimmung), welches das Beteiligungsprinzip aufweicht. Werden Hilfen zur Erziehung im strukturellen und räumlichen Kontext der Schule angebahnt, besteht durchaus die Gefahr, dass eine Perspektivverengung auf Schule erfolgt. Hier ist es erforderlich, dass die Jugendhilfeakteure dafür Sorge tragen, dass der sozialpädagogische Blick durch die Schule nicht verengt wird.“ (Pudelko 2014, S. 50). Kooperieren Jugendhilfefachkräfte und Lehrkräfte sehr eng, was prinzipiell zu begrüßen ist, so besteht jedoch die Gefahr, dass dabei die Erziehungsberechtigten quasi 'an den Rand gedrängt werden'. Hier eine entsprechende Balance zu erlangen ist umso schwieriger, als die Hilfen zur Erziehung sich den Aktionsraum Schule noch wenig erschlossen haben. Schließlich richtet sich die Integration der Hilfen zur Erziehung in den Schulkontext primär auf Fragen des Settings und wenige darauf, welche Ursachen den Problemlagen der jungen Menschen zugrunde liegen (vgl. Pudelko 2014, S. 50). Hier wird eine Frage wenig beachtet: Wie ist die Parallelität von Schule als Pflichtveranstaltung und Jugendhilfe, deren Angebote hauptsächlich freiwillig anzunehmen sind, zu gestalten, ohne das Grundverständnis der beiden Systeme in Frage stellen zu müssen?

Ist Schulsozialarbeit etabliert und entsprechend ausgestattet, kann sie Problemlagen junger Menschen an der jeweiligen Schule frühzeitig erkennen und ihnen nachgehen. So kann die notwendige Interventionstiefe für die Hilfen zur Erziehung ggf. gering gehalten werden. Daraus ergibt sich, dass Unterstützungsleistungen, welche frühzeitig gewährt werden, weniger intensiv sein müssen, eine geringere Laufzeit benötigen und somit auch kostengünstiger sind. Langfristig kann dies zu einer Entlastung der Hilfen zur Erziehung führen. Die Schulsozialarbeit kann als „Türöffner“ dort agieren, wo sie als etwas grundsätzlich ‚Anderes als Schule‘ am Ort Schule bei den Erziehungsberechtigten

Vertrauen genießt. Allerdings muss davor gewarnt werden, dass die Erwartungen, die in einer solchen Konstruktion an Agierende gestellt werden, leicht zu einer Überfrachtung führen können, und es letztendlich zu massiven Enttäuschungen kommen kann.

Sollen Erziehungshilfen vermehrt schulbezogen erfolgen, so ist für eine entsprechende kommunal verankerte Fachplanung zu sorgen, die sich als Teil einer Gesamtverantwortung für die Kinder- und Jugendhilfe auf ein gemeinsames Verständnis von Bildungslandschaft stützt. Dabei ist Schulsozialarbeit stets in die Überlegungen einzubeziehen. Soll dies gelingen, so müssen die Kommunen Überlegungen anstellen, wie sie den Veränderungen, die durch die Umgestaltung der Halbtags- in Ganztagschulen auch in den Quartieren erfolgen, gerecht werden können.

Dies stellt aber an die hier beteiligten Systeme enorme und neue Anforderungen hinsichtlich deren Veränderungsbereitschaft. Denn nicht nur Schule ist hier gefordert Änderungen zu realisieren, sondern auch die Jugendhilfe muss z. B. ihre Handlungsstrukturen an Schule anpassen. Bei der Schule sind es nicht nur die zu verändernde Handlungsstrukturen, sondern sie muss institutionell Voraussetzungen schaffen, um gemeinsame Handlungsstrategien zu ermöglichen. Letztlich bedeutet es für die Jugendhilfe aber auf jeden Fall, dass sie eine Neuausrichtung der Hilfen zur Erziehung in Richtung auf schulische Konzepte wird vornehmen müssen.

Soll dies so angegangen werden, hieße dies für die Kommunen, dass sie dahingehend Überlegungen anstellen müssten, ob sie die hierfür notwendigen Veränderungen in den Quartieren voranbringen möchten, was bei einer gelingenden Ausbreitung der Ganztagschule vonnöten wäre. Nicht zuletzt sind dann neben Fragen der Verknüpfung und Einbindung auch solche von neuen Budget- und Finanzierungsmodellen zu klären. Hier müssten dann auch frühzeitig freie Träger eingebunden werden.

Derzeit (2014) gibt es noch keine Routine bei der Kooperation von Schule und den Hilfen zur Erziehung; auch nicht wenn die Schulsozialarbeit mitwirkt. Noch ist der ASD/KSD am Ort Schule nicht wirklich angekommen und dort ein „Neuling“. Und die Schulsozialarbeit steht dieser neuen Tendenz recht ambivalent gegenüber. Denn es gibt einen mehrfachen Bezug der Schulsozialarbeit zu den Hilfen zur Erziehung. Da ist erstens die prophylaktische Arbeit der Schulsozialarbeit, die es als ihre Aufgabe ansieht durch vorbeugende und niederschwellige Unterstützung zu vermeiden, dass die Hilfen zur Erziehung überhaupt zum Einsatz kommen müssen. Möglicherweise können durch die Schulsozialarbeit – zweitens – Eingriffe in familiäre Strukturen vermieden und dadurch Kosten gespart werden. Zentral im hier betrachteten Kontext ist dann die niederschwellige Kontaktaufnahme zu den Erziehungsberechtigten, um so möglicherweise die Öffnung zu Hilfen zur Erziehung durch die Schulsozialarbeit als Mittlerin zu ermöglichen. Darüber hinaus ist die Schulsozialarbeit drittens im Kontext des

Lebensraumes der jungen Menschen verankert und kann den Hilfen zur Erziehung hier behilflich sein, wenn es um das Herstellen von weiteren Bezügen geht.

Literatur

LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.) (2008) Abschlussbericht zum Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagschule im Primarbereich. Münster: LWL-Landesjugendamt Westfalen. Verfügbar unter: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/jufoe/ogs/ogshze/1232986280_1/090126-Abschlussbericht-Werkstattprojekt-HzE-Ogs--IK47.pdf.

Maykus, S. (2008) Hilfen zur Erziehung – in Bewegung?! Überlegungen zu Normalisierungstendenzen in den Hilfen zur Erziehung. In: *Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik*: Jg. 60 (5) S. 194-207.

Maykus, S./Kasper, L. (2013) Hilfe zur Erziehung und der Ausbau von Ganztagschulen. In: *LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.) Abschlussbericht zum Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagschule im Primarbereich*. Münster.

Meerkamp, R. (2014) Merkmale guter Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: *jugendhilfe*: Jg. 52 (6) S. 431-435.

Müller, H. (2007) Kooperation von Jugendhilfe und Schule – was kommt auf die Erziehungshilfe zu? In: *Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit*. Verfügbar unter: <http://www.isa-muenster.de/material/isa-jahrbuch/index.html>.

Münder, J./Meysen, T./Trenczek, T. (2013) *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Pudelko, T. (2014) Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf die Hilfen zur Erziehung. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*: Jg. 45 (1) S. 48-56.

Spies, A. /Pötter, N. (2011) *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sozialräumliche und kommunale Vernetzung von Schulsozialarbeit

Ulrich Deinet

Während man vor zehn Jahren Studierenden, die sich für eine Diplomarbeit zum Thema Schulsozialarbeit interessierten noch sagen musste, dass es nicht besonders viel Literatur zum Thema gibt, hat sich mit dem Boom der Schulsozialarbeit auch die Lage der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema grundlegend verändert. Heute liegen sowohl grundlegende Arbeiten zur Qualitätsentwicklung und Evaluation vor (Speck 2006; Speck/Olk 2010), als auch zahlreiche Studien auf unterschiedlichen Ebenen von Bundesländern über ganze Regionen bis hin zu kleineren kommunalen Studien wie die, die im Folgenden aus Düsseldorf vorgestellt wird.

Ein Hauptaugenmerk zahlreicher Studien liegt darauf, das neue und expandierende Feld der Schulsozialarbeit zu „vermessen“ und z. B. in einem Bundesland wie Niedersachsen überhaupt erst einmal die unterschiedlichen Formen, Zielgruppen, Angebote und Tätigkeiten, insbesondere aber auch Rahmenbedingungen zu erfassen, die kommunal sehr unterschiedlich sein können. So beschäftigt sich die im Mai 2014 erschienene Studie der Hochschule Hildesheim/Holzminen/Göttingen zur Schulsozialarbeit in Niedersachsen (HAWK 2014) vor allen Dingen mit den Rahmenbedingungen, d. h. z. B. mit den Fragen nach den Abschlüssen der Schulsozialarbeiterinnen und der Schulsozialarbeiter, ihrem Beschäftigungsort, der Zahl der Fachkräfte pro Schule, der Fachkraftstunden, der unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit so wie sie in den Kommunen wahrgenommen werden, den Finanzierungsquellen, den Anstellungsträgern und den unterschiedlichen Bezeichnungen. Arbeitsverträge, tarifliche Einordnungen usw. werden erfasst und danach erst inhaltliche Aspekte wie die Fragen nach Zielgruppen, nach Angeboten und Tätigkeiten gestellt. Dies erscheint notwendig, um die Heterogenität der Schulsozialarbeit vor Ort zu erfassen, zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule und den sich daraus ergebenden diversen Anstellungsmöglichkeiten etc.

Ein anspruchsvolles Beispiel auf der Ebene der kommunalen Evaluationen im Bereich der Studien zur Schulsozialarbeit stammt aus Wuppertal und wurde von Gertrud Oelerich im August 2013 vorgelegt (Oelerich 2013). Hier geht es um die Evaluation der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT). Die Anlage der Studie ist mehrdimensional, d. h. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, die Perspektive der Eltern, die Perspektive der Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen sowie

die der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen werden erfasst und ausgewertet. Daraus entsteht ein mehrdimensionaler Blick auf das Thema. Kontrastierungen zwischen den unterschiedlichen Blickwinkeln werden möglich, Differenzen deutlich und es entsteht ein umfassendes Bild der Entwicklung der Schulsozialarbeit in einer größeren Kommune. Damit wird ebenfalls ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes geleistet.

1. Lokale Befragung der Schulsozialarbeit in Düsseldorf

Die im folgenden Abschnitt beschriebene kleine Studie aus Düsseldorf besteht aus einer Abfrage der dort tätigen ca. 100 Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter durch die Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung (FSPE) der FH Düsseldorf. Es handelt sich somit nicht – wie in Wuppertal – um eine Evaluation des Arbeitsfeldes, sondern um eine Befragung der dort Tätigen über die Träger der Schulsozialarbeit in Düsseldorf.

Auf Grund der überschaubaren Situation und des engen Kontaktes mit den in Düsseldorf agierenden Trägern waren für die Befragung nur wenige Fragen notwendig, die sich mit Rahmenbedingungen, Anstellungsmodalitäten etc. beschäftigen. Solche Fragen sind zwischen den Trägern transparent und müssen nicht bei den im Feld Tätigen abgefragt werden. Dafür konnten in dem Fragebogen deutlich mehr Fragen zu der Stellung und Kooperation von Schulsozialarbeit im Bereich der Jugendhilfe und zur Kooperation mit weiteren Feldern der Jugendhilfe gestellt werden, sowie zur sozialräumlichen Vernetzungsfunktion der Schulsozialarbeit. So wird nach Partnern außerhalb der Schule gefragt, nach Gremien, in denen Fachkräfte der Schulsozialarbeit im Sozialraum tätig sind, etc. Dies ist vielleicht der besondere Blick dieser kleinen lokalen Erhebung.

Der Fragebogen umfasste insgesamt folgende Bereiche: Tätigkeitsfelder, Rahmenbedingungen der Arbeit, Partner und Zusammenarbeit mit anderen Bereichen im Sozialraum.

Auf Basis der Angaben der Träger lagen Kontaktdaten von 98 Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern aus Düsseldorf vor. Die Befragung wurde als onlinegestützte Befragung durchgeführt. Der Fragebogen ist weitgehend standardisiert mit nur wenigen offenen Fragen. Die Feldzeit der Befragung war von Ende September bis Mitte Oktober 2014. Nach einer Nachfassaktion liegt die Rücklaufquote insgesamt bei 78 %. Die Stichprobengröße liegt bei n=76.

2. Ergebnisse zu den Tätigkeitsfeldern der Schulsozialarbeit in Düsseldorf

Im Bereich der Fragen nach den wichtigen Angeboten und Tätigkeiten der Schulsozialarbeit geht es – neben den Hauptzielgruppen: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Eltern – um den Blick auf die Gesamtorganisation der Schule sowie deren Entwicklung und Öffnung in den Sozialraum:

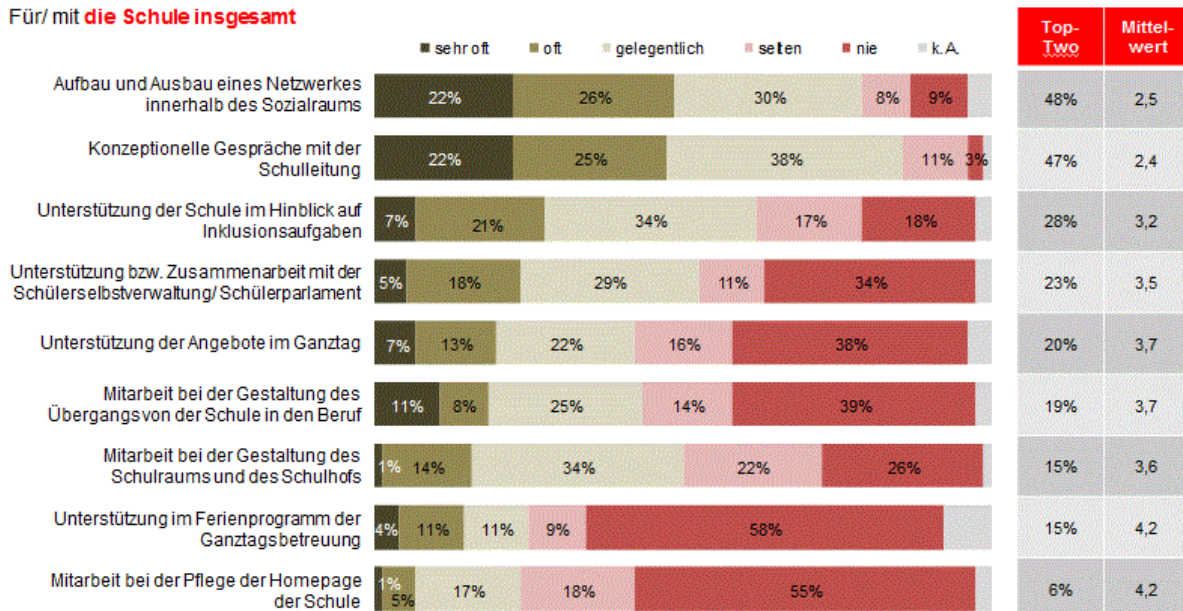
- Von der Unterstützung im Ganztag über
- die Ferienprogramme der Ganztagsbetreuung,
- die Unterstützung der Schule im Hinblick auf Inklusionsaufgaben,
- der Mitarbeit bei der Gestaltung des Schulraums und des Schulhofs,
- bis zur Unterstützung bzw. Zusammenarbeit mit der Schülerselbstverwaltung.

Diese Tätigkeiten und Angebote stehen für die im Rahmen dieser Befragung vorrangigen Themen der Öffnung von Schule, der Gestaltung von Schule, aber auch der Schulentwicklung.

Inwiefern gehören die folgenden Angebote und Tätigkeiten zu Ihrer derzeitigen Arbeit als Schulsozialarbeiter/-in

Basis: Alle Befragten, N=76.

Für/ mit **die Schule insgesamt**



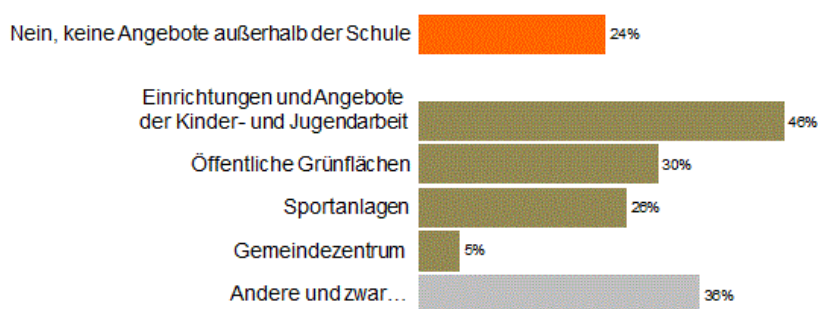
Bei der Angabe der Haupttätigkeiten und Angebote für die Schule insgesamt ist sehr erstaunlich, dass der Aufbau und Ausbau eines Netzwerkes innerhalb des Sozialraums mit 48 % auf Platz 1 der Top Two steht. Dies fällt deshalb auf, weil alle weiteren genannten Tätigkeiten sich eher auf schulinterne Themen beziehen. Dies zeigt, wie sich das Handlungsfeld von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zwischen den prioritären

schulinternen Aufgaben und der Öffnung von Schule bzw. hier dem Aufbau und Ausbau eines Netzwerkes gestaltet.

Deshalb war es auch wichtig zu fragen, an welchen Orten außerhalb der Schule die Schulsozialarbeit tätig ist, denn die Ortsfrage ist in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht nur eine formale, sondern auch eine konzeptionelle Frage, die z. B. auch damit zusammenhängt, ob außerschulische Orte aus schulischer Sicht als interessante Orte wahrgenommen, erkannt und genutzt werden.

Gibt es Angebote der Schulsozialarbeit, die auch außerhalb der Schule stattfinden?

Basis: Alle Befragten; N=76. Mehrfachnennungen möglich.

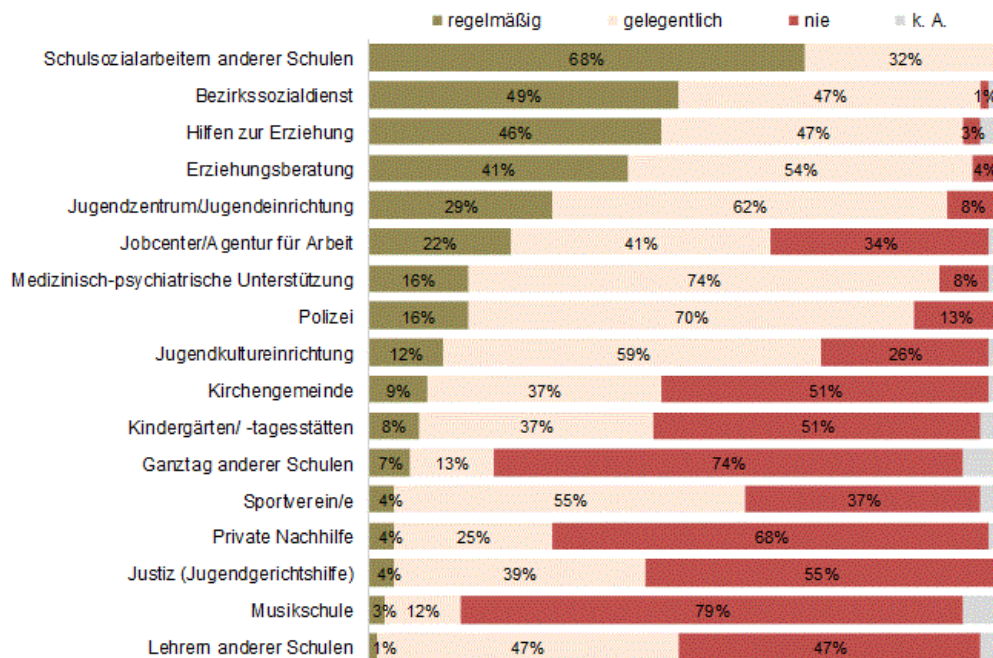


Immerhin ein Viertel der Befragten (24 %) gibt an, keine Angebote außerhalb der Schule durchzuführen. Von den befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, deren Angebote auch außerhalb der Schule stattfinden geben 46 % an, dass solche Angebote in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, z. B. Jugendzentren aber auch auf Abenteuerspielplätzen stattfinden, also sind es Orte, deutlich außerhalb von Schule, an denen die meisten Angebote stattfinden. Danach kommen öffentliche Grünflächen und Sportanlagen, die sich wiederum durch einen anderen Ortscharakter auszeichnen als die Angebote bzw. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Unter der relativ großen Kategorie „Andere...“ firmieren eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Einrichtungen von Museen über Vereine bis hin zu speziellen Beratungsstellen.

Typisch für die Schulsozialarbeit heute ist die Kooperation mit sehr zahlreichen Partnern innerhalb und außerhalb der Schule. Die Frage 4 richtet sich deshalb auf die Partner außerhalb der Schule, zum einen im Bereich der Jugendhilfe (von Kindertageseinrichtungen über die Hilfen zur Erziehung, der Kinder- und Jugendarbeit bis zum Bezirkssozialdienst).

Mit welchen der folgenden Partnern außerhalb Ihrer Schule arbeiten Sie zusammen?

Basis: Alle Befragten; N=76.



Die Kooperation mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern an anderen Schulen ist für 68 % der Befragten die meist genutzte Kooperationsform außerhalb von Schule, gefolgt vom Bezirkssozialdienst sowie den Hilfen zur Erziehung und der Erziehungsberatung. Auf Platz 5 folgen dann Jugendzentren und Jugendeinrichtungen mit 29 %.

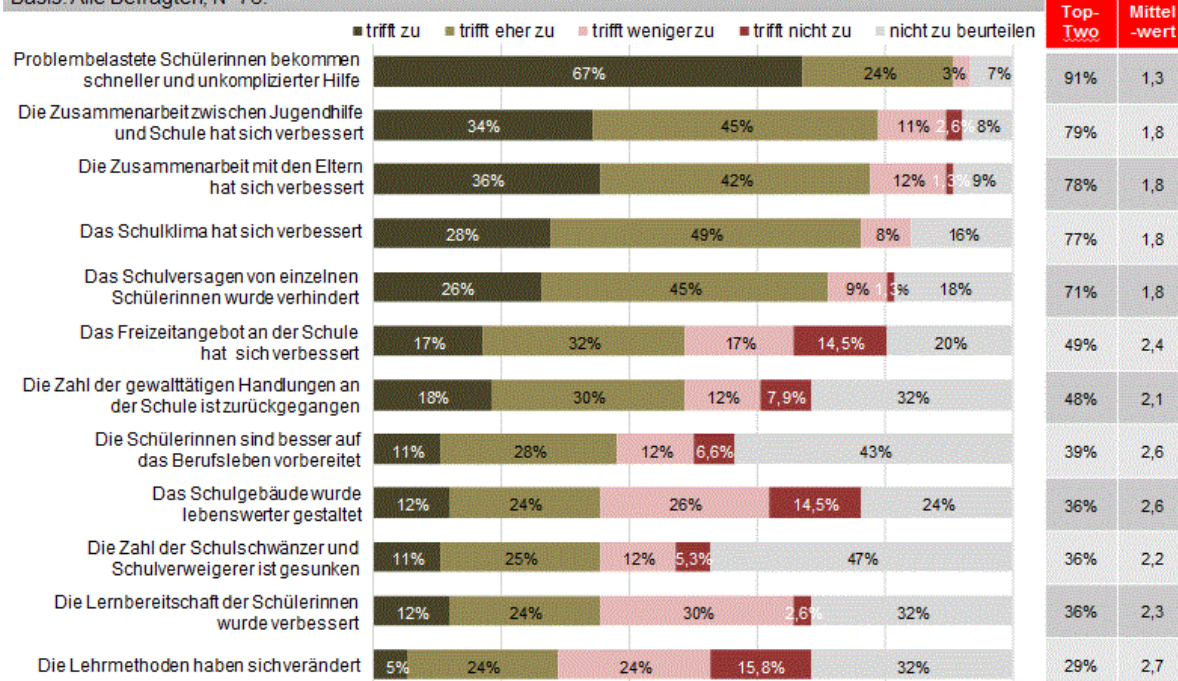
Darüber hinaus geht es aber auch um die Kooperation mit anderen Schulen oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern an anderen Schulen sowie Vereinen und Institutionen im jeweiligen Sozialraum: Sportvereine, Musikschulen, Jugendkultureinrichtungen, Jobcenter, die Agentur für Arbeit und die Polizei sind typische Institutionen für die Kooperation. Beziehungen, die sich auf der Grundlage spezifischer Beratungs- und Angebotsleistungen entwickelten.

Bei Frage Elf geht es um die Einschätzung der Wirkung von Schulsozialarbeit aus Sicht der dort tätigen Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Mit dieser einzigen Frage nach Wirkungen (die sich natürlich immer auch lokal sehr unterschiedlich darstellen und auf unterschiedliche Rahmenbedingungen zurückzuführen sind) wollen wir den Versuch machen, die Einschätzung der Fachkräfte in Bezug auf die Veränderung von Schule durch

Schulsozialarbeit abzubilden (z. B. Hilfe für problembelastete Schülerinnen und Schüler, Schulklima, Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule etc. betreffend). Es geht einerseits um die mögliche Wirkung der Schulsozialarbeit auf die Themen und Bereiche des Schullebens (z. B. Lernmethoden, Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben, Umgang mit Schulschwänzerinnen und -schwänzern und Schulverweigerinnen oder -verweigerern etc.), andererseits aber auch um die Öffnung von Schule oder die Gestaltung der Schule als Lebensort (etwa in der Frage nach der lebenswerten Gestaltung des Schulgebäudes, der Verbesserung des Lernklimas insgesamt etc.).

Denken Sie nun an die Ergebnisse und Erfolge der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Basis: Alle Befragten; N=76.



Die Antworten auf die Frage nach den Einschätzungen der Wirkung der Schulsozialarbeit zeigt, dass 91 % der Befragten glauben, dass problembelastete Schülerinnen und Schüler schneller und unkomplizierter Hilfe bekommen.

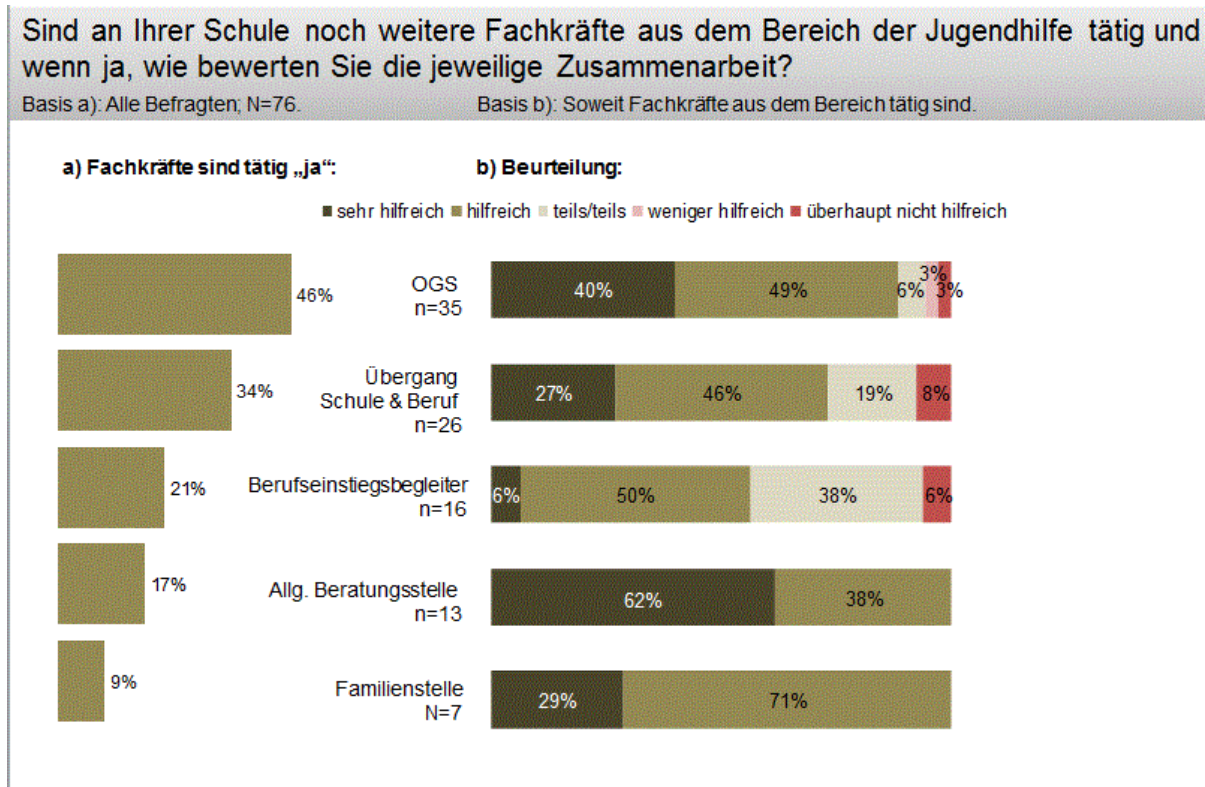
Interessant ist aber, dass auf Platz Zwei die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule steht, was 79 % der Befragten als ein Ergebnis bzw. einen Erfolg ihrer Arbeit ansehen. Es ist erstaunlich, dass die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule einen so hohen Stellenwert hat, was natürlich auch zu einer besseren

Problembearbeitung durch die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter führt: Damit verbunden ist aber auch eine Öffnung von Schule im Hinblick auf andere Anbieter und Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe, für die die Schulsozialarbeit so etwas wie eine Schnittstellenfunktion übernimmt.

2.1 Interne und externe Vernetzung

Während die Situation vieler Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter noch vor Jahren dadurch gekennzeichnet war, dass sie als Einzelkämpferinnen oder -kämpfer an einer Schule tätig waren, so ist die Situation an vielen Schulen heute eine andere, d. h. es gibt nicht nur Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, sondern auch weitere Träger oder Angebote, die regelmäßig an einer Schule stattfinden, insbesondere aus dem Bereich der Jugendhilfe.

Ziel der Befragung war es deshalb auch, festzustellen, welche weiteren Fachkräfte aus dem Bereich der Jugendhilfe an den jeweiligen Schulen tätig sind, z. B. in den Tätigkeitsfeldern „Berufseinstieg“ oder „OGS“, im Übergang zwischen Schule und Beruf oder auch von Beratungsstellen. Die Antworten auf diese Fragen sollen abbilden inwieweit sich das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auch durch eine interne Kooperation an den jeweiligen Schulen verändert hat und wie die Kooperation mit den weiteren Partnern aussieht.



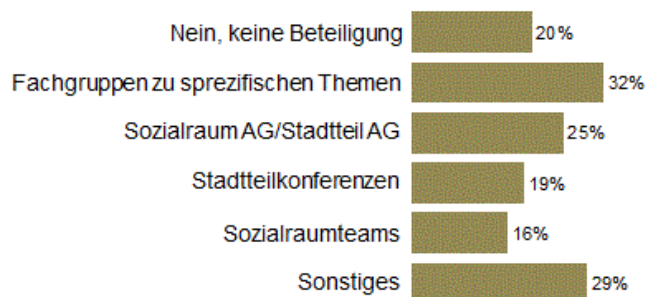
Bei der Frage nach weiteren Fachkräften aus dem Bereich der Jugendhilfe verwundert es nicht, dass mit 46 % die OGS-Fachkräfte an erster Stelle stehen, denn die OGS ist in Düsseldorf mit über 80 Standorten ausgesprochen weit verbreitet. An zweiter Stelle mit 34 % stehen andere Fachkräfte aus dem Bereich Übergang Schule Beruf. Die Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen scheint sehr gut zu funktionieren, wenn 62 % der Befragten diese als sehr hilfreich betrachten.

Bei Frage 14 geht es um Arbeitsgruppen, Arbeitskreise, Fachgruppen im Sozialraum, an denen die Schulsozialarbeit beteiligt ist, z. B. Sozialraumteams, Fachgruppen zu speziellen Themen, Stadtbezirkskonferenzen etc. Mit dieser Frage soll auch festgestellt werden inwieweit Schulsozialarbeit eine sozialräumliche Funktion übernimmt, einerseits in Richtung der Öffnung von Schule für den jeweiligen Sozialraum, andererseits aber auch in der zivilgesellschaftlichen Aktivierung von Schule als Player im jeweiligen Sozialraum.

An welchen Arbeitsgruppen /Arbeitskreisen/ Fachgruppen ... sind Sie beteiligt?

Basis: Alle Befragten; N=76. Mehrfachnennungen möglich.

im Sozialraum/ außerhalb Ihrer Schule



Nur 20 % der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind nicht an Arbeitsgruppen, Arbeitskreisen und Fachgruppen im Sozialraum oder außerhalb ihrer Schule beteiligt. An erster Stelle stehen Fachgruppen zu spezifischen Themen gefolgt von Sozialraum-AG's oder Stadtteil-AG's sowie Stadtteilkonferenzen. Dies zeigt noch mal deutlich die Scharnierfunktion der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zwischen Schule und Sozialraum sowie den dort tätigen Institutionen, aber auch den Gremien und Akteuren.

Fazit: Auch in Düsseldorf herrscht eine starke Konzentration auf die klassischen Aufgaben und Felder der Schulsozialarbeit vor, aber es existiert auch eine deutliche sozialräumliche Orientierung in Bezug auf eine Vernetzung im Stadtteil, der Nutzung anderer Institutionen und der öffentlichen Räume sowie eine starke Beteiligung an Stadtteilgremien. Besonders die Kooperation mit den Bereichen der Jugendhilfe ist stark ausgeprägt, wenn auch nicht ohne Probleme (wie in einer weiteren Frage die Zusammenarbeit mit dem allgemeinen Sozialen Dienst der Stadt zeigt).

Die Scharnierfunktion der Schulsozialarbeit wird aber besonders deutlich in Hinblick auf die Vernetzung der Schule im Stadtteil. Scheint doch die Schulsozialarbeit die Schule in Stadtteilgremien zu vertreten oder die Kooperation zu weiteren Feldern der Jugendhilfe maßgeblich zu gestalten. Allerdings muss man hier mit einer Bewertung deshalb sehr vorsichtig sein, weil es auch sein kann, dass die Vertretung der Schule in Gremien als „lästige“ Aufgabe an die Schulsozialarbeit delegiert wird. Hier würden Interviews mit den Protagonisten, also qualitative Methoden, weitere Befunde liefern, um zu einer Einschätzung zu kommen.

3. Sozialräumliche Vernetzung zwischen Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit

In der Düsseldorfer Befragung gibt es eine Differenz zwischen der Nutzung von Jugendeinrichtungen und ihrer Raumressourcen (s. o.) durch die Schulsozialarbeit und der Betrachtung von Jugendeinrichtungen als Kooperationspartner außerhalb von Schule. Die Raumnutzung von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist aus Sicht von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ein leitender Aspekt, während die Kooperation mit den Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit erst an fünfter Stelle in der Rangliste der wichtigsten Kooperationspartner steht.

Aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit scheint sich die Kooperation mit Schule durch die Entwicklung der Schulsozialarbeit verändert zu haben, diese ist ein bedeutender Kooperationspartner geworden, was sicher mit ihrer „Scharnierfunktion“ zwischen Schule und Sozialraum zu tun hat. In einer Befragung von 85 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in vier Kommunen in NRW wird die Schulsozialarbeit als wichtigster Kooperationspartner im Feld der Jugendhilfe genannt.

D. Kooperationen/ Orientierung im Sozialraum
Kooperation mit anderen Feldern der Jugendhilfe

	Gesamt		Dortmund		Kerpen		Mülheim		Borken	
Schulsozialarbeit	109	32,4%	40	26,3%	9	22,0%	10	23,8%	50	49,5%
Jugendsozialarbeit	80	23,8%	45	29,6%	9	22,0%	8	19,0%	18	17,8%
Hilfen zur Erziehung	41	12,2%	14	9,2%	8	19,5%	6	14,3%	13	12,9%
Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz	41	12,2%	21	13,8%	7	17,1%	6	14,3%	7	6,9%
Jugendgerichtshilfe	65	19,3%	32	21,1%	8	19,5%	12	28,6%	13	12,9%
Nennungen Gesamt	336	100,0%	152	100,0%	41	100,0%	42	100,0%	101	100,0%

Wenn auch nicht in allen vier Kommunen mit gleichem Bedeutungsrang, so ist die Schulsozialarbeit doch insgesamt ein wichtiger Kooperationspartner der Kinder- und Jugendarbeit im Feld der Jugendhilfe. Dieses Ergebnis kann man als Anzeichen dafür werten, dass sich die Kooperation mit Schule aus Sicht der Jugendarbeit durch die Einführung der Schulsozialarbeit verändert hat. Dies zeigt die große Bedeutung der Schulsozialarbeit aus der Sicht eines externen Partners.

Auch die Befragung der Düsseldorfer Schulsozialarbeiter zeigt, wie wichtig die Kooperation mit der Jugendarbeit sein kann, insbesondere auch um Freizeitangebote zu gestalten für die die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter selbst meist kaum Zeit haben.

4. Spannungsfelder der Schulsozialarbeit

Ausgehend von der kleinen Studie aus Düsseldorf und einer Betrachtung der Schulsozialarbeit mit einer Perspektive von außen, also z. B. aus Sicht der gesamten Jugendhilfe sollen im letzten Kapitel noch einige Anmerkungen und Anregungen gegeben werden:

4.1. Schulsozialarbeit ersetzt nicht die vielfältigen Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule

Das gesamte Spektrum der Kooperation von Jugendhilfe und Schule darf nicht auf Schulsozialarbeit verengt werden, obwohl diese an der Schnittstelle wirkt. Die großen Bereiche der Jugendhilfe haben eigene Kooperationsformen mit Schule, die nur zum Teil in Schulsozialarbeit wiederzufinden sind:

Typisch für Grundschulen ist die Kooperation mit Tageseinrichtungen, um den Übergang zwischen Kita und Schule zu verbessern. Dazu tragen auch Programme wie die neue Schuleingangsphase in NRW bei und Kommunen haben im Rahmen der Entwicklung ihrer Bildungslandschaften diesen wichtigen Übergang in den Blick genommen. So werden u.a. trägerübergreifende Verabredungen und Vereinbarungen geschlossen, die sich auf Diagnostik etc. beziehen. So gibt es in NRW an Grundschulen zum Teil auch noch frühere Stellen aus dem Bereich der Schulhorte, die heute als schulische Fachkräfte Einzelförderung etc. übernehmen. Obwohl es z. B. gerade in der Arbeit mit Eltern Überschneidungen gibt und das Thema des Übergangs zwischen Kita und Grundschulen sicher auch die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Grundschulen betrifft, so ist dies doch ein eigenes Kooperationsthema.

Ebenfalls ein eigenständiges Kooperationsfeld ist die Kooperation zwischen den Hilfen zur Erziehung und Schulen. Sprechstunden eines allgemeinen Sozialen Dienstes an Schulen, feste Ansprechpartner der Hilfen zur Erziehung für die einzelnen Schulen, die Kooperation in Einzelfällen, auch unter dem Aspekt der Vermeidung von Kindeswohlgefährdung, gehören in dieses Kooperationsfeld. Wie auch die Düsseldorfer Befragung zeigt, ist die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Hilfen zur Erziehung ein wichtiges Feld.

Das Kooperationsfeld Übergang Schule Beruf ist zum Teil auch Schwerpunkt von Schulsozialarbeit, wird aber zunehmend auch von anderen Fachkräften der Jugendhilfe abgedeckt (s. o.). Auch hier ist die Schulsozialarbeit insbesondere an weiterführenden Schulen voll involviert, ist aber auf weitere Kooperationspartner aus der Jugendhilfe (Jobcoaches etc.) angewiesen, sowie auf ein Netzwerk zu den zahlreichen Maßnahmen und Projekten im Übergang zwischen Schule und Beruf, oder auch den Projekten für schulumüde Jugendliche außerhalb von Schule (vgl. Pötter 2014).

4.2. Schulsozialarbeit zwischen Schulstandort- und Sozialraumorientierung

Will die Schulsozialarbeit nicht nur Schulassistenz sein, sondern Schule weiter öffnen, ein sozialpädagogisches Profil ausbauen, dann muss sie einen Spagat ausführen zwischen Schulstandort und Sozialraum (Lebenswelten). Das funktioniert nur mit starken außerschulischen Partnern!

In der Praxis nach wie vor sehr verbreitet ist eine eher schulstandortbezogene Form der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Diese schulstandortbezogene Kooperationsform zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Orientierung an Schülerinnen und Schülern der einzelnen Schule.
- Schule ist die Institution um die sich alles dreht und
- der Ort, an dem auch alle Veranstaltungen stattfinden, zu dem die Kooperationspartner aus dem Sozialraum kommen sollen!
- Diese Form steht auch für einen sehr starken Problembezug, eine Defizitorientierung, die verbunden wird mit einer fragwürdigen Präventionswirkung.

Demgegenüber steht eine stärker sozialraumbezogene Kooperation und Schulsozialarbeit mit den Elementen: Orientierung an Kindern und Jugendlichen und nicht nur an deren Rolle als Schülerinnen und Schüler. Schule ist ein wichtiger Lebensort neben anderen! Die Öffnung von Schule und die Kooperation mit Institutionen im Sozialraum führen auch zu einer Anerkennung außerschulischer Lernorte und zu deren Nutzung. Schule macht sich auch auf den Weg in den Sozialraum und dies alles ist auch ein Schritt zur Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft. Die Rolle der Schulsozialarbeit, in einer solchen lokalen Bildungslandschaft, wäre die sozialräumliche Öffnung von Schule weiter voranzutreiben und ein Scharnier zu bilden zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum.

4.3. Die Gefahr der Überschätzung der Schulsozialarbeit

Als Fazit kann an dieser Stelle festgehalten werden:

- Schulsozialarbeit übernimmt sich, wenn sie das ganze Spektrum der Jugendhilfe an Schule allein abbilden will.

- Aus Sicht der Schule könnte sich die durchaus komplizierte Kooperation mit den Bereichen der Jugendhilfe auf die Schulsozialarbeit am Ort reduzieren, die damit aber überlastet wird.
- Damit verbunden ist die Gefahr einer kontraproduktiven Wechselwirkung in der der Ausbau der Schulsozialarbeit dazu führt, dass sozusagen alle sozialen Aufgaben auf diese abgeschoben werden und die Schule sich nicht wirklich öffnet und verändert.
- Die Schulsozialarbeit darf sich auf Grund ihres Erfolgs und ihrer Anerkennung jetzt nicht selbst überschätzen und unbewusst kontraproduktive Wirkungen erzeugen, indem sie das soziale Gewissen der Schule wird und sich alle auf sie verlassen!

Literatur

Deinet, U./Baier, F. (2011) (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen/Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Deinet, U./ Icking, M./Leifheit, E./Dummann, J. (2010) Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Deinet, U. (2010) Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: Sozialraum, Nr. 1/2010. Verfügbar unter: www.sozialraum.de.

Hochschule für angewandte Wissenschaft u. Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen, HAWK (Hrsg.) (2014) Einblick. Schulsozialarbeit in Niedersachsen. Dokumentation Fachtagung 25. November 2014. Verfügbar unter: http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Dokumentation_Fachtag_25.11.14.pdf.

Pötter, N. (2014) (Hrsg.) Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oelerich, G. (2013) Evaluation Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) in Wuppertal. Abschlussbericht August 2013. Wuppertal, Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaft.

Evaluationsbericht. Verfügbar unter:
http://www.lwl.org/@@afiles/38268468/wuppertal_2013-09-17_vorlage-but-abschlussbericht_20130828-02_.pdf.

Speck, K. (2006) Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) (2010) Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sozialräumliche und kommunale Vernetzung und Schulsozialarbeit – Das Modellprojekt Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach

Anke Frey

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Präsentation im Rahmen der Jahrestagung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit in München am 05.12.2014. Grundlage ist das Modellprojekt „Soziale Arbeit an Schulen – Steuerung im Dialog“ im Landkreis Bad Kreuznach in Rheinland-Pfalz.⁸ Das Projekt wurde in 2012 über das Kreisjugendamt Bad Kreuznach initiiert und wird seit 2012 bis heute durch die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung⁹) unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Thimmel und der wissenschaftlichen Mitarbeit von Dipl. Päd. Anke Frey an der Fachhochschule Köln begleitet. Der Beitrag verdeutlicht, wie die kommunale Vernetzung, ausgehend vom Handlungsfeld der Sozialen Arbeit an Schulen, im Landkreis Bad Kreuznach aufgebaut und ausgestaltet wurde und welche Bedingungen sich dazu als förderlich erwiesen haben. Die Darstellung dieses „Kreuznacher Modells“ wird eingangs kurz eingebettet in Begründungszusammenhänge, die sich aus den Diskussionen um Bildungslandschaften, Ganztagsbildung und der Schulsozialarbeit ergeben.¹⁰ Zum Schluss wird der Blick auf ein spezifisches Steuerungsverständnis gerichtet, das für das Modellprojekt leitend ist.

2. Begründungszusammenhänge: Lokale Bildungslandschaften und Schulsozialarbeit in der Vernetzung

Der Anspruch an Vernetzung ist im Kern der Diskussion um Bildungslandschaften verortet. Der Begriff „Bildungslandschaften“ verweist auf eine grundlegende Zielsetzung. Es geht um „Bildung“ und zwar in einem erweiterten Bildungsverständnis, das sowohl formale, als auch nonformale und informelle Bildungsgelegenheiten und Orte zu einem sinnvollen Ganzen miteinander verzahnt. Dabei ist es erklärtes Ziel, dass Akteure aus unterschiedlichen Bildungsbereichen *gemeinsame* Ziele und Umsetzungsstrategien

⁸ Vgl.: <http://www.kreis-badkreuznach.de/kreisverwaltung/aemter/amt-5-kreisjugendamt/soziale-arbeit-an-schulen/>.

⁹ Vgl.: http://www.fh-koeln.de/nonformale_bildung/. Hier findet sich auch der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (s. Literaturverzeichnis) als Download. Alle Informationen dieses Artikels sind im Bericht in ausführlicher Form dargestellt, insbesondere die Ergebnisse aus den empirischen Befragungen der Fachkräfte der Sozialen Arbeit an Schulen und der Jugendlichen.

¹⁰ Vgl.: Die umfangreichen Fachdiskussionen, insb. zur Schulentwicklung und Ganztagsbildung, können hier nur angedeutet werden.

formulieren, die an der jeweiligen Situation vor Ort, insbesondere an den Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen, orientiert sind. Wichtige Faktoren für die Gestaltung von Bildungslandschaften sind dabei die institutionellen Aufträge, das Verständnis von Professionen, die Rahmenbedingungen, Wissen voneinander, Wissen um die Situation von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, Wissen über die Infrastruktur und die sozialen Beziehungen im Sozialraum und nicht zuletzt politische Entscheidungen und Rahmenbedingungen sowohl auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene. Kommunen wird in der Gestaltung von Bildungslandschaften eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. Bleckmann/Schmidt 2012; Bleckmann/Durdel 2009). Denn sie verfügen (idealerweise) über profundes Überblickswissen zu Angeboten, Akteuren, spezifischen Bedarfen, Problemlagen und Themen vor Ort. Darüber hinaus haben sie ein Interesse an einer abgestimmten Unterstützungs- und Bildungsstruktur, die Angebote strategisch, fachlich und ressourcenrelevant besser zusammenbringt. Vor dem Hintergrund der Ganztagschulentwicklung ist die Frage nach Öffnung und Entwicklung von Schulen als „Lern- und Lebensorte“ ebenfalls ein zentrales Thema in der Gestaltung von Bildungslandschaften (vgl. u. a. Mack 2012). Für die Schulsozialarbeit ist vielerorts charakteristisch, dass der Fokus der Fachkräfte primär auf einzelfallbezogener Arbeit liegt und weniger auf fallunabhängiger Arbeit, die auch z. B. Vernetzungsaktivitäten mit weiteren Akteuren im Sozialraum umfasst. Diese Situation ist auch für den Landkreis Bad Kreuznach kennzeichnend (vgl. Thimmel/Frey 2014)¹¹. Gleichzeitig wird in der Fachdiskussion der Anspruch formuliert, auch die Schulsozialarbeit stärker sozialraumbezogen auszurichten und sowohl die lebensweltlichen Bezüge der Kinder und Jugendlichen als auch weitere Ressourcen im Sozialraum stärker in die Arbeit einzubeziehen (vgl. u.a. Baier/Deinet 2011; Spies/Pötter 2011; Drilling 2009; Braun/Wetzel 2006). Darüber hinaus wird Schulsozialarbeit ein hohes Potenzial als Akteur bei der Konzeption von *Ganztagsbildung* zugeschrieben, das vielerorts noch lange nicht ausgeschöpft sei (vgl. Speck 2008; Deinet 2008; Spies 2013).

2. Konzeptionelle Eckpunkte und Ausgangssituation für das Modellprojekt Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach

Im Landkreis Bad Kreuznach wurde die strategische Entscheidung getroffen über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes (BuT) die Stellen für Soziale Arbeit an Schulen an allen Schulformen aufzustocken bzw. neu einzurichten. Das Kreisjugendamt hat es sich zur Aufgabe gemacht, ein *Gesamtkonzept für die Soziale Arbeit an Schulen* zu entwickeln. Leitend war dabei die Fragestellung, wie – zunächst ausgehend vom Handlungsfeld

¹¹Wenn auch die Fachkräfte eine stark ausgeprägte Schnittstellenfunktion („Kooperationsmanagement“) zu den Sozialen Diensten haben, die sich aber aus dem einzelfallbezogenen Arbeiten ergibt.

Soziale Arbeit an Schulen – eine sinnvoll und systematisch aufeinander bezogene Verzahnung von Akteuren gelingt und wie kommunale Koordination und Steuerung diesen Prozess unterstützen kann. Dahinter steht zum einen das Ziel, vorhandene Ressourcen besser aufeinander abzustimmen und Leistungen effizienter und zielorientierter zu erbringen, zum anderen, Leistungen und Unterstützungen im Sinne der Adressatinnen und Adressaten, sprich, der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien, zu gestalten und die Entwicklung von Schulen hin zu Lern- und Lebensorten mit zu befördern. Intention des Modellprojektes war es, ein niederschwelliges Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule flächendeckend einzurichten und relevante beteiligte Akteure (Fachkräfte der Jugendhilfe, Fachkräfte der Schule, Adressatinnen und Adressaten sowie Eltern, Verwaltung, Politik, Trägervertreterinnen und -vertreter) während des Prozesses der Qualitätsentwicklung und Verzahnung gezielt zu unterstützen. Dies spiegelt eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen und die Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Landkreis, womit gleichzeitig eine Stärkung der Rolle des Kreisjugendamtes als „strategisches Zentrum“ einhergeht.

2.1 Ausgangssituation und Rahmendaten

Der Landkreis Bad Kreuznach besteht aus acht Verbandsgemeinden (VG) und zwei verbandsfreien Städten (Bad Kreuznach, Kirn). Zu Beginn des Modellprojektes waren 31 Fachkräfte an insg. 56 Schulen (verteilt auf alle Schulformen) tätig. Davon waren 21 Personen bei freien Trägern und weitere 6 Personen bei kommunalen Trägern angestellt. Die Mehrzahl der Fachkräfte (16 Personen) waren zu diesem Zeitpunkt ‚Neueinsteigerinnen oder -einsteiger‘ (d. h. weniger als ein Jahr tätig). Im Projektaufbau war es von Anfang an wichtig, keine Doppelstrukturen zu schaffen und vorhandene Netzwerke, existierende Standards und Verfahren sowie vorhandene Formate des Fachaustauschs zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Fachkräfte der Sozialen Arbeit an Schulen ging es darum, bewährte Strukturen (z. B. an Hauptschulen und an berufsbildenden Schulen) und neue Strukturen (z. B. an Förderschulen und Gymnasien) zusammenzubringen und gemeinsam zu qualifizieren. Es wurde daher differenziert, ob Strukturen in der Zusammenarbeit neu etabliert oder existierende Strukturen verbindlicher gestaltet oder verändert eingerichtet werden sollten. Die Koordination des Modellprojektes erfolgte über das Kreisjugendamt im Rahmen einer Vollzeitstelle. Die Aufgabe der Koordination liegt in der Vernetzung und Qualifizierung, d. h. das Handlungsfeld Soziale Arbeit an Schulen mit anderen Handlungsfeldern und Akteuren zusammenzubringen und relevante Themen im Gesamtkontext zu entwickeln.

Projektstruktur und wissenschaftliche Begleitung

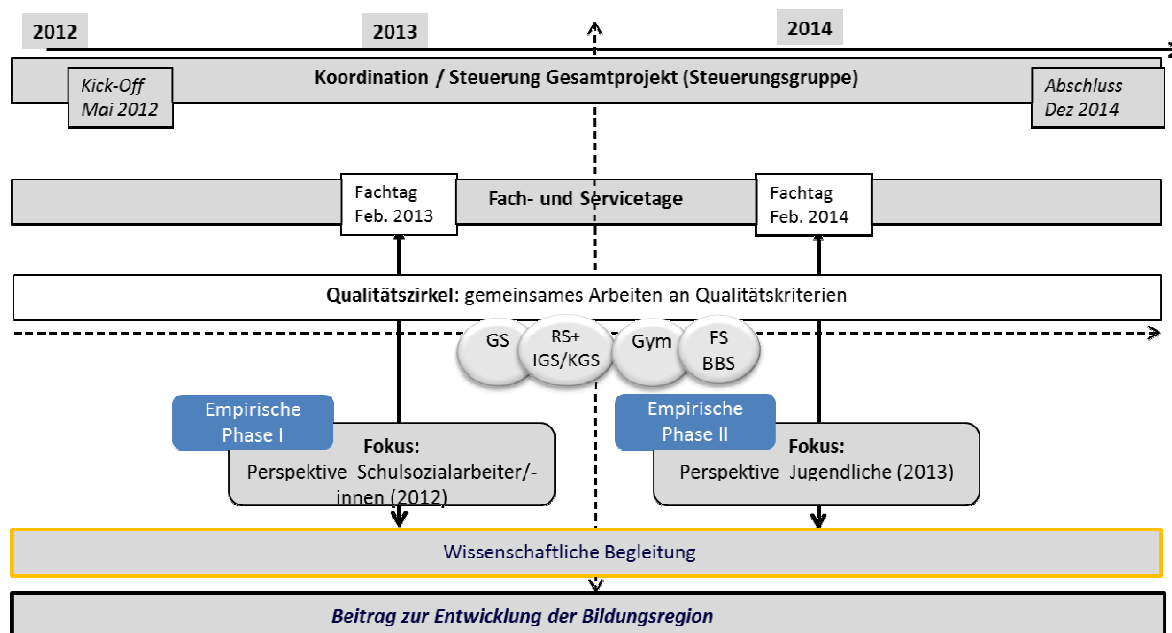


Abbildung: Projektstruktur und wissenschaftliche Begleitung

2.2. Zentrale Elemente im Modellprojekt

2.2.1. Steuerungsgruppe

Die Gesamtprojektsteuerung erfolgte durch eine Steuerungsgruppe unter Leitung des Kreisjugendamtes (Jugendpflege und Koordination Sozialer Arbeit an Schulen) und der wissenschaftlichen Begleitung. Sie setzte sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern des Kreisjugendamtes, Trägervertreterinnen und -vertretern, Vertretung der Schulleitungen, Eltern, Vertreterinnen und Vertretern des Kinder- und Jugendhilfeausschusses, der sozialen Dienste und der wissenschaftlichen Begleitung. In der Steuerungsgruppe wurden vor allem die strategische Entwicklung des Projektes begleitet, einzelne Projektelemente und Ergebnisse gebündelt und mit Blick auf eine abgestimmte Gesamtausrichtung in politisch-administrative Gremien eingespeist (Kreisjugendhilfeausschuss, Kreistag).

2.2.2. Fach- und Servicetage

Die Fach- und Servicetage dienen als professionsübergreifende Weiterbildungsmöglichkeit sowie als Plattform der strategischen und fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung (z. B. zu den Themen ‚Neue Lernkulturen‘, ‚Gewaltprävention‘, ‚Schulentwicklung und Soziales Lernen‘). Sie richteten sich an Fachkräfte in den Schulen, Trägervertreterinnen und

-vertreter, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Verwaltung sowie an die interessierte (Fach-) Öffentlichkeit. Auch die Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden hier vorgestellt, mit den Beteiligten diskutiert und vertieft.

2.2.3. Qualitätszirkel

Die Qualitätszirkel (QZ) stellten den fachlichen Austausch und die Vernetzung der Fachkräfte sicher. Sie waren schulformbezogen konzipiert¹² und wurden jeweils von Vertreterinnen und Vertretern des Jugendamtes, der Träger sowie der wissenschaftlichen Begleitung inhaltlich konzipiert und moderiert. Hier wurde Wissen über Soziale Arbeit an Schulen geteilt und für den Gesamtprozess zur Verfügung gestellt. Die wissenschaftliche Begleitung speiste Impulse aus aktuellen Diskursen ein, die einen Theorie-Praxis-Transfer ermöglichten.

2.3. Wissenschaftliche Begleitung: Beratung, Qualitätsentwicklung, Evaluation

Neben der Beratung des Projektes im Rahmen der Steuerungsgruppe und der Qualifizierung im Rahmen der Qualitätszirkel wurde durch die wissenschaftliche Begleitung eine prozessbegleitende Evaluation (zwei Erhebungsphasen in 2012 und 2013 mit dem Fokus auf die Fachkräfte der Sozialen Arbeit an den Schulen sowie auf die Jugendlichen) durchgeführt. Diese hatte zum Ziel, einen datenbasierten Überblick über den Status Quo Sozialer Arbeit an Schulen aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zu geben, einen datenbasierten Überblick über die Zugänge, die Nutzung von Angeboten und die Wünsche für die Zukunft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, und die schul- und alltagsrelevante Bedeutung der Sozialen Arbeit an Schulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben.

2.4. Charakteristika der Situation Sozialer Arbeit an Schulen 2012/2013

Die Situation der Fachkräfte entsprach dem Stand, wie er vielerorts charakteristisch ist: Die Soziale Arbeit an Schulen hat in erster Linie eine „Feuerwehrfunktion“, das heißt sie leistet primär Krisenintervention und leistet ad hoc Beratung und Intervention, wohingegen sie deutlich weniger präventiv ausgerichtet arbeitet. Hier ergibt sich ein Widerspruch zwischen der Konzeption und der Zielsetzung des Kreisjugendamtes und der

¹² Die schulformbezogene Konzeption (QZ Förderschulen/ Berufsbildende Schulen, QZ Gymnasien, QZ Realschulen + Gesamtschulen, QZ Grundschulen) hat sich in 2012/2013 bewährt. In 2014 werden die QZ auf Wunsch der Beteiligten in schulformbezogenen und schulformübergreifenden Formaten weitergeführt.

existierenden Praxis. Darüber hinaus ist das Verhältnis von Schülerzahlen und den Stundenkontingenten der Fachkräfte unausgewogen. Die Kurzfristigkeit in den Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund einer begrenzten Projektzeit (zum Zeitpunkt der Befragung) birgt die Gefahr der „Demotivation der Motivierten“, erzeugt eine hohe Unsicherheit und beinhaltet das Risiko hoher Fluktuation und des Abbrechens professioneller Beziehungen zu den Adressatinnen und Adressaten, allen voran den Kindern und Jugendlichen. Gleichzeitig ist die Situation dadurch gekennzeichnet, dass die Soziale Arbeit an Schulen eine durchgehend positive Bewertung durch die Schulen und auch durch die Eltern erfährt (wenn sie denn Ressourcen und Zeithorizonte hat, sich in einer Schule etablieren zu können). Die Fachkräfte selbst schätzen sowohl die Akzeptanz als auch die Unterstützung durch die Schulleitungen sowie die Lehrerinnen und Lehrer sehr hoch ein. Beiderseitig, das heißt von Schule und Jugendhilfe, ist die systematische Kooperation gewollt und soll weiter entwickelt werden. Dabei geht es um Transparenz und um die Anerkennung unterschiedlicher Professionen in der Schule. In der Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe übernimmt die Soziale Arbeit an Schulen eine starke „Clearing-Funktion“, insbesondere gegenüber den Sozialen Diensten, verfügt über profundes Verweisungswissen und ist daher ein starker Partner im Kooperationsmanagement. Mit Blick auf die Jugendlichen zeichnet sich die Soziale Arbeit an Schulen in der Selbsteinschätzung der Fachkräfte insbesondere durch die „jugendkulturelle Nähe“ zu den Adressatinnen und Adressaten und durch Wissen zu deren lebensweltlichen Bedingungen aus, die sie in die Schule einbringt. Die Wünsche der Jugendlichen an die Fachkräfte sind zum einen auch auf problembezogene Unterstützung ausgerichtet (bei Mobbing, Stress und in Bezug auf das Schulklima...) zum anderen sind die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter für die Jugendlichen relevante erwachsene Ansprechpartner im Raum Schule, die sie selbstgewählt in flexiblen Zeitstrukturen und durch unterschiedliche Zugänge in Anspruch nehmen können.

2.5. Übergreifende Ergebnisse aus dem Modellprojekt

Politisch ist es durch die gemeinsamen Anstrengungen im Projekt gelungen, den Erhalt und die Fortführung der Sozialen Arbeit an Schulen bis 2018 zu sichern.¹³ Gleichzeitig wird auch die Koordination aus dem Kreisjugendamt heraus weiter fortgeführt, um die Vernetzungszusammenhänge und Strukturen weiterzuführen. Fachlich ist es zum einen gelungen, unterschiedliche Fachkräfte und Beteiligte in einen gemeinsamen Austausch zu bringen und damit mehr Transparenz in das Handlungsfeld und den Auftrag Sozialer Arbeit an Schulen zu bringen. Die Struktur der Vernetzung hat zu einer deutlich stärkeren Wahrnehmung der Professionalität und des Beitrags der Sozialen Arbeit an Schulen in der Bildungslandschaft geführt. Soziale Arbeit an Schulen hat sich im Prozess als

¹³ Hierzu wurde im September 2014 ein fraktionsübergreifender Kreistagsbeschluss gefasst.

Qualitätsmerkmal an Schulen etabliert. Hier stellt sich nach wie vor die Frage, wie das im Handlungsfeld angelegte präventiv ausgerichtete Potenzial (auch bei geringen Stundenkontingenten) erweitert werden kann. Damit verbunden ist auch die Frage, wie die gestaltende Rolle Sozialer Arbeit an Schulen mit, in und über Schule hinaus gestärkt werden kann.

2.6. Förderliche Bedingungen in der kommunalen Vernetzung und Steuerung

Das vernetzte Vorgehen, wie es im Modellprojekt entwickelt wurde, braucht vor allem dialogische und prozessorientierte Verfahren. Es geht darum, Ziele und auch Arbeitsweisen mit den Beteiligten zu erarbeiten und zu entwickeln. Hierzu braucht es „Diskurseröffner“ (vgl. Sturzenhecker/Warzewa 2012) und eine verantwortliche Koordination, die diese Prozesse initiiert und begleitet. Von Seiten des Jugendamtes entstand hier eine hohe Anforderung an die Koordination und Moderation auf den unterschiedlichen Ebenen im Modellprojekt. Das Steuerungsverständnis „Steuerung im Dialog“ (wie es auch im Untertitel des Projektes heißt) entspricht dabei einem Verständnis von Governance, das heißt bei dem die Steuerung in der Interaktion und in Verständigung über gemeinsame Probleme und Ziele stattfindet (vgl. Schubert 2011). Es war eine wichtige Bedingung, an bestehende Netzwerkstrukturen anzuknüpfen und relevante Akteure als Kooperationspartner (hier insbesondere die freien Träger) einzubinden. Nicht nur um Doppelstrukturen zu vermeiden, sondern auch, um gewachsene Erfahrungen und Wissen einbeziehen zu können und von dort aus Themen weiter zu entwickeln. Im Projekt wurden die fachlich-konzeptionelle und die prozessbezogene Weiterentwicklung mit politischer Lobbyarbeit mit dem Ziel zusammen geführt, die fachliche Arbeit auch politisch abzusichern. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte von Beginn an als Prozessbegleitung wobei zugleich Praxisforschung betrieben worden war. Ergebnisse empirischer Erhebungsphasen wurden kontinuierlich in den Projektzusammenhang zurückgespielt, wo man gemeinsam Themen für die Weiterentwicklung fokussierte.

Literatur

Baier, F./Deinet, U. (2011) Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bleckmann, P./Durdel, A. (2009) Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Ganztagsbildung vor Ort gestalten. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Braun, K.-H./Wetzel, K. (Hrsg.) (2006) Soziale Arbeit in der Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Deinet, U. (2008) Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 467-475.

Drilling, M. (Hrsg.) (2009) Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Auflage. Bern: Haupt Verlag.

Frey, A./Thimmel, A. (2014) Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach – Steuerung im Dialog. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (2012-2013). Abrufbar unter: http://www1.fh-koeln.de/nonformale_bildung/.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2012) Schulsozialarbeit - Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche. Frankfurt: GEW Eigenverlag.

Mack, W. (2012) Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 88-97.

Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009) Profession Schulsozialarbeit – Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-45.

Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Dezernat Jugend – Landesjugendamt (Hrsg.) (2003) Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Dezernat Jugend – Landesjugendamt (Hrsg.) Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis. Nr. 7. Stuttgart. Abrufbar unter: [http://www.schulsozialarbeit.net/resources/Baden-Württemberg+4+ Sozialraum verankerte+Schulsozialarbeit+Nr.7+Bolay+u.a.+2003.pdf](http://www.schulsozialarbeit.net/resources/Baden-W%C3%BCrttemberg+4+Sozialraum+verankerte+Schulsozialarbeit+Nr.7+Bolay+u.a.+2003.pdf) (letzter Zugriff: 18.02.2015).

Speck, C. (2008) Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 340-348.

Spies, A. (Hrsg.) (2013) Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Spies, A./Pötter, N. (2011) Soziale Arbeit an Schulen, Einführung in das Handlungsfeld. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schubert, H.(2011) Netzwerkmanagement und kommunales Versorgungsmanagement. In Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) Handbuch Kommunale Sozialpolitik. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 347-359.

Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (Hrsg.) (2006) Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sturzenhecker, B./Warzewa, G. (2012) Demokratische Steuerungsstrukturen in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 60-72.

Tölle, U. (2013) Netzwerke und Kooperationen in der Schulsozialarbeit. Herausforderungen und Chancen für die Koordinierungsstellen. In: neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik: Jg. 43. (6) S. 520-536.

Schulsozialarbeit unter der Prämisse des schulischen Inklusionsauftrags

Anke Spies

In Verbindung mit der Klärung des Inklusionsbegriffs und -auftrags wird zunächst der doppelte Auftrag diskutiert, den Schulsozialarbeit im Kontext der Umsetzung der schulischen Inklusionsagenda erhält. Anschließend werden die Entwicklungsperspektiven der Einzelfallhilfe und die Beiträge, die Schulsozialarbeit für inklusive Schulentwicklungsprozesse leisten kann, hinsichtlich der Chancen und Risiken für die fachliche Verortung des Handlungsfeldes und seiner Platzierung in interinstitutionellen Kooperationsbeziehungen erörtert.

1. Inklusion – Ein doppelter Auftrag für die Schulsozialarbeit

Als gemeinsamer Fokus des schulischen Inklusionsauftrags und des fachlichen Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit sind die auf das Individuum bezogene Verbesserung von gesellschaftlichen Teilhabechancen und die Sicherung von Anschlussfähigkeit, unabhängig von individuellen Ausgangslagen, das Ziel der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit. Diese grundsätzliche Übereinstimmung des per Gesetzes- und Erlasslage für Schule und per Selbstverständnis für Schulsozialarbeit gegebenen Ziels geht davon aus, dass der Inklusionsbegriff weit gefasst ist und „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban/ Hinz 2003, S. 11; Hervorhebung i. O.) sind. In diesem Sinne gehen die folgenden Überlegungen davon aus, dass nicht der sonderpädagogische Förderbedarf den Inklusionsauftrag einer Schule bestimmt, sondern die institutionelle Rahmung des schulischen Lernens so zu gestalten ist, dass „Schwierigkeiten, auf die SchülerInnen stoßen“ (ebd., S. 13) als „Hindernisse für Lernen und Teilhabe in der Situation enthalten“ sind oder „durch die Interaktion zwischen SchülerInnen und ihrem Kontext – den Menschen, Strukturen, Institutionen, Kulturen und den sozialen und ökonomischen Umständen, die ihr Leben beeinflussen“ (ebd., S. 14) entstehen. In der Erläuterung dieses „sozialen Modells“ verweisen Boban und Hinz (2003) ausdrücklich auf den exkludierenden Beitrag institutioneller Diskriminierung entlang der Differenzlinien Geschlecht, soziale Situation, ethnische Herkunft und sexuelle Orientierung, die in gleicher Weise wie die Ausgrenzung qua diagnostiziertem Förderbedarf (im Sinne von ‚Behinderung‘) Teilhabechancen mindert und das Lernen im institutionellen Kontext durch diskriminierende Praxen erschwert. Diese Hindernisse *müssen* die in Schulen tätigen Menschen nun qua Gesetz aktiv abbauen und dabei „verschiedenste Aspekte von Heterogenität“ (Hinz/Boban 2013) berücksichtigen.

Der von Speck (2009) formulierte Auftrag von Schulsozialarbeit, die „junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern“ habe und dazu diene, „Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen“ (S. 2) hat bemerkenswerte Parallelen zum Inklusionsverständnis.

Wenn sozialpädagogische Fachkräfte im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind und auf verbindlich vereinbarter Basis mit Lehrkräften und Schulleitungen zusammenarbeiten, um Angebote der Jugendhilfe vorzuhalten (vgl. ebd.), besteht aber – trotz fachlicher Abgrenzung – auch die Gefahr der (unbewussten) Identifikation mit schulischen Deutungspraxen (vgl. Bauer/Bolay 2013) – die mit im Kontext des Hilfeanspruchs der Sozialen Arbeit möglichen Diskriminierungen, die beispielsweise mit dem Anerkennungsdiskurs problematisiert werden (vgl. Stauber et al. 2011) korrespondieren können. Die im Handlungsfeld Schulsozialarbeit tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte müssen also zur Umsetzung des Inklusionsauftrags ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen ihre Fachlichkeit um die kontinuierliche Reflexion ihrer inklusiven Orientierung zur Identifizierung von Diskriminierungen erweitern und damit rechnen, dass sie mit dem „schmerzlichen Prozess“ konfrontiert werden, „sich eigenen diskriminierenden Haltungen und Praktiken stellen zu müssen“ (Boban/Hinz 2003, S. 14).

Der bisherige Auftrag von Schulsozialarbeit zur Sicherung von Anschlussfähigkeit bleibt mit der Inklusionsagenda bestehen, während sie ihr „Kerngeschäft Kooperation“ (Spies/Pötter 2011) künftig zu veränderten Bedingungen betreiben sollte: Der schulische Inklusionsauftrag ist mit der Bedingung verknüpft, dass Schule das mit dem Index geforderte ‚inklusive Bündnis‘ (s.u.) mit weiteren Partnern eingeht und die dafür nötigen konzeptionellen und kommunikativen Strukturen schafft. Ein solches Bündnis zwischen Schule und Schulsozialarbeit kann absehbar die Beratungstätigkeit intensivieren und die konzeptionelle Abstimmung der pädagogischen Arbeit befördern. Demnach hätte sie endlich die institutionellen Bedingungen zur Verfügung, die sie für die Ausgestaltung des Handlungsfeldes auf den Ebenen der individuellen Förderung (vgl. Pötter/Spies 2011) benötigt.

Aber: Mit der Inklusionsagenda ist auch die konzeptionelle Anlage und Struktur der Angebote von Schulsozialarbeit je Einzelschule auf diskriminierende Bestandteile entlang intersektional verschränkter Differenzlinien (vgl. Lutz/Leiprecht 2005) zu prüfen und angemessen zu verändern. Der Inklusionsauftrag fordert also andererseits – trotz aller Bestätigung – unweigerlich auch von Schulsozialarbeit, dass sie ihre Konzepte, Haltungen

und Handlungspraxen hinsichtlich diskriminierender und exkludierender Anteile (vgl. Chamakalayil/Spies 2015) systematisch und selbstkritisch prüft, anpasst und dafür auch Kooperationsverhältnisse verändert.

Als fachlich in der Jugendhilfe verortetes sozialpädagogisches Handlungsfeld am Ort der Schule befindet sich Schulsozialarbeit zunächst in der Position der „alliances“ (Hinz/Boban 2013) von Schule, die für die Umsetzung ihres Inklusionsauftrags mit „inhaltlichen und auch personellen Bündnispartner_innen“ (ebd.) zusammenarbeiten muss, damit sie dem Inklusionsanspruch auch wirklich genügen kann. Ein solches Bündnis bedeutet auch, dass sich die Bündnispartner auf eine gegenseitige Reflexion der Konzepte und Handlungspraxen einlassen und ihren Inklusionsanspruch explizieren. Wenn sie sich dieser Selbst- und Fremdprüfungen nicht unterstellen, laufen sie Gefahr, eigene diskriminierende Positionen und Praxen zu übersehen. Schulsozialarbeit ist demnach sowohl als „alliance“ zur Ergänzung und Unterstützung eines vernetzten Konzeptes für ein (noch zu entwickelndes) inklusives Selbstverständnis von Schule zu verstehen als auch als eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld, das sich selbst in „alliances“ (ebd.) gegenüber eigenen Netzwerkpartnerinnen und -partnern positionieren und strukturieren muss, damit es seinen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft leisten kann und nicht in die fatale Falle des „doing-inclusion“ (Dorrance/Dannenbeck 2013) tappt.

Für Schulsozialarbeit ist das bemerkenswerte Element in dieser Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Schule und ihren Bündnispartnern, dass das ausdrücklich zu konzipierende Bündnis unter der Betonung von „Gemeinsamkeiten auch in inhaltlichen und bildungspolitischen Kontroversen“ (ebd.) gefordert ist. Der kompensatorische Effekt von Schulsozialarbeit im Verständnis von ergänzender Förderung und Hilfe am Ort der Schule tritt also im Rahmen der Inklusionsagenda hinter die nunmehr geforderte konzeptuelle Kooperation zur *gemeinsamen* Umsetzung *gemeinsamer* pädagogischer Ziele zur inklusiven Gestaltung des pädagogischen Alltags zurück und sollte von kommunaler Vernetzung auf der administrativen Ebene unterstützt werden (vgl. Hinz/Boban 2013). Die Doppelung des Auftrags besteht in der Betonung der eigenen fachlichen Ansprüche und des konzeptionellen Beitrags zur Umsetzung des Inklusionsauftrags, während zugleich die Weiterentwicklung entlang der Inklusionsmaximen grundlegende Veränderungen in Selbstbild und Konzept mit sich bringen kann.

Da der Inklusionsauftrag das konzeptuelle pädagogische Kooperationssetting zum Abbau von Lernbarrieren beinhaltet, reichen die theoretischen Veränderungsoptionen für Schule

aus der Perspektive der Schulentwicklung (vgl. Rolff 2010) von der systematischen Mitwirkung und konzeptuellen Mitverantwortung im Unterricht über Organisationsentwicklungsmaßnahmen bis hinein in die Personalentwicklung, die Schulsozialarbeit z. B. als festen Bestandteil eines schulinternen Konzeptes der inklusiv konzipierten Einzelfallhilfe für *alle* im Personaltabelleau verorten kann, um Schülerinnen und Schülern mit temporärem und individuell zu differenzierendem Förder-, Hilfe- und/oder Beratungsbedarf passgenau unterstützen zu können.

Für Schulsozialarbeit sind die Veränderungsoptionen auf sämtliche Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder zu beziehen. Sie muss ebenso wie Schule der Inklusionsagenda folgen und Strategien entwickeln, die Zugangsbarrieren offenlegen, Diskriminierungen abbauen, und dementsprechend die individuelle Förderung durch die Breite der Angebotspalette insgesamt, die Beratungsangebote im Einzelfall und auch die strukturelle Ebene der Anschlussfähigkeit (vgl. Pötter/Spies 2011) überprüfen. Schulsozialarbeit hat also sowohl die (Einzel)Beratungs- als auch die Gruppenangebote, z. B. entlang des Index of Inclusion, zu konzipieren, die Beratungssettings darauf hin zu prüfen, ob implizite oder konzeptionelle Diskriminierungen enthalten sind (vgl. Spies/Rainer 2015) und ihre Vernetzungsstruktur noch intensiver an der Sicherung von Anschlussfähigkeit auszurichten (vgl. Pötter/Spies 2011) – und könnte dafür auch den Index für Schulen nutzen.

2. Einzelfallhilfe – Ein heikles Thema zwischen schulischem Handlungsdruck und sozialpädagogischem Anspruch

Für eine passgenaue und dem Inklusionsanspruch entsprechende Einzelfallhilfe hat Schulsozialarbeit gegenüber weiteren möglichen Bündnispartnern, wie z. B. externer Erziehungsberatung (vgl. de Boer/Spies 2014), neben der Präsenz am Ort der Schule den Vorteil, über handlungsfeldspezifisches Wissen zur Einzelschule, ihren Akteuren und Strukturen sowie ihrer sozialräumlichen Eingebundenheit zu verfügen und durch die Breite ihrer vielfältigen Angebotsformate auf die unterschiedlichen Bedarfslagen und Kontaktvoraussetzungen ihrer Adressatinnen und Adressaten differenziert eingehen zu können.

Schulsozialarbeit könnte innerhalb der schulischen Verfahren individuell differenzierter Förderung beispielsweise die konzeptuelle Funktion erhalten, das in diagnostischen Verfahren der spezifischen Förderung enthaltene Verständnis von Förderbedarfen, die entlang standardisierter Verfahren und/oder fallverstehender Kind-Umfeld-Analysen (vgl. u. a. Schulze/Wittrock 2005) oder der Bildungshilfeplanungen (vgl. Leonhardt 2005) vermittelt werden können, durch eine systematisch konzipierte sozialpädagogische

Fallanalyse und Beratung (vgl. Ader 2004; Ader 2011) zu ergänzen, ihre sozialpädagogische Beratungskompetenz in die multiprofessionelle Zusammenarbeit einzubringen und die Einzelfallhilfe mit ihrem Vermittlungswissen zu den Unterstützungsmöglichkeiten des Jugendhilfesystems zu untermauern.

Einzelfallhilfe durch Schulsozialarbeit hätte dabei auch die Interaktions- und Eigendynamiken, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Kontexten und professionellem pädagogischen Handeln bestehen, zu berücksichtigen und sie beide jeweils in wechselwirksame Beziehung zu den Biografien (Lebens- und Familiengeschichten) derer, die als Einzelfall betrachtet werden (vgl. Ader 2011) zu setzen, wenn Maßnahmen ergriffen werden, weil sie überproportional häufig oder intensiv auf Hürden und Barrieren für ihre Lern- und Bildungsprozesse stoßen.

Als präventives Angebot nimmt sozialpädagogische Einzelfallhilfe mit dem Verweisungswissen des Handlungsfeldes über die weiterführenden Möglichkeiten der übrigen Beratungskontexte der Jugendhilfe u. a. die Schnittstelle zu Kinderschutz (§ 8a SGB VIII), Trennungs- und Scheidungsberatung (§ 17 SGB VIII), den Hilfen zur Erziehung (§§ 27-36) und als kollegiale Beratung im Sinne der gesetzlich verbrieften Kooperationsaufgaben gem. § 81 SGB VIII eine wichtige Position im Gefüge der an der Umsetzung des Inklusionsauftrags beteiligten pädagogischen Professionen und Teildisziplinen ein.

In ihrer alltäglichen Präsenz ist davon auszugehen, dass Schulsozialarbeit in Persona den Schülerinnen und Schülern bekannt ist – wenngleich nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass ihre Angebote auch angenommen werden oder ihre Beratungsarbeit zweifelsfrei den Interessen der Schülerinnen und Schüler entspricht. Die Adressatinnen und Adressaten können Schulsozialarbeit als hilfreiche Strukturkomponente im Bildungssystem einschätzen, von den Beratungsangeboten abgeschreckt sein (vgl. Spies 2013a) oder sich den verdeckten Intentionen verschließen (vgl. Bauer/Bolay 2013).

Als Bestandteil von Organisationsentwicklung wird Schulsozialarbeit von Schule zwar als hilfreiche Komponente in der einzelfallbezogenen pädagogischen Arbeit wertgeschätzt, aber noch nicht durchgängig als gleichwertig für die konzeptionelle Anlage der Einzelfallunterstützung betrachtet (vgl. Spies 2013). Die Bündnisforderung des ‚Index of Inclusion‘ setzt hier einen neuen Maßstab, der die Anforderungen an das, aus schulischer Sicht bislang eher ungleichgewichtig als Delegation verstandene Kooperationsverhältnis erhöht. Schule hat sich demnach von der eher delegierenden Zusammenarbeit zur

gemeinsamen Konzeptionsentwicklung und deren Umsetzung zu entwickeln – und muss diesen Entwicklungsschritt auch eigenverantwortlich vollziehen (vgl. Spies 2014). Da sie aber außerdem den von ihr geforderten Spagat zwischen Inklusions-Agenda und Standardisierungs-Agenda (Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, PISA-Tests) (vgl. Hinz/Boban 2013) zu bewältigen hat, ist die Gefahr relativ groß, dass sie den komplexen Einzelfall zugunsten des Leistungsanspruchs auf- oder aber abgibt – also ganz in die Verantwortung der kooperierenden Professionen legt.

Zwar können einige Schulen diese Anforderungen aus ihren vorhandenen Konzepten heraus bedienen, entwickeln sogar kommunale Konzepte der Steuerung und Vernetzung des Prozesses oder werden für ihre beispielhafte Arbeit mit Preisen wie bspw. dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet.

Andere Schulen scheinen dagegen stark unter Druck zu stehen: So fordern z. B. in Niedersachsen¹⁴ einzelne Grundschulen nachdrücklich die Implementation von Schulsozialarbeit, und weisen darauf hin, *nur* mit deren Unterstützung die bildungspolitisch beabsichtigte Steigerung der Teilhabechancen ihrer Schülerinnen und Schüler umsetzen zu können. – Mit dieser Forderung ist allerdings nicht der Wunsch nach der kompletten Angebotspalette, die über die Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit (vgl. Spies/Pötter 2011) und deren Methoden abgedeckt werden könnte, verbunden: So bezieht sich u. a. eine Petition an einen kommunalen Schulträger ausdrücklich auf Unterstützungsbedarfe hinsichtlich der Einzelfallhilfe, die man sich für Schülerinnen und Schüler wünscht, die in „ungünstigen sozioökonomischen Rahmenbedingungen“ aufwachsen, „ausländischer Nationalität oder mit Migrationshintergrund“ seien und – so die Argumentation – durch „Ein-Elternteil-Familien, Suchtproblematiken, beengte Wohnsituationen [...], Bildungsferne, [...] Analphabetismus zahlreicher Elternhäuser, Behinderung Missbrauchs- oder Hafterfahrungen geprägte Familienverhältnisse, schwierige und von erzieherischer Hilflosigkeit geprägte Lebensumstände bis hin zur Verwahrlosung“ (aus der Petition einer Grundschule an den Schulausschuss ihrer Stadt) an erfolgreichen bildungsbiografischen Verläufen gehindert würden¹⁵. Die Argumentation stützt sich auf das Bild, eine „Brücke zur Lebenswelt“ der Schülerinnen und Schüler zu benötigen, für die aus Sicht der Schule Schulsozialarbeit zuständig sein soll. Ob mit der Brücke aber ein gemeinsames Konzept verbunden sein oder ob die gewünschte Wirkung durch die Schulsozialarbeit quasi selbstläufig erzeugt werden soll, geht aus der Petition nicht hervor. Vielmehr soll Schulsozialarbeit ausdrücklich der einzelfallbezogenen Unterstützung dienen, im Schwerpunkt den Kontakt zwischen Schule und Elternhäusern

14¹ Niedersächsische Grundschulen dürfen per Erlasslage keine Kinder mit kognitiven oder sozialen Lernschwierigkeiten oder emotionalen Belastungen ausschließen und müssen bauliche Maßnahmen für die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit physiologischen Einschränkungen ergreifen, damit sie spätestens 2018 alle Grundschulen alle Kinder aufnehmen können.

15¹ Vgl.: <http://www.gs-kreyenbrueck.de/de/aktuelles/37-allgemein/155-gs-kreyenbrueck-will-schulsozialarbeit>; (letzter Zugriff 26.1.2015).

gestalten und die schulische Auseinandersetzung mit dem Einzelfall entlasten¹⁶. Demnach wäre Schulsozialarbeit die Krisenhilfe, die über Beratung und Vermittlung hinaus reicht (vgl. Pötter/Spies 2011) – und würde ab dem Moment zum Einsatz kommen, wo sie bereits an ihre „fachlichen, sachlichen und auch institutionellen Grenzen“ stößt. Schulische Erwartungen scheinen also dort zu beginnen, wo Schulsozialarbeit aus dem fachlichen Selbstverständnis heraus den Einzelfall mit ihrem „Verweisungswissen“ (Müller 1997) unterstützen würde und als Schnittstelle zur öffentlichen Jugendhilfe fungieren müsste, damit Zugangsschwellen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen gesenkt werden (vgl. Pötter/Spies 2011). Dafür wäre sie aber in ein kommunales Konzept der Vorgehensstruktur einzubinden und außerdem institutionell zu unterstützen.

3. Professionelle Spezialisierung als Konsequenz des Inklusionsauftrags?

Schulen stoßen derzeit mit ihren pädagogischen Konzepten an die strukturellen Grenzen des Inklusionsauftrags (vgl. de Boer/Spies 2014), wenn einerseits administrative Strukturzwänge und andererseits konzeptuelle Lücken und ungleiche Kooperationsverständnisse die Schulentwicklung in eine ‚Zwickmühle‘ bringen. Der traditionelle Weg in die exkludierende Praxis der Separation des problematischen Einzelfalls an die „Förderschulen für Lernen“ bzw. für „Soziale und emotionale Entwicklung“ verschließt sich, personelle und fachliche Unterstützung durch sonderpädagogische Expertise ist mit Feststellungsverfahren und Zuteilungskämpfen verbunden und kann sich je nach regionalem Strukturkonzept der Verfahren zur Verteilung von sonderpädagogischen Personalressourcen auf punktuelle Unterstützungen im Unterricht beschränken. Die Umsetzung der von der Inklusionsagenda vorgegebenen Individualisierung und die Reflexion der biografischen und lebensweltlichen Hindernisse erfolgreicher Schulbildung möchte die oben exemplarisch genannte Petitionsschule (wahrscheinlich) an Schulsozialarbeit delegieren, da von einem gemeinsamen pädagogischen Konzept zweier Bündnispartner nicht die Rede ist. M. a. W. scheint es, als wolle (diese) Schule die unvermeidliche Auseinandersetzung mit den geschilderten Lebensumständen, die auch aus ihrer Sicht erfolgreiches Lernen nach dem tradierten wissenschaftlichen Curriculum behindern, an die Schulsozialarbeit ‚abtreten‘. Von einem gemeinsamen inklusiven Curriculum, das auf eine „erfahrungsbezogene und auf Menschenrechten basierende Strukturierung des Wissens“ (Hinz/Boban 2013) ausgerichtet wäre, ist (noch) nichts zu erkennen.

¹⁶ Ähnliche bzw. gleichlautende Wünsche äußern zwei weitere städtische Grundschulen, die in einer laufenden Interviewstudie zu Schulentwicklungsprozessen in inklusiven Ganztagssettings zu ihren Erwartungen an Schulsozialarbeit befragt wurden.

Unbestritten können Kinder im Grundschulalter, die unter den skizzierten Bedingungen aufwachsen, von sozialpädagogischer Förderung profitieren, wenn sie möglichst niedrigschwelligen Zugang zu den Angeboten der Jugendhilfe erhalten, die sie gem. § 1(1) SGBVIII in ihrer Entwicklung unterstützen sollen. Insofern die exemplarische Schule von einer biografischen Notwendigkeit der Nutzung von Angeboten der Jugendhilfe ausgeht, weil sie deren Förderpotenzial anerkennt, kann man der Schule hier höchstens den Hinweis geben, dass sie durch die Betonung der Differenz und Normabweichung Diskriminierung produziert, wenn sie durch die Betonung der Lebensumstände und biografischen Bedingungen, Exklusion durch Einzelfallzuständigkeit von Schulsozialarbeit herstellt, und den inklusiven Gedanken, schulisches Lernen für *alle* Schülerinnen und Schüler von Barrieren und Diskriminierungspraxen zu befreien, aus dem Blick verliert. Im Sinne des o. g. Bündnisgedankens wäre der Inklusions- und Reflexionsauftrag hier, die exkludierende Betonung zu vermeiden und die Konzeption der Einzelfallhilfe so anzulegen, dass sowohl Einschränkungen aufgrund individueller bzw. biografischer Begebenheiten als auch auf Grund struktureller und lebensweltbezogener Benachteiligungen durch multiprofessionelle Fördermaßnahmen vermieden werden – also präventiv statt intervenierend konzeptuiert wird.

Die Konsequenzen der schulischen Forderung nach konkreter Einzelfallhilfe für Schülerinnen und Schüler durch Schulsozialarbeit hängen letztlich davon ab, welcher konzeptionelle Rahmen entwickelt wird, damit aus der beabsichtigten Hilfe keine Diskriminierung entsteht: Welches Kooperationsverständnis verbirgt sich hinter der Prämisse, dass erfolgreiche schulpädagogische Arbeit die sozialpädagogische Fachlichkeit als Vermittlungspraxis für die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler benötigt? Welche Konsequenz hat die Delegation der Vermittlung im Einzelfall, für die Position von Schulsozialarbeit in der inklusiven Schule? Ist die Schule tatsächlich bereit, sich auf die sozialpädagogische Einzelfallperspektive einzulassen? Will sie wirklich für jenen Part der Inklusionsagenda eine ausgewiesene Bündnispartnerin oder erhofft sie sich eine Verlängerung ihres Armes, um die Normen der Leistungsagenda ungebrochen bedienen zu können? – Auf Letzteres könnte der Hinweis in der Petition hindeuten, dass der Wunsch nach Schulsozialarbeit auch mit dem Streben nach einer höheren Zahl von Gymnasialempfehlungen verknüpft ist.

Da das bildungsbiografisch stützende Zusammenspiel aller Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit nicht in der Argumentation zur Begründung des aus schulischer Sicht identifizierten Bedarfs enthalten ist, bleibt offen, welche Vorstellungen und Erwartungen mit dem Ruf nach Schulsozialarbeit verbunden sind. Es kann also passieren, dass Schulsozialarbeit an dieser Stelle die Breite ihrer Angebotspalette als

Charakteristikum ihrer Förderung von Teilhabechancen und Anschlussfähigkeit zu verteidigen hätte – es sei denn, sie würde die Konzentration auf die Einzelfallhilfe als Entwicklungsschritt des Handlungsfeldes annehmen und diese methodische Grundlage ihrer Arbeit in ein neues Verhältnis zu Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit stellen. Aber auch eine solche konzeptionelle Änderung des Selbstverständnisses eines Handlungsfeldes, dessen Parameter in einem seit Ende der 1990er Jahre sich mehr und mehr intensivierenden Fachdiskurs ausdifferenzieren, müsste berücksichtigen, dass über Schulsozialarbeit nicht die Jugendhilfe zum „Ausfallbürger“ (Sengling 1995) von Schule wird sondern zur Bündnispartnerin, die den sozialen und institutionellen Modellen von Inklusion verbunden ist. Die mögliche professionelle Spezialisierung auf den Einzelfall könnte durchaus zum Deckmantel für die schon vor 20 Jahren sehr kritisch reflektierte „Feuerwehrposition“ (vgl. u. a. ebd.) zu werden drohen.

4. Transitionen im interinstitutionellen Verhältnis und Differenzierungsfragen im Handlungsfeld

Der gemeinsame Nenner dieser Skizze offener Fragen führt zu den Entwicklungsoptionen für Schulsozialarbeit, die sowohl durch die Inklusionsagenda als auch durch den Ausbau der Ganztagschulen konzeptionell eingerahmt ist, ohne dass sie bereits systematisch als ein unabdingbares Element der bildungs- und sozialpolitisch sich etablierenden Bildungslandschaften gelten könnte (vgl. Spies 2013b). Wenn wir den Blick auf die Veränderungen der Kooperationsbeziehungen der beteiligten Institutionen lenken, stellen wir fest, dass sich die institutionellen Anforderungen an kooperative Konzepte der Organisationsentwicklung nicht mehr passgenau zu den gewohnten bzw. derzeit möglichen Kooperationsstrukturen verhalten und trägerschaftliche Fragen rechtssystematischer Zuständigkeiten dieser Zusammenarbeit (zur Umsetzung der Inklusionsagenda und der vernetzten, gleichsam kolaborativen Bildungsstrukturkonzepte) förmlich lahmlegen (vgl. Pötter 2014).

Da Schulsozialarbeit noch nicht systematisch als Gegenstand von Jugendhilfeplanungsaufgaben etabliert ist (vgl. Emanuel 2012), wäre ein erster Schritt, die Verortung des fachlichen Bezugsrahmens und die Klärung der Bedarfslage in den Aufgabenbereich der Jugendhilfeplanung einzubetten, aber die Entwicklung im Rahmen dieses kommunalen Steuerungsinstruments durch interorganisationale Kooperationsstrukturen mit der Ebene der Schulbehörde und deren Entwicklungsinstrumenten zu verbinden.

Damit nun aber Schulsozialarbeit nicht zwischen den administrativen ‚Mühlsteinen‘ der Schul- und Sozialbehörden zerrieben wird, sondern das individuelle Förderpotenzial durch

die Bandbreite der Aufgaben zu einem Qualitätsmerkmal von Schulentwicklung werden möge, rücken organisationale Strukturen in den Blick: Die beteiligten Institutionen folgen unterschiedlichen Arbeitsstrukturen und Problemverständnissen. D. h. sie haben und folgen verschiedenen Erwartungen und unterscheiden sich in ihren stillschweigenden Übereinkommen oder Verhaltensweisen (vgl. Weick/Sutcliff 2010, S. 122), die letztlich Entwicklungsprozesse von sozialen Strukturen und symbolischen Ordnungen (Weber et. al. 2014) abhängig machen. Als Entwicklungsperspektive für Schulsozialarbeit, die innerhalb dieser organisationalen Strukturen zum Gegenstand und/oder Ankerpunkt der Veränderung wird, bedeutet dies, zunächst (von innen und von außen) die Regeln, Denkweisen und Interaktionen der beteiligten Akteure zu betrachten, bevor an eine Veränderung des Systems zu denken ist:

“[I]f you want to change a system, before you change the rules, look first at the ways the people think and interact together“ (Senge 2000, S. 19).

Die Betrachtung der organisationskulturellen Praktiken und die Beteiligung von Schulsozialarbeit daran bzw. die Positionierung darin, mag als einer von mehreren Ansatzpunkten für inklusive Entwicklungen Impulse geben: Zum einen ist die Frage nach der Verteilung von Ressourcen mit dem Label ‚hilfreich-für-inklusive-Strategien‘ zu stellen. Zum anderen ist ihre Position innerhalb der interorganisationalen Kooperationen zu entschlüsseln und die Reichweite administrativer Steuerungsprozesse und -verfahren, wie sie u. a. auch über vielfältige Standardisierungspraxen gesucht werden, zu reflektieren, wenn die organisationstheoretischen Diskurse auf die bedeutende Rolle der einzelnen Akteure bzw. angehenden Bündnispartner und deren Interaktionen verweisen und vermuten lassen, dass eine vertiefende Klärung der Professionsverständnisse nötig ist. Die Auseinandersetzung zum Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013) mag dafür einen von weiteren denkbaren Anhaltspunkten bieten.

Literatur

Ader, S. (2006) Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ader, S. (2011) Fallverstehen und Kollegiale Beratung in schulischen Zusammenhängen: Es könnte auch anders sein, aber auch ganz anders! In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 159-178.

Bauer, P./Bolay, E. (2013) Zur institutionellen Konstitutierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, A. (Hrsg.) Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-69.

Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003) Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.

Spies, A./Chamakalayil, L. (2015) Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – Übergänge, Förderkonzepte und Professionalisierungsbedarfe in der Migrationsgesellschaft. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Bad Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. S. 371-404.

De Boer, H./Spies, A. (2014) Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklung. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.) Forschung zu inklusiver Bildung – Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 186-198.

Dorrance, C./Dannebeck, C. (Hrsg.) (2013) Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt.

Emanuel, M. (2012) Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht. In: Hollenstein, E./ Nieslony, F. (Hrsg.) Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 39-51.

Hinz, A./Boban, I. (2013) Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion. Nr. 2/2013. ISSN 1862-5088. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11>. (Letzter Zugriff: 16. 2015).

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013) Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main: GEW Eigenverlag. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25132&token=b722ef56edd84084ccb9aa85a40005e77763d341&sd>.

Leiprecht, R./Lutz, H. (2005) Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. S. 218-234.

Leonhard, U. (2005) »Individuelle Bildungsplanung« und »Fallverstehen« als Profil von Ganztagschulen. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. 2: Keine Chance ohne

Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 273-290.

Rolff, H.-G. (2010) Schulentwicklung als Trias Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W. (Hrsg.) Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 29-36.

Pötter, N. (2014) Der Zankapfel „Schulsozialarbeit“. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Jg. 65 (5) S. 334-343.

Pötter, N./Spies, A. (2011) Individuelle Förderung: Bildung, Beratung, Anschlussfähigkeit. In: GEW (Hrsg.) Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Frankfurt: GEW Eigenverlag. S. 23-28.

Schulze, G./Wittrock, M. (2005) Lernprobleme sind Lebensprobleme – Alltags- und Lebensbewältigung im schulischen Kontext. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. I: Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn, Oberbayern: Verlag Julius Klinkhardt. S. 95-110.

Senge, P.M./Cambron-McCabe, N./Lucas, T./Smith, B./Dutton, J./Kleiner, A. (2000) Schools that learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who cares about Education. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Sengling, D. (1995) Jugendhilfe – Ausfallbürge auch für die Schule? In: Reiß, G. (Hrsg.) Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 163-173.

Speck, K. (2009) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. München: Verlag Ernst Reinhardt.

Spies, A. (2013a) Das ‚Schulklima‘ im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Positionen der schulischen Kooperationspartner. In: Spies, A. (Hrsg.) (2013) Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-98.

Spies, A. (2013b) Schulsozialarbeit. Hoffnungsträgerin, Strukturmaßnahme oder Universallösung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) Blz. Nr. 03/04/2013 S. 8-9. Verfügbar unter: http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary18834/BLZ_2013-03u04-Seite8-9.pdf.

Spies, A. (2014) Schulsozialarbeit in der inklusiven Ganztagschule – Ein Beitrag zur Schulentwicklung. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 11/2014 S. 9-13
Verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/dreizehn_11.

Spies, A./Pötter, N. (2011) Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spies, A./Rainer, H. (2015) Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht. In: Fischer, V./Genenger-Stricker, M./Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.) Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität. Als Herausforderung . Bad Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (i. E.).

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2011) Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsvläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.) (2014) Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weick, K. E./Sutcliffe, K. M. (2007) Managing the Unexpected: Assuring High Performance in an Age of Complexity (2nd edition). New York: Wiley.

„Inklusion beginnt beim Teamverständnis“

Beitrag aus der Praxis eines Ganztagschulträgers der Primarstufe – Perspektive Bildung e. V. – aus Köln

Hildegard Horstkemper-Schuermann

1. Grundlagen

Als Träger von offenen Ganztagschulen begleitet der Perspektive Bildung e. V. Schulen auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel zur Ganztagschule nach skandinavischem Vorbild und mit ganzheitlicher Erziehung im Sinne der bundespolitischen Bildungsreform.

Vor diesem Hintergrund bietet sich der Perspektive Bildung e.V. Schulen als Partner an, um Schulentwicklung voranzutreiben und nachhaltige Ziele zu definieren, umzusetzen und zu gewinnen.

Der Perspektive Bildung e. V. ist dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband angeschlossen, der beratend und unterstützend zur Seite steht.

Ebenso ist der Verein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), was eine Voraussetzung ist, um im kommunalen Auftrag Aufgaben aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz erfüllen zu können. Dies beinhaltet sowohl den Auftrag der Schulsozialarbeit als auch die Integrationshilfe sowie die individuelle Schulbegleitung.

Seit 2004 besteht in Nordrhein-Westfalen der landespolitische Bildungsbeschluss im Rahmen der Bundesinitiative „Zeit für mehr – ganztägig Lernen“ zum Ausbau der Ganztagschulen im Primarbereich. Grundschulen wählen Bildungsträger als Partner zur Gestaltung des Ganztagsschulbereiches. Der Perspektive Bildung e. V. ist seit 2005 Partner von insgesamt neun Schulen in Köln und im Rhein-Erft-Kreis. Allen Partnerschaften liegen Schulkonferenzbeschlüsse zugrunde. Voraussetzung ist eine positive Haltung zum Paradigmenwechsel von „Schule als Lernort zum Lebensort“. Klare Zielsetzungen mit Teilzielen in den Planungsphasen sind ebenfalls Kontraktvoraussetzungen. Hierzu gehört die wesentliche Identifizierung mit den Entwicklungszielen von der „offenen Ganztagsgrundschule“ über die „gebundene Ganztagsgrundschule“ zur „rhythmisierten Ganztagsgrundschule“ zu gelangen.

2. Einführung von Schulsozialarbeit

Seit Januar 2012 wird an insgesamt 60 Kölner Grundschulen aus den Bundesmitteln des „Bildungs- und Teilhabepakets“ (BuT) Schulsozialarbeit finanziert. Dies sind insbesondere Schulen, die mit einem inklusiven Ansatz arbeiten und/oder Schulen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf.

Hierzu fanden Einführungsveranstaltungen für Schulleitungen statt, die dann per Schulkonferenzbeschluss und vorgelagertem Auswahlverfahren Bildungsträger als Partner für die Einführung und den Ausbau der Schulsozialarbeit bestimmen konnten.

Zu Beginn kann durchaus von einer Experimentierphase mit einer sehr freien Aufgabengestaltung gesprochen werden, die in enger Absprache mit der Schulleitung entwickelt wurde.

Parallel dazu ist der Perspektive Bildung e.V. ebenfalls seit 2012 Bildungsträger für individuelle Eingliederungshilfen. Diese erfolgen grundsätzlich durch die Absprachen mit dem Jugend- und Sozialamt der Stadt Köln und nach Einzelbeauftragung durch die jeweiligen Eltern/Erziehungsberechtigten.

An einer Grundschule, in der der Einzelhilfebedarf vor dem Hintergrund eines langjährigen inklusiv entwickelten Konzeptes besonders hoch ist, wird zurzeit ein Pilotprojekt „Poollösung“ erprobt.

3. Aufgabenbereich

In den letzten zwei Jahren haben sich in diesem Gesamtkontext die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit konkretisiert und ausgestaltet. Hier die Aufgabenbereiche im Überblick:

- Einzelfallhilfen/Begleitung im Schulalltag (punktuell)
- Übernahme im AG Bereich z. B. Einrichtung von Kleingruppen für lebenspraktische AGs wie Hauswirtschaft oder Mobilitätstraining, sowie Sozialtraining
- enge Anbindung an die ersten Klassen (Schuleinstieg)
- soziale Gruppenarbeit bei Bedarf
- Präventionsangebote wie:
 - Einführung Bensberger Streitschlichtermodell gemeinsam mit Lehrkräften und OGS Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
 - Pausenhelfer

- Elterncafé
- Zusammenarbeit mit Kinderschutzbund und Zartbitter, sowie mit Paravida
- Sprechstunden für Kinder, Eltern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Übergang Kita-Schule
- Übergang weiterführende Schule
- Außerschulische Vernetzung im Stadtteil (Jugendzentrum, Beratungsstellen, Familienzentrum, Sportvereine, Stadtteilkonferenzen)
- Zusammenarbeit mit ASD und GSD (Kinderschutz, Familienhelfer, etc.)
- BuT (Beratung und Antragstellung)

Die Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Weiterentwicklung von inklusiven pädagogischen Konzepten und im Rahmen der Inklusionsdebatte im Allgemeinen lassen sich wie folgt skizzieren:

- Beratung zu und Koordination von Schülerspezialverkehr
- Beratung von Eltern für weiterführende Hilfen in Zusammenarbeit mit etablierten Vereinen im Stadtteil, wie z. B. Lebenshilfe, Miteinander Leben e. V., etc.
- Beratung nach §35 a SGB II und §§53/54 SGB XII
- Unterstützung bei der Antragstellung und im Behördenschwungel
- Kleingruppenarbeit mit peer-groups
- Sensibilisierung zum Thema „Vielfalt“

Die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit und der Inklusionsauftrag sind nicht (mehr) voneinander zu trennen. Der Grundgedanke der Inklusion ist der einer humanen Gesellschaft, die Verschiedenheit anerkennt und annimmt und auf einen gesamtgesellschaftlichen werteorientierten Grundkonsens abzielt.

4. Gelingensfaktoren

Schulsozialarbeit bewegt sich in einem komplexen Zusammenspiel von zahlreichen Bedingungen.

Diese sind im Wesentlichen:

- das Schulprogramm (pädagogische Konzepte, Ziele, etc.)
- Zeit (Zeitfenster können hier sehr verschieden sein. So kommt zur Unterrichtszeit auch für viele Schülerinnen und Schüler die Teilnahme am offenen Ganzttag hinzu, sowie Ferienprogramme in denen Zeitfenster sowohl für die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, als auch Zeitfenster innerhalb der Schule für Austausch, Planung und Reflexion, sowie Zeiten für Netzwerkarbeit. Je nach Schulstandort sind die einzelnen Zeitraster sehr unterschiedlich ausgefüllt.
- Raum (Gebäude, Materialien, Mobilität, etc.)
- Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Integrationshelferinnen und -helfer, etc.)

Nur durch systematische Analyse und Reflexion dieser ineinandergreifenden Rahmenbedingungen können Ziele verfolgt, Erfolge erzielt und Entwicklungen vorangetrieben werden.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden einige hilfreiche Unterstützungsfaktoren bezüglich der Prozessqualität identifiziert und eingeführt.

Regelmäßige (Dienst-)Besprechungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter

- Wöchentlich mit OGS-Leitung
- Wöchentlich mit Schulleitungen
- Wöchentlich mit den Integrationshelferinnen und -helfern
- Gemeinsame Konferenzen
- Gemeinsame pädagogische Tage
- Tandembildung
- Steuergruppen mit allen Akteuren aus der Schule

Regelmäßiger Austausch der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter	<ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter des Perspektive Bildung e. V. (intern) - Austauschtreffen „Der Paritätische“ (extern) - Supervision - Fortbildungen
Klare Kommunikationswege	<ul style="list-style-type: none"> - Klare Aufgabenbeschreibungen - Reflektiertes Rollenverständnis

Aus Lehrerkollegium, Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, Integrationshelferinnen und -helfern sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern wird ein Schulteam.

Besonders sichtbar wird dies z. B. im Zirkusprojekt, das seit mehreren Jahren an einer unserer inklusiven Schulen eingerichtet wurde und ursprünglich vom Ganztagsteam initiiert war. Inzwischen arbeiten hier Lehrkräfte gemeinsam mit den pädagogischen Mitarbeitern des Ganztags und der Schulsozialarbeiterin sowie den Integrationshelfern jährlich an einer großen Zirkusgala. Jedes Kind der Schule kann teilnehmen und nach seinen ganz persönlichen Stärken seinen Einsatz finden. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule wird hierdurch sehr gefordert und gefördert.

Gut funktionierende und gemeinsam entwickelte Kommunikationsstrukturen mit und zwischen allen Beteiligten unter den oben beschriebenen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit sind ein wichtiger Erfolgsfaktor.

5. Im Blickfeld

Zurzeit arbeitet der Perspektive Bildung e.V. an Aufgabenstellungen, die in den vergangenen zwei Jahren aus der alltäglichen Praxis resultieren.

Diese sind im Wesentlichen:

- Unterschiedliche Arbeitszeitmodelle/Bedingungen in Bezug auf die unterschiedlichen Professionen (so arbeiten Lehrkräfte nie in den Schulferien. Außerdem unterscheiden Lehrkräfte zwischen Unterrichtszeit und Gesamtarbeitszeit, wobei letztere immer schwer zu erfassen und einzuplanen ist)
- Große Teams (Dies erfordert mehr Genauigkeit bei den Absprachen und auf den Kommunikationswegen)
- Schweigepflicht/Datenschutz

- Zusammenarbeit mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen
- Transparenz gegenüber Eltern (wer ist für was zuständig?)
- Teambildung mit klarer Aufgabenverteilung/Rollenklarheit
- Systematische Qualitätsentwicklung (Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität)

Das Erreichen unserer Zielvorgaben ist nach wie vor überwiegend abhängig von den einzelnen Akteuren vor Ort.

Allen am Prozess Beteiligten die Wichtigkeit von klaren Kommunikationsstrukturen näherzubringen erfordert ein tägliches Maß an Offenheit, Verständnis, Flexibilität, Enthusiasmus und professioneller Haltung.

Alle außerunterrichtlichen Aufgaben an unseren Schulen in die Hand *eines* Partners zu geben, macht aus fachlicher Sicht viel Sinn. Es können Synergieeffekte genutzt werden und es wird verhindert, dass parallel unterschiedliche Arbeitskulturen innerhalb des Systems Schule entstehen, die sich dann gegebenenfalls gegenseitig stören oder zu Irritationen führen.

Um die Inklusionsprozesse in unseren Schulen gut begleiten zu können, sind transparente Teamstrukturen unerlässlich und Voraussetzung für Qualität. Wenn Absprachen gut gelingen, ist ein wichtiger Grundbaustein für die Entwicklung von inklusiven Strukturen gelegt.

Bildungspotenziale von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit

Maik-Carsten Begemann

1. Einführung

Ausgangspunkt des vorliegenden Textes ist die Tatsache, dass Bildung gemäß vorherrschender Meinung nach wie vor in und durch Schule stattfindet, dass sie also verkürzt auf Schule reduziert wird. Zunehmend setzt sich aber auch ein erweitertes Verständnis von Bildung durch, wonach sich diese auch jenseits der Schule – etwa an anderen Orten, in anderen Formen, mit anderen Prozessen – ereignet. Dieses Verständnis hat sich seit einigen Jahren insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – als der wichtigsten Sozialisations- und somit auch Bildungsinstanz neben der Familie und der Schule – etabliert. Gerade hier finden sich neben diversen theoretischen Abhandlungen vermehrt empirische Forschungsprojekte, die die Bildungsleistungen einzelner Arbeitsfelder evidenzbasiert belegen. Während dabei die Bildungsleistungen etwa der Kindertagesbetreuung, der Offenen sowie Verbandlichen Jugendarbeit oder auch der erzieherischen Hilfen erforscht worden sind, steht ein derartiger empirischer Nachweis für die Schulsozialarbeit noch aus. Dies erscheint erstaunlich, wird doch die Schulsozialarbeit zunehmend in ihren Bildungsleistungen wahrgenommen (vgl. Speck 2014, S. 55 f.).

Vor diesem Hintergrund ist Mitte 2014 das Forschungsprojekt „*Bildungswirkungen von Schulsozialarbeit*“ initiiert worden. Im vorliegenden Text werden einige Befunde aus dem Projekt erstmalig präsentiert. Dazu wird im Folgenden zunächst – zur konzeptionellen Rahmung – das erwähnte erweiterte Bildungsverständnis aufgeführt. Anschließend geht es darum, auf Basis dieses Verständnisses, die Bildungsleistungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anhand einiger empirischer Studien sowie theoretischer Abhandlungen aufzuzeigen. Danach werden einige Befunde aus dem Projekt „*Bildungswirkungen von Schulsozialarbeit*“ aufgeführt – aufgrund des frühen Projektstadiums allerdings in Form noch zu überprüfender Thesen. Schließlich werden in einem Fazit jeweils die Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit komprimiert dargestellt, wobei – aufgrund der Teilnehmerschaft der Tagung „*Schulsozialarbeit*“ – das besondere Potenzial Letzterer hervorgehoben wird.

2. Ein erweitertes Bildungsverständnis zur konzeptionellen Rahmung

Wenngleich nicht empirisch überprüfbar, ist jedoch davon auszugehen, dass Bildung gemäß vorherrschender Meinung nach wie vor ausschließlich in und durch Schule

vermittelt wird. Dies scheint zunehmend erstaunlich, zeigt sich doch immer mehr, dass ein derartiges – verengtes – Bildungsverständnis nicht ausreicht: Es wird gegenwärtigen Problemlagen, aber insbesondere auch sich abzeichnenden zukünftigen Herausforderungen kaum gerecht.

Gleichzeitig ist aber auch das Aufkommen eines erweiterten Verständnisses von Bildung zu vernehmen. Demnach ist – so auch der Titel der Leipziger Thesen – „Bildung mehr als Schule“. Bildung wird in diesem Verständnis eben nicht nur in der Schule und während der Schulzeit vermittelt. Vielmehr findet sie auch an zahlreichen anderen Orten, in verschiedenen Kontexten, mit anderen Lernmethoden und -verfahren, aus verschiedenen Anlässen sowie zu diversen Gelegenheiten, mehr oder weniger strukturiert, mehr oder weniger freiwillig, mit und ohne Zertifikationen sowie mit anderen Themenschwerpunkten, sogar lebenslang statt. Um diese zunächst konfus erscheinende, mehrdimensionale „Gemengelage“ zumindest in ihrem innersten Kern strukturiert zu erfassen, macht es Sinn, gerade auch jenseits von Schule nach möglichen Bildungsorten, Arten und Weisen der Aneignung von Bildung sowie Inhalten von Bildung zu fragen (vgl. im Folgenden auch BMFSFJ 2008, sowie Rauschenbach et al. 2004):

So zeigen sich bereits mit Blick auf die Orte, an den Bildung stattfindet, zahlreiche Lern-Gelegenheiten neben der Schule. Es hat sich inzwischen durchgesetzt, hinsichtlich möglicher Bildungsorte zwischen formalen Bildungsorten (im engeren Sinne), non-formalen Bildungsorten und informellen Lernwelten (im weiteren Sinne) zu unterscheiden: Bei formalen Bildungsorten – in erster Linie Schulen, Institutionen beruflicher Bildung, sowie Hochschulen – handelt es sich um lokalisierbare, also zeit-räumlich abgrenzbare, hochgradig formalisierte sowie stabile Angebotsstrukturen, welche eigens für Bildungszwecke geschaffen worden sind und gleichzeitig einen expliziten Bildungsauftrag besitzen. Non-formale Bildungsorte hingegen – bspw. bestimmte Felder der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch die Familie – sind freiwillig zu nutzende, weitaus geringer formalisierte Angebotsstrukturen mit einer Erziehungs- und Bildungsfunktion, welche jedoch in der Regel nicht für Bildungszwecke eingerichtet worden sind. Informelle Lernwelten (im weiteren Sinne) schließlich – so z. B. peer-groups, aber auch der Bereich der sozialen Medien – sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, fragile und insbesondere in lebensweltliche Strukturen eingebettete Ordnungen, welche andere Aufgaben bzw. Funktionen als die Vermittlung von Bildung haben. Nichtsdestotrotz werden auch hier – gewissermaßen nebenbei und vor allem nicht-intendiert – Bildungsprozesse initiiert.

Mit Blick auf Bildungsprozesse, also auf die Art und Weise, wie Bildung vermittelt wird, kann zwischen formalen Bildungsprozessen, non-formalen Bildungsprozessen und informellen Bildungsprozessen (oftmals auch nur formale, non-formale und informelle Bildung) differenziert werden: Formale Bildungsprozesse sind in Bezug auf Lernziele, Lernzeit sowie Lernförderung hochgradig strukturiert und führen – im erfolgreichen Falle

– zur Zertifizierung. Demgegenüber sind non-formale Bildungsprozesse jedweder Form mehr oder weniger organisierte Bildung bzw. Erziehung und generell freiwilliger Natur. Obwohl üblicherweise keine Zertifizierung stattfindet, sind sie trotzdem in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematisch. Informelle Bildungsprozesse schließlich unterliegen keiner Zertifizierung und sind in Bezug auf Lernziele, Lernzeit sowie Lernförderung nicht strukturiert – ganz im Gegenteil „passieren“ sie ungeplant, unbeabsichtigt sowie beiläufig, jedoch stets von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert.

Für gewöhnlich wird der Inhalt von Bildung mit demjenigen schulischer Bildung gleichgesetzt. Dieser wiederum spiegelt sich im Themenprofil von Schule und insbesondere in der schulischen Fächerauswahl wieder: Mit leichten Variationen beinhaltet diese Auswahl in ihrem Kern Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie, wohingegen Fächer wie Politik, Psychologie, Pädagogik eher randständig sind. Während so eher maschinen-, technik- und naturbezogene Inhalte im Vordergrund stehen, existieren aber auch zahlreiche, ebenso bildungsrelevante Inhalte mit überwiegend kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen sowie personalen Themen. Im Gegensatz zu den Inhalten schulischer Bildung sind diese Inhalte nicht schwerpunktmäßig und keinesfalls durchgängig Bestandteil schulischer Curricula. In Anbetracht dieser Tatsache ließe sich in Analogie zu den vorhergehend beschriebenen Differenzierungen zwischen formalen und non-formalen Bildungsinhalten unterscheiden.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten, dass mit dem aufgeführten erweiterten Verständnis von Bildung ein enormes Potenzial einhergeht. Indem Bildung hinsichtlich der sie überwiegend konstituierenden Dimensionen Ort, Prozess sowie Inhalt differenzierter betrachtet wird und dabei gleichzeitig in jeder dieser Dimensionen Alternativen zur Schule zumindest angedacht sind, treten andere Bildungsorte, andere Arten und Weisen des Lernens sowie andere Bildungsthemen in Erscheinung. Damit werden selbst solche Lerngelegenheiten – wie bspw. der Umgang mit sozialen Medien (vgl. Begemann et al. 2011) – sichtbar, die für gewöhnlich nicht als Bildungsorte wahrgenommen werden und deren Bildungspotenzial von daher unberücksichtigt bleibt. Zudem wird gerade mit der dargestellten Ausdifferenzierung verschiedener, aber gleichwertiger Bildungsorte, -prozesse sowie -inhalte – eine Heuristik zur Verfügung gestellt, die gewissermaßen als „Hintergrundfolie“ zur präzisen Bearbeitung empirischer bildungsbezogener Forschungsfragen genutzt werden kann.

3. Die Bildungsleistungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Dieses erweiterte Bildungsverständnis ist in den inzwischen zahlreich anzutreffenden Untersuchungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – auch vor dem Hintergrund einer zunehmenden Wirkungsorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl.

Begemann/Liebig 2008) – verstärkt mehr oder weniger bewusst als konzeptionelle Grundlage herangezogen worden.

So hat etwa Hellmann (2002) mittels qualitativer Interviews herausgearbeitet, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit einen hohen Stellenwert in der Lebenswelt der Nutzerinnen und Nutzer besitzt und ihre Einrichtungen für Kinder und Jugendliche den zentralen Ort des Halts und der Orientierung darstellen. Ähnlich zeigen Müller et al. (2005) im Zuge einer umfassenderen qualitativen ethnografischen Feldforschung, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit – u. a. als Lernort für differenzierte Beziehungsformen, als Erprobungsraum zur Entwicklung der eigenen geschlechtlichen Identität, als Ort interkultureller Erfahrungen sowie als Ort ästhetischer Selbstinszenierung – verschiedene Bildungsgelegenheiten bereithält. Zudem arbeiten sie heraus, dass die innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anzutreffenden Tätigkeiten und Verhaltensweisen – so z. B. das Aushandeln von Rollen, Beziehungen sowie Grenzen oder der Umgang mit Konflikten unter Gleichaltrigen – Bildungsprozesse von Jugendlichen anregen, dass also die Förderung jugendlicher Bildung bereits während des alltäglichen Umgangs untereinander und nicht erst durch explizite Bildungsangebote beginnt. Auch Fehrlen et al. (2008) zeigen mittels einer überwiegend qualitativ ausgerichteten Studie durch verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren, dass in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Lernprozesse vorangetrieben werden. Darüber hinaus gelangen sie jedoch zusätzlich zu der wichtigen Erkenntnis, dass die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angeregten Lern- und Bildungsprozesse unmittelbar mit ihren sogenannten Strukturmaximen – wie z. B. der Freiwilligkeit, der Partizipation und dem unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt – zusammenhängen.

Diese sowie weitere empirische Befunde ähnlich ausgerichteter Studien machen deutlich, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein eigenständiger non-formaler Bildungsort ist, an welchem bestimmte non-formale Bildungsprozesse mit spezifischen Inhalten angeregt werden. Werden zudem noch einschlägige theoretische Abhandlungen hinzugezogen, so weist die Offene Kinder- und Jugendarbeit – ausdifferenziert nach den angeführten Dimensionen – dabei ohne Anspruch auf Vollständigkeit verschiedene Merkmale auf (vgl. BMFSFJ 2005, S. 250; Rauschenbach et al. 2004, S. 24; sowie Rauschenbach et al. 2010, S. 248 f.).

Hinsichtlich der Dimension Bildungsort sind dies im Wesentlichen folgende Merkmale:

- *Freiwilligkeit*: Die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden freiwillig genutzt. Dies fördert die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen auf eine ganz besondere Art und Weise. Gleichzeitig kommen die so stattfindenden Lernprozesse dem Bedürfnis junger Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie entgegen, was wiederum zu vermehrter Lernmotivation führen kann.

- *Freiräume zum Ausprobieren und Experimentieren*: Die Offene Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich zudem dadurch aus, dass ihr zahlreiche Räume zum Ausprobieren und Experimentieren inhärent sind. Vor dem Hintergrund, dass Bildung immer auch durch Aneignung von Räumen geschieht, stellt sie so zahlreiche Bildungsgelegenheiten zur Verfügung. Damit sind nicht nur ihre pädagogisch betreuten Räume, sondern auch die von ihr „lediglich“ arrangierten Räume angesprochen: Gerade diese lassen ungeplante Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu und ermöglichen so als Freiräume im wortwörtlichen Sinne vielfältige Lerngelegenheiten.
- *Spezifisches Generationenverhältnis*: In der Offenen Kinder-/Jugendarbeit treffen die Heranwachsenden auf Erwachsene, die ihnen als Zeitgenossen und eben nicht als Instruktoren gegenüberstehen. Dies ermöglicht nicht nur eine besondere Bildungsvermittlung, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit Erwachsenen sowie die Erprobung verschiedener Rollen- und Verhaltensmuster (Gängler 2002), was wiederum mit einem enormen Bildungspotenzial einhergeht.
- *Selbstorganisierte Klein- und Freundesgruppe*: Nicht nur in der verbandlichen, sondern auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die üblicherweise anzutreffende Gesellschaftsform die der (selbstorganisierten) Klein- und Freundesgruppe mit mehr oder weniger Gleichaltrigen und Gleichgesinnten. Sie ermöglicht durch das gemeinsame Handeln und durch das Erleben gemeinschaftlicher Zusammengehörigkeit besonders nachhaltige Lernprozesse. Zudem ist sie der wesentliche Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit sich selbst sowie des sozialen Umfeldes und kann so – durch die Erfahrung des eigenen Handelns und die Reflexion über Wirkungen desselben – die Selbstwirksamkeit steigern und somit auch neue Lernprozesse vorantreiben.
- *Verantwortungsübernahme*: In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eröffnet die institutionelle Organisation der Mitbestimmung die (dauerhafte) Übernahme von Verantwortung. Mit der Verantwortungsübernahme für sich selbst sowie für andere Menschen geht der Erwerb vielfältiger Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen einher (vgl. Düx et al. 2008), welcher wiederum das Fundament weiterer Bildungsprozesse bildet.

Hinsichtlich der Dimension Bildungsprozess wiederum sind folgende Merkmale anzutreffen:

- *Lernen in Ernst- und Echtsituationen*: Nahezu das gesamte Geschehen bzw. Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit findet in Ernst- und Echtsituationen statt. Dies bringt es mit sich, dass die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anzutreffenden Lernprozesse weniger in Form (theoretischer) „Trocken-Übungen“ mit Blick auf später eventuell gar nicht – oder gar anders als erwartet – eintreffende Anwendungssituationen stattfinden, sondern dass in ihnen Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich sowie zeitlich nahezu ganz zusammenfallen und das Lernen somit besonders praxisrelevant ist. Zudem können die Heranwachsenden sich

- so – oftmals sogar erstmalig – auch gegenüber Dritten handelnd erfahren – und somit letztlich selbst weitere Bildungsprozesse initiieren.
- *Erfahrungslernen*: Des Weiteren sind die Bildungsprozesse in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dadurch gekennzeichnet, dass sie mit der lernenden Verarbeitung von Wirkungserfahrungen einhergehen. Lernprozesse, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stattfinden, sind nicht – zumindest nicht primär – Mittel zum Zweck, sondern dienen der Lösung einer Aufgabe, einer Situationsanforderung oder eines realen Lebensproblems (Dohmen 2001). Damit geht nicht nur die Erfahrung einher, wie ein zumindest ähnliches Problem in Zukunft (besser) gelöst werden kann, sondern auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, welche wiederum weiteren Bildungsprozessen förderlich ist.
 - *Diskursivität*: Das Geschehen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist auch durch diskursive Aushandlungsprozesse in persönlichen Beziehungen gekennzeichnet. Derartige Prozesse – basierend auf der Gewährung von Akzeptanz, Stärkung von Selbstwertgefühl und Respekt gegenüber Dritten (Sturzenhecker 2002) – ermöglichen grundsätzlich Vermittlung sowie Aneignung von Bildung. Indem sie zudem ergebnisoffen sind, fördern sie sogar eine offenere und bewusstere Auseinandersetzung mit Werten, Anschauungen sowie Einstellungen und sind somit ebenfalls weiteren Lernprozessen förderlich.
 - *(Jugend-)Kulturelle Praxis*: Schließlich sind alle Aktivitäten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von jugendkulturellen Praxen durchdrungen. Diese stellen grundsätzliche Identitätsmuster zur Verfügung, ermöglichen individualisierenden Selbsta Ausdruck und vermitteln die Idee von Einzigartigkeit, aber auch von Zugehörigkeit. Damit flankieren sie insgesamt zahlreiche Bildungsprozesse.

Mit Blick auf die Dimension Bildungsinhalt ist schließlich festzuhalten, dass es in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit um besondere (Bildungs-)Inhalte geht, etwa um die eigene geschlechtliche Identität, um ästhetische Selbstinszenierung, um das soziale Miteinander, um interkulturelle Erfahrungen. Mit Blick auf die eingangs unternommene Einteilung von Bildungsinhalten in Inhalte mit überwiegend kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen sowie personale Themen, deckt die Offene Kinder- und Jugendarbeit prinzipiell alle diese Themen ab, wenngleich je nach konkretem Angebot nicht immer in gleichem Ausmaß.

Entscheidender ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass diese Inhalte weniger als (kognitiv) zu erlernende Wissensbestände angeeignet, sondern vielmehr – da die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein Bildungsort ist, welcher u. a. Freiräume zum Ausprobieren und Experimentieren sowie Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme bereithält, und gleichzeitig Bildungsprozesse wie etwa Lernen in Ernst- und Echtsituationen sowie Erfahrungslernen ermöglicht – in Form von (kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen sowie personale) Kompetenzen erworben werden.

4. Bildungspotenziale der Schulsozialarbeit. Erste Erkenntnisse aus dem Projekt „Bildungswirkungen von Schulsozialarbeit“

Im Gegensatz zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit finden sich im Feld der Schulsozialarbeit bislang keine empirischen Studien, die den Bildungsleistungen der Schulsozialarbeit dezidiert auf Basis des erweiterten Bildungsverständnisses insbesondere vor dem Hintergrund der aufgeführten Heuristik von Bildungsort, Bildungsprozess sowie Bildungsinhalt nachgegangen sind. Gleichzeitig wird das Thema Bildung jedoch zunehmend (zumindest) zur Begründung des Einsatzes von Schulsozialarbeit herangezogen (vgl. Speck 2014, S. 55 f.).

Um diese Forschungslücke zu schließen wurde das empirische Projekt „Bildungswirkungen von Schulsozialarbeit“ gestartet, in dessen Kern im Zeitraum von Juli bis Dezember 2014 insgesamt 18 Interviews mit Fachkräften der Schulsozialarbeit in diverser Trägerschaft an verschiedenen Schulformen in nordrhein-westfälischen Städten sowie Landkreisen und parallel dazu 18 Interviews mit (fachpolitischen) Entscheidungsträgern öffentlicher sowie privater Träger auf kommunaler und regionaler Ebene sowie auf Landes- und Bundesebene bundesweit durchgeführt worden sind. Um dabei auch solche Aspekte von Bildung berücksichtigen zu können, die in Bezug auf die konkrete Forschungsfrage zunächst eher randständig erscheinen, aber mutmaßlich einen nachweislichen Einfluss auf das Bildungspotenzial von Schulsozialarbeit haben, wurden zudem je 6 weitere Fachkräfte der Schulsozialarbeit in zusätzlichen Interviews zur akteursspezifischen Zusammenarbeit mit den Eltern, zur institutionellen Kooperation mit Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und zum professionellen Umgang mit den Emotionen von Heranwachsenden befragt. Aus dem gleichen Grunde sieht das Forschungsdesign schließlich Sekundäranalysen von ca. 15 Interviews vor, welche bereits im Zuge einschlägiger empirischer Abschlussarbeiten mit Fachkräften der Schulsozialarbeit – etwa zur Kooperation von Fachkräften der Schulsozialarbeit und Lehrkräften bzw. zur Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit – durchgeführt worden sind.

Aufgrund des frühen Stadiums des noch laufenden Projektes konnten bislang lediglich die (erstgenannten) Interviews mit den 18 Fachkräften der Schulsozialarbeit – und auch dies nur durch eine erste Sichtung – ausgewertet werden. Da gleichzeitig die (Sekundär-) Analysen der übrigen 51 Interviews noch ausstehen, werden die überhaupt erstmalig dargestellten Befunde im Folgenden vorerst nur als Thesen präsentiert, deren Gültigkeit jedoch im weiteren Projektverlauf abschließend geprüft wird.

These 1: Stabilisierung des formalen Bildungsortes Schule

Ausgangspunkt des ersten dieser, momentan noch als Thesen zur verstehenden, Befunde ist die Tatsache, dass der für gewöhnlich stabile Bildungsort Schule bereits durch kleinste Irritationen in mehr oder weniger großem Ausmaß mit mehr oder weniger nachhaltigen

Folgen an Stabilität verlieren kann – so bspw. durch schulverweigernde Schülerinnen und Schüler, überprotektive Eltern oder aber sich fehlverhaltende Lehrerinnen und Lehrer. Indem die Schulsozialarbeit in Kontakt mit diesen (schulischen) Akteuren steht, kann sie durch den Einsatz diverser intervenierender, aber gerade auch präventiver Methoden eine (Re-)Stabilisierung des Bildungsortes Schule bewirken. Dies geschieht z. B. dadurch, dass die Schulsozialarbeit die Akteure an die Einhaltung bestimmter Regeln erinnert oder aber sie zu anderen Verhaltensweisen motiviert. Aufgrund ihrer besonderen, neutralen Rolle kann die Schulsozialarbeit zudem in Konfliktsituationen schlichten.

These 2: Erweiterung des Bildungsortes Schule

Die Schulsozialarbeit kann den Bildungsort Schule nicht nur stabilisieren, sondern ihn auch erweitern. Eine der zahlreichen Möglichkeiten einer derartigen Erweiterung liegt darin, dass die Schulsozialarbeit Angebote aus formalen sowie non-formalen Bildungsorten in das Schulgeschehen einbezieht. So werden z. B. Dozenten aus dem Hochschulbereich eingeladen, welche Informationsveranstaltungen über Möglichkeiten einer universitären Ausbildung durchführen, oder aber Berufsberater, welche Kurse zur Berufsvorbereitung anbieten. Weitere Möglichkeiten zur Erweiterung des Bildungsortes Schule ergeben sich durch die Installation informeller Lernwelten innerhalb des Schulgeschehens. Dies geschieht bspw. dadurch, dass die Schulsozialarbeit den Schülerinnen und Schülern diverse Räume wie etwa Spielräume, Schülercafés etc. zur freien Verfügung stellt. Insgesamt schafft die Schulsozialarbeit durch derartige Erweiterungen zahlreiche Gelegenheiten für diverse Bildungsprozesse.

These 3: Stabilisierung formaler innerschulischer Bildungsprozesse

Darüber hinaus kann die Schulsozialarbeit nicht nur den Bildungsort Schule, sondern auch ihre formalen (schulischen) Bildungsprozesse stabilisieren und ggf. wiederherstellen. Ausgangspunkt dieser These ist zunächst die Feststellung, dass auch die formalen schulischen Bildungsprozesse – so etwa die reibungslose Wissensvermittlung im Unterricht nach einem strikten Lehrplan – an Stabilität verlieren können. Hinzu kommt, dass diese Prozesse, da sie am Bildungsort Schule stattfinden, auch von dessen Stabilität abhängig sind. Damit weisen sie insgesamt ein doppeltes Risiko des Scheiterns auf. Nichtsdestotrotz verfügt die Schulsozialarbeit auch über zahlreiche Möglichkeiten zur Stabilisierung der formalen schulischen Bildungsprozesse: Sie kann bspw. den Schülerinnen und Schülern lernfördernde Anerkennung geben und sie in besonders schwierigen Lernphasen motivieren. Zudem kann sie den Lehrkräften den Austausch untereinander nahelegen oder sie zu einer anderen Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern anregen. Allerdings ist gerade die Realisierung letztgenannter Möglichkeiten immer auch von der konkreten Zusammenarbeit mit den Lehrkräften abhängig, welche bekanntermaßen nicht immer auf Augenhöhe stattfindet (vgl. Begemann 2013 und 2014).

These 4: Initiierung anderer Bildungsprozesse innerhalb der Schule

Gemäß einer weiteren These kann die Schulsozialarbeit nicht nur die formalen innerschulischen Bildungsprozesse stabilisieren, sondern darüber hinaus weitere – formale, aber gerade auch non-formale sowie informelle – Bildungsprozesse initiieren und langfristig fördern. Indem die Schulsozialarbeit verschiedene Formate wie bspw. Koch-, Sport- und Computerkurse für die Schülerinnen und Schüler bereithält, initialisiert sie zahlreiche non-formale Bildungsprozesse. Da derartige Prozesse stets mit Lernen in Ernst- und Echtsituationen, Erfahrungslernen und Diskursivität einhergehen, erhöhen sie grundsätzlich die Möglichkeit des Erwerbes diverser Kompetenzen. Zudem regt die Schulsozialarbeit diverse informelle Lernprozesse an. Zwar existieren derartige Prozesse immer schon im schulischen Geschehen – etwa in den Pausen auf dem Schulhof oder bei Klassenfahrten. Die Schulsozialarbeit jedoch kann diese Prozesse bewusst pädagogisch intendiert initiieren und so – im Wissen um die Stärken dieser Prozesse – gezielt einsetzen bspw. zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen.

These 5: Stabilisierung schulischer Bildung

Eine vorletzte These besagt, dass die Schulsozialarbeit – neben dem Bildungsort sowie der dort stattfindenden formalen schulischen Bildungsprozesse – auch den Inhalt schulischer Bildung stabilisieren kann. Dies geschieht überwiegend durch die nachträgliche Legitimierung der Auswahl schulischer Bildungsinhalte. Diese Auswahl spiegelt sich im Themenprofil von Schule, in den Lehrplänen sowie in der schulischen Fächerauswahl wieder. Obwohl diese Auswahl für gewöhnlich nicht dauerhaft hinterfragt wird, kann sie dennoch – zumindest kurzfristig – an Legitimation verlieren. Um dazu ein aktuelles Beispiel anzubringen: Die Einsicht in die praktische Verwertbarkeit bspw. von viersprachigen Gedichtanalysen (anstelle der Untersuchung von Steuern, der Mietpreisentwicklungen und der historischen Entwicklung des Versicherungssystems) kann sich – nicht nur für die Schülerinnen und Schüler – für das spätere, aber bereits auch für das gegenwärtige Leben nicht immer schlüssig ergeben. Indem die Schulsozialarbeit in einem spezifischen Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern steht, kann sie die Auswahl schulischer Bildungsinhalte – gewissermaßen im Bedarfsfalle – nachhaltig legitimieren. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind aus Sicht der Schülerschaft besonders glaubwürdig; Gerade sie – und eben nicht die Lehrkräfte – wissen, welche Bildungsinhalte nach der Schulzeit im späteren (Berufs-)Leben tatsächlich relevant sind.

These 6: Implementierung anderer Bildungsinhalte

Eine vorerst letzte These besagt, dass die Schulsozialarbeit auch Inhalte, die in den seltensten Fällen Gegenstand schulischer Curricula sind und für gewöhnlich nicht vertiefend im Unterricht thematisiert werden, in die Schule einbringen kann. Dies gilt zunächst für alltagspraktische Themen, genauer gesagt: für das Lösen von (vorschnell als banal titulierten) Alltagsproblemen: Indem die Schulsozialarbeit verschiedene Freiräume

zum Ausprobieren und Experimentieren bereitstellt, kann das Lösen alltäglicher Probleme tatsächlich geübt werden. Darüber hinaus kann die Schulsozialarbeit aufgrund ihrer Lebensweltorientierung sowie ihrer spezifischen Nähe zu den Schülerinnen und Schülern zahlreiche lebensweltnahe und somit jugendaffine Themen wie „Körper“, „Internet“, „Gewalt“ in den Schulkontext einbringen. Dies gilt auch für umfassendere Themen wie „Glücklich sein“ oder „Ein schönes Leben führen“ sowie für Themen, die die sogenannten „bildungsfernen“ Schülerinnen und Schüler (wirklich) interessieren und die für gewöhnlich ebenfalls nicht auf der schulischen Agenda stehen. Schließlich kann die Schulsozialarbeit insbesondere aufgrund ihrer zeitlichen Flexibilität und aufgrund der Tatsache, dass sie keinen vorab festgelegten Lernstoff verfolgen muss, (tages-)aktuelle Themen kurzfristig, aber nichtsdestotrotz intensiv in das Schulgeschehen einbringen.

5. Fazit

Insbesondere vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnisses, innerhalb dessen Bildung nicht verkürzt sowie alternativlos auf Schule reduziert wird, lassen sich die zahlreichen Bildungsleistungen bzw. Bildungspotenziale von Offener Kinder- und Jugendarbeit und von Schulsozialarbeit erkennen: Die Offene Kinder- und Jugendarbeit fungiert als ein eigener non-formaler Bildungsort, welcher diverse non-formale sowie informelle Bildungsprozesse fördert und so vielfältigen Kompetenzerwerb ermöglicht. Die Schulsozialarbeit wiederum implementiert non-formale Bildungsorte im Schulkontext und initiiert non-formale sowie informelle Bildungsprozesse innerhalb des Schulsystems – und fördert so letztlich ebenfalls den Erwerb diverser Kompetenzen. Indem sie jedoch größtenteils innerhalb des Schulgeschehens agiert, besitzt die Schulsozialarbeit – im Gegensatz zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit – hinsichtlich des Bildungsortes Schule kein schulergänzendes, sondern vielmehr ein schulerweiterndes Potenzial. Damit gelingt es der Schulsozialarbeit auch, zahlreiche – in der aktuellen Bildungspolitik immer wieder angemahnte – systemimmanente strukturelle Dilemmata der Schule zu überwinden. Wie und unter welchen Voraussetzungen dies geschieht, wird im Zuge weiterer Auswertungen verdeutlicht.

Literatur

Begemann, M.-C. (2013) Über die nach wie vor schwierige Kooperation von Jugendhilfe und Schule – ein systematischer Erklärungsversuch. In: Das Jugendamt. Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht: Nr. 9/2013 S. 442-446.

Begemann, M.-C. (2014) Lösungsansätze für eine bessere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Das Jugendamt. Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht: Nr. 4/2014 S. 183-185.

Begemann, M.-C./Bröring, M./Düx, W./Sass, E. (2011). Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Dortmund. Verfügbar unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf (letzter Zugriff 10.02.2015).

Begemann, M.-C./Liebig, R. (2008) Wirkungen als Forschungsgegenstand. Ansätze der empirischen Erfassung von Wirkungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra: Jg. 32 (9/10) S. 45-58.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Berlin und Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf (letzter Zugriff 10.02.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004) Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin und Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005) Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf.

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J. (2008) Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fehrlen, B./Koss, T./Kabs, K./Werner, E.-M. (2008) ESF Projekt „Bildung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit.“ Innovation, Praxisentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Gestaltung ganzheitlicher Bildungsprozesse. Zusammenfassung der Ergebnisse. Verfügbar unter: http://www.agjf.de/tl_files/Bilder/Downloads/esf_projektergebnisse.pdf (letzter Zugriff 10.02.2015).

Gängler, H. (2002). Jugendverbände. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. Hrsg.) Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 581-593.

Hellmann, W. (2000) Das Offene Kinder- und Jugendzentrum in der Lebenswelt seiner NutzerInnen. Eine Evaluationsstudie aus der Perspektive der BesucherInnen. Herzogenrath: Shaker Verlag.

Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005) Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Rauschenbach, Th./Borrmann, S./Düx, W./Liebig, R./ Pothmann, J./ Züchner, I.(2010) Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Dortmund/Frankfurt am Main/Landshut/München. Verfügbar unter: http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Expertise_Jugendarbeit_2010.pdf (letzter Zugriff 10.02.2015).

Speck, K. (2014) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Sturzenhecker, B. (2002) Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.) Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster: Beltz Juventa Verlag. S. 19-59.

Rechtliche Rahmenbedingungen der Integration von Flüchtlingen in Ausbildung und Arbeit

Simon Goebel

Flüchtlinge waren im Jahr 2014 ein viel diskutiertes Thema in deutschen Medien. Das Spektrum der medialen Berichterstattung reichte von Beschreibungen einer drohenden Flüchtlings-„Flut“, die kaum bewältigbar sei, über ablehnende Haltungen in der Bevölkerung, wenn es beispielsweise darum ging, neue Flüchtlingsunterbringungen zu eröffnen, bis hin zum teilweise hohen ehrenamtlichen Engagement der Zivilgesellschaft zur Unterstützung von Flüchtlingen und zu Forderungen von Politik und Wirtschaft, das Potential der Flüchtlinge für den deutschen Arbeitsmarkt zu nutzen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (o. J.), S. 22). Diese Debatten sind nicht neu, haben jedoch im vergangenen Jahr besondere Aufmerksamkeit auf Grund der steigenden Flüchtlingszahlen erhalten (vgl. Bundesministerium des Innern 2014). Kaum wahrnehmbar in der medialen Auseinandersetzung sind jedoch tatsächlich praxisrelevante Beschreibungen der Situation von Flüchtlingen. Fragen, die beispielsweise die Folgen der verschiedenen Aufenthaltsstatus oder die Möglichkeiten und Hürden des Zugangs zu Ausbildung und Arbeit betreffen, werden nur selten konkret aufgeworfen. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeit sind jedoch gerade die rechtlichen Rahmenbedingungen zentral für die Lebenssituation von Flüchtlingen an Schulen. Und auch in diesem Kontext war das Jahr 2014 besonders folgenreich, da einige Gesetzesänderungen vollzogen und weitere auf den Weg gebracht wurden.

Im Folgenden wird auf Grundlage des Ausländerrechts der Weg der Flüchtlinge nicht nur in die deutsche Gesellschaft, sondern insbesondere in das unhintergehbare deutsche Rechtssystem dargestellt. Es geht um die rechtliche Differenzierung verschiedener Flüchtlingsgruppen und die damit zusammenhängenden Aufenthaltsstatus. Aus diesen wiederum ergeben sich spezifische Möglichkeiten und Hindernisse des Arbeitsmarkt- und Ausbildungszugangs.

1. Von der Einreise bis zum Asylverfahren

Als „Flüchtlinge“ werden im Folgenden Personen bezeichnet, die Fluchterfahrung aufweisen und aus einem Drittstaat ohne Visum nach Deutschland bzw. in die Europäische Union einreisen. In der Regel melden sich Flüchtlinge nach ihrer Einreise selbst bei einer Behörde oder sie werden beispielsweise von der Polizei aufgegriffen. Sobald sie den Wunsch äußern, einen Asylantrag zu stellen, werden Flüchtlinge in einer Erstaufnahmeeinrichtung für ausländische Flüchtlinge untergebracht. Dort findet neben einer medizinischen Untersuchung (bei als jugendlich eingeschätzten Personen zuzüglich einer medizinischen Altersbestimmung) die Aufnahme der persönlichen Daten sowie die

Asylantragsstellung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) statt (Der Paritätische 2014, S. 6).

Zunächst prüft das BAMF, ob die Bundesrepublik Deutschland (BRD) überhaupt für das Asylverfahren zuständig ist. Der Dublin-III-Verordnung entsprechend müssen Flüchtlinge nämlich in demjenigen EU-Mitgliedsstaat ihren Asylantrag stellen, den sie als erstes betreten haben. Dies ist nur dann nachzuweisen, wenn Flüchtlinge bereits in einem anderen EU-Staat erkenntnisdienstlich behandelt wurden. Findet das BAMF einen „Treffer“, so wird dieser Antrag als formelle Entscheidung einem anderen EU-Mitgliedsstaat übergeben (vgl. ebd. S. 19).

Folgt also die Asylantragstellung in der BRD, interviewt das BAMF in der Person eines Entscheiders oder einer Entscheiderin den Flüchtling. Dabei ist für den Flüchtling entscheidend, ob er/sie glaubhaft machen kann, dass Asylgründe vorliegen (vgl. ebd. S. 11 ff.). Während der Durchführung des Asylverfahrens werden Flüchtling als Asylsuchende oder Asylbewerberinnen und -bewerber bezeichnet. In ihrem Ausweisdokument, das ihnen von der zuständigen Ausländerbehörde ausgestellt wird, wird die Aufenthaltsgestattung eingetragen.

2. Flüchtlingsschutz

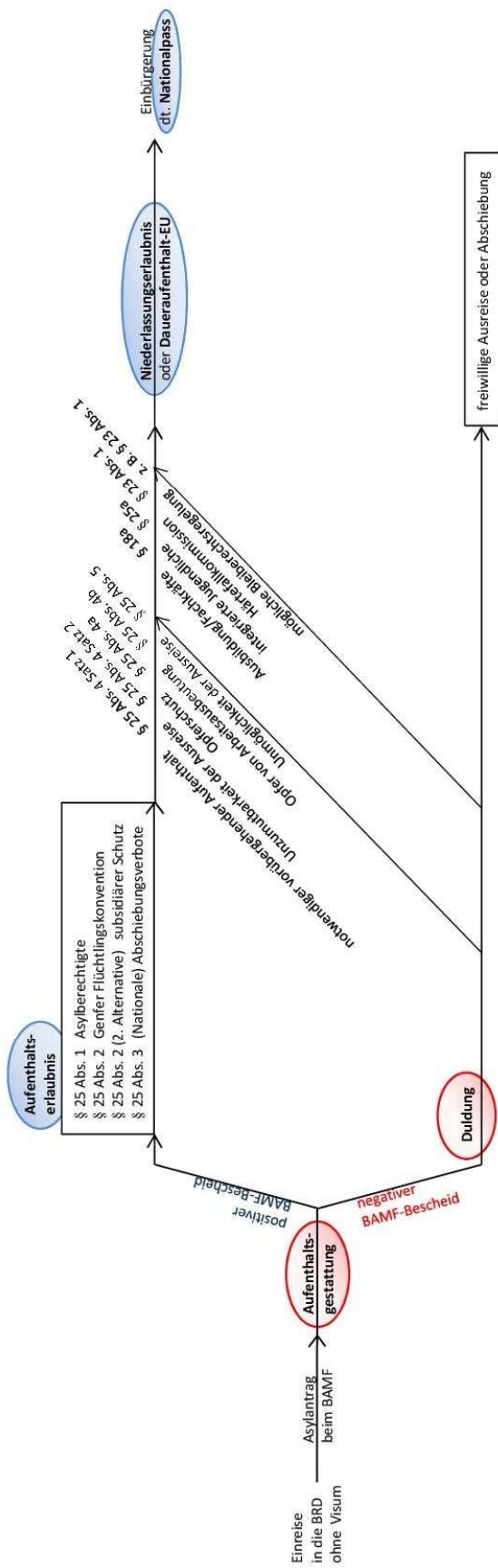
Das BAMF hat nun grundsätzlich zwei Möglichkeiten zu entscheiden. Entweder es befindet, dass die Asylantragsstellerin oder der Asylantragsteller keinen Grund anführt, der eine Schutzgewährung rechtfertigt, oder es erkennt die vorgebrachten Fluchtgründe an. Im ersten Fall ist der Flüchtling ausreisepflichtig. Jedoch kann es Gründe geben, dass ein Flüchtling zwar ausreisepflichtig ist, aber nicht ausreisen kann – beispielsweise wenn er die Reise gesundheitlich nicht bewältigen kann, möglicherweise bei Bürgerkrieg im Herkunftsland oder wenn keine Identitätsdokumente vorliegen. In einem solchen Fall wird ein Flüchtling geduldet und im Ausweis wird die Duldung („Aussetzung der Abschiebung“) eingetragen. Im zweiten Fall wird der Flüchtling als solcher anerkannt, weshalb sein Status auch „anerkannter Flüchtling“ lautet. Als Ausweis bekommt er einen Aufenthaltstitel, die Aufenthaltserlaubnis (vgl. ebd. S. 32 ff.)

Flüchtlingsschutz leitet sich aus verschiedenen Rechtskreisen ab. Verfassungsrechtlich ist im Grundgesetz (GG) das Recht auf Asyl verankert, wobei dieser Artikel zu Beginn der 1990er Jahre stark eingeschränkt wurde. Der Begriff Asyl muss hier jedoch differenziert werden. Asyl bedeutet einerseits die grundsätzliche Schutzgewährung eines Flüchtlings (im Sinne des bereits erwähnten gewährten „Asylantrages“). Andererseits bezieht sich der Begriff speziell auf Art. 16a im GG. Flüchtlingen, denen Flüchtlingsschutz nach Art. 16a GG gewährt wird, wurden in ihrem Herkunftsland in der Regel politisch verfolgt (vgl. ebd. S. 20 f.) Jährlich werden lediglich etwa 1-2 % aller Asylanträge nach Art. 16a GG entschieden.

Da es mehrere Rechtskreise gibt, aus denen heraus Flüchtlingsschutz gewährt werden kann, werden beim Asylverfahren in einer bestimmten Rangfolge weitere Schutzgründe in

Erwägung gezogen. So bieten die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) (vgl. ebd. S. 22), die Qualifikationsrichtlinie (QRL) des EU-Parlaments (vgl. ebd. S. 24 f.), sowie das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) über die nationalen Abschiebungsverbote (vgl. ebd. S. 27 f.) weitere Schutzgründe. Die jeweilige Entscheidung wird im Ausweis eines anerkannten Flüchtlings in Form des jeweiligen Paragraphen aus dem Aufenthaltsgesetzes vermerkt. Demnach bedeutet

- § 25 Abs. 1 AufenthG, dass Flüchtlingsschutz nach Art. 16a GG angewendet wird,
- § 25 Abs. 2, 1. Alternative AufenthG bezieht sich auf Flüchtlingsschutz i. S. d. GFK,
- § 25 Abs. 2, 2. Alternative AufenthG meint den Subsidiären Schutz i. S. d. Art. 15 QRL und
- § 25 Abs. 3 AufenthG sieht die Anwendung der (nationalen) Abschiebungsverbote nach § 60 Abs. 5 und 7 des AufenthG vor.



1. Tag in BRD | **Datum Asylantrag** | **ca. 6 Monate oder länger (Klagemöglichkeit)** | **3/5/8 Jahre + Voraussetzungen** | **3/7 Jahre über § 26 Abs. 4 5 Jahre im AE-Besitz** | **falls gewünscht 8 Jahre**

„Flüchtlingsgruppen“ ohne Asylantrag:
 § 23 Abs. 2 Kontingentflüchtlinge
 § 22 Aufnahme aus dem Ausland, z. B. afghanische Ortskräfte
 BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

§§ beziehen sich auf das Aufenthaltsgesetz (AufenthaltsgG)

rot: SGB III
blau: SGB II

3. Angekommen im deutschen Arbeitsmarkt

Asylsuchende, Geduldete und anerkannte Flüchtlinge haben nun je unterschiedliche Möglichkeiten und Einschränkungen auf dem Weg in Arbeit oder Ausbildung.

Für Asylsuchende und Geduldete gilt, dass sie in den ersten drei Monaten nach Einreise auf Grund einer „Wartefrist“ nicht arbeiten dürfen. Da in dieser Zeit bei Flüchtlingen in aller Regel noch die Orientierung im Alltag im Vordergrund steht, wird diese Wartefrist gemeinhin nicht mehr als Hürde eingeschätzt – im Gegensatz zum Arbeitsverbot von neun Monaten nach Einreise, welches vor einer Gesetzesänderung am 6.11.2014 gegolten hat. Nach der Wartefrist dürfen Flüchtlinge arbeiten, sofern sowohl die Ausländerbehörde als auch die Bundesagentur für Arbeit (BA) zustimmen. Findet ein Flüchtling einen potentiellen Arbeitgeber und reicht bei der Ausländerbehörde einen Arbeitserlaubnis Antrag ein, so leitet die Ausländerbehörde den Antrag zur Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der BA weiter. Diese prüft mit den Agenturen vor Ort, ob (1.) eine bevorrechtigte Person für diese Arbeitsstelle zur Verfügung steht. Bevorrechtigt sind Deutsche, EU-Bürger und Ausländer mit einem bessergestellten Aufenthaltstitel. Findet die BA eine entsprechende Person, muss sie den Antrag ablehnen. Außerdem werden (2.) die vergleichbaren Arbeitsbedingungen geprüft. Beispielsweise muss der Arbeitgeber den Flüchtling gemäß Mindestlohn und des orts- und branchenüblichen Tariflohns bezahlen. So soll Lohndumping mit Flüchtlingen verhindert werden. Die Hürden haben zur Folge, dass viele Flüchtlinge nicht in Arbeit kommen. Nach 15 Monaten fällt für Asylsuchende und Geduldete die problematische Vorrangprüfung durch die ZAV weg (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014, i. V. m. Aktualisierung 2015), während die Prüfung der vergleichbaren Arbeitsmarktbedingungen sowie die Prüfung der ausländerrechtlichen Beschäftigungserlaubnis durch die Ausländerbehörde weiterhin durchzuführen sind. Nach vier Jahren haben diese beiden Flüchtlingsgruppen dann ebenfalls einen uneingeschränkten Arbeitsmarktzugang, was im Ausweis von der Ausländerbehörde entsprechend vermerkt wird. Unbedingt zu beachten ist eine mögliche Einschränkung für Geduldete! Unabhängig von der Dauer ihres Aufenthalts kann die Ausländerbehörde die Beschäftigungserlaubnis versagen. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn ein/e Geduldete/r die Mithilfe zur Aufklärung seiner Identität verweigert und damit seine Mitwirkungspflicht gegenüber der Ausländerbehörde verletzt (vgl. Schreyer et al. 2015, S. 5).

Eine weitere Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs wurde für Flüchtlinge geschaffen, die qualifiziert sind. So fällt die Vorrangprüfung durch die BA bei Asylsuchenden und Geduldeten seit dem 11.11.2014 für Personen weg, die

- „einen anerkannten oder vergleichbaren ausländischen Hochschulabschluss besitzen und eine diesem Abschluss entsprechende Beschäftigung finden und unter der Voraussetzung, dass diese Beschäftigung ein Mangelberuf ist, oder

- einen deutschen qualifizierten Ausbildungsabschluss besitzen, sowie eine für diesen Abschluss entsprechende Beschäftigung, oder
- einen ausländischen, als gleichwertig anerkannten Ausbildungsabschluss besitzen und ebenfalls eine für diesen Abschluss entsprechende Beschäftigung, wobei es sich zusätzlich um einen Engpassberuf aus der Positivliste der BA handeln muss, oder
- eine befristete praktische Tätigkeit ausüben, die für die Anerkennung eines ausländischen Berufsabschlusses oder für die Berufserlaubnis in einem reglementierten Beruf erforderlich ist“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014, i. V. m. Aktualisierung 2015).

Schließlich ist festzustellen, dass Zeitarbeit für gestattete und geduldete Flüchtlinge bis zum 48. Monat nach Einreise per se ausgeschlossen ist.

Die Gruppe der anerkannten Flüchtlinge bekommt seit der Änderung der Beschäftigungsverordnung (BeschV) im Juli 2013 immer eine Beschäftigungserlaubnis. Jedoch gibt es unter den anerkannten Flüchtlingen noch Differenzierungen und Einschränkung, was die Leistungsansprüche betrifft.

Die Leistungsansprüche für Flüchtlinge sind für Laien, und damit meistens auch für Flüchtlinge selbst, kaum zu durchschauen. Welche Leistungen zur Finanzierung des Lebensunterhalts (SGB II, SGB III, Kindergeld, BAföG, BAB usw.) gewährt werden und welche Zugänge zu Förderinstrumenten (Integrationskurs, SGB II, SGB III) offen stehen, kann in Asyl- und Migrationsberatungsstellen in Erfahrung gebracht werden. Außerdem existieren einige Informationsmaterialien, die über die Leistungsansprüche Auskunft geben (vgl. Kreisausschuss des Landkreises Hersfeld-Rotenburg 2013).

Flüchtlinge – Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und JobCenter

Aufenthaltsstatus („Ausweispapier“)	Anmerkung	Zugang zum Arbeitsmarkt	Sozialleistung	Kund/innen der	
				Arbeitsagenturen	JobCenter
Aufenthalts-gestattung	Asylsuchender im laufenden Asylverfahren	3 Monate Wartefrist, dann nachrangig (nach 15 Monaten Wegfall der Vorrang-Prüfung), nach 4 Jahren uneingeschränkt (§61 AsylVerG, §32 BeschV)	AsylbLG	X	
Duldung	abgelehnter Asylsuchender	3 Monate Wartefrist, dann nachrangig (nach 15 Monaten Wegfall der Vorrang-Prüfung), nach 4 Jahren uneingeschränkt (§32 BeschV) z.T. Arbeitsverbot (§33 BeschV)	AsylbLG	X	
Aufenthalts-erlaubnis nach § 23 Abs. 1 i.V.m. §104a/b oder § 23a AufenthG	Bleiberechtiger oder Härtefall	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach § 23 Abs. 1 wegen Krieges im Heimatland	(Bürger-) Kriegsflüchtling	uneingeschränkt (§31 BeschV)	AsylbLG	X	
Aufenthalts-erlaubnis nach §23.2 AufenthG	Kontingentflüchtling	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.1 AufenthG	Asylberechtigter nach Art. 16a GG	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.2 AufenthG	Flüchtlingsschutz i.S.d. Genfer Flüchtlingskonvention oder subsidiärer Schutz i.S.d. Art. 15 QRL	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.3 AufenthG	(Nationale) Abschiebungsverbote i.S.d. AufenthG	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.4 Satz 1 AufenthG	Vorübergehender Aufenthalt	uneingeschränkt (§31 BeschV)	AsylbLG	X	
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.4 Satz 2 AufenthG	Unzumutbarkeit der Ausreise	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.4a und 4b AufenthG	Opferschutz	uneingeschränkt (§31 BeschV)	AsylbLG	X	
Aufenthalts-erlaubnis nach §25.5 AufenthG	Unmöglichkeit der Ausreise	uneingeschränkt (§31 BeschV)	AsylbLG	X	
Aufenthalts-erlaubnis nach §25a AufenthG	gut integrierte junge Flüchtlinge	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X
Aufenthalts-erlaubnis nach §18a AufenthG	qualifizierte Geduldete	uneingeschränkt (§31 BeschV)	ALG II	bei ALG I-Bezug	X

AufenthG = Aufenthaltsgesetz AsylbLG = Asylbewerberleistungsgesetz BeschV = Beschäftigungsverordnung
nachrangig = Formular vom Arbeitgeber ausfüllen lassen > Abgabe bei der Ausländerbehörde > Weiterleitung an ZAV (Arbeitsagentur)
(Prüfung durch ABH und ZAV/Agentur vor Ort)
uneingeschränkt = sofortiger Arbeitsbeginn möglich, keine Zustimmung erforderlich (teilweise für Selbständigkeit Erlaubnis der ABH erforderlich)

4. Junge Flüchtlinge

Für junge Flüchtlinge gilt ab dem 4. Monat nach ihrer Einreise die Schulpflicht bis zur Vollendung des 15. Lebensjahres. Schulpolitik ist wie Flüchtlingspolitik Sache der jeweiligen Bundesländer. Seit 2010 gibt es in Bayern ein Angebot, das es Flüchtlingen – und insbesondere unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) – ab dem 16. bis zum 21. Lebensjahr (in Ausnahmen bis zum 25. Lebensjahr) ermöglicht, eine Berufsschule zu besuchen: Das Sondermodell der sogenannten BAF-Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge ist flächendeckend erfolgreich. Nach Projekterprobungen haben sich die Klassen im Schuljahr 2013/2014 etabliert. Dort werden in steigender Zahl junge Flüchtlinge beschult. Schwerpunkte der zweijährigen BAF-Klassen sind die für eine Ausbildung benötigten Sprachkompetenzen und die berufliche Orientierung. Zwar reichen die derzeit ca. 180 bestehenden Klassen bei weitem nicht aus, um alle berufsschulpflichtigen Flüchtlinge in Bayern zu beschulen, doch der Trend ist vielversprechend (vgl. Schreyer et al. 2015, S. 2).

Flüchtlinge, die eine Ausbildung oder ein Praktikum absolvieren möchten, benötigen ebenfalls die Beschäftigungserlaubnis durch die Ausländerbehörde. Asylsuchende (Aufenthaltsgestattung) dürfen in den ersten drei Monaten nach ihrer Einreise lediglich schulische Ausbildungen machen. Ab dem vierten Monat besteht dann ein uneingeschränkter Zugang zu allen Ausbildungen, ohne dass eine Zustimmung der BA eingeholt werden muss. Bei Personen im Duldungsstatus bedarf es bereits ab dem ersten Tag ihres Aufenthalts in Deutschland keiner Zustimmung durch die BA. Ihnen kann somit nur die Ausländerbehörde eine Beschäftigungserlaubnis für die Ausbildung versagen. Praktika sind für Gestattete in den ersten drei Monaten ebenfalls nur im schulischen Kontext möglich; ab dem vierten Monat muss eine Praktikumerlaubnis der Ausländerbehörde eingeholt werden. Geduldete können vom ersten Tag nach dem Einholen einer Praktikumerlaubnis ein Praktikum durchführen.

Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis haben uneingeschränkten Zugang zu Ausbildung und Praktikum.

5. Fazit

Aus Sicht der XENOS-Bleiberechtsnetzwerke sind die gegenwärtigen Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen, was die Arbeitsmarktintegration angeht, positiv zu bewerten, wenngleich weiterhin große Hindernisse für Flüchtlinge bestehen, um in Deutschland ihren Interessen und Qualifikationen entsprechend zügig „Fuß zu fassen“. Wir beobachten eine zunehmende Aufgeschlossenheit von Seiten der Arbeitsmarktakteure, Flüchtlinge in Ausbildung und Arbeit zu bringen. Um diesem Ziel weiterhin näher zu kommen, versuchen wir und andere Akteure die Zusammenarbeit und Kompetenzen derjenigen Institutionen zu forcieren, die tagtäglich mit Flüchtlingen arbeiten. Dazu zählen neben Ausländerbehörden, Agenturen für Arbeit und Jobcenter,

Schulen, Berufsschulen und Jugendämter, die Schulsozialarbeit, Beratungsstellen für Flüchtlinge u. a. Je besser die lokalen und regionalen Akteure vernetzt sind, so zeigt uns die Erfahrung, desto schneller, gezielter und unbürokratischer finden Flüchtlinge einen Weg in Schule, Ausbildung oder Beruf. Mit den gesetzlichen Änderungen gehen leider Verschärfungen des Asylrechts einher. Dies führt zu einer Trennung in gute (also qualifizierte) und schlechte (also unqualifizierte) Flüchtlinge. Statt einer ökonomisch ausgerichteten Kategorisierung von Flüchtlingen, fordern wir eine Asylpolitik, die humanitär und sozial motiviert ist.

Links

Arbeitsmarktzugang und -förderung von Flüchtlingen

Westbayerisches Netzwerk BAVF (Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge)
www.bavf.de und www.tuerantuer.de

XENOS-Bundesprogramm	www.xenos-de.de http://www.esf.de/portal/generator/6610/sonderprogramm_bleibeberechtigte.html http://www.esf.de/portal/generator/19716/2013_03_14_leitfaden_bl_liste.html Leitfaden „Flüchtlinge – Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und Jobcenter“ www.esf-meine-geschichte.de Film „Angekommen“
Netzwerk AZF II – Niedersachsen	http://azf2.de/wp-content/uploads/2009/02/Flu%C3%8C%CB%86Ra_Rechtsreader_Vierte-Auflage_WEB1.pdf Leitfaden Arbeitserlaubnisrecht für Flüchtlinge und MigrantInnen http://azf2.de/wp-content/uploads/2009/02/Broschuere-Chancen_fuer_junge_Menschen.pdf Broschüre - Übergang in Ausbildung und Arbeit für Asylsuchende und Geduldete
Netzwerk Basix – Bad Hersfeld	http://basix-hef-rof.de eBook: Arbeitshilfe für die Verwaltungspraxis (Aufenthaltsstatus – Leistungsanspruch)
Netzwerk Netwin – Osnabrück	http://esf-netwin.de/startseite/rechtliche-informationsstelle-zum-arbeitsmarktzugang Rechtliche Informationsstelle zum Arbeitsmarktzugang
Anerkennungsberatung IQ-Netzwerk	www.netzwerk-iq.de www.erkennung-in-deutschland.de
Asylinformationen	www.zuwanderung.de www.asyl.net www.aufenthaltstitel.de www.bamf.de www.migration-info.de www.proasyl.de
Länderinformationen	www.ecoi.net

**Westbayerisches Netzwerk
für Beratung und Arbeitsvermittlung
von Flüchtlingen (BAVF)**

Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH
Wertachstraße 29
86153 Augsburg
www.tuerantuer.de

Koordination BAVF

Thomas Wilhelm
Tel. 0821 90 799 – 38 E-Mail: thomas.wilhelm@tuerantuer.de

Referent/innen BAVF

Sabine Reiter
Tel. 0821 90 799 – 55 E-Mail: sabine.reiter@tuerantuer.de
Simon Goebel
Tel. 0821 90 799 – 60 E-Mail: simon.goebel@tuerantuer.de

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2014) Flüchtlinge. Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und JobCenter. Ein Leitfaden zu Arbeitsmarktzugang und -förderung. Berlin. Nur in Verbindung mit der „Aktualisierung des Leitfadens zu Arbeitsmarktzugang und -förderung für Flüchtlinge“ (2015). Verfügbar unter: http://www.esf.de/SharedDocs/programme_2007-2013/xenos/pdf/bayern.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Bundesministerium des Innern (2014) 202.834 Asylanträge im Jahr 2014. Pressemitteilung 14.01.2015. Verfügbar unter: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/01/asylzahlen_2014.html (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Der Paritätische (Hrsg.) (2014) Grundlagen des Asylverfahrens. Eine Arbeitshilfe für Beraterinnen und Berater, 2. Auflage. Berlin. Verfügbar unter: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Arbeitshilfen/2012-11-paritaet_asylverfahren_web.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Eichler, K. (2014) Leitfaden zum Flüchtlingsrecht – Die materiellrechtlichen Voraussetzungen für die Gewährung von Flüchtlings- oder anderweitigem Schutz. Berlin. Verfügbar unter: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Broschuere_RechtlGrundl_web.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Kreisausschuss des Landkreises Hersfeld-Rotenburg (2013) Integration. Arbeitshilfe für die Verwaltungspraxis, Bad Hersfeld. Verfügbar unter: http://www.hef-rof.de/obj/5A26D024-BE28-4AF3-AD77-A4D64103F9FE/outline/integration_migration_handbuch_aufgabe2_1_interaktiv_20131218_2.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Schreyer, F./Bauer, A./Kohn, K.-H. P. (Hrsg.) (2015) Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance: In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 1/2015. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0115.pdf> (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Tür an Tür – Integrationsprojekte GmbH. Verfügbar unter: <http://tuerantuer.de/integrationsprojekte> (letzter Zugriff: 27.01.2015).

Personenverzeichnis

Keyspeaker: Prof. Dr. Thomas Olk

promovierte an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld zum Thema „Sozialarbeit als Dienstleistung – Bedingungen und Folgen der Ausdifferenzierung fürsorglichen Handelns“. 1987-88 übernahm er die Vertretungsprofessur „Geschichte der Sozialen Arbeit“ der Gesamtschule Kassel und war im Jahr danach Sprecher des Forschungsschwerpunktes Jugendforschung an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. 1987-1988 habilitierte er zum Thema „Formwandel des Helfens. Professionell-bürokratische und informelle Unterstützungssysteme in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik am Beispiel von Jugendproblemen“ an der Universität Trier. Nach einer Zeit als Professor für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Halle ist er seit 1993 Inhaber des Lehrstuhls für Sozialpädagogik und Sozialpolitik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Kindheits- und Jugendforschung, die Professionalisierung helfender Berufe, die Armutsforschung, Jugendhilfeforschung, Sozialpolitikforschung und die Engagementforschung.

Aktuell ist er u. a. Leiter des Modellprojektes „Erziehungshilfen, Soziale Prävention und Quartiersentwicklung“ (ESPQ) in Bremen. Er war seit 2010 Mitglied der Unabhängigen Sachverständigen Kommission zur Erstellung des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung und ist seit 2013 beim Beirat für die Anlauf- und Beratungsstelle „Fonds DDR-Heimerziehung“ Sachsen-Anhalt.

Referentinnen und Referenten sowie Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge:

Natascha Amiri

Ist Grundschullehrerin und Konrektorin der „Grundschule im Süden“ in Tübingen und leitet die Außenstelle „Ludwig-Krapf-Schule“.

Prof. Dr. Herbert Bassarak,

studierte Sozialarbeit, Erziehungswissenschaft und Raumplanung in Dortmund. 1977 übernahm er die Leitung des Stadtjugendamtes in Schwerte und wurde 1985 auf die

Professur für Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule in Nürnberg berufen. Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Themen Sozialmanagement, kommunale Sozialverwaltung und Soziale Dienste, Jugendarbeit, Hilfe zur Erziehung sowie Schulsozialarbeit. Neben seinen akademischen Leistungen ist er in verschiedenen Forschungsprojekten und Gremien auf kommunaler, sowie auf Länder- und Bundesebene tätig. U. a. ist er seit 1985 Gründungsmitglied und erster Vorsitzender der „Gemeinnützigen Gesellschaft für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.“ und seit 2008 Vorsitzender der „Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Bayern e. V.“

Dr. Maik-Carsten Begemann

ist Soziologe und Informatik Sozialwissenschaftler. 2006 promovierte er zum Doktor der Sozialwissenschaften. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter war er bei verschiedenen Projekten der Universität Bielefeld, der TU Dortmund und der Universität Duisburg-Essen tätig. So z. B. von 2009-2010 beim Projekt „Jugendliche Aktivitäten im Wandel“, finanziert vom Landesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Integration des Landes NRW. Und von 2011-2012 beim Projekt „Bildungslandschaften“ des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW. Seit 2013 vertritt er die Professur „Schule und Jugendhilfe“ an der Universität Duisburg-Essen.

Bärbel Buchwald

Ist Erziehungswissenschaftlerin, Elterntrainerin nach dem Rendsburger Modell und Kinderschutzfachkraft. Sie hat in der Fachstelle Suchtprävention des Zentrums für Jugendberatung und Suchthilfe für den Rheingau-Taunus-Kreis gearbeitet, sowie in der Gesundheitsförderung und Suchtprävention an Grundschulen und in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Zurzeit ist sie die Teamleitung der Schulsozialarbeit des VIE e. V. im Rheingau-Taunus-Kreis und Lehrbeauftragte für das Thema „Bildung und Erziehung in der Sozialen Arbeit“ an der Fachhochschule in Frankfurt am Main.

Sascha Burmann

ist Diplomsozialpädagoge und Master of Arts (M.A.) der Sozialen Arbeit. Er arbeitet seit zehn Jahren für die Kolping Bildungsagentur München in der Berufsschulsozialarbeit an der Städtischen Berufsschule für das Bäcker- und Konditorenhandwerk. Er hat Fortbildungen zur lösungsorientierten Kurzzeitberatung, zu Selbstbehauptungs- und Identitätstrainings in der Jugendarbeit absolviert. Nebenseinem Hauptberuf ist er bei der

Brücke e. V. als Trainer für den Umgang mit Konflikten an Schulen tätig. Weiterhin ist er freiberuflicher Sporttrainer und Bildungsreferent für die Münchner Sportjugend (MSJ) und den Bayerischen Landessportverband.

Prof. Dr. Ulrich Deinet

ist Erziehungswissenschaftler und promovierte 1992 zum Doktor der Sozialwissenschaften an der Eberhard Karls Universität in Tübingen. Von 2003-2006 hatte er die Vertretungsprofessur für Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik an der FH Düsseldorf inne. Anschließend übernahm er die Professur für Didaktik und methodisches Handeln/Verwaltung und Organisation der Hochschule Düsseldorf. 1982 wurde Ulrich Deinet mit dem Hermine-Albers-Preis der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (deutscher Jugendhilfepreis) für die Arbeit „Als Berufsanfänger in der offenen Jugendarbeit“ ausgezeichnet.

Bernhard Eibeck

ist Diplompädagoge und arbeitet als Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit im Hauptvorstand der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW). Er ist Gründungsmitglied des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit. Darüber hinaus ist er in verschiedenen Gremien aktiv, wie z. B. im Fachausschuss „Jugend, Jugendbeteiligung, Jugendpolitik“ der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) und im Fachausschuss „Jugend und Familie“ im Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV).

Prof. Dr. Ruth Enggruber

studierte Wirtschaftswissenschaften, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogik sowie Lernbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln. Dort war sie anschließend als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik tätig und promovierte 1989. Seit 1993 arbeitete sie am Forschungsinstitut für Berufsausbildung im Handwerk an der Universität zu Köln und lehrte als Professorin für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der FH Düsseldorf. Dort war sie von 2004-2008 Dekanin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. Zurzeit ist sie Leiterin der Forschungsstelle Düsseldorfer Integrationsförderung in Ausbildung und Arbeit (DIFA) der FH Düsseldorf.

Axel Eisenbraun-Mann

hat Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen studiert und war dort im Forschungsprojekt JULE (Evaluation von Jugendhilfeleistungen) tätig. Er ist Systemischer Berater sowie Systemischer Kinder- und Jugendlichentherapeut. Zurzeit arbeitet er als Schulsozialpädagoge der Martin-Bonhoeffer-Häuser Tübingen an der Grundschule am Hechinger Eck Tübingen. Darüber hinaus ist er freiberuflich tätig im Bereich der Jungen- und Männerarbeit (PfunzKerle e. V. Tübingen).

Julia Magdalena Falkenhain

ist Diplom-Sozialpädagogin/Diplom-Sozialarbeiterin (FH). Seit 2009 hat sie Berufserfahrung in den Bereichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Dabei ist sie seit 2013 Schulsozialarbeiterin an der Grundschule Emmertsgrund in Heidelberg. Die Schulsozialarbeit an der Grundschule Emmertsgrund wird vom Träger „päd-aktiv e. V.“ verantwortet. In den Grundschulen der Stadt Heidelberg, in Bammental und an einigen weiterführenden Schulen betreut der Verein Kinder und Jugendliche.

Stefan Fischer

ist Diplom Pädagoge und Abteilungsleiter des Jugendamtes München für die Bereiche Kinder, Jugend und Familie. Er ist ausgebildeter Supervisor, Organisationsberater und Trainer für Gruppendynamik. Er war lange Zeit Leiter des Sachgebietes „Schulsozialarbeit“ im Sozialreferat der Stadt München und hat während der Gründungsphase dieses Sachgebietes die Schulsozialarbeit in München durch sein Engagement nachhaltig geprägt. Er ist nach wie vor als Supervisor im Bereich Schulsozialarbeit tätig. Darüber hinaus gibt er Fortbildungen beim Bayerischen Landesjugendamt.

Anke Frey

hat Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Organisationswissenschaften an der Universität zu Köln studiert und den „European Master in Intercultural Education“ an der Freien Universität Berlin abgeschlossen. Seit 2011 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt „Nonformale Bildung“ der Fachhochschule Köln am Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Kooperation von Jugendarbeit und Schule, Schulsozialarbeit, Inklusion in der Jugendförderung und Internationale Jugendarbeit. Von 2012-2014 hat sie unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Timmel das Projekt

„Schulsozialarbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach – Steuerung im Dialog“ wissenschaftlich begleitet.

Sonja Gebauer

ist Diplom-Sozialpädagogik (FH) und arbeitet als Schulsozialpädagogin der Martin-Bonhoeffer-Häuser an der „Ludwig-Krapf-Schule“ in Tübingen.

Simon Goebel M. A.

studierte Europäische Ethnologie/Volkskunde, Politikwissenschaft und Philosophie an der Universität Augsburg. Gegenwärtig promoviert er zu Wirklichkeitskonstruktionen von Flucht in deutschen Polittalk-Sendungen im Fach Europäische Ethnologie an der KU Eichstätt-Ingolstadt. Seit 2012 gibt er als Lehrbeauftragter an der Fakultät Sozialwesen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Villingen-Schwenningen Seminare zu den Themen Kultur, Migration, Medien und Methoden der Sozialarbeitsforschung. Seit 2014 arbeitet er bei Tür an Tür – Integrationsprojekte GmbH schwerpunktmäßig zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen.

Wolfgang Goß

ist Landschaftsgärtner und studierte anschließend Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungsfachhochschule in München, wo er zeitgleich eine theologische Zusatzausbildung erlangte. Derzeit ist er für den Caritasverband München als Schulsozialarbeiter an der Mittelschule an der Implerstrasse in München tätig und arbeitet des Weiteren als Mediator beim Projekt Graffiti München (ProGraM), um zwischen den jugendlichen illegalen Sprayern und den durch sie geschädigten Parteien eine gütliche Einigung herbei zu führen.

Elisabeth Götz

hat Sozialpädagogik an der Katholischen Stiftungsfachhochschule in München studiert und ist Mediatorin (BAFM), Systemische Beraterin und Coach und hat die Weiterbildung ICO Augsburg abgeschlossen. Sie hat langjährige Berufserfahrung in unterschiedlichen Projekten und Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit. Zurzeit ist sie Fachbereichsleiterin für Soziale Arbeit an Schulen beim KINDERSCHUTZ e.V. MÜNCHEN. In ihren Zuständigkeitsbereich fallen die Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen und ein HzE-Modellprojekt intensiv@school.

Dr. Matthias Hamberger

ist Diplom-Pädagoge und Dr. rer. soc. Er hat mehrere Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen gearbeitet. Darüber hinaus war er in der Lehre und Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig. Er hat Beratung und Praxisbegleitung für öffentliche und freie Träger gemacht und ist seit 2007 Gesamtleiter und Vorstand des Tübinger Vereins für Sozialtherapie bei Kindern und Jugendlichen e.V./Martin-Bonhoeffer-Häuser Tübingen.

Hildegard Horstkemper-Schürmann

hat seit 2012 die pädagogische Leitung von „Perspektive Bildung e. V. in Köln“ inne und bekleidet dort auch den Posten der stellvertretenden Geschäftsführerin. Sie studierte Soziale Arbeit an der katholischen FH Münster. Im Folgenden arbeitete Frau Horstkemper-Schürmann in verschiedenen Bereichen der Jugendhilfe und bildete sich zur Gestaltpädagogin und zur Marte Meo Therapeutin weiter. Ab dem Jahr 2000 war sie für unterschiedliche Träger in Bereichen tätig, die sich um Integration bzw. um Inklusion bemühen, so zum Beispiel für „Miteinander leben e. V. Köln“, für die Lebenshilfe Köln oder in der Eingliederungshilfe. Für „Perspektive Bildung e. V.“ arbeitet sie seit 2004.

Prof. Dr. Angelika Iser

ist Lehrerin für Realschulen und Erziehungswissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Sie arbeitete u.a. in Lehr- und Forschungsprojekten von „Jugendhilfe und Schule“ (JuS) der Universität Tübingen mit. 2007 promovierte sie an der Universität Tübingen zur Frage, wie mit Mediation und Supervision zur Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit beigetragen werden kann. Seit 2007 ist sie Professorin für „Schulsozialarbeit und außerschulische Arbeit mit Kindern“ an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaft der Hochschule München. Weitere Schwerpunkte sind die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Kinder- und Jugendarbeit, Mediation und Konfliktmanagement und die qualitative Sozialforschung.

Annette Just

ist Diplom Sozialpädagogin und schließt zurzeit ihre Promotion zum Thema „Schulsozialarbeit und Beratung – Eine konstruktiv-kritische Analyse zu

Rahmenbedingungen, Qualität und Professionalität – Versuch einer Handlungstheorie“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ab. Sie hat Ausbildungen in der Klientenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers, in der Personenzentrierten Krisenintervention, in der Systemischen Familienberatung sowie in der Systemischen integrativen Kinder- und Jugendlichentherapie absolviert. Seit 2009 ist sie an der Freien Universität Berlin als Lehrbeauftragte tätig. Annette Just ist Vorsitzende und Mitgründerin des Institut für Schulsozialpädagogik e. V. (ISSP) mit Sitz in Münster und Berlin.

Georg Kaiser

ist Diplom-Sozialarbeiter FH, Systemischer Berater FH. Er hat seit 1986 Berufserfahrung und war in den Bereichen Schulkinderbetreuung, Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Ausbildungsförderung tätig. Seit 1997 arbeitet er als Schulsozialarbeiter an der Grundschule Emmertsgrund in Heidelberg. Die Schulsozialarbeit an der Grundschule Emmertsgrund wird von dem Träger „päd-aktiv e.V.“ verantwortet, der in den Grundschulen der Stadt Heidelberg, in Bammental und an einigen weiterführenden Schulen Kinder und Jugendliche betreut.

Aileen Köppl

ist Diplom Sozialpädagogin und absolvierte ihr Studium nach ihrer Ausbildung als Kinderkrankenschwester an der katholischen Stiftungsfachhochschule München. Anschließend war sie fünf Jahre in der offenen Jugendarbeit tätig, u. a. als Einrichtungsleiterin des Jugendzentrums "Saftladen" in Geretsried. Seit September 2012 ist Aileen Köppl beim Kreisjugendring München-Land in Garching tätig. Ihre Arbeitszeit teilt sie auf zwischen der Jugendsozialarbeit am Werner-Heisenberg-Gymnasium und der offenen Jugendarbeit im Jugendbürgerhaus „Profil“.

Nicole Liermann

studierte von 2005 bis 2009 an der FH Düsseldorf Sozialpädagogik und schloss dort mit dem Diplom ab. Als Industriekauffrau war sie vorher bereits sechs Jahre erwerbstätig. Nach dem Studium hat Nicole Liermann ein Jahr als Erlebnispädagogin gearbeitet, was ihrem Schwerpunkt „Abenteuer- & Erlebnissport“ im Studium entsprach. Danach war sie im Projekt „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ tätig. Im Rahmen dieses Projekts hat sie fünf Schulen in Essen als Schulsozialarbeiterin begleitet. Seit März 2014 ist Nicole Liermann Schulsozialarbeiterin an der Jan-Wellem-Schule in Düsseldorf.

Irene Meggendorfer

studierte Sozialpädagogik an der Fachhochschule Landshut und den Master of Social Work an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München. Sie ist als freie Mitarbeiterin beim Kinderschutzbund Freising tätig, sowie als freiberufliche Mediatorin (BAFM) und freiberufliche Verfahrenspflegerin. Als stellvertretende Regionalleiterin des Referates für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München ist sie für Angebote der Jugendhilfe zuständig und Beauftragte der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS). Darüber hinaus leitet sie das ambulante Erziehungshilfeteam R1. Sie stand in der Vergangenheit mehreren Schulsozialarbeiterteams vor und leitet derzeit das Projekt SozialeArbeit.intensiv@school.

Heike Niemeyer

ist Diplom Sozialpädagogin und trägerübergreifende Koordinatorin für Schulsozialarbeit/Schwerpunkt Jugendhilfe & Schule im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund. Die trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit gibt es seit 2009. Sie fungiert als Servicestelle für alle Fragestellungen, die im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit entstehen für die Stadt Dortmund. Zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit vernetzt die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter miteinander und beteiligt sich an Arbeitskreisen und Netzwerken anderer Institutionen, die Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien bereithalten. Heike Niemeyer hat mehrere Veröffentlichungen zum Themenfeld der Schulsozialarbeit publiziert.

Dr. Thomas Pudelko

absolvierte 1986-1990 das Diplomstudium an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin und arbeitete anschließend als Sozialarbeiter bei der THEATA Wedding e. V. und als Sozialpädagoge im Jugend- und Frauenladen der allgemeinen Jugendberatung e. V. Von 1996-2002 absolvierte er ein Promotionsstudium an der Alice Salomon FH Berlin bei Prof. Dr. Reinhart Wolff und ist dort seit vielen Jahren als Lehrbeauftragter tätig. Er hatte von 2007-2009 die Bereichsleitung Schulsozialarbeit bei tandem BQG inne. Seit 2009 ist er Referent für Jugendsozialarbeit und Schule beim Paritätischen Gesamtverband.

Sabine Reiter

studierte Pädagogik an der Universität Augsburg mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendarbeit. Anschließend engagierte sie sich vor allem für die Belange von Migrantinnen und Migranten. So ist sie seit 2005 als Flüchtlingsberaterin tätig und arbeitet seit 2008 als interkulturelle Laufbahnberaterin bei der „Tür an Tür – Integrationsprojekte GmbH“ Augsburg. Sabine Reiter ist derzeit Projektleiterin der „mobilen Laufbahnberatung“ im Westbayerischen XENOS-Bleiberechtsnetzwerk BAVF (Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge). Das Projekt versucht die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen zu verbessern.

Franz Schnitzlbaumer

ist seit 15 Jahren Geschäftsführer im Kreisjugendring (KJR) München-Stadt und war vorher Abteilungsleiter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im KJR München-Stadt. 1994 wurde unter Franz Schnitzlbaumers Mitwirkung die erste Schulsozialarbeitsstelle geschaffen, seither ist der Bereich der Schulkooperationen im KJR stetig gewachsen. Er setzt sich aktiv für die Vernetzung zum Thema „Schulkooperation“ in München ein und tritt offensiv für eine Anbindung der Schulsozialarbeiterinnen und der Schulsozialarbeiter an die Freizeitstätten im Sozialraum ein, mit dem Ziel, Synergien entstehen zu lassen.

Prof. Dr. Anke Spies

studierte Pädagogik, Germanistik und Soziologie an den Universitäten Marburg und Münster. 1995 legte sie ihr Erstes Staatsexamen für das Lehramt in den Sekundarstufen I und II (Deutsch, Pädagogik) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ab. 1999 promovierte Anke Spies an der philosophischen Fakultät der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster und wechselte anschließend zur Universität Koblenz-Landau, an welcher sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studienschwerpunkt Sozialpädagogik beschäftigt war. In den Jahren 2008-2010 übernahm sie Professuren im Bereich der Sozialen Arbeit an den Universitäten Oldenburg, Vechta und Magdeburg. Seit 2010 vertritt sie die Professur „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs“ an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg.

Gabriele Schuster

hat nach ihrem Studium der Sozialpädagogik verschiedene Tätigkeiten in den Bereichen Sozialpädagogik, Kultur und Theater freiberuflich umgesetzt. Sie hat Zusatzausbildungen in „Systemischer Beratung“ und „Konfrontationspädagogik“ abgeschlossen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Beratung von Jugendlichen, Sozialkompetenztrainings, Jugendkultur- und Projektarbeit, der Übergang Schule-Beruf und die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Seit 2003 arbeitet sie im Bereich Schulsozialarbeit, zunächst in einem Modellprojekt, anschließend übernahm sie die Koordination der Schulsozialarbeit für den Rheingau-Taunus-Kreis.

Prof. Dr. Karsten Speck

lehrt am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und ist hier für den Arbeitsbereich „Forschungsmethoden“ zuständig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die empirische Forschung zur Qualität und Evaluation im Bildungs- und Sozialbereich, Kooperations- und Netzwerkforschung, Jugend- und Sozialisationsforschung. Vor seiner Professur war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Erziehungs- und Sozialisationstheorie“ an der Universität Potsdam. Karsten Speck hat zahlreiche Publikationen zum Thema Schulsozialarbeit veröffentlicht.

Jennifer Steiner

studierte Soziale Arbeit an der Fachhochschule München und erwarb im Jahr 2002 ihr Diplom. Von 2003 bis 2012 war sie für die Stadt München in der Bezirkssozialarbeit tätig. Dann wechselte sie in die Fachsteuerung des Sachgebiets „Jugendsozialarbeit“ im Sozialreferat, Abteilung Kinder, Jugend und Familie in München. Dort ist sie zuständig für die Bereiche der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Förderschulen, für JADE (also das Angebot einer vertieften Berufsorientierung und Berufsfindung) an Förderschulen, sowie für Ganztagschule Plus, einem Projekt der Stadt München zur Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit dem Ziel, deren Nachteile in Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule auszugleichen.

Prof. Dr. Claudia Streblow

studierte Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Seit 1996 war sie in verschiedenen Jugendämtern in Berlin tätig, bevor sie 1999 ihr Promotionsstudium an der Freien Universität Berlin und der Alice Salomon

Fachhochschule Berlin begann. Mit dem Thema: „Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung“ promovierte sie 2004 an der Freien Universität Berlin. Anschließend war sie bei der Deutschen Kinder und Jugendstiftung beschäftigt, bis sie 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg wechselte. Seit 2009 ist sie Professorin für Sozialwissenschaft an der Fachhochschule Dortmund im Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften.

Petra Strübel-Yilmaz

ist Geschäftsführerin und Projektleiterin beim Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt e. V. (ska), einem Verein in freier Trägerschaft, der sich damit beschäftigt, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu beraten und ihnen Bildungsangebote macht. Insbesondere befasst sich der Verein mit den Belangen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien und so auch oft aus den Familien von Migrantinnen und Migranten und von Flüchtlingen. Der Verein mit mittlerweile 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern arbeitet seit 40 Jahren daran, die Integration von Migrantinnen und Migranten voran zu treiben, Obdachlosigkeit einzudämmen etc. U.a. besteht ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche von Grund-, Gesamt- und weiterführenden Schulen.

Regina Worm

ist Diplom Sozialpädagogin FH und hat den Master für angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit an der Hochschule München absolviert. Dort war sie anschließend zwei Jahre wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang BA Soziale Arbeit sowie in den Forschungsprojekten zur „Ermittlung von Wirkungsindikatoren der Schulsozialarbeit an Grundschulen in München“ und zur „Statistik der Schulsozialarbeit“ bei Prof. Dr. Angelika Iser. Zurzeit arbeitet sie im Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main.

Moderatorinnen und Moderatoren in alphabetischer Reihenfolge

Sarina Ahmed

hat Diplompädagogik an der Universität Tübingen studiert und an der University of London am Institute of Education einen Master in „Media, Culture and Communication“

erworben. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel und an der Freien Universität Berlin. Seit 2010 promoviert sie zum Thema „Bildungsbiographien junger Frauen und Männer“. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist sie seit August 2013 an der FHWN, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Arbeitsbereich Schulsozialarbeit tätig. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie an mehreren Evaluationen und Forschungsprojekten zur Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Kantonen in der Schweiz beteiligt.

Davorka Bukovčan

hat Erziehungswissenschaften an der Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität in Frankfurt am Main studiert und hat einen Master für die NLP Methode absolviert. Seit 1981 ist sie in der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Düsseldorf tätig. Inzwischen leitet sie die Hauptabteilung Schulsozialarbeit der Berufsbildungszentrums GmbH, mit insgesamt 26 Standorten in und um Düsseldorf. Darüber hinaus leitet sie den Bereich „Offene Ganztagschulen“ mit 20 Standorten und 102 Gruppen sowie den Bereich „Andere Maßnahmen“ mit sechs Standorten.

Prof. Dr. Constance Engelfried

schloss ein Studium der Sozialpädagogik an der Universität Tübingen ab und ist Professorin für Theorien und Organisation Sozialer Arbeit an der Hochschule München. Derzeit ist sie Frauenbeauftragte und Studiengangsleiterin des Masters „Angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit“ an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind u. a. Jugendhilfe (insb. offene Jugendarbeit), Gender Mainstreaming und Partizipation Jugendlicher.

Barbara Klamt

ist Diplomcaritastheologin (Univ. postgrad.) in Caritaswissenschaften der Universität Passau und seit zehn Jahren als Sozialpädagogin tätig. Seit 2001 arbeitet sie freiberuflich in den Bereichen „Fortbildung Themenschwerpunkt Jugendsozialarbeit“ und „Organisationsentwicklung“.

Olivera Nestorov

studierte Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München und war danach zunächst ein paar Jahre in der Schulsozialarbeit an Münchner Berufsschulen tätig, bevor sie 2012 im Sozialreferat der Stadt München für die Fachsteuerung der

Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Mittelschulen zuständig wurde und sich seither insbesondere für Gewaltpräventionsprojekte an Schulen einsetzt.

Prof. Dr. Nicole Pötter

ist Diplom Sozialarbeiterin und promovierte 2004 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld zum Thema „Bedeutungen von Erwerbsarbeit bei sozial benachteiligten Jugendlichen – Acht Einzelfallstudien“. 2013 wurde sie auf die Professur Grundlagen der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildungsfragen an der Hochschule München berufen. Zu ihren Schwerpunkten zählen u. a. Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe und Übergang Schule-Beruf.

Norbert Schindler

ist Diplom Sozialpädagoge FH und seit vielen Jahren Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Er ist Beauftragter für das praktische Studiensemester. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen „Jugend und Soziale Arbeit“, „Lebenslauforientierte Soziale Arbeit“ und „Bildung, Kultur und Medien“.

Claudia Seibold

ist Diplom Sozialpädagogin und derzeit Referentin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSa) und zuständig für die Themen „Bildung in der Jugendsozialarbeit“ und „Kooperation Schule-Jugendsozialarbeit“.

Petra Tabakovic

studierte in Münster/Westfalen im Rahmen eines Lehramtsstudiums Sozialwissenschaften. Nach ihrem Referendariat arbeitete sie in Osnabrück in der Erwachsenenbildung und der universitären Forschung und Lehre bis sie ab 1990 beim Internationalen Bund (IB) in Frankfurt a. M. tätig wurde. Seit 2002 ist sie dort als Referentin für Jugendsozialarbeit und Politische Bildung zuständig.

Dr. Oliver Trisch

beendete 2004 das Studium der Interkulturellen Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg mit dem Dissertationsthema: „Globales Lernen“. Von 2008-2012 engagierte er sich als freiberuflicher Bildungsreferent für die Themen Antidiskriminierungsarbeit, Inklusion und Menschenrechtsbildung. Seit 2012 ist er Referent für Jugendsozialarbeit des DRK-Generalsekretariats und promovierte im darauffolgenden Jahr zum Thema „Der Anti-Bias Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis“.

Jan Wienforth

hat sein Diplom im Bereich Sozialpädagogik an der Fachhochschule München abgeschlossen und einen Master Soziale Arbeit absolviert. Er ist als Schulsozialarbeiter an der Grundschule in der Grafinger Straße München tätig. Darüber hinaus leitet er den Fachbereich „Jugendhilfe an Schulen“ der Inneren Mission München und ist Lehrbeauftragter an der Hochschule München für Themen der Organisationslehre in der Sozialen Arbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.