

HAWK

Fakultät

Soziale Arbeit und Gesundheit

Hildesheim

WER?

WO?

WAS?

5

Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch

WOZU?

KONZEPTE

FO(E)RDERN

**DOKUMENTATION
FACHTAG**

BILDUNG

SCHULSOZIALARBEIT IN NIEDERSACHSEN

Maria Busche-Baumann | Heike Rainer

WIE?

VORWORT

Der II. Fachtag Schulsozialarbeit an der HAWK: Ist das angesichts der beschleunigten Lebensprozesse schon eine Tradition? Wohl kaum hinsichtlich der numerischen Messung, aber doch in Bezug auf die menschliche Begegnung. Wir haben uns gefreut, viele vertraute Gesichter wieder zusehen und neue Kontakte knüpfen zu können. Wie viele interessante Gespräche haben wir geführt! Wie viele Ideen haben wir gemeinsam entwickeln können! Liebe Fachtags-Gemeinschaft, wir haben Ihnen sehr viel zu verdanken.

Ganz besonders danken möchten wir den Schulsozialarbeiter/innen aus Stadt & Landkreis Hildesheim, der LAG Schulsozialarbeit Niedersachsen und der GEW Niedersachsen. Zusammen haben wir uns in der Vorbereitungsgruppe getroffen, diskutiert, miteinander gerungen und so das Programm gemeinsam entwickelt.

Bedanken möchten wir uns auch bei Frau Kultusministerin Heiligenstadt. Mit ihr und den Mitarbeiter/innen ihres Hauses Birgit Wenzel und Knuth Erbe haben wir den Tag gemeinsam vorbereiten können. Sie haben sich Zeit genommen, um ihr Konzept „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ hier an der HAWK erstmalig vorzustellen.

Hierauf haben Viele gewartet. Mit dem Tagungstitel: Konzepte für Schulsozialarbeit in Niedersachsen fordern und fördern, scheinen wir den Kern der aktuellen Anliegen getroffen zu haben. Viele Anmeldungen erreichten uns in kurzer Zeit, viele weitere Interessierte wären gerne dabei gewesen. Damit wir diesem hohen Informationsbedürfnis etwas entgegenbringen können, haben wir die Veranstaltung in Teilen mit Video aufgenommen und auf unserer Homepage www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit veröffentlicht. Mit der vorliegenden Broschüre gehen wir einen Schritt weiter. Wir wollen die Inhalte und Ergebnisse des Fachtags einem größeren Kreis von Interessierten in Politik, Praxis und Wissenschaft zugänglich machen. Wir wollen uns einmischen in die aktuellen Diskussionen über „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“/Schulsozialarbeit. Wir wollen die Weiterentwicklung mit den Ergebnissen des Fachtages bereichern.

Mit ‚wir‘ sind Schulsozialarbeiter/innen, Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Vertretungen aus der Jugendhilfe, der Elternschaft, der Kommunen, der Politik, aus Verbänden und Gewerkschaften und der Wissenschaft gemeint. Die vorliegenden Ergebnisse sind in gemeinsamer Arbeit auf dem Fachtag entstanden. Dabei wurde im Laufe des Tages mehrfach nachgefragt, wie mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird und angeregt, diese insbesondere „dem Kultusministerium zu schenken, um die Chance zu nutzen, gehört zu werden“ (Schulsozialarbeiterin, OS).

So lässt sich die Motivation der Fachtags-Gemeinschaft mit den Worten ausdrücken: „Wir sind nicht hergekommen, um mit leeren Händen abzuziehen. Wir sind nicht hergekommen, um zu jammern. Wir sind hergekommen, um Konzepte zu fördern und zu fordern!“



Maria Busche-Baumann



Heike Rainer



INHALTSVERZEICHNIS

I	PRÄSENTATION UND DISKUSSION	
	„SOZIALE ARBEIT IN SCHULISCHER VERANTWORTUNG“ – DAS KONZEPT DES NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS	04
1	GRUSSWORT UND EINFÜHRUNG Frauke Heiligenstadt, Niedersächsische Kultusministerin	05
2	FRAGEN AN DIE KULTUSMINISTERIN Maria Busche-Baumann	07
3	ECKPUNKTE DES KONZEPTES Knuth Erbe, Niedersächsisches Kultusministerium zusammengefasst und kommentiert von Maria Busche-Baumann	09
4.	ZUSAMMENFASSUNG DER PLENUMSDISKUSSION Maria Busche-Baumann	12
II	VORTRÄGE	
	ASPEKTE PROFESSIONELLER KONZEPTENTWICKLUNG	15
1	WIE KANN ES GELINGEN? SCHULSTANDORTKONZEPTE ERFOLGREICH (WEITER)ENTWICKELN Nicole Ermel	16
2	ALLEN GERECHT WERDEN? BEDEUTUNG VON GENDERREFLEXION UND DIVERSITÄTsbEWUSSTSEIN IN DER KONZEPTENTWICKLUNG ZU SCHULSOZIALARBEIT Heike Rainer	21
III	WORKSHOPS UND PODIUMSDISKUSSION	
	PERSPEKTIVEN ZUR NEUAUSRICHTUNG DER SCHULSOZIALARBEIT IN NIEDERSACHSEN	29
1	IMPULSE AUS DEN WORKSHOPS ZUR VERORTUNG VON „SOZIALE ARBEIT IN SCHULISCHER VERANTWORTUNG“/ SCHULSOZIALARBEIT IM SYSTEM SCHULE Maria Busche-Baumann	30
2	ZUSAMMENFASSUNG DER PODIUMSDISKUSSION Maria Busche-Baumann	34
3.	WEITERE ENTWICKLUNGEN Maria Busche-Baumann	37
	LITERATURVERZEICHNIS	29



PRÄSENTATION UND DISKUSSION

„SOZIALE ARBEIT IN
SCHULISCHER VERANTWORTUNG“
DAS KONZEPT DES
NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS

I

1

GRUSSWORT UND EINFÜHRUNG

Frauke Heiligenstadt, Niedersächsische Kultusministerin

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Soziale Arbeit in Schule erfährt eine breite Unterstützung in den Schulen, in der Öffentlichkeit und in der Politik! Der hohe Stellenwert von Sozialer Arbeit in Schule für alle Schulen wird mittlerweile von niemandem mehr bestritten.

Es vergeht eigentlich keine Sitzung des Landtages oder des Kultusausschusses, bei der nicht das Thema in irgendeiner Form auf der Tagesordnung steht.

Alle Fraktionen im niedersächsischen Landtag tragen inzwischen die Forderung nach einem Ausbau und einer Verstärkung des sozialpädagogischen Angebots in den Schulen mit. Der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern durch die geflüchteten Kinder und Jugendlichen in den letzten Monaten hat diese politische Unterstützung sicherlich noch befördert.

Nehmen Sie, die aktiven Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die Verantwortlichen in den Schulen und den Kommunen, in der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit und bei den freien Trägern der Jugendhilfe, dieses als eine deutliche Würdigung für Ihre geleistete Arbeit und für Ihren politischen Einsatz.

Ich bin auch der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst und vor allem Frau Prof. Busche-Baumann mit ihrem Team sehr dankbar, dass sie mit diesen Fachtagen ein landesweites Forum für den notwendigen fachlichen Austausch zur Verfügung stellt.

Wer sich intensiv mit dem Thema Soziale Arbeit und deren Ausbau beschäftigt, wird mit einer Reihe von Fragen konfrontiert:

- Wer ist eigentlich zuständig für die Soziale Arbeit in Schulen?
- Welche Schulformen müssen berücksichtigt werden?
- Wieviele Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte können wir dauerhaft absichern?
- Welche Qualifikation oder Ausbildung legen wir zugrunde?

Alle diese Fragen haben uns nicht erst in den letzten zwei Jahren umgetrieben. Sie werden uns aber auch noch weiter beschäftigen. Diese Fragen sind dabei Bestandteil von intensiven Gesprächen des Kultusministeriums vor allem mit den kommunalen Spitzen-

verbänden. Unterschiedliche Erwartungen vor allem beim Umfang des Ausbaus der Sozialen Arbeit in Schulen stehen dabei im Raum. Konsens ist allerdings, dass wir der deutlichen Nachfrage aus unseren Schulen nach mehr sozialpädagogischen Fachkräften und dem Wunsch der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nach einer dauerhaften Perspektive für ihre Beschäftigung nachkommen wollen.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

diese Landesregierung handelt und stellt sich dieser Verantwortung: Wir setzen Soziale Arbeit in Schulen als eine Landesaufgabe um, die auf Basis des Nds. Schulgesetzes Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte im Landesdienst schafft. Die Landesregierung richtet damit erstmals seit langem wieder dauerhafte Stellen für Soziale Arbeit in Schulen ein. Die Soziale Arbeit in Schule wird damit ein integraler und unverzichtbarer Baustein niedersächsischer Bildungspolitik. Sie dient insbesondere der konzeptionellen Weiterentwicklung unseres Ganztagesangebots. Denn Ganztagschulen brauchen multiprofessionell aufgestellte Teams, um den vielfältigen pädagogischen Herausforderungen des Ganztagsbetriebes gerecht zu werden. Unser Konzept stärkt damit auch die Ganztagschulen und Niedersachsen als Ganztagschulland!

In unserem Verständnis soll Soziale Arbeit in Verantwortung des Landes der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen in unseren Schulen dienen, damit sie eigenverantwortlich ihr Leben gestalten können. Soziale Arbeit in Schule soll mit ihren Angeboten ebenso einen Einstieg in eine erfolgreiche Bildungsbiografie ermöglichen. Außerdem ist es ihre Aufgabe, zu einem Klima beizutragen, in dem die Schule sich für alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen usw. – zu einem guten Lern- und Lebensort entwickelt.

„Konzepte fo[e]rdern Bildung“ ist dieser Fachtag überschrieben. Wenn ich das mal transportiere auf die Aufgabe des Landes, so ist in diesem Sinne ein verbindliches Konzept (des Landes) notwendig, das alle Beteiligten, vor allem die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Schulleitungen, auf ein Verständ-

nis Sozialer Arbeit ausrichtet. Dabei wollen wir auch die Kooperation mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Stellenwert z. B. der Inklusion und der Berufsorientierung festlegen. Das Kultusministerium will dieses Konzept zur Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung noch auf breiter Ebene mit der Fachöffentlichkeit diskutieren.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

wir fangen bei der Sozialen Arbeit in Schule nicht bei null an: Schon jetzt sind über 200 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Ganztagschulen tätig, an den Berufsbildenden Schulen mit Berufsvorbereitungsjahr sind über 100 Stellen geschaffen worden und mit dem Hauptschulprofilierungsprogramm konnten 230 Stellen an rd. 460 Schulstandorten gefördert werden.

Daran knüpfen wir mit unserem neuen Konzept der Zuweisung von Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte an. Wir setzen dabei einen deutlichen Schwerpunkt: Wir konzentrieren uns vorwiegend auf die Ganztagschulen. Unser Ziel ist darüber hinaus eine möglichst flächendeckende Ausstattung von möglichst vielen Schulformen nach einem nachvollziehbaren Verteilungsschlüssel.

Deshalb haben wir uns bei den vom Landtag für Schulen mit hohen Flüchtlingszahlen genehmigten Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte auch auf eine Schulform konzentriert: die Grundschulen. An rd. 150 Schulstandorten werden wir mit neuen Stellen Maßnahmen für alle Schülerinnen und Schüler anbieten und somit auch zur besseren Integration von geflüchteten Kindern beitragen können.

Wir beabsichtigen in einem weiteren Schritt die Hauptschulen, Oberschulen, Kooperativen und Integrativen Gesamtschulen sowie den größten Teil der Realschulen mit Stellen für Soziale Arbeit auszustatten. Diese Schulen, wie wir immer wieder feststellen, tragen die Hauptlast bei der Inklusion und der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wir wollen mit den Mitteln aus dem Ende 2016 auslaufenden Hauptschulprofilierungsprogramm und den neuen vom Landtag genehmigten Mitteln ein Gesamtkonzept schaffen, mit dem wir die genannten Schulformen im Laufe dieses Jahres und Anfang 2017 nahezu geschlossen mit Stellen für Soziale Arbeit ausstatten können. Ich strebe dabei an, dass alle diese Stellen möglichst unbefristet eingerichtet werden können. Insgesamt können wir – soweit die Beschlüsse dazu getroffen werden – damit rd. 500 Stellen im Prinzip schon in den nächsten Wochen beginnend ausschreiben. Den für die Schulen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im bisherigen Hauptschulprofilierungsprogramm meines Erachtens unzumutbaren Zustand, ständig neue Arbeitsverträ-

ge abschließen zu müssen, möchte ich gern beenden und setze mich daher für die Entfristung der zusätzlichen Stellen ein.

Ich bin den über das Hauptschulprofilierungsprogramm finanzierten Sozialpädagoginnen und -pädagogen für ihre geleistete Arbeit sehr dankbar.

Trotz teilweise sehr kleinen Beschäftigungsumfängen wird hier in den Schulen sehr viel geleistet. Sie haben mit ihrer Tätigkeit Soziale Arbeit als wichtige Aufgabe in ihren Schulen etabliert.

Als weitere Maßnahme werden wir darüber hinaus einem Teil der Ganztagschulen ermöglichen, aus ihrem Budget für den Ganztagschulbetrieb Mittel für sozialpädagogische Fachkräfte in Ergänzung zu den außerunterrichtlichen Maßnahmen und den Stunden für Lehrkräfte einzusetzen.

Dieses wird auf freiwilliger Basis möglich sein. An dieser Regelung werden alle Schulformen, und damit auch weitere Grundschulen und Gymnasien, partizipieren können. Die bisherigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Ganztagschulen werden wir in unser Gesamtkonzept einbeziehen.

Wenn wir dieses Konzept zu Beginn des Jahres 2017 umgesetzt haben, werden den niedersächsischen Schulen über 900 Stellen für Schulsozialarbeit an mehr als 1.000 Schulen zur Verfügung stehen. Dann können weit mehr als die Hälfte der Ganztagschulen auf personelle Ressourcen für Schulsozialarbeit zurückgreifen. Wenn das Land mehr Verantwortung für die Soziale Arbeit übernimmt, beinhaltet das auch, für eine vernünftige Struktur der Steuerung, Begleitung und auch Verwaltung zu sorgen. Mit der Nds. Landesschulbehörde entwickeln wir ein Konzept, wie wir diese wichtige Aufgabe verantwortungsvoll wahrnehmen können.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

mir ist bewusst, dass diese Maßnahmen nicht alle Erwartungen auf einmal erfüllen werden. Aber damit ist ein erster großer Schritt gemacht, um Soziale Arbeit als ein selbstverständliches und dauerhaftes Element in unserer Schullandschaft in Niedersachsen zu etablieren.

Für viele, in den Schulen, bei den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, in den Kommunen und bei den Trägern von Sozialer Arbeit, wird es zu deutlichen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen kommen. Diese Veränderungen werden im Einzelfall auch nicht immer nur persönliche Begeisterung hervorrufen. Ich möchte Sie aber herzlich einladen, den Weg zur Veränderung mit uns zu gehen und damit quasi einen Neustart aktiv mitzugestalten. Ich wünsche diesem Fachtag einen guten Verlauf und hoffe, dass er viele Anregungen für die Gestaltung der Sozialen Arbeit in Niedersachsen liefert.

zusammengefasst von Maria Busche-Baumann

Maria Busche-Baumann:

Vielen Dank für Ihre Ausführungen, zu denen ich Ihnen gerne drei Fragen stellen möchte.

Die erste bezieht sich auf die Zugehörigkeit von Schulsozialarbeit. Wir in der Sozialen Arbeit identifizieren aus fachlichen Gründen Schulsozialarbeit als ein Arbeitsfeld der Jugendhilfe. Wie ist es dazu gekommen, dass das Kultusministerium Schulsozialarbeit in eigener und alleiniger Verantwortung übernehmen möchte?

Frauke Heiligenstadt:

Also wir übernehmen keinesfalls die Aufgabe der Jugendhilfe, sondern Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung arbeitet immer an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe. Das heißt, wir bewegen uns zum Beispiel immer an der Schnittstelle zwischen dem Sozialgesetzbuch und dem niedersächsischen Schulgesetz. Und das wird auch in Zukunft so bleiben. Ich glaube aber, dass das Land über das niedersächsische Schulgesetz seiner Verantwortung nach Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung auch nachkommen muss. Ich wünsche mir auch in den Gesprächen mit den kommunalen Spitzenverbänden, dass natürlich nicht die Kommunen damit ihre Aufgaben, die sich aus der Jugendhilfe ergeben, dann nicht mehr wahrnehmen oder einschränken. Es muss schon so sein, dass die für die Jugendhilfe Zuständigen auch weiterhin ihre Aufgaben wahrnehmen und dafür müssen wir dann auch eine gute Kooperation herstellen.

Maria Busche-Baumann:

Sie fordern damit auch die Kommunen und die Vertreter und Vertreterinnen der Kinder- und Jugendhilfe auf, sich hier aktiv einzubringen und zu kooperieren.

Die zweite Frage schließt hier gut an und bezieht sich auf den Abschluss des vorigen Fachtags im November 2014. Bei diesem haben wir die große Bereitschaft und das Bedürfnis vieler vernommen, bei der Konzeptentwicklung „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ mitzuarbeiten. U.a. flogen Visitenkarten aufs Podium verbunden mit der Forderung: „Wir möchten aktiv dabei sein.“ Jetzt frage ich Sie, wie kam es dazu, dass wir – und damit meine ich u. a. Kinder- und Jugendhilfe, Kommunen, die Schulsozialarbeitenden – nicht mehr miteinbezogen wurden und zwar in systematischer Art und Weise?

Frauke Heiligenstadt:

Also wir haben ja noch kein fertiges Konzept sozusagen hinsichtlich der Fragestellung, die Sie als erstes hatten, Abgrenzung, schulische Verantwortung, Jugendhilfe, Verantwortung zum Beispiel. Und wo sind da die Schnittstellen? Wir werden unter Einbindung des Sozialministeriums, des Kultusministeriums natürlich und des Landesjugendhilfeausschusses eine Arbeitsgruppe einrichten, in der wir auch genau diese inhaltlichen Fragestellungen erörtern werden. Außerdem haben wir natürlich auch viele Gespräche geführt, unter anderem auch mit der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit und auch mit Vertreterinnen und Vertretern des Arbeitskreises. Wir waren viel im Austausch und haben häufig Gespräche geführt. Sodass auch viele Anregungen und Ideen natürlich mit eingeflossen sind. Wir sind heute hier, stellen uns sozusagen auch den weiteren Anregungen und auch der Diskussion. Im Grunde genommen, ist das eine immer die Fragestellung: Wie können wir erst einmal die Ressourcen und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür schaffen? Das andere ist dann die Fragestellung: Wie können wir dann auch die inhaltliche Ausgestaltung und die entsprechenden Schwerpunkte miteinander festlegen?

Maria Busche-Baumann:

Verbunden hiermit ist meine dritte drängende Frage und zwar die nach der Professionalität, genauer gesagt nach der fachlichen Handlungsautonomie von Schulsozialarbeit. In unserem Forschungsprojekt wurde deutlich, dass diese bei schulischer Trägerschaft vielfach ermöglicht aber auch eingeschränkt werden kann. So klappt es zum Teil ganz wunderbar wobei es größtenteils jedoch von der Schulleitung als Vorgesetzte abhängig ist. So haben wir auch Eingenungen und sich daraus ergebende Konflikte identifiziert: ein Ringen von Schulsozialarbeitenden, um eigenständig ihren Auftrag aus der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer fachlichen Handlungsautonomie umsetzen zu können. Deshalb meine Frage an Sie: Wenn in Perspektive insgesamt 900 sozialpädagogische Fachkräfte bei der Landesschulbehörde eingestellt sind, wie wollen Sie die Qualität und Professionalität der Schulsozialarbeit unter schulischer Trägerschaft gewährleisten?

Frauke Heiligenstadt:

Also in jedem Fall ist uns die Qualität wichtig, wir haben das ja jetzt auch bei der Ausschreibung der entsprechenden Stellen im Grundschulbereich schon zugrunde gelegt. Weil wir natürlich entsprechend qualifizierte Menschen mit den Ausbildungsgängen in den Landesdienst einstellen. Wir wollen aber auch über die Entwicklung eines Konzeptes, im Rahmen der Landesschulbehörde sprechen, welches eine entsprechende Beratung und Unterstützung angeht, also eine Aufsicht. Das ist ja immer ein Wort was ja nicht so gerne gesehen wird, aber ich glaube, es braucht auch eine Fachaufsicht. Dass die, in diesem Bereich an den Schulen arbeitenden, dann eben entsprechend unterstützt und begleitet werden. Dass wird natürlich noch zu entwickeln sein. Das sind also viele Punkte, bei denen wir momentan am Anfang stehen.

Ich möchte nochmal daran erinnern, dass wir von 2003–2013 nicht eine einzige zusätzliche Schulsozialarbeiterin oder einen Schulsozialarbeiter in den Landesdienst eingestellt haben. Wir haben im Rahmen der Landesschulbehörde keine Infrastruktur gehabt, um diese an unseren Schulen arbeitenden Menschen, in unterschiedlichsten Anstellungsverhältnissen, mit unterschiedlichsten Arbeitsverträgen und mit unterschiedlichsten Aufgabenstellungen überhaupt zusammenbinden zu können. Und wir müssen jetzt Schritt für Schritt nachholen, was eigentlich in den letzten 13 Jahren schon auf den Weg gegeben hätte werden müssen. Ich sehe da aber durchaus auch Sie und die HAWK, mit ihren Expertisen an unserer Seite, dass wir das jetzt auf professionelle Füße stellen. Und wichtig ist vor allen Dingen, diesen großen Schritt zu machen und zu sagen: „Ja, wohl, das Land erkennt auch an, dass es eine wich-

tige Aufgabe und Verantwortung in diesem Bereich hat.“ Und deswegen ist mir persönlich das auch wichtig, diesen Durchbruch geschafft zu haben: weg von den befristeten Arbeitsverträgen – hin zu unbefristeten Arbeitsverträgen. Und das ist, glaube ich, etwas ganz Entscheidendes. Ich hoffe jedenfalls, dass wir ausreichend Menschen finden werden, die dann diese Aufgaben auch wahrnehmen können.

Maria Busche-Baumann:

Frau Ministerin, vielen Dank für ihre Ausführungen. Das Kultusministerium übernimmt Verantwortung für die Schulsozialarbeit. Ich höre aus Ihren Worten eine große Offenheit. Darin liegt die Chance, dass wir gemeinsam mit allen Beteiligten an Schulsozialarbeit dieses Arbeitsfeld weiter entwickeln können. Dafür haben wir an diesem Fachtag Zeit und Gelegenheit. Wir werden die Ergebnisse des heutigen Tages in Form einer Broschüre auch an das Kultusministerium zurückspeiegeln und ich hoffe, dass wir damit gemeinsam für die Schulsozialarbeit in Niedersachsen eine Menge auf den Weg bringen.

3

ECKPUNKTE DES KONZEPTES

Knuth Erbe, Niedersächsisches Kultusministerium
zusammengefasst und kommentiert von Maria Busche-Baumann

Gespannt erwarten alle im Saal die Ausführungen von Knuth Erbe zum Konzept „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“. Viele Schulsozialarbeiter/innen sind von den bevorstehenden Veränderungen existenziell betroffen: es geht um ihren Arbeitsplatz.

Knuth Erbe ist sich dessen bewusst und greift die Stimmung auf. In den folgenden eineinhalb Stunden informiert er über den aktuellen Planungsstand und stellt sich den Fragen des Publikums. Die Kernpunkte dieses Vortrages und der anschließenden Diskussion werden hier nachgezeichnet.

Eine vollständige Video-Dokumentation ist unter www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit/fachtage/2.-fachtag-2016/dokumentation einzusehen.

Das Wichtigste steht ja bekanntlich am Anfang. „Schulische Verantwortung“ für Soziale Arbeit – damit beginnt Knuth Erbe. Auf diese Weise markiert er gleich die Differenz zur Kinder- und Jugendhilfe. Mehr als ein Jahrzehnt diskutierten in Niedersachsen Vertreter/innen des Landes und der Kommunalen Spitzenverbände über die Frage: Wer ist zuständig für die Schulsozialarbeit? Dabei geht es auch um die Frage: Wer bezahlt langfristig die Schulsozialarbeit? Die niedersächsische Landesregierung hat beide Fragen jetzt mit „Wir“ beantwortet. Wer „Wir“ ist und damit auch den Hut aufhat, soll in der Bezeichnung deutlich werden. Schauen wir zunächst auf den Begriff ‚Verantwortung‘, bevor wir wieder zum Vortrag zurückkehren. Der Duden versteht darunter die Pflicht, dafür zu sorgen, dass in bestimmten Situationen das Notwendige und Richtige getan wird, alles einen möglichst guten Verlauf nimmt und kein Schaden entsteht. Knuth Erbe ist davon überzeugt, dass „wir mit dieser Übernahme von Verantwortung einen großen Schritt nach vorne machen, um Schulsozialarbeit auf Dauer als eine Selbstverständlichkeit in Schulen zu etablieren.“

Der erste Schritt auf diesem Weg ist die Klärung der rechtlichen Basis.

Das Konzept beruht auf dem Niedersächsischen Schulgesetz. Voran steht der § 2 Allgemeiner Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. In diesem Verständnis wird auch die „Soziale Arbeit mit schulischer Verantwortung“ gesehen. Der § 53 Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulen schafft die Möglichkeit, entsprechendes Personal einzustellen. Darunter werden unterschiedliche Personen- und Berufsgruppen subsumiert. Im Konzept werden deren Qualifikationen, Aufgaben und ihre Formen der Zusammenarbeit detailliert festgeschrieben. Der § 112 Personalkosten der pädagogischen Mitarbeiter/innen an öffentlichen Schulen ist die Grundlage der finanziellen Verantwortung des Landes für die unter § 53 eingestellten Personen.

Damit wird auch rechtlich die Abgrenzung zur Kinder- und Jugendhilfe deutlich. Knuth Erbe drückt es folgendermaßen aus: „Wir richten als Niedersächsisches Kultusministerium keine Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe ein. Gleichwohl ist die Kinder- und Jugendhilfe einer der wichtigsten Partner für unsere Zusammenarbeit.“

Das Konzept knüpft an die bisherigen Aktivitäten des Niedersächsischen Kultusministeriums an. So sind an Ganztagschulen rund 200 pädagogische Mitarbeiter/innen beschäftigt. Im Rahmen des sogenannten Hauptschulprofilierungsprogramms werden über die kommunalen Schulträger ca. 240 Vollzeitstellen an 460 Schulen gefördert. Rund 100 Schulsozialarbeiter/innen arbeiten an Berufsbildenden Schulen (BBS) mit Berufsvorbereitungsjahr. Die BBS werden im Konzept zunächst ausgeklammert, da es in einem ersten Entwicklungsschritt um die Allgemeinbildenden Schulen geht.

Zukünftig wird im Landesdienst eine Berufsgruppe „Sozialpädagogische Fachkräfte“ an den allgemeinbildenden Schulen arbeiten. Diese werden vorrangig an Ganztagschulen beschäftigt sein, da diese Schulform nach Auffassung des Niedersächsischen Kultusministeriums besonderes pädagogisches Engagement und Angebote erfordern. Durch den Zuzug von Schüler/innen mit Fluchterfahrung werden zusätzlich

weitere sozialpädagogische Fachkräfte benötigt. Die Landespolitik hat hierauf reagiert und finanzielle Mittel schneller zur Verfügung gestellt als vorgesehen. So ist es dazu gekommen, dass zügig Personal einzustellen ist, um den Anforderungen der Schulen gerecht zu werden. Doch es geht nicht nur um Finanzen und Stellen, sondern auch darum, einen groben Rahmen abzustecken, nach welchen Maßgaben sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten sollen. Dieses Konzept wird derzeit im Kultusministerium entwickelt. Es wird bindend für Schulleitungen und sozialpädagogische Fachkräfte sein.

Aus der Rohfassung dieses Konzeptes skizziert Knuth Erbe einige Eckpunkte. Leitmotivisch sind die Überlegungen vom Begriff ‚schulische Aufgaben‘ getragen. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte kurz zusammengefasst, bevor weiterführend auf die Umsetzung genauer eingegangen wird.

So wird ein Selbstverständnis der „Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ zu entwickeln sein, dass sich abgrenzt von der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch von der Schulsozialarbeit. Die Ziele der Sozialen Arbeit richten sich darauf, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zu gelingenden Bildungsbiografien zu leisten. Notwendige Kooperationen zur Kinder- und Jugendhilfe, zur Schulpsychologie, zu Beratungslehrkräften und weiteren Stellen werden festgeschrieben, um klar zu umreißen, mit wem sozialpädagogische Fachkräfte im Landesdienst zukünftig zusammenarbeiten sollen. Methoden der „Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ werden umfänglich aufgelistet, so z. B. Beratung, Netzwerkarbeit, Interkulturelle Arbeit, Berufsorientierung, etc. Aus diesen Methoden und Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendhilfe werden in einem weiteren Schritt Schwerpunkte der „Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ zu entwickeln sein. An den Schulen kann dann Vorort mit allen Beteiligten entschieden werden, welche Schwerpunkte dort notwendig und nachgefragt sind. Das Ziel ist, „möglichst viel Freiraum für die Schulen und deren sozialpädagogischen Fachkräfte herzustellen, damit auf Alltags Herausforderungen reagiert werden kann.“ Weiterhin soll das Konzept Klärungen über die Rahmenbedingungen beinhalten, so z. B. zum Anstellungsverhältnis, zur Dienst- und Fachaufsicht, zur Rolle der Schulleitung, zu Ausstattungsfragen, etc.

Grundsätzlich werden sich die Angebote von sozialpädagogischen Fachkräften im Landesdienst an alle Schüler/innen richten, Lehrkräfte und Schulleitung unterstützen und ggf. Eltern beraten, wenn es um den schulischen Erfolg der Kinder geht. Die Maßnahmen sollen präventiven Charakter haben und vorrangig auf innerschulische Probleme eingehen.

Die Entwicklung des Konzeptes wird in Diskussion mit der Fachöffentlichkeit geschehen, um ein gemeinsames Verständnis von „Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung“ zu entwickeln. Eine besonders wichtige Gesprächspartnerin ist die Kinder- und Jugendhilfe, um die jeweiligen Aufgaben, Abgrenzungen und Formen der Zusammenarbeit zu klären.

In Hinblick auf aktuelle Fragen der konkreten Umsetzung spricht Herr Erbe eine Reihe von wesentlichen Punkten an.

Hier sind zunächst die Einstellungsvoraussetzungen genannt: Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen (FH-Abschluss) mit staatlicher Anerkennung oder vergleichbarer Ausbildung mit langjähriger Praxiserfahrung in der Schulsozialarbeit. Dieser zweite Punkt bezieht sich auf die Tatsache, dass derzeit Fachkräfte im Handlungsfeld Schulsozialarbeit tätig sind, die keinen akademischen Abschluss in der Sozialen Arbeit haben. Das Niedersächsische Kultusministerium hat aber ein Interesse an der Sicherstellung der personellen Kontinuität von Fachkräften aus dem Hauptschulprofilierungsprogramm. Das Stellenbesetzungsverfahren für Sozialpädagogische Fachkräfte an Grundschulen mit hohen Flüchtlingszahlen ist schnell in die Wege geleitet worden, um den Bedarf an Schulen zu decken. Das Niedersächsische Kultusministerium ist überrascht und erfreut über die hohe Zahl an Bewerber/innen, obwohl die Stellen zunächst auf zwei Jahre befristet sind. Die Schulleitungen sind in die Verfahren einbezogen. Die hier gemachten positiven Erfahrungen sollen auch Basis für die weiteren Stellenbesetzungen sein.

„Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ löst zum Ende des Jahres 2016 das HSPP ab, auf dessen Basis rund 500 sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen der Sekundarstufe I und II (HS, OBS, KGS, IGS und RS) arbeiten. Knuth Erbe geht auf die kritischen Aspekte des HSPP ein; sowohl was die Ausrichtung – Stichwort Berufsorientierung – als auch die Finanzierung – Stichwort Beteiligung der Kommunen – betrifft. Insbesondere thematisiert er die in vielerlei Hinsicht ungünstigen Befristungen der Schulsozialarbeiter/innen. Zusammengefasst mit der Kritik des Landesrechnungshofes „hat es dazu geführt, dass wir einen Schnitt machen, etwas Neues entwickeln, das der Realität in Schulen näher kommt und die Arbeit verstetigt.“

Ab 01.01.2017 sollen sozialpädagogische Fachkräfte im Landesdienst an rd. 1.000 Schulstandorten mit rund 800 Beschäftigungsvolumen flächendeckend an nahezu allen HS, OBS, RS, KGS und IGS arbeiten. Die Stellen werden vorrangig allgemeinbildenden Ganztagschulen in öffentlicher Trägerschaft zuge-

wiesen. Dabei soll vermieden werden, dass Schulen gegenüber ihrer vorherigen Ausstattung schlechter gestellt werden. Das Beschäftigungsvolumen orientiert sich grundlegend an der Organisationsform der Ganztagschulen. Vollgebundene Ganztagschulen gibt es in Niedersachsen in geringerer Zahl, so dass hauptsächlich an teilgebundenen und offenen Ganztagschulen eingestellt wird. Nach diesen allgemeinen Vergaberichtlinien wird dann einzeln jede Schule näher betrachtet und die Zahl der Schüler/innen, die Perspektive der Schule, vorhandene Pädagogische Mitarbeiter/innen im Ganztage und bisherige Beteiligung der Kommune am HSPP berücksichtigt. „Manche Wünsche bleiben dabei möglicherweise offen, aber im Grundsatz werden sie zu einer guten Ausstattung führen.“

Zentrale Rahmenbedingungen sind erstens, die Anstellung erfolgt durch die Niedersächsische Landes-schulbehörde (NLSchB), die auch die fachliche Beratung, Begleitung und Fortbildung übernehmen wird. Dazu wird ein inhaltliches und administratives Konzept zusammen mit der Niedersächsischen Land-schulbehörde (NLSchB) entwickelt. Zweitens wird die Weisungsbefugnis zukünftig ausschließlich bei den Schulleitungen liegen, die von der NLSchB auf die neue Aufgabe vorbereitet werden. Und drittens wird darauf hingewirkt, dass die kommunalen Schul-träger ihre Aufgabe einer angemessenen sächlichen Ausstattung (Räume, Sachmittel) nachkommen. Außerdem wird mit dem Niedersächsischen Landes-institut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) ein Programm für die Fortbildung der sozialpäda-gogischen Fachkräfte im Landesdienst entwickelt werden.

Zum Abschluss seines Vortrages verdeutlicht Knuth Erbe noch einmal den Entwurfscharakter des Kon-zeptes „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“. Die Zuhörenden sehen darin die Chance, in der nun folgenden Diskussion Impulse für die Weiterentwick-lung und inhaltliche Ausgestaltung zu geben.

Maria Busche-Baumann

Auch die folgende Stunde ist gefüllt mit einem spürbar großen Informationsbedürfnis aller Teilnehmenden. Wortmeldungen schnellen in die Höhe, Mikrophone werden ergriffen, Anliegen ausgedrückt. Die Rollen sind jetzt vertauscht: aus den bisher Zuhörenden werden Redende, Fragende, Kritisierende. Knuth Erbe hört zu und antwortet unermüdlich. Monika Raudies, Moderatorin, hat alle im Blick und eröffnet eine informative Plenumsdiskussion.

Die Nachfragen beziehen sich fast ausschließlich auf die zukünftigen Arbeitsplätze der Schulsozialarbeiter/innen. Das ist der drängende Druckpunkt. Es ist Mai und im Dezember enden für Viele ihre Arbeitsverträge. Und Zuviel liegt noch im Ungewissen. Oder um frei mit Thomas Hobbes (16.–17. Jh.) zu formulieren: die Wendungen des Lebens liegen stets im Ungewissen und die Angst vor der Zukunft nagt immerfort an unserem Herzen. So sucht der Mensch nach Orientierung. So wird die Gelegenheit von vielen ergriffen, im Rahmen des Fachtags direkt beim möglicherweise zukünftigen Arbeitgeber und Träger der „Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ – das niedersächsische Kultusministerium (KM) – nachzufragen.

Insgesamt werden 13 unterschiedliche Themen angesprochen, die sich auf die finanzielle, administrative und organisatorische Umsetzung des skizzierten Konzeptes beziehen.

„Wie soll es denn heißen?“ Dies ist häufig eine der ersten Fragen, die gestellt wird, wenn ein neuer Mensch geboren ist. „Wie werden wir denn heißen?“ ist auch die erste Frage aus dem Plenum; verbunden mit einer deutlichen Kritik, weiter am alten Namen „Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (§ 53 NSchG) festzuhalten. Nomen est omen – dies gilt auch – und besonders – für Einrichtungen wie die Schule, in der das Stammpersonal an einer feinen Abstufung untereinander durch Titel, Amtsbezeichnungen und Besoldungsstufen festhält. Eine summarische Bezeichnung über alle Schulformen und – stufen hinweg wie ‚Lehrer und Lehrerinnen‘ – von der GEW schon in den 70er Jahren vergeblich gefordert – würde heute wahrscheinlich zu massiven Protesten

führen. Die Schulsozialarbeiter/innen im Saal sind moderat. Sie kommen nun strukturell abgesichert als neue Berufsgruppe an Schulen. Seit langem tragen sie geduldig das Mantra ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe‘ vor sich her. Doch wie kann es sich erfüllen, wenn der eigene akademische Abschluss durch Gesetze tiefer gelegt wird? Mit dem Song von Otis Redding (1965) und Aretha Franklin (1967) ist hier zu rufen „RESPECT“.

Die Schwäche der Bezeichnung „Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ ist auch im KM bekannt. Sie führt jedoch – noch nicht? – zu einer Bereitschaft, dies zu ändern, wie Knuth Erbe ausführt: „Also wir werden das Gesetz deswegen jetzt nicht ändern“. Durch diesen Oberbegriff im Gesetz wird das Personal abgesichert sein, aber „sozusagen auf der anderen Ebene wird es dann als sozialpädagogische Fachkräfte bezeichnet werden. Und danach wird sich dann auch die Bezahlung richten.“

Eine Teilnehmerin nimmt sich das Mikrofon: „Ich hab‘ eine ganz einfache Frage: was sind sozialpädagogische Fachkräfte?“ Aber so einfach scheint die Antwort nicht zu sein, denn auch Knuth Erbe sieht hier einen Klärungsbedarf, da es in der Verwendung „manchmal ein bisschen durcheinander geht“. Dennoch ist der Begriff für das KM als Unterscheidungsmerkmal zur Schulsozialarbeit nützlich. „Wir haben ja versucht uns vom Begriff der Schulsozialarbeit abzugrenzen, um sagen zu können: Schulsozialarbeit ist im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe; Soziale Arbeit ist in schulischer und in Landesverantwortung. Sozialpädagogische Fachkräfte sind die, die vom Land für diese Aufgabe angestellt werden. Vorrangig suchen wir für den Bereich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit FH – Abschluss und Anerkennungsjahr – vorrangig. Das heißt aber, dass wir auch bei vergleichbaren Abschlüssen und Berufserfahrung im Einzelfall uns das nochmal angucken werden. Aber wir suchen das Personal, das uns auch von der Wissenschaft empfohlen wird.“ Speck (2006) nennt als ein Merkmal von Schulsozialarbeit, die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. S. 23), da „Schulsozialarbeit in erster Linie sozialpädagogische

Ziele im Sinne einer Förderung der Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung, aber nicht vorrangig schulische (...) Ziele“ (S. 24) anstrebt. Speck's Definition von Schulsozialarbeit hat zu einer Profilierung dieses Arbeitsfeldes geführt. Eine klare Sprache hat ungeheure Kraft. Die Definition ermöglicht im Sprachgebrauch eine Übereinstimmung zwischen dem Arbeitsfeld – Schulsozialarbeit – und dem Personal – Schulsozialarbeiter/innen. Dies hat sich rasch im Bundesgebiet verbreitet. Selbstverständlich und mit Selbstbewusstsein bezeichnet sich auch in Niedersachsen ein Großteil des Personals – unabhängig von der Trägerschaft – als Schulsozialarbeiter/in (vgl. Busche-Baumann et. al. 2014, S. 19). Die neue Bezeichnung „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“, beinhaltet, dass sie von sozialpädagogischen Fachkräften in Abgrenzung zur Kinder- und Jugendhilfe und vorrangig mit schulischem Bezug durchzuführen sein wird. Nun stellt sich für das Personal wieder die Frage: Wie werden wir denn heißen? Können und dürfen wir uns noch Schulsozialarbeiter/in nennen? Diese Fragen bleiben vorerst unbeantwortet.

Nach diesem begrifflichen Exkurs wenden wir uns wieder den Fragen aus dem Plenum zu. Diejenigen, die mehrfach gestellt und dadurch einen erhöhten Klärungsbedarf ausdrücken, rücken ins Zentrum. So lassen sich folgende Themenkomplexe nachzeichnen, die aus Platzgründen jedoch nur kurz zusammengefasst werden können:

- Procedere der Einstellung/Bezahlung/Stellenschlüssel
- Fachlichkeit/Vorgesetzte/Fachberatung
- Zusammenarbeit mit Kommunen, Kinder- und Jugendhilfe, Freie Träger
- Weiterentwicklung des Konzeptes

Procedere der Einstellung/Bezahlung/Stellenschlüssel

Rund um die Einstellung kreisen viele Fragen: z. B. für wie viele Schüler und Schülerinnen wird eine volle Stelle eingerichtet, wie verläuft die Einstellung, wie hoch ist die Bezahlung, und die Frage einer Schulleiterin: habe ich ein Mitspracherecht, wenn diese Stellen ausgeschrieben werden?

Knuth Erbe erläutert detailliert den Ablauf: „Die Landesschulbehörde schreibt aus, die Bewerbungen gehen bei der Landesschulbehörde ein, die prüft vor. Stichwort: bewerbungsfähig oder nicht bewerbungsfähig. Und prüft dann scharfsichtig bezogen auf die jeweilige Schule die Passung. Anschließend bekommt die Schulleitung von der Landesschulbehörde die Unterlagen und führt das Vorstellungsgespräch

durch. Und entscheidet sich dann, welche Person sie haben will und welche sie nicht haben will. Sie gibt dann diesen Vorschlag an die Landesschulbehörde wieder zurück und diese stellt abschließend ein. So ist das bei den Grundschulen jetzt und so werden wir das auch bei den anderen Schulen handhaben.“

Nachfragen zur Eingruppierung kommen von Vertreter/innen der GEW verbunden mit der Forderung, berufliche Erfahrungen mit Stufe 3 oder höher zu bewerten und im EG 9 TV-L einzustellen. Herr Erbe berichtet, dass für die Tätigkeit als sozialpädagogische Fachkraft an Schulen in der Regel eine Ausbildung als Sozialpädagoge/in (FH) bzw. Sozialarbeiter/in (FH) mit staatlicher Anerkennung vorgesehen ist. Bei vergleichbaren Abschlüssen und Berufserfahrung wird im Einzelfall geprüft. Die Eingruppierung erfolgt bei entsprechender Qualifikation in die Entgeltgruppe E 8 oder E 9 TV-L.

Bei der Verteilung wird in der Regel die Schüler/innenzahl nicht zur Maßgabe gemacht, um nicht nur die großen Schulen in größeren Städten, sondern auch kleinere Schulen auf dem Land versorgen zu können. Knuth Erbe hat aber auch die von unterschiedlichen Seiten vorgeschlagenen Schlüssel kalkuliert. „Ich habe das auch mal ausgerechnet, was das für das Land bedeuten würde. Bei dem besten Schlüssel wären wir bei ca. 14 tausend Schulsozialarbeitern, bei 780 Millionen Euro. Da wird ein Teil des Unterrichts wahrscheinlich nicht mehr möglich sein.“

Vielleicht ist jetzt die Zeit noch nicht reif dafür, dass 14.000 Schulsozialarbeiter/innen in Niedersachsen mit derzeit ca. 62.000 Lehrkräften für eine gelingendere Bildungs- und Lebensbiografie von ca. 850.000 Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten. Aber lohnt es sich nicht, hierfür aktiv tätig zu werden?

Fachlichkeit/Vorgesetzte/Fachberatung

Schulsozialarbeiter/innen, die bei der Kommune angestellt sind, fragen zum einen nach, wie die speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit, die sich aus den Grundsätzen der Jugendhilfe ableiten, im Rahmen einer „Unterweisung durch die Schulleitung“ aufrechterhalten werden können. Und zum anderen, ob zukünftig auch kommunale Schulsozialarbeiter/innen an Schulen erwünscht sind und ob Schulleitungen auch für diese Gruppe weisungsbefugt sein werden.

Im noch zu entwickelnden inhaltlichen Konzept wird – so Knuth Erbe – die Weisungsbefugnis der Schulleitung so formuliert, dass „die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre Aufgaben und fachlichen

Kenntnisse im Sinne der schulischen Sozialarbeit“ umsetzen können. Das Konzept ist für die Schulleitung verbindlich, in dem was dort zu passieren hat und auch was nicht zu passieren hat. Also z. B. den Ausführungen von Herrn Erbe folgend: „Permanente Pausenaufsicht, permanente Krankheitsvertretung, permanente Betreuung von einzelnen Schülern, was alles aus meiner Sicht nicht wirklich Aufgabe jetzt der Schulsozialarbeit wäre. Dass versuchen wir auch über den Weg auszuschließen.“

Bei anderen Trägern beschäftigte Schulsozialarbeiter/innen sind weiterhin an Schulen willkommen und notwendig. In einer Arbeitsgruppe mit kommunalen Vertreter/innen wird derzeit die Aufgabenteilung und Zusammenarbeit geklärt. Zur Verantwortung der Schulleitung für diese Gruppe führt Knuth Erbe aus: „Man darf aber auch eines nicht vergessen, auch wenn Personal bei freien Trägern, kommunalen Trägern in Schulen tätig ist, obliegt alles, was in der Schule passiert, immer der Aufsicht der Schulleitung. Was bisher eher ungeklärt war, oft gut geklappt, manchmal aber auch nicht gut geklappt hat. Das heißt, wir schaffen hier durchaus strukturelle Klarheit, mit all den Problemen die sich dann auch einstellen können.“

Die Schulleitungen werden auf diese neue Aufgabe durch die Landesschulbehörde vorbereitet. Ein neuer eigenständiger Bereich ist hierfür in Planung, das müsste laut Herrn Erbe „ein Dezernat mit „wumms“ sein, das auch etwas durchsetzen kann.“ Die Fachberatung wird hier angesiedelt und ausgebaut werden. Fortbildungsangebote und Supervision werden in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) erarbeitet.

Zusammenarbeit mit Kommunen, Kinder- und Jugendhilfe, Freie Träger

Die zukünftige Rolle der freien, privat-gewerblichen und kirchlichen Träger in der Schulsozialarbeit ist von großem Interesse. Insbesondere wird von deren Vertreter/innen die Aufrechterhaltung des status quo gefordert, um die Vorteile einer vielfältigen Trägerschaft und die auch von der Politik gelobte gute Arbeit weiter erbringen zu können.

Damit ist eine Steuerungsfrage angesprochen, die vom niedersächsischen Kultusministerium klar durchdacht ist und dementsprechend beantwortet wird. Ausgangspunkt ist das Anrecht aller Schüler/innen, Schulsozialarbeit an ihrer Schule vorzufinden. Nicht alle Kommunen können dies aufgrund ihrer unterschiedlichen Finanzkraft sicherstellen.

Deshalb wird das niedersächsische Kultusministerium schulische Sozialarbeit in den Schulen möglichst flächendeckend einrichten. „Wenn es ein integraler Bestandteil der Bildungspolitik und des schulischen Angebots werden soll, brauchen wir die zentrale Steuerung vom Land“ so Knuth Erbe. Die Aufgabe der Kommunen liegt darin, diese Basisausstattung je nach Vermögen aufzustocken. In einer Arbeitsgruppe mit Vertreter/innen der Kommunen und Jugendhilfe auf Landesebene wird derzeit eine Struktur für eine Zusammenarbeit zwischen „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ und kommunaler Schulsozialarbeit erarbeitet. Auf der örtlichen Ebene sollte eine Zusammenarbeit mit freien und kirchlichen Trägern gesucht werden. Knuth Erbe stellt aber auch fest: „Was es in dieser Form so nicht mehr geben wird, ist eine Förderung von Stellen der Schulsozialarbeit aus Landesmitteln für freie und kirchliche Träger. Das muss man erst mal so ganz offen auch sagen.“

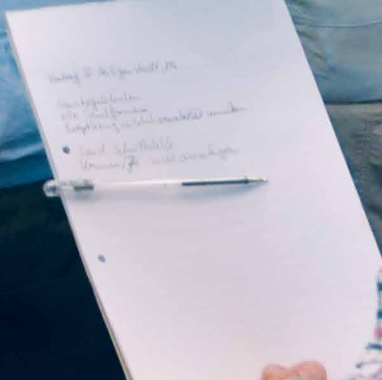
Weiterentwicklung des Konzeptes „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“

Am Ende des letzten Fachtages 2014 an der HAWK gab es eine große Bereitschaft und das Bedürfnis der dort Versammelten, gemeinsam mit Vertreter/innen des niedersächsischen Kultusministeriums im Rahmen eines Netzwerkes an den neuen Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit in Niedersachsen mitzuwirken. Hierzu ist es in dem erhofften Ausmaß nicht gekommen. So beziehen sich mehrere Fragen auf das Spektrum der bisher einbezogenen und zukünftig einzubeziehenden Personen und Institutionen. Zweiseitige Gespräche haben nach Auskunft von Erbe mit Vertreter/innen des Kultusministeriums und jeweils Vertreter/innen der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit, Hochschulen, Kommunen und Freien Trägern stattgefunden. Eine Arbeitsgruppe unter Einbindung des Sozialministeriums, des Kultusministeriums und des Landesjugendhilfeausschusses ist eingerichtet und entwickelt derzeit ein Konzept zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Die Fachtage an der HAWK – 2014 und der heutige 2016 – stellen ein landesweites Forum für den notwendigen fachlichen Austausch zur Verfügung. Dessen Ergebnisse – so Knuth Erbe – geben gute Hinweise für die Weiterentwicklung und er hält fest, dass „wir diese auch mitbedenken, weil wir ja auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein guter Arbeitgeber sein wollen – Sie sollen sich ja beim Land willkommen fühlen.“



VORTRÄGE

ASPEKTE
PROFESSIONELLER
KONZEPTENTWICKLUNG



1

WIE KANN ES GELINGEN? SCHULSTANDORTKONZEPTE ERFOLGREICH (WEITER)ENTWICKELN

Nicole Ermel

Schulstandortkonzepte der Schulsozialarbeit sind ein zentrales Element der praxisbezogenen Fachlichkeit und Professionalität in der Schulsozialarbeit. Sie sind für den jeweiligen Schulstandort aktuell gültige Handlungspläne, bei denen kontinuierlich die gesetzten Ziele und Inhalte sowie die entsprechend gewählten Methoden und Verfahren überprüft und fortgeschrieben werden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 149 ff). Sie dienen dazu, die Schulsozialarbeit in der einzelnen Schule zu begründen und im Alltag zu tragen. Sie schreiben die Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Angebots fest. Dieses auf die jeweilige Schule zugeschnittene Konzept soll im Schulprogramm verankert sein und Hinweise auf wesentliche Qualitätsmerkmale, die zu einem gelingenden Kooperationsprozess aus der Perspektive eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses beitragen, geben. Den schulstandortbezogenen Konzepten und deren Fortschreibung bieten Rahmenkonzepte für Schulsozialarbeit eine Orientierungshilfe. Ein schulform- und trägerübergreifendes Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit, wie es bspw. für die Stadt Dortmund existiert, bietet einen Orientierungsrahmen und vermittelt Handlungssicherheit. Es dient im Idealfall als dialogisches Planungsinstrument und zur Außendarstellung (vgl. Kastirke/Streblow 2013, S. 8).

Schulstandortkonzepte bzw. deren Entwicklung haben u. a. folgenden konkreten Nutzen:

- Transparenz der Fachlichkeit von Schulsozialarbeit durch aktive Strukturierung des Arbeitsalltags und des methodischen Handelns und somit die Reduktion des reaktiven Handelns,
- Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen und der damit zusammenhängenden Möglichkeiten und Grenzen,
- Abgrenzung durch die Klarheit und Sicherheit des fachlichen Profils und dadurch Schutz vor Vereinnahmung und überhöhten Erwartungen seitens der Schule und
- Auswertung der Ergebnisse und Wirkungen der Schulsozialarbeit vor Ort.

Jedoch vermag die reflexive Antizipation eines Konzepts nicht auszusagen, wie der Praxisalltag gestaltet wird. Auch mit einem guten Konzept ist es mög-

lich, fachlich unangemessene Arbeit zu leisten. Ebenso ist denkbar, dass ein wenig differenziertes Konzept in einem starken Kontrast zum gelingenden Arbeitsalltag der Fachkräfte für Schulsozialarbeit steht.

Als aktuelle konzeptionelle Herausforderungen der Schulentwicklung und damit auch der Schulsozialarbeit stehen augenscheinlich oftmals Migration, Inklusion und die Entwicklung von Ganztagschulen im Mittelpunkt .

Partizipatives und kooperatives Vorgehen

Nur durch eine weitreichende Beteiligung – als ein fachlicher Grundsatz der Schulsozialarbeit – können die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen unmittelbar erfahren und diese Bedarfe angemessen in ihrem Konzept berücksichtigen. Gleichermaßen für die Konzeptentwicklung bzw. -fortschreibung gilt der Grundsatz, dass Schulsozialarbeit sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet. Das schließt aus, dass sich ihre Arbeit auf sogenannte Problemschülerinnen und -schüler reduzieren lässt (vgl. Ziethen/Ermel/Haupt 2014). Somit müssen grundsätzlich auch alle Kinder und Jugendlichen einbezogen werden.

Auch die Eltern und Erziehungsverantwortlichen sind wichtig bei der Konzeptentwicklung für die Schulsozialarbeit auf Schulstandortebene: Eltern und Erziehungsverantwortliche mit gefestigten sozialen Lebensbedingungen haben in den schulischen Institutionen und darüber hinaus viel Einfluss, um die Interessen ihrer Kinder und ihre eigenen zu vertreten. Eltern in benachteiligten Lebenssituationen können durch die Beteiligung an der Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit Wertschätzung und eine Stärkung ihrer Lobby innerhalb der Schule und der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe erfahren.

Kooperationspartnerinnen und -partner, u. a. und vor allem das Lehrkräfte-Kollegium, sollten von den Fachkräften der Schulsozialarbeit zwingend einbezogen werden, um Wünsche und Erwartungen an die Schulsozialarbeit äußern zu können. Zudem kann im

Schulstandortkonzept, ausgehend von den Bedarfen der Adressatinnen und Adressaten, die konkrete Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen beschrieben werden: Die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit ist abhängig von der Kooperation und von klaren Regelungen zwischen den verschiedenen inner- und außerschulischen Angeboten und Fachstellen (vgl. Spies/Pötter 2011). Im Rahmen einer partizipativen Schulstandortkonzeptentwicklung können die Zuständigkeiten und Kompetenzen innerhalb wie außerhalb der Schule abgestimmt werden (vgl. Ermel 2013, S. 90). Im schulstandortspezifischen und sozialräumlichen Konzeptentwicklungsprozess sind also der Träger, die Schulleitung, das Lehrkräftekollegium, Schüler/innenvertretungen, schulische Gremien, beteiligte schulexterne Fachstellen und Eltern bzw. Erziehungsverantwortliche einzubeziehen.

Teilschritte der Schulstandortkonzeptentwicklung

Partizipative Konzeptentwicklung ist ein komplexer Prozess. Dafür müssen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten, die Abstimmung mit dem Träger sowie den Kooperationspartnerinnen und -partnern innerhalb der Schule und darüber hinaus planen. Fachkräfte müssen seitens des Anstellungsträgers und der jeweiligen Schule für die anspruchsvollen beteiligungsorientierten Konzeptentwicklungsverfahren ausreichende Ressourcen (Zeit, Wissen, Ausstattung und interne bzw. externe Begleitung) zur Verfügung gestellt bekommen. Idealerweise werden die Fachkräfte bei der Konzeptentwicklung durch die Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungskräfte der Schulsozialarbeit kontinuierlich begleitet und qualifiziert. Bestenfalls ist der Auftrag zur beteiligungsorientierten Konzeptentwicklung mit den entsprechenden Ressourcen im Rahmenkonzept festgeschrieben.

Bei der Bestandsaufnahme werden die „harten Fakten“ des Schulstandorts und der Schulsozialarbeit zusammengetragen. Sie erfasst die vorliegenden Materialien und Daten zur Schule und zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den vorhandenen Angeboten. Nach Darstellung des Ist-Zustandes können erste Bedarfsprognosen formuliert werden.

Die Bedarfsermittlung in der Schulsozialarbeit, wie in der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt, ist keine Auftragsklärung und auch nicht mit einer Beauftragung von Schulsozialarbeit gleichzusetzen. Den Einbezogenen in den Konzeptentwicklungsprozess der Schulsozialarbeit muss deutlich werden, dass die geäußerten Wünsche und Erwartungen an die Fachkräfte der Schulsozialarbeit nicht eins zu eins umgesetzt werden können. Die

Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind gefragt, transparent darzustellen, inwiefern die geäußerten Erwartungen sich mit dem fachlichen Auftrag und den personellen und räumlichen Ressourcen in Einklang bringen lassen. Eine Bedarfsermittlung muss immer mit der Bestandsaufnahme zusammen analysiert und bewertet werden. Die Bedarfsermittlung mit ihrer intensiven und sorgfältigen Interpretation der Daten ist – ergänzend zu den theoretischen fachlichen Bezügen – eine notwendige Grundlage, um die Ziele der Schulsozialarbeit an der Einzelschule zu definieren.

Zielbestimmung und -operationalisierung veranlassen die Beteiligten dazu, sich vor dem Hintergrund ihrer fachlichen Leitlinien und Erfahrungen konkrete Gedanken über ihre Adressatinnen und Adressaten und ihre Tätigkeiten zu machen. Zugleich wird mit den Zielfestlegungen auf den unterschiedlichen Ebenen die Grundlage für eine Evaluierung gelegt. Ziele setzen heißt, einen gewünschten Zustand in der Zukunft zu beschreiben. Formuliert wird eine gedankliche Vorwegnahme von zukünftigen Endzuständen, die durch das Handeln von Einzelnen, in Teams und Organisationen erreicht werden sollen. Zielformulierungen sind ein wesentlicher Baustein für Konzeptentwicklungsprozesse, um den Erfolg bzw. den Optimierungsbedarf einer Arbeit auszuweisen. Ziele geben Handlungssicherheit und helfen, die konkreten Zukunftsentwürfe im Blick zu behalten. Damit wird die Voraussetzung für reflektiertes praktisches Handeln geschaffen.

Ziele müssen positiv und verständlich formuliert werden und sowohl moralisch bzw. ethisch als auch fachlich vertretbar sein (vgl. v. Spiegel 2011, S. 209 ff). Der Nutzen der fachlich anspruchsvollen Zielentwicklung liegt darin, dass sich die Akteurinnen und Akteure auf eine theoriegeleitete Diskussion einlassen. Dabei lernen sie ihre fachlichen bzw. professionsbezogenen Haltungen besser kennen, können eine gemeinsame Haltung entwickeln und so das zukünftige Handeln begrifflich fassen. Die Begrifflichkeiten zur Zielentwicklung werden in der einschlägigen Fachliteratur unterschiedlich verwendet. Einigkeit herrscht hingegen darüber, dass Ziele in drei Ebenen unterteilt werden. Von einer groben Zielformulierung (Leitziel) ausgehend werden weitere Orientierungsziele für überschaubare Zeiträume und Handlungsziele für die konkrete Arbeit der Fachkräfte erarbeitet.

Leitziele: Was soll erreicht werden? Hierbei handelt es sich um ein Ziel auf einer normativen Ebene, welches einen gewünschten Zustand oder zu erlangende Kompetenzen der Zielgruppe beschreibt. Eine solche Zielformulierung formuliert einen Leitgedanken, bleibt eher abstrakt und schließt Konkretisie-

rungen aus, gibt jedoch die Grundrichtung an. Die Erreichung wird durch die Orientierungs- und Handlungsziele unterstützt.

Orientierungsziele: Was will ich bzw. wollen wir mittelfristig bei der Zielgruppe bewirken? Auf dieser Ebene wird das Leitziel konkretisiert, indem mehrere feinere Ziele daraus abgeleitet werden. Orientierungsziele präzisieren das Leitziel inhaltlich und zeitlich. Sie sollen mittelfristig erreichbar sein und bilden die strategische Zielebene.

Handlungsziele: Was muss ich/müssen wir konkret tun, damit die Leit- und Orientierungsziele erreicht werden? Als dritte Zieldimension setzen sich Handlungsziele aus mehreren feingliedrig formulierten Einzelzielen zusammen und sind auf der Handlungsebene angesiedelt. Die Handlungsziele sollen kurzfristig zu einem festgelegten Termin durch das Handeln der entsprechenden Fachkraft erreichbar sein. Operationalisierte Handlungsziele erhöhen die Selbstverpflichtung zu effektivem, zielgerichtetem Handeln der Fachkräfte und damit das Wirkungspotential von Schulsozialarbeit für Kinder und Jugendliche an der jeweiligen Schule.

Indikatoren: Wie kann ich die Zielerreichung definieren? Dazu müssen Indikatoren herausgebildet werden, die anzeigen, in welchem Umfang die Ziele erreicht sind (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 172 ff).

Damit Schulsozialarbeit ihr volles Wirkungspotential entfalten kann, bedarf es eindeutiger Handlungsplanung, Ablaufpläne und konkret beschriebener Schlüsselprozesse. Im nächsten Schritt der Konzeptentwicklung werden deshalb vor dem Hintergrund der erfolgten Bestandsaufnahme, Bedarfsermittlung und Zielformulierung, die weiteren Planungsschritte für die Handlungsebene festgelegt. Fachkräfte der Schulsozialarbeit entwickeln hierfür in Abstimmung mit den Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsebenen ihres Trägers und in Kooperation mit der Schulleitung und den Lehrkräften konkrete Maßnahmen und Angebote.

Bei der Handlungsplanung und damit bei der Einteilung der Arbeitszeit, ist für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit notwendig, den Fokus auf indirekt wirkende und organisationsbezogene Methoden zu legen und dies auch gegenüber dem Träger und der Schule transparent zu machen. Es muss deutlich werden, dass Schulsozialarbeit wesentlich mehr umfasst, als nur die unmittelbare sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen (vgl. Ermel/Haupt 2016). Schlüsselsituationen und -prozesse beschreiben wiederkehrende Situationen und Abläufe in einer Einrichtung, deren Gestaltung maßgeblich für

das Gelingen oder Misslingen der Arbeit ist (vgl. v. Spiegel 2011). Einzelne Situationen, die für die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit besonders relevant und gegebenenfalls brisant sein könnten, z.B. Einführungstage für neue Schülerinnen und Schüler oder das Vorgehen bei Verdacht auf Suchtmittelkonsum, werden gezielt in den Blick genommen. Für jede Schlüsselsituation werden dann die immer gleiche Vorgehensweise, die jeweiligen Zuständigkeiten und die Reihenfolge des Handelns der unterschiedlichen Beteiligten festgelegt. Eine Ressourcenplanung berücksichtigt die personellen Kapazitäten der Schulsozialarbeit sowie die der Kooperationspartnerinnen und -partner und die räumlichen, materiellen und finanziellen Bedingungen. Ergänzend zur Planung der zeitlich terminierten Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten der Schulsozialarbeit empfiehlt es sich, Schnittstellen zu angrenzenden Arbeitsbereichen, z. B. der Schulleitungsmitglieder, Beratungslehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Kooperationspartnerinnen und -partnern, abgestimmt festzuschreiben. Für die Umsetzung der einzelnen Angebote und auch der Entwicklung bzw. Fortschreibung des Schulstandortkonzepts benötigen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit einen detaillierten Ablaufplan. Da sich die Schulsozialarbeit am Schulalltag orientieren muss, ist es notwendig, von Beginn an schulische Zeitabläufe als strukturelle Vorgaben zu berücksichtigen. Ein Zeitstrahl vom Anfang bis zum Ende des Schuljahres mit allen schulstrukturellen Ereignissen, wie Prüfungswochen, Praktikumszeiten, Schulfesten, Konferenzen, Klassenfahrten, Wandertagen, Tagen der offenen Tür, Projektwochen und Ferienzeiten sollte dafür die Grundlage bieten. Hilfreich kann zudem sein, mit einer Meilensteinplanung zu arbeiten. Unter einem Meilenstein ist der Zeitpunkt, an dem ein oder mehrere Arbeitspakete abgeschlossen sind und deren Ergebnisse vorliegen, zu verstehen. Mit einer Meilensteinplanung wird das Ziel verfolgt, eine ergebnisorientierte, zeitliche Strukturierung eines Projektes darzustellen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 178 ff).

Ergebnisse und Wirkungen von Schulsozialarbeit: Erreichte Ziele erkennen und deutlich machen

Viele Projekte und Schuljahre enden ohne eine Auswertung der geleisteten Schulsozialarbeit. Das Überspringen der Auswertung ist jedoch eine vertane Chance. Aus den individuellen Erfahrungen (und daraus gezogenen Konsequenzen) können die Beteiligten nur dann Qualität weiterentwickeln, wenn diese systematisch ausgewertet werden. In der Praxis zeigt sich oftmals, dass die Fachkräfte für Schulsozialarbeit auf sich alleine gestellt sind und ohne fach-

liche Begleitung vor der Anforderung stehen, ihre Arbeit zu dokumentieren und auszuwerten. Auch die große Aufgabenfülle kann dazu führen, dass die Evaluation der Arbeit in den Hintergrund tritt. Auch stehen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit vor der Anforderung, die Konzeptentwicklung zielführend in ihrem Arbeitsalltag zu platzieren (vgl. Ermel 2012, S. 109).

Die primären Ziele der Dokumentation, des Berichtswesen und der Evaluation der Schulsozialarbeitsangebote bestehen darin, Hinweise zur Qualität, zu Verbesserungsmöglichkeiten und einen Überblick über den Arbeitsverlauf zu geben und die Qualität der Schulsozialarbeit zu sichern und weiterzuentwickeln. Nur dort, wo schulstandortspezifische Ziele in nachprüfbarer Form formuliert und entsprechend operationalisiert sind, das Handeln der Fachkräfte für Schulsozialarbeit systematisch dokumentiert und fachliches Handeln systematisch ausgewertet wird, können die Zielerreichung und damit die Wirkungen von Schulsozialarbeit eingeschätzt werden. Die verfolgten Zielsetzungen werden dadurch legitimiert und bekräftigt. Die Bewertung der Zielerreichung setzt eine Klärung von einheitlichen Bewertungskategorien voraus (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 349 f):

- Welche konkreten Wirkungen sollen bezogen auf die Zielgruppen erhoben werden? Wichtige Orientierung bieten hierbei die Handlungsziele in den Schulstandortkonzepten.
- Welche Wirkungen sollen auf der Ebene der trägerinternen und trägerübergreifenden Leitung, Steuerung und Koordination von Schulsozialarbeit erhoben werden?
- Welche Wirkungen sollen bezogen auf die Kooperation mit angrenzenden Handlungsfeldern ermittelt werden? Entsprechend den Bewertungskriterien werden einheitliche Erhebungsverfahren gemeinsam definiert: Welches Beteiligungskonzept der Zielgruppen und fachlichen Akteurinnen und Akteure am Evaluationsprozess soll angewendet werden?
- Welche konkreten Methoden kommen zum Einsatz – z. B. Selbst- vs. Fremdeinschätzung, Quer- vs. Längsschnittuntersuchung, quantitativ (z. B. Fragebogen an alle Lehrkräfte) vs. qualitativ (z. B. Interviews mit Schüler/innengruppen)?

Schulsozialarbeitskräfte können wesentlich von einem praxisorientierten, einheitlichen Dokumentations- und Berichtswesen des Trägers profitieren, wenn dieses zugleich flexibel an die Besonderheiten des einzelnen Schulstandorts angepasst werden kann (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 347 ff). Leistungserfassung, Projektevaluation und Berichterstattung von Schulsozialarbeit dürfen keinesfalls

als Kontrollinstrumente für die Fachlichkeit einzelner Schulsozialarbeitskräfte missverstanden werden. Vielmehr sind sie eine wertvolle Grundlage für jährliche Personalentwicklungsgespräche für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit dem Träger.

Besondere Herausforderungen für die Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit

Unterschiedliche Trägermodelle sind eine Besonderheit der Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit ist somit gefragt, insbesondere in schulischer Trägerschaft, ihr sozialpädagogisches Profil in die Schule einzubringen. Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind dauerhaft und häufig als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer einer massiven Überzahl (nicht selten 1: 80) von Lehrkräften mit deren spezifischer Berufskultur in einer fachfremden Organisation konfrontiert. Daraus ergibt sich ein charakteristischer Balanceakt zwischen geschmeidiger Anpassung an die schulischen Gegebenheiten (Voraussetzung für gelingende Kooperation) und Abgrenzung von häufigen schulischen Erwartungen, beispielsweise eine Versorgungsfunktion oder Krisenfeuerwehr von Schulsozialarbeit (Voraussetzung zum Erreichen sozialpädagogischer Ziele).

Wenngleich sozialpädagogische Fachkräfte sicherlich eine förderliche oder sogar reformerische Wirkung auf die Institution Schule und besonders auf das Schulklima haben (vgl. Speck 2009, S. 46 f), können Holtbrink/ Kastirke (2013) folgend die (Ein) Wirkungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit durch ihre Position, Funktion und ihrem personellen Umfang an einer Schule und bezogen auf das Schulsystem als tendenziell marginal beschrieben werden. Somit lässt sich festhalten, dass Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit nur sehr eingeschränkt als Schulentwicklung zu verstehen ist. Nur wenn die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Interessen von Schule und Sozialer Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe kontinuierlich austarieren, können sie ihre spezifische Identität wahren und die entsprechende Wirksamkeit erzielen (vgl. Spies/Pötter 2011; Speck 2009; Merchel 2005).

Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit prägt wesentlich das Begründungsmuster und die entsprechenden Ziele für die Schulsozialarbeit. Die Gestaltung der Differenz der Institutionen gehört zur Dynamik einer produktiven Zusammenarbeit. Entsprechend sind Fachkräfte der Schulsozialarbeit auf kontinuierliche, umfangreiche Unterstützung seitens der Schulleitung und des Trägers angewiesen, um ihre sozialpädagogische Identität zu wahren und dauerhaft Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und

Jugendhilfe und Impulse in die Institution Schule einbringen zu können. Im Idealfall haben die Fachkräfte der Schulsozialarbeit eine sozialpädagogische Fach- und Dienstaufsicht, die unabhängig vom einzelnen Schulstandort organisiert sein muss. Andernfalls besteht das Risiko, dass die Schulsozialarbeit von schulpädagogischen Haltungen und Abläufen vereinnahmt und damit im Sinne einer offensiven Sozialen Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe wirkungslos wird. Wenn die Fachaufsicht und/oder sogar die Dienstaufsicht für die Schulsozialarbeit von der Schulleitung und somit in der Regel ohne sozialpädagogische Fachlichkeit übernommen wird, kann dies zu Interessenskonflikten gleichermaßen für beide Seiten führen. Die sozialpädagogischen Bedarfe können hierbei einem reibungslosen Beitrag zum Ablauf der schulischen Aufgaben gegenüberstehen. Zudem prägen Schulleitungen maßgeblich das, was als Schulkultur bezeichnet wird. Sozialpädagogische Schulstandortkonzepte können von schulischer Seite unterstützt werden, indem die Schulleitung und die Lehrkräfte das Konzept in seiner fachlichen Andersartigkeit anerkennen und anschlussfähig an schulische Angebote machen. Die Ausweitung der Leitungsqualifikation von Schulleitungen bezogen auf den Umgang mit Fachkräften der Schulsozialarbeit und die Qualifizierung zu gemeinsamer Konzeptentwicklung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sind hierzu konkrete Ansatzpunkte. Die Handlungsfähigkeit wird begünstigt, wenn die Fachkräfte der Schulsozialarbeit:

- das sozialpädagogische Profil der Schulsozialarbeit als Alleinstellungsmerkmal verdeutlichen und sich fachlich von einer reinen Stützfunktion für die Institution Schule abgrenzen,
- die Schulleitung und die Lehrkräfte kontinuierlich über die Wirkungsbedingungen und -grenzen von Schulsozialarbeit informieren,
- eine gezielte wertschätzende Personalentwicklung in Hinblick auf das fachliche Handeln im Schulkontext erfahren,
- im Konfliktfall und bereits im Vorfeld gezielte Unterstützung insbesondere vom Träger haben,
- umfassenden Zugang zu und im Idealfall Mitspracherecht in schulischen Gremien haben,
- kontinuierliche Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der hochanspruchsvollen Tätigkeit haben, u.a. indem sie regelmäßig an kollegialer (Fall)Beratung und Fachaustausch in Fachgremien der Schulsozialarbeit (z. B. Qualitätszirkel, Fachkräftekonferenzen etc.) mit anderen Schulsozialarbeitsfachkräften teilnehmen,
- gezielte Angebote zur Supervision durch den Träger erhalten,
- in übergeordneten kommunale Gremien, beispielsweise zu Kinderschutz, Bildungslandschaften etc., eingebunden sind,

- kontinuierlich weitreichende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nutzen können,
- bei der (Selbst)Evaluation vom Träger begleitet werden,
- in ein Team von mehreren Fachkräften der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe an Schulen eingebunden sind und
- in der Schule als ergänzende eigenständige Profession anerkannt sind (vgl. Haupt 2012; Merchel 2005, S. 187 f).

Zusammenfassend bleibt es für Lehrkräfte und Fachkräfte der Schulsozialarbeit eine Mammutaufgabe, die Gemeinsamkeiten und insbesondere auch die Unterschiede konzeptionell so fortzuschreiben, dass die Kooperation gelingt und die unterschiedlichen Handlungslogiken von Schule und Sozialer Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe als Gewinn für die jungen Menschen nebeneinanderstehen und bestenfalls zusammenwirken (vgl. Ermel 2014).

Die Möglichkeiten und Grenzen des Konzeptentwicklungsprozesses werden immer von den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit geprägt. Der Aufbau kontinuierlicher und verlässlicher Strukturen der Schulsozialarbeit wird durch zeitliche Befristungen der Anstellungsverhältnisse erschwert. Es ist kaum möglich, perspektivisch langfristige Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen, sich innerhalb der Schule zu orientieren und zu vernetzen sowie zeitgleich ein Schulstandortkonzept der Schulsozialarbeit zu entwickeln bzw. fortzuschreiben. Ein guter Ausgangspunkt für eine gelingende Konzeptentwicklung und -qualität der Schulstandortkonzepte ist eine unbefristete Vollzeitstelle von Fachkräften für Schulsozialarbeit an idealerweise einer Schule (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2016, S. 167 f).

Letztlich sind fundierte Konzeptentwicklungsprozesse und entsprechende Dokumentations-, Berichts- und Evaluationssysteme eine wesentliche Grundlage, um bei den Trägern und in politischen Gremien für eine Sicherung bzw. einen Ausbau der Kapazitäten zu werben. Zudem wird so die Lobby für junge Menschen und ihre Begleitung durch Schulsozialarbeit gestärkt. Dazu braucht es neben den fachlichen Ergebnissen auch ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit des Trägers der Schulsozialarbeit. Vor dem Hintergrund der oftmals befristeten Finanzierungsmodelle der Schulsozialarbeit bietet Konzeptentwicklung und insbesondere die Evaluation wertvolle Argumente für Politik und Verwaltung, um die – möglichst unbefristete – Weiterfinanzierung der Angebote der Schulsozialarbeit zu befördern.

2

ALLEN GERECHT WERDEN? BEDEUTUNG VON GENDERREFLEXION UND DIVERSITÄTsbEWUSSTSEIN IN DER KONZEPTENTWICKLUNG DER SCHULSOZIALARBEIT

Heike Rainer

Die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Speck 2009, S. 2) und der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Baier 2011, S. 91 ff.), sowie deren Unterstützung in der Problembewältigung und der Abbau von Benachteiligungen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 11) sind zentrale Ziele der Schulsozialarbeit. In dem vorliegenden Beitrag soll die Bedeutung von Genderreflexion im Verständnis einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit zur Umsetzung dieser Aufgaben dargestellt werden, mit dem Ziel, einige Schlussfolgerungen für eine genderreflexive Konzeptentwicklung zu skizzieren.

Beginnend mit einer kurzen Einführung in die Bedeutung von Genderreflexion für professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit, wird im nächsten Schritt deren Umsetzung auf verschiedenen Ebenen skizziert und mögliche Herausforderungen thematisiert. Darauf aufbauend werden grundlegende Aspekte einer genderreflexiven Konzeptentwicklung dargestellt, wobei diese nicht dem Anspruch der Vollständigkeit entsprechen, sondern vorrangig als Impulse zum gemeinsamen Weiterdenken, Diskutieren, Entwickeln und Konzeptualisieren dienen sollen. Ziel ist hierbei, die professionelle Fachlichkeit des Handlungsfeldes und damit einhergehend die Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Bedeutung von Genderreflexion für die Schulsozialarbeit

Im Anforderungsprofil für die Schulsozialarbeit, erstellt vom Kooperationsverbund in Zusammenarbeit mit den Landesarbeitsgemeinschaften, steht im Rahmen der Handlungsansätze: „Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter arbeiten nach dem Gender-Ansatz. Sie verfügen über fundierte und reflektierte Kenntnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisation und über entsprechende methodische Vorgehensweisen. Sie legen Wert auf eine geschlechtersensible Sprache und ein geschlechterreflexives Verhalten.“ (Kooperationsverbund 2015, S. 22) Dadurch wird die Bedeutung und der Stellenwert von

Genderkompetenz in Praxis und Theorie der Schulsozialarbeit betont, auch wenn einige Fragen hinsichtlich des Verständnisses und der Ausgestaltung des ‚Gender-Ansatzes‘ offen bleiben. Dieser Ansatz steht dabei in enger Verbindung mit dem interkulturellen Lernen: „Sie [die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter] initiieren interkulturelles Lernen, schaffen ein Klima von Rücksicht, Toleranz und Akzeptanz und üben mit den Kindern und Jugendlichen entsprechende Verhaltensweisen ein. Sie schärfen das Bewusstsein für Vorurteile und hinterfragen gewohnte Handlungen und Erklärungsmuster.“ (ebd.) Beiden Ansätzen liegt demzufolge das Ziel der Diskriminierungsfreiheit, eine wertschätzende Grundhaltung sowie die Notwendigkeit der (Selbst-)reflexion von (eigenen) Vorurteilen und ‚selbstverständlichen‘ Zuschreibungen zugrunde.

Aber aus welchem Grund beschäftigen wir uns in der Sozialen Arbeit (und damit in der Schulsozialarbeit als einem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe) eigentlich mit Genderkompetenz, interkultureller Kompetenz und im weiteren Sinne Diversitätsansätzen? Welche Bedeutung haben so genannte Differenzlinien, wie u. a. Gender, Herkunft und Körper für Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit, deren Reflexion sowohl vom Kooperationsverbund als auch in aktuellen Veröffentlichungen zur Professionalisierung von Schulsozialarbeit zunehmend gefordert wird (vgl. Rainer 2016, S. 136 ff.)?

Leiprecht sieht als zentrale Tätigkeit der Sozialen Arbeit die „Unterstützung von psychosozialem Gleichgewicht, Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz in Situationen, die durch prekäre Verhältnisse, erhöhte Risikolagen und kritische Lebensereignisse gekennzeichnet sind.“ (Leiprecht zit. n. Leiprecht 2011, S. 19) Weiterhin führt er aus: „Da solche Situationen häufig mit sozialen Ungleichheiten und Ausgrenzungs- und Zuschreibungsmustern verbunden sind, die entlang spezifischen Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse verlaufen, gehört die kritische Reflexion solcher Differenzlinien und ihrer Wirkungen eigentlich zu den Kernaufgaben von Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (ebd.). Er betont somit, dass schwierige Lebenssituationen

sowie die vorhandenen individuellen, sozialen und materiellen Ressourcen zur Bewältigung dieser mit sozialen Ungleichheiten verbunden sind bzw. davon bedingt werden (können). Das heißt individuelle Lebenslagen sind durch gesellschaftliche Verteilungsungerechtigkeiten beeinflusst, welche die Bewältigung sozialer Probleme erschweren können. Dies greift auch Lamp im Kontext einer diversitätsbewussten Fallbetrachtung auf: „Für die Soziale Arbeit ist Differenz deshalb von elementarer Bedeutung, weil mit der Unterschiedlichkeit von Menschen häufig auch unterschiedliche Zugänge zu Bildung, materiellen und sozialen Ressourcen einhergehen“ (Lamp 2010, S. 201). Die Auseinandersetzung mit Differenzlinien ermöglicht somit einen reflexiven Zugang zu individuellen Benachteiligungen und strukturellen Diskriminierungen und kann den Blick auf alternative Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Diskriminierungen und pauschalisierende Zuschreibungen (z. B. ‚Jungs brauchen mehr Bewegung‘, ‚Mädchen sind rücksichtsvoll‘) sowie normative Erwartungen verlaufen häufig entlang von Differenzlinien. Geschlechterzuschreibungen sowohl seitens der Gesellschaft aber auch von Seiten der jeweiligen Fachkraft in unmittelbaren Interaktionen (z. B. in Beratungsgesprächen oder Gruppenkontexten) wirken sich somit auf die Lebenswelten und die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen aus (vgl. Spies 2017, S. 233 ff.; vgl. Fleßner 2015, S. 306 ff.). Genderreflexion setzt sich „zum Ziel Rollenerwartungen und Normverständnisse zu hinterfragen, um die Entwicklungs- und Möglichkeitsräume für Kinder und Jugendliche zu erweitern“ (Rainer 2017, i. E.). Wenn Schulsozialarbeit die individuelle Persönlichkeitsentwicklung sowie Lebens- und Bildungschancen fördern möchte, ist die Reflexion gesellschaftlich bedingter Erwartungen an u. a. „geschlechtsadäquaten“ und damit normativ angemessenen Verhalten von zentraler Bedeutung (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 218). Unmittelbar verbunden damit ist das Bewusstsein über die eigene Eingebundenheit in diese Prozesse. Dies kann dabei unterstützen, Entwicklungsräume in Interaktionen nicht (unbewusst) einzuschränken, individuelle Lebensentwürfe jenseits von gesellschaftlich einengenden Rollenerwartungen und Zuschreibungen zu ermöglichen und sich gesellschaftlichen Bedingungen und möglichen Diskriminierungen und Ungleichheitsstrukturen entlang sozial konstruierten Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ‚Frauen‘, ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘) bewusst zu sein. So wird auch im europäischen Fachdiskurs zu Sozialer Arbeit betont: „It is most important that all those engaged in social work have a good understanding of issues of gender equality in order to ensure that those in their care are treated in a fair and equitable way within a genuinely inclusive envi-

ronment. This can be quite challenging as the process of examining or re-examining your own thoughts may cause you to question some of your preconceived ideas“ (Thompson 2011, S. 19). Diese im zweiten Teil benannte Herausforderung des ‚kritischen Hinterfragens‘ unserer eigenen gewohnten Denkmuster und Überzeugungen soll uns im Weiteren in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Genderreflexion begleiten.

(Selbst-)reflexive Gestaltung von Genderreflexion

Durch die obigen Ausführungen wird deutlich, dass es sich bei Genderreflexion nicht um ein ‚Spezialthema‘, welches nur bestimmte Fachkräfte, Zielgruppen oder Tätigkeitsbereiche betrifft (u. a. die ‚Auslagerung‘ von so genannten Genderthemen auf geschlechtshomogene Settings) handelt, sondern vielmehr um eine professionelle Haltung, die auf unterschiedlichsten Ebenen sichtbar und bedeutsam wird. Wie Micus-Loos schreibt: „Für professionell Tätige in der Sozialen Arbeit ist ein Bewusstsein für die alltägliche Mitkonstruktion von Geschlecht unabdingbar. [Es ...] öffnet den Blick für die eigene Beteiligung an der Herstellung von Geschlechterdifferenzen, [...] verdeutlicht die große Verantwortung der professionell Tätigen, insofern sie in die Interaktion involviert und daher stets Teil der Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungspraxis sind“ (Micus-Loos 2013, S. 185). Hier wird deutlich, dass Genderreflexion vor allem auch die Entwicklung einer (selbst)reflexiven Haltung in der Auseinandersetzung mit Mechanismen von Ungleichheitsstrukturen voraussetzt. Ansonsten laufen wir Gefahr, (unbewusst) eigene Normverständnisse und Erfahrungswerte als Grundlage unseres professionellen Handelns anzunehmen und damit vielfach einschränkende Verhaltensmuster und Rollenerwartungen entlang von Differenzlinien wie u. a. Geschlecht oder Herkunft zu (re-)produzieren und zu verfestigen. Anstatt diese Reproduktionen bewusst zu hinterfragen und die Adressatinnen und Adressaten bei der „aktive[n] Überwindung einengender Selbst- und Fremdzuschreibungen“ (Fleßner 2015, S. 309) zu begleiten, können diese auf Kinder und Jugendliche unbewusst projiziert werden und so weiterhin die Ungleichheit aufrechterhalten. Die Bedeutung der eigenen Auseinandersetzung wird auch in Kunert-Ziers Darstellung zu „Genderkompetenz“ in der Sozialen Arbeit deutlich, wenn sie diese in die drei Ebenen des ‚Wollen‘, ‚Wissen‘ und ‚Können‘, genauer gesagt: „genderbezogene Selbstkompetenzen“, „genderbezogenes Fachwissen“ und „genderbezogene Praxiskompetenzen“ unterteilt (Kunert-Zier 2011, S. 154). Diese „Selbstkompetenzen“ sind jedoch nicht nur unter einer genderreflexiven Perspektive von großer Bedeutung, sondern bilden allge-

mein einen zentralen Aspekt professionellen Handelns: „Für die reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung sind zunächst der Wille und die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion gefragt. [...] Reflexion individueller Wertestandards: Fachkräfte müssen wissen, dass sie – auch wenn sie auftragsgemäß „Normalisierungsarbeit“ (Offre 1987) leisten – nicht Maß aller Dinge sind. Sie haben manchmal ein eher „enges“ Verständnis davon, wie Menschen idealerweise ihr Leben gestalten sollten. Sie sollten sich fragen, ob sie Verhaltensweisen oder Lebensumstände für „inakzeptabel“ und veränderungsbedürftig halten, die andere als durchaus normal betrachten. [...] Das bedeutet, Abweichungen anderer von den eigenen Maßstäben zu tolerieren, ohne handlungsunfähig zu werden.“ (von Spiegel 2013, S. 89) Die Entwicklung und Förderung des Reflexionsvermögens von Fachkräften der Sozialen Arbeit, die professionelle Haltung und das berufliche Handeln stehen in unmittelbarem Zusammenhang, wie es auch im Rahmen der Berufsethik betont wird (vgl. DBSH 2014, S. 26). Mit Blick auf das berufsethische Prinzip: „Durch Selbstreflexion und kollegiale Beratung werden eigene Grenzen wahrgenommen und beachtet“ (ebd. S. 33) muss das mögliche Spannungsfeld im Kontext der Forderung nach Selbstreflexion berücksichtigt werden. Denn die bewusste kritische Auseinandersetzung mit eigenen kategorialen Denken sowie damit verbundenen Zuschreibungen und ‚Selbstverständlichkeiten‘ ist bei weitem kein einfacher Prozess und wird nicht ohne Grund mit der Forderung nach Möglichkeiten und Räumen für fachlichen Dialog wie u.a. Intervention und Supervision verknüpft (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 51). Die Reflexion soll einen „Perspektivwechsel im Dialog“ (Ebert 2012, S.40) ermöglichen, um eigene blinde Flecken (welche gerade in der Auseinandersetzung mit persönlichen Vorstellungen von Geschlechterbildern oder anderen Identitätskategorien auftauchen) bewusst zu machen. Es reicht somit nicht aus, eine Forderung nach (Selbst-)reflexiver Fachlichkeit zu stellen, sondern es braucht strukturelle Voraussetzungen, um diese überhaupt ermöglichen zu können. Ein zentraler Punkt, welchen ich im Rahmen der Schlussfolgerungen für die Konzeptentwicklung wieder aufgreifen werde.

Aufbauend auf diesen grundlegenden Überlegungen und dem Verständnis von Genderreflexion als professionelle Haltung und somit Querschnittsthema, stellt sich die Frage, was dies auf den unterschiedlichen Ebenen und im Kontext der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit bedeuten kann. Die Abbildung auf Seite 24 soll dabei helfen, diese Ebenen in einer Skizze zu umreißen – wobei nicht das Ziel der Vollständigkeit, sondern der Darstellung der Vielschichtigkeit der unterschiedlichen gendersensiblen Reflexions-

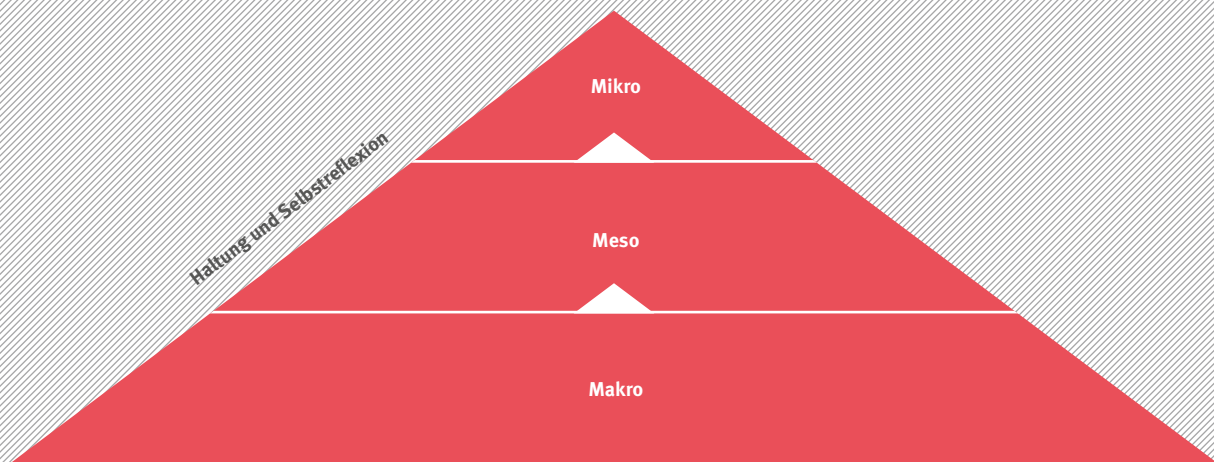
ebenen im Vordergrund steht. Wie in dieser Abbildung ersichtlich, durchzieht Genderreflexion unterschiedlichste Ebenen und Tätigkeitsfelder Sozialer Arbeit, sie reicht von deren Bedeutung in Beratungssettings im Rahmen von Einzelfallhilfe über Sensibilisierungs- und Bildungsarbeit in sozialpädagogischer Gruppenarbeit bis hin zur Umsetzung des politischen Mandats Sozialer Arbeit im Sinne einer anwaltschaftlichen Vertretung der Interessen von Kindern und Jugendlichen, sowohl im System der einzelnen Schule wie auch auf höherer Ebene in politischen Gremien, wie zum Beispiel im Kultusministerium.

All diese Ebenen befinden sich jedoch in einem immer wieder zu beobachtenden Spannungsfeld zwischen der Dramatisierung und der Nicht-Thematisierung von ‚Differenzen‘, wobei das Ziel der entdramatisierenden und reflexiven Zugangsweise – vielfach u.a. bedingt durch die damit einhergehende Erhöhung der Komplexität – nur selten erreicht wird. Faulstich-Wieland befasst sich in ihren theoretischen und empirischen Arbeiten vertieft mit Herausforderungen der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht. Sie weist darauf hin, dass Genderreflexion nicht mit einer Dramatisierung von zum Beispiel „geschlechtsspezifischen Unterschieden“ gleichzusetzen ist, da diese Gefahr läuft, pauschalisierende und verkürzte Annahmen zu (re-)produzieren und damit erneut einschränkende Rollenzuschreibungen wie zum Beispiel „einengende Bilder von den „störenden Jungen“ und den „lieben Mädchen“ [...] mit konstruiert und weiter festgeschrieben“ werden (Faulstich-Wieland 2011, S. 354). Ein Beispiel hierfür wäre u.a. auch die unreflektierte Aufteilung und Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen, begründet durch vermeintlich unterschiedliche Interessen und Bedürfnissen von ‚Mädchen und Jungen‘ welche als naturgegeben (essentialistisch – ‚so sind Jungs eben‘) dargestellt werden ohne ihre Eingebundenheit in und Bedingtheit durch sozial konstruierte Deutungsmuster und Sozialisationsprozesse zu bedenken. Abgesehen davon, dass offen ist, wie Kinder und Jugendliche jenseits der binären Geschlechterzuteilung sich in diesem Konzept der Zweigeschlechtlichkeit zurechtfinden können, liegt die Gefahr dieser Dramatisierung von ‚Geschlechterdifferenzen‘ in einer vermeintlichen Homogenisierung innerhalb dieser Gruppen, wodurch Ausgrenzungen und gesellschaftliche Rollenerwartungen an ‚Mädchen und Jungen‘ festgeschrieben und legitimiert werden können. Die Botschaften, u.a. im Sinne von Verhaltenserwartungen und Geschlechterzuschreibungen, die durch und in solchen Kontexten vermittelt werden (können), nehmen Einfluss auf die Wahrnehmungen und individuellen Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Was nicht heißen soll, dass eine bewusste Dramatisierung innerhalb

Skizzierung verschiedener Ebenen von Genderreflexion (Abb. 1/eigene Darstellung)

Haltung und Selbstreflexion

- Welches Fachwissen habe ich zur Konstruktion von Differenz und wie bewusst bin ich mir über meinen eigenen Anteil daran?
- Welche stereotypen Bilder, Zuschreibungen und Normverständnisse prägen meinen Blick auf die Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelten und Problemlagen?
- Wie sensibilisiere ich mich hinsichtlich meiner eigenen Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen entlang sozialer Kategorien wie Geschlecht, Herkunft oder Hautfarbe?
- Inwiefern nutze ich Gelegenheiten der dialogischen Selbstreflexion in Form von Inter- oder Supervisionen, um meine eigenen Vorannahmen und meine eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche (Re-)produktionen von Ungleichheit zu thematisieren?



Mikro – Einzelfallhilfe

- Wie gestaltet sich die Lebenswelt der Person entlang sozialer Kategorien wie Geschlecht und Herkunft und durch was werden Teilhabemöglichkeiten bedingt?
- Wie werden individuelle Bewältigungs- und Handlungsstrategien von stereotypen Vorstellungen der betroffenen Personen beeinflusst? (z. B. Wie wird ein Junge in seinen Handlungsmöglichkeiten durch die Annahme ‚Jungs weinen nicht‘ eingeschränkt?)
- Inwiefern ermögliche ich eine gemeinsame Ausverhandlung der Problem- sowie Zieldefinition und bin ich mir dabei meiner eigenen Normverständnisse und -erwartungen bewusst?

Mikro – Sozialpädagogische Gruppenarbeit

- Wie wird Vielfalt in der Gruppe wahrgenommen, thematisiert und bewertet?
- Wie kann ich das Bewusstsein über gesellschaftliche Diskriminierungen und dem eigenen Anteil daran schärfen und eine wertschätzende und offene Haltung fördern (u. a. zur Konfliktprävention)?
- Inwiefern fördere ich die Auseinandersetzung und Sensibilisierung hinsichtlich eigener Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen?

Meso

- Wie wird eine wertschätzende Haltung innerhalb des Teams zu Vielfalt gelebt und gefördert?
- Welche Reflexionsmöglichkeiten gibt es? (Fortbildungen, Inter- und Supervision, ...)
- Welche Beteiligungsstrukturen gibt es in der Einrichtung, wie transparent sind diese und wie klar sind Entscheidungsstrukturen?
- Wie wird die Einrichtung nach außen hin und gegenüber der Zielgruppe repräsentiert? Wer wird durch verwendete Bilder und Sprache u. a. in Konzepten (nicht) angesprochen?

Makro

- Welche strukturellen Diskriminierungen (u. a. der spezifischen Zielgruppe) lassen sich identifizieren?
- Wie kann anwaltschaftlich agiert werden um Chancengerechtigkeit zu fördern und Benachteiligungen aufzuzeigen und zu problematisieren?
- Welche strukturellen Problemlagen müssen aus dem fachlich-politischen Mandat der Sozialen Arbeit adressiert werden?

geschlechtshomogener Settings mittels eines kritischen Bewusstseins über sozial konstruierte Gruppenzugehörigkeiten und einem intersektionalen Blick auf die Verschränkungen bzw. ‚Verwobenheit‘ von sozialen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe oder Körper (vgl. Walgenbach 2012) nicht möglich und stellenweise sinnhaft ist. Mädchenarbeit begründet sich dann jedoch „nicht aus einer essentialistischen Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen, sondern aus dem Kontext kritischer Pädagogik, die [...] Geschlechterdifferenz im Sinne Deridas als strukturelles Phänomen begreift und egalitär denkt“ (Graff 2011, S. 268). Das heißt, wesentlich ist die Motivation und Zielsetzung, die mit der bewussten Entscheidung für geschlechtshomogene Arbeit einhergeht. So sollen nicht die scheinbaren Geschlechterdifferenzen dabei im Vordergrund stehen, sondern die sozial bedingte Entstehung und Reproduktion von Geschlechtervorstellungen und damit verbunden den machtbesetzten Geschlechterverhältnissen in ihren Auswirkungen auf individuelle Lebenswirklichkeiten. Im Sinne einer „genderkompetenten Konzeption und Handlungspraxis“ ist nach Spies demnach: „Geschlecht [...] immer als Konstruktion, die durch ständige Interaktion und deren unweigerliche Einbindung in gesellschaftliche, ausgrenzende Herrschaftsstrukturen zu verstehen“ (Spies 2017, S.222). Nicht übersehen werden sollte darüber hinaus, dass gerade auch in einem intersektionalen Verständnis, welche die Verschränkungen von verschiedenen Differenzlinien wie Geschlecht, Herkunft, Religion in den Blick nimmt, ‚geschlechtshomogene‘ Arbeit nicht von ‚homogenen‘ Interessen ihrer Mitwirkenden ausgehen kann.

Jedoch ist die bewusste Ent-dramatisierung, die sich zum Ziel setzt, Gender als eine reflexive Folie für Lebenszusammenhänge und Bewältigungsstrategien im Bewusstsein zu haben nicht mit einer Nicht-Thematisierung zu verwechseln. Gerade letztere ist vielfach in dem Wunsch ‚alle gleich zu behandeln – we are all the same‘ wahrzunehmen. Dies birgt jedoch die Gefahr, in der Absicht ‚genderneutral‘ zu agieren, gesellschaftliche und strukturelle Machtverhältnisse und Diskriminierungen sowie deren Einfluss auf individuelle Lebenssituationen und Möglichkeitsräume zu übersehen und sozial bzw. strukturell bedingte Problemlagen zu individualisieren. Unterschiedliche Lebenslagen, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten, die durch sozial konstruierte Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst werden, finden so kaum Beachtung und die gesellschaftliche Ungleichbehandlung von Menschen wird verleugnet. Der Anspruch ‚allen gerecht zu werden‘ kann eben nicht durch den Ansatz ‚alle gleich zu behandeln‘ erfüllt werden. In anderen Worten: „treating people differently by meeting diverse needs is part of trying to create equality“

(Gaine/Gaylard 2011, S. 7). In diesem Sinne müssen „Anstrengungen der Thematisierung unternommen werden, damit alltägliche De-Thematisierungen und Egalisierungen aufgedeckt und konzeptionell berücksichtigt werden“ (Spies 2017, S. 223). Somit setzt sich Genderreflexion zum Ziel, die Bedeutung von Zugehörigkeiten entlang sozial konstruierter Gruppen anhand von u. a. Geschlecht, Herkunft oder Hautfarbe reflexiv in den Blick zu nehmen in dem Bewusstsein ihrer vielseitigen diskriminierenden, aber auch privilegiierenden Wirkungen auf die Lebenswelten und Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Gesellschaftliche Zuschreibungen (die uns vielfach durch ihre ‚Selbstverständlichkeit‘ kaum bewusst sind) müssen als solche erkannt, benannt, hinterfragt und bestenfalls dekonstruiert werden, um Spielräume u. a. hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung zu erweitern.

Aspekte einer genderreflexiven Konzeptentwicklung

Aufbauend auf diesen Überlegungen lassen sich somit für eine genderreflexive Konzeptentwicklung eine Reihe von Schlussfolgerungen ziehen. Im Folgenden sollen hier drei Aspekte herausgegriffen werden, die wesentliche Eckpunkte einer genderreflexiven und weiter gedacht diversitätsbewussten Konzeptentwicklung darstellen. Dabei werden unterschiedliche Ebenen angesprochen, von der Funktion von Konzepten in der Profilbildung von Schulsozialarbeit im Sinne einer partizipativen Entwicklung, über die Schaffung struktureller Voraussetzungen für die Ermöglichung von (selbst-)reflexivem fachlichem Handeln bis hin zu Impulsen zur inhaltlichen Ausgestaltung. Anhand von drei zentralen Fragen, werden im Folgenden diese Aspekte näher diskutiert.

Welche Funktion hat Konzeptentwicklung?

Konzepte dienen als Grundlage für fachliches Handeln, sie bieten Orientierung für die Fachkräfte und Transparenz nach innen und außen (vgl. Ermel in dieser Broschüre). Wie Deinet und Baier betonen, sollen Konzepte „grundlegend eine fachliche Ausgestaltung von Praxis ermöglichen. Insbesondere im Feld der Schulsozialarbeit, indem es durch unterschiedliche Beteiligte und durch die besondere Form der Zusammenarbeit mit Schule auch immer wieder zu Irritationen in Bezug auf die Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit kommen kann, ist der Wert der Praxisorientierung von Konzepten besonders hoch“ (2011, S. 354). Genau hier bieten Gender- und Diversitätsreflexion im Sinne der Erweiterung von Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einen Fachstandard, der in der Kooperation mit Schule das Profil Sozialer Arbeit in ihrem Auftrag und ihrer Zielsetzung verdeutlichen und schärfen kann. So stellt

Rose die Frage „wie Gender als Qualitätsdimension in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zum Tragen kommen kann“ (2008, S. 418) und betont neben den Schwierigkeiten auch das Potential der Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen in der fachlichen Diskussion und Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Da es sich hierbei gerade im Kontext der Schulsozialarbeit jedoch vielfach um „[u]ngleiche Partner_innen im Dialog“ handelt (vgl. Spies/Rainer 2016, S. 254), bietet eine beteiligende Konzeptentwicklung die Möglichkeit, Interessen, Erwartungen und Ziele gemeinsam abzustimmen und aus der eigenen Fachlichkeit heraus bestimmte Zugänge bzw. auch unterschiedliche Verständnisse zu argumentieren. Standards der Profession der Schulsozialarbeit ermöglichen eine fachliche Positionierung und können dabei helfen, sich im schulischen Kontext nicht „zu eng an dessen Deutungsmuster der Abweichung zu binden“ (vgl. Spies/Rainer 2016, S. 256). In Anlehnung an Ermel (in dieser Broschüre) geht es hierbei um die Wahrung der Identität Sozialer Arbeit im Kontext Schule, was durch eine Orientierung an zentralen Handlungszielen, wie die Förderung von Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen unabhängig ihrer sozial (konstruierten) Gruppenzugehörigkeiten möglich ist. Wie Faulstich-Wieland im Rahmen ihres Beitrags zu „Schule“ im Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht argumentiert: „Schulsozialarbeit als bisher weitgehend ungeklärter Arbeitsbereich erhält hier eine Chance auf eigenständige Gestaltung. Gefragt ist dafür eine Umorientierung von der geschlechtsspezifischen Pädagogik mit einer Fokussierung auf Differenzen hin zu einer gendersensiblen Pädagogik, welche die Bedeutung der sozialen Kategorie Gender reflexiv konzeptioniert [...] Sie erfordert von den Erwachsenen Genderkompetenz, d.h. das Wissen um die Prozesse der Konstruktion von Geschlecht und den eigenen Anteil daran“ (Faulstich-Wieland 2011, S. 355). Konzepte können so auch als Reflexionsinstrumente betrachtet werden, die die Möglichkeit der oben betonten fachlichen Reflexion bieten und zudem eine Grundlage für die gemeinsame Aushandlung von Zielen und Tätigkeitsfeldern darstellen. So betonen auch Schulsozialarbeitende, dass Konzepte in dem Prozess zwischen Abgrenzung und Kooperation mit Schule, insbesondere mit Lehrkräften unterstützend wirken können. Konzepte sind so „eine wichtige Grundlage [...] um nicht zu warten, was wird über mich gegossen von der Arbeit, die von mir gewünscht wird“ – „im Sinne von Kooperation auf der einen und Abgrenzung auf der anderen Seite“ (Schulsozialarbeiterinnen zit. n. Busche-Baumann/Becker/Rainer/Oelker 2014, S. 28). Konzepte bieten in diesem Verständnis die Möglichkeit, den Auftrag von Schulsozialarbeit anhand der eigenen Fachlichkeit zu verdeutlichen und sich gegebenenfalls von ‚schulischen‘

Verständnissen und Erwartungen (durch fachliche Begründungen) abzugrenzen. Im Sinne einer genderbewussten Konzeptentwicklung ist eine partizipative Entwicklung als gemeinsamer Weg, in dem u. a. auch innerhalb des Teams Fragen der ‚eigenen Diversität‘ und deren Repräsentation thematisiert werden, unumgänglich. Beispielhafte Fragen könnten hierbei u. a. sein: Wie setzt sich das Team zusammen? Wer hat wieviel Entscheidungsmacht? Wie transparent verlaufen Entscheidungen? Welche Zielgruppen und kooperierende Einrichtungen wirken mit?

Welche strukturellen Rahmenbedingungen sollen in Konzepten festgelegt werden?

Die Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem zuvor angesprochenen Anspruch der fachlichen (Selbst-)reflexion der Schulsozialarbeitenden. Wie Voigt-Kehlenbeck zusammenfasst: „Genderreflexion entwickelt sich dort, wo kollegiale Fallberatung, gendersensibilisierte Formen der Supervision und Team- und Leitungsinterventionsformen praktiziert und entwickelt werden. [...] Insofern ist eine besondere Sorgsamkeit im Umgang mit Kategorien wie *richtig* und *falsch*, *angemessenes* und *unangemessenes* [Herv. im Original] Verhalten zu entwickeln. Methodisch bedeutet dies, den eigenen Deutungskontext, den des eigenen mehr oder weniger gelingendes Lebens, nicht als leitenden Bezug zu setzen – schlicht weil dieser es nicht sein kann.“ (2008, S. 218). Um die „Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Zuschreibungen und Erfahrungen“ (Rainer, 2017 i. E.) zu unterstützen beziehungsweise zu ermöglichen, bedarf es demnach struktureller Voraussetzungen, u. a. im Sinne von ‚fachlichen Räumen‘, die eine Auseinandersetzung mit Fragen der Geschlechterkonstruktion und Geschlechterverhältnissen hinsichtlich der eigenen Biografie und dem eigenen fachlichen Handelns bewusst ermöglichen und professionell begleiten, um dabei auch mögliche Abwehrhaltungen zu reduzieren. Mit Blick auf verschiedene Ebenen sind hier neben weiteren die Aushandlung und Festlegung von fachlichen Ansprechpersonen, transparenten Rahmenbedingungen und Entscheidungsstrukturen, verbindliche Vereinbarungen und Ressourcen für Intervention, Supervision sowie Weiterbildungen innerhalb von Rahmen – sowie Standortkonzepten notwendig. Es wird damit unumgänglich sein, sich auch mit größeren Fragen u. a. hinsichtlich der fachlichen Trägerschaft von Schulsozialarbeit auseinanderzusetzen, welche diese Rahmenbedingungen unmittelbar berühren und beeinflussen. Diese Forderungen sind keinesfalls neu; gewinnen jedoch aus einer genderreflexiven Perspektive erneut an Bedeutung. So schreibt der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: „Eine kontinuierliche fachliche Beratung und die Fachaufsicht durch qualifizierte Ansprechpartne-

rinnen und -partner beim jeweiligen Träger müssen gesichert sein. [...] Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung, regelmäßiger trägerübergreifender Austausch mit anderen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern der Region sowie Supervision müssen gewährleistet sein.“ (2015, S. 24 f.) Auch Ermel (in dieser Broschüre, S. 20) weist auf die Notwendigkeit einer fachlichen Ansprechperson hin und begründet es unter anderem mit dem Risiko, „dass die Schulsozialarbeit von schulpädagogischen Haltungen und Abläufen vereinnahmt“ wird. Was uns auch wieder zurück zur fachlichen Positionierung Sozialer Arbeit im schulischen Kontext führt.

Es lässt sich also abschließend festhalten, dass strukturelle Bedingungen für die geforderte (selbst-) reflexive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und normativen Erwartungshaltungen konzeptionell festgeschrieben und verankert sein müssen, um die (Weiter-)entwicklung von Genderkompetenz in allen drei Ebenen des Wollen, Wissen und Können zu ermöglichen und zu fördern.

Wie kann die inhaltliche Ausgestaltung gender-reflexiver Konzepte aussehen?

An dieser Stelle können nur vereinzelte Aspekte der inhaltlichen Ausgestaltung angesprochen werden, welche jedoch alle in der Überzeugung verbunden sind, Genderreflexion als Querschnittsansatz zu verdeutlichen und nicht auf ein Kapitel im Konzept zu begrenzen, z. B. als ‚geschlechtsspezifische‘ Arbeit. Neben der Verwendung von geschlechtergerechter und anti-diskriminierender Sprache, welche bestmöglich auch binäre Einschränkungen von ‚Mädchen und Jungen‘ oder ‚Kinder mit und ohne Migrationshintergrund‘ reflexiv in den Blick nimmt, beinhaltet sie in diesem Sinne auch die Vermeidung von pauschalisierenden bzw. stereotypen Aussagen und Zuschreibungen innerhalb der Konzeptentwicklung und ihrer Verschriftlichung (u. a. ‚problembehaftete Jungen mit Migrationshintergrund‘).

Darüber hinaus durchzieht eine genderreflexive inhaltliche Ausgestaltung die Konzepte wie ein roter Faden, wie es auch bei weiteren fachlichen Handlungsansätzen (wie zum Beispiel der Partizipation) der Anspruch ist. Genderreflexion wird somit als ein Handlungsprinzip verstanden, welches sich durch das gesamte Konzept und viele inhaltliche Bausteine zieht. In diesem Verständnis ist Genderreflexion (im intersektionalen Verständnis) u. a. Teil der Zieldefinitionen gerade hinsichtlich Chancengleichheit und Inklusion sowie der Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung durch Hinterfragen von einengenden Rollenverständnissen sowie Bewusstseinsbildung für Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmechanismen und Sensibilisierung hinsichtlich einer wertschätzenden Haltung zu Vielfalt und

Individualität. Dabei dient die Zielentwicklung auch der fachlichen Positionierung und der Klärung der Haltung und des Handelns (vgl. Ermel in dieser Broschüre). Darüber hinaus ist Gender- und Diversitätsreflexion Teil der zentralen Handlungsprinzipien (neben u. a. Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Partizipation) und verankert und begründet durch rechtliche Grundlagen, wenn sich aus der Fachlichkeit der Jugendhilfe heraus innerhalb der Konzeptionen von Schulsozialarbeit u. a. auf § 9 Abs. 3 SGB VIII bezogen wird. Zudem kann Genderreflexion zum Beispiel im Kontext von sozialpädagogischer Gruppenarbeit, einem wesentlichen Tätigkeitsbereich von Schulsozialarbeitenden, explizit aufgegriffen werden, indem Methoden zu Diversitätsbewusstsein, Anti-Diskriminierung, Intersektionalität (vgl. Walgenbach/Reher; Walgenbach 2012) und zur geschlechtergerechten und -reflektierenden Kinder- und Jugendarbeit explizit Erwähnung (und damit im Idealfall auch Anwendung) finden; also genderbezogene Praxiskompetenzen sichtbar werden. So argumentiert Spies im Kontext professionellen Handelns: „Jedes Angebot von Schulsozialarbeit hat dem Anspruch zu genügen, dass seine Handlungsziele und konzeptionellen Rahmungen eine genderkompetente Perspektive einnehmen, die der grundsätzlichen Vielzahl von Geschlechtern der Schüler/innen gerecht werden können“ (Spies 2017, S. 223).

Im oben kurz dargestellten dreigeteilten Verständnis von Genderkompetenz braucht es aber neben dem ‚Wollen‘ und dem ‚Können‘ auch das ‚Wissen‘ und damit genderbezogenes Fachwissen hinsichtlich der sozialen Konstruktion von Geschlechterzuschreibungen, der reflexiven Auseinandersetzung mit machtvollen Geschlechterverhältnissen und ihrer sozialen Bedingtheit. Dieses Wissen in Form einer theoretischen Fundierung, welche u. a. auch innerhalb der Konzeptionen eine theoriegeleitete Entwicklung und Begründung der Tätigkeiten und Angebote ermöglicht, ist durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen zu u. a. Gender im Kontext von diversitätsbewusster Sozialer Arbeit (vgl. Leiprecht 2011, Spies 2017, Fleßner 2015, Voigt-Kehlenbeck 2008) wie auch im Kontext differenzsensibler Fallbetrachtung (vgl. Lamp 2010) oder im internationalen Kontext durch z. B. critical social work und anti-oppressive practice (vgl. Payne 2014, vgl. Dominelli 2002) möglich. Gerade auch im schulischen Kontext in Anlehnung an eine Pädagogik der Vielfalt ist hier auch der Anti-Bias Ansatz zu nennen, welcher im Sinne einer ‚vorurteilsbewussten‘ Sozialen Arbeit großes Potential in der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Eingebundenheit in Machtverhältnisse und Diskriminierungs- sowie Privilegierungserfahrungen (vgl. Trisch 2013) und der aktiven Adressierung von unterschiedlichen Formen von Diskriminierung birgt. Wie Gramelt in ihrer Aus-

einandersetzung mit dem Anti-Bias Ansatz im Kontext der Schulsozialarbeit betont, ist es dabei wichtig, diesen nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch „[...]dahingehend weiterzuentwickeln, dass er Instrumente bietet, institutionelle und strukturelle Gegebenheiten noch expliziter in den Blick zu nehmen.“ (Gramelt 2016, S. 312) Dies soll ermöglichen, bestehende machtvolle Schieflagen innerhalb des Schulsystems nicht zu reproduzieren, sondern abzubauen und (sozial-)pädagogische Handlungsräume so zu gestalten, dass alle Kinder und Jugendliche in ihren vielseitigen Unterschiedlichkeiten ein Gefühl der Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren können. Für die Konzeptentwicklung und die Praxisgestaltung bedeutet dies auch zu schauen, dass die „Gestaltung von Räumen, Strukturen, Materialien und Kommunikation so ausgerichtet sind, dass alle Beteiligten [...] gleiche Möglichkeiten der Identifikation, Zugehörigkeit, Teilhabe und Wertschätzung erfahren“ (Gramelt 2016, S. 307). Leitend sind hierbei Fragestellungen im Sinne von: Welche Bilder und Geschichten werden durch verwendete Materialien und Bezüge erzählt und wer kann sich mit diesen identifizieren? Konkret heißt das, u.a. welche Familienformen werden dargestellt und (unbewusst) als Norm verfestigt, oder auch welche Hautfarben sind innerhalb verwendeter Bücher und Spielmaterialien in welcher Form repräsentiert? Dies führt uns zurück zu den Fachkräften selbst. Denn dieses professionelle Handeln kann nur umgesetzt werden, wenn die bewusste Auseinandersetzung und Anerkennung der eigenen (un-)bewussten Reproduktion durch u. a. Sprache, Auftreten, Verhalten und auch Adressierungen (u. a. an ‚Jungen und Mädchen‘) voran bzw. damit einhergeht. Die Arbeit nach dem Anti-Bias Ansatz geschieht somit auf zwei verschiedenen Ebenen: „Pädagog_innen werden für Schieflagen und für ihren eigenen Beitrag bei der Herstellung dieser sensibilisiert“ und „Kinder bekommen die Möglichkeit, viele Geschichten zu erfahren und so die um sie herum bestehende Vielfalt kennenzulernen und sich mit dieser wohlfühlen“ (Gramelt 2016, S. 310). Bedingung für diese konzeptionelle Berücksichtigung von relevanten theoretischen Bezügen ist jedoch erneut die strukturelle Verankerung von fachlichen Ansprüchen und Räumen zur professionellen Gestaltung und Weiterentwicklung des Handlungsfeldes entlang nicht-diskriminierender und ent-kategorisierender Handlungsansätze.

Fazit – ‚Allen gerecht werden?‘

In Hinblick auf die obigen Ausführungen lässt sich also festhalten, dass Schulsozialarbeit gefordert ist, sich mit Fragen der Diversität – vor allem hinsichtlich gesellschaftlichen Zuschreibungen, strukturellen Diskriminierungen und damit verbundenen Einschränkungen und einengenden Rollenbildern – bewusst auseinanderzusetzen. Konzeptentwicklung als fachlicher Handlungsrahmen, der u.a. Auftrag, Ziele, Angebote und Handlungsprinzipien verdeutlicht und den Fachkräften in der praktischen Arbeit Orientierung bieten soll, birgt großes Potential, diese Auseinandersetzungen zu fördern bzw. zu ermöglichen. Konzepte können fachliche Positionierungen bieten und strukturelle Rahmenbedingungen festlegen, die professionelles (selbst-)reflexives Handeln ermöglichen sowie die bewusste Auseinandersetzung mit aktuellen Theoriebezügen fördern. In dem Ziel ‚allen gerecht zu werden‘ kann innerhalb dieser Konzeptentwicklung der bewusste Blick auf gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und damit einhergehend eigene oft (unbewusste) pauschalisierende Rollenerwartungen ermöglicht werden. Durch ein an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Ressourcen (in der Berücksichtigung ihrer strukturellen Bedingtheit) von Kindern und Jugendlichen ausgerichtetes Handeln, können deren persönliche Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitert und Benachteiligungen abgebaut werden.



WORKSHOPS UND PODIUMSDISKUSSION

PERSPEKTIVEN
ZUR NEUAUSRICHTUNG
DER SCHULSOZIALARBEIT
IN NIEDERSACHSEN



1

IMPULSE AUS DEN WORKSHOPS ZUR VERORTUNG VON „SOZIALE ARBEIT IN SCHULISCHER VERANTWORTUNG“ / SCHULSOZIALARBEIT IM SYSTEM SCHULE

Maria Busche-Baumann

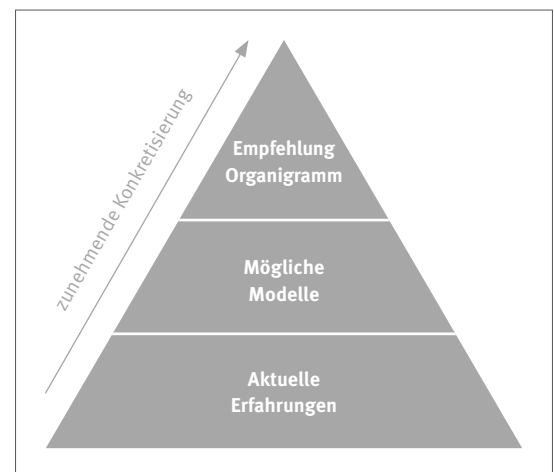
In der Vorbereitung des Fachtages haben wir uns bewusst dafür entschieden, zu allen Schulformen Workshops anzubieten. Damit wollen wir hervorheben, dass Schulsozialarbeit bzw. „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ in allen Schulbereichen, also sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I und II notwendig und wichtig ist. Im Konzept des Niedersächsischen Kultusministeriums (Stand 05/16) wird die Einstellung von sozialpädagogischen Fachkräften in erster Linie für Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich I vorgesehen. Dies wurde in der Plenumsdiskussion am Vormittag kritisiert. Jetzt soll am Nachmittag durch die Workshops für ‚ALLE‘ Schulen auch ‚ALLEN‘ die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Anregungen zur Weiterentwicklung des Konzeptes „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ einzubringen. Ziele waren zum einen, im interprofessionellen Fachdiskurs die am Vormittag gehörten ‚Eckpunkte‘ mit Inhalten zu füllen; insbesondere zu den Elementen Rahmenbedingungen (Verortung im System Schule, Funktion Vorgesetzte, Fachberatung) und Zielsetzungen. Zum anderen ging es um die Entwicklung eines ersten Entwurfs bzw. einer Weiterentwicklung von schulformspezifischen Konzepten zur sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Diese liegen für Niedersachsen noch nicht vor. Eine Ausnahme bilden hier die Berufsbildenden Schulen. Hier können Schulsozialarbeiter/innen und Lehrkräfte auf Materialien zurückgreifen, die vom Niedersächsischen Kultusministerium unter Mitwirkung verschiedener Berufsgruppen erstellt wurden (vgl. NKM 2004). Diese interprofessionelle Herangehensweise ist notwendig für die Erarbeitung von Konzepten. Deshalb haben wir Schulsozialarbeiter/innen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche, Eltern, sowie Vertreter/innen von Berufsverbänden, Gewerkschaften, aus der Wissenschaft und Jugendhilfe angesprochen und gebeten, mit einem Impuls die Arbeit in den Workshops zu bereichern. Dies ist uns nicht für alle Workshops in vollem Umfang gelungen. Es ist noch nicht selbstverständlich, dass Lehrkräfte an Fachtagen Schulsozialarbeit teilnehmen. Besonders schwierig war es, Kinder und Jugendliche für die ‚Erwachsenenrunden‘ zu gewinnen und ihnen damit als die wichtigste Zielgruppe von Schulsozialarbeit eine Beteiligung zu ermöglichen. Eine Schülerin aus der Ganztagschule Drispennstedt

und eine Schülerin vom Christian-von-Jung-Gymnasium Goslar, die auch Vorsitzende des Landesschülerrates Niedersachsen ist, haben sich jedoch aktiv beteiligt und die Workshops zu Grundschulen und Gymnasien bereichert. Ihnen gilt unser besonderer Dank.

Ein Anfang in der interprofessionellen, -disziplinären und –personellen Konzeptarbeit ist somit für alle Schulformen in Niedersachsen geschafft. „Der Anfang ist die Hälfte vom Ganzen.“ Wenn diese Weisheit von Aristoteles auch für uns im 3. Jahrtausend zutrifft, dann sind wir in Niedersachsen beim Thema Konzepte für die Schulsozialarbeit einen Schritt weiter gekommen. Im Folgenden wird der Blick auf die erste Frage in den Workshops zum Kernelement ‚Rahmenbedingungen‘ gerichtet. Eine Gesamtauswertung der Workshops erfolgt in einer nachfolgenden Publikation 2017.

An dieser Stelle gehen wir nun jedoch der Frage nach: Welche Erkenntnisse sind für die Verortung von Schulsozialarbeit/Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung erarbeitet worden?

In den Workshops (WS) wird das Thema auf verschiedenen Ebenen bearbeitet, die unten überblicksmäßig dargestellt sind:



Gesprächsebenen zur Verortung von Schulsozialarbeit/Sozialer Arbeit im System Schule (Abb. 2/eigene Darstellung)

In einem Dreischritt werden nun die zentralen Inhalte aus den Workshops zur Verortung von Schulsozialarbeit/Sozialer Arbeit im System Schule entlang dieser Gesprächsebenen zusammengefasst. Auf der Ebene ‚aktuelle Erfahrungen‘ werden Äußerungen aufgegriffen, zusammengefasst und exemplarisch zitiert, die sich allgemein mit dem ‚ob‘ der konzeptuellen Verortung im Sinne eines Organigramms auseinandersetzen. Auf der Ebene ‚mögliche Modelle‘ kommen Schulsozialarbeitende und Schulleitungen zu Wort, die von ihren Modellen der Verortung von Schulsozialarbeit an ihren jeweiligen Schulen berichten. Und auf der dritten Ebene werden die in den Workshops erarbeiteten Empfehlungen zur zukünftigen Verortung von Schulsozialarbeit /Sozialer Arbeit an Schule vorgestellt.

In allen WS sprechen die Teilnehmenden ihre aktuellen Erfahrungen mit der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Verortung von Schulsozialarbeit/Sozialer Arbeit im System Schule an. Deutlich wird, dass in allen Schulformen – mit Ausnahme der BBS – die systematische Einbindung dieses Arbeitsfeldes im System Schule eher die Ausnahme ist. Deshalb ist sie auch manchmal schwierig zu erklären. „Ich wurde auch letztens von dem Kreiselternrat angerufen und gefragt „Ja sagen Sie mal, wo sehen Sie das denn verortet?“ Und das konnte ich nicht beantworten“ (Schulsozialarbeiter, IGS).

Im Laufe der Jahre haben sich eher Strukturen und Rollen herausgebildet, die mehr oder weniger verbindlich gelebt werden, aber nicht konzeptuell festgeschrieben sind. Die Vor- und Nachteile dieses informellen Settings werden vertieft in den WS 2 (HS, RS, OS, FS), WS 3 (HS, RS, OS) und WS 4 (IGS/KGS) diskutiert. Ein nicht konzeptuell festgelegter Platz im System Schule, der Ungebundenheit, eine Außenperspektive und Flexibilität ermöglicht, gilt als deutliches Pro für den Status quo. „Also ich bräuchte den Platz nicht unbedingt. Weil ich sozusagen aufgrund meiner Position außerhalb stehe. Also ich möchte mich da gar nicht so festlegen. Gerade diese Flexibilität zu haben (...) An meiner Schule funktioniert das“ (Schulsozialarbeiterin, IGS).

Die Variablen für funktionierendes Arbeiten im Informellen werden in der eigenen Fachlichkeit und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der Schulleitung gesehen. „... ich bin jetzt seit 16 Jahren dabei und aus meiner Erfahrung kommt es gar nicht so auf die Verortung an, sondern auf die Akteure vor Ort. Jemand, der nicht kompetent ist, der wird per se nicht anerkannt werden, ich muss mir das erarbeiten und muss meine Fachlichkeit darstellen“ (Schulsozialarbeiter OS). Knapp formuliert bringt diese Einstellung eine weitere Schulsozialarbeiterin (IGS) auf den

Punkt: „Ich habe die fachliche Akzeptanz und da brauche ich keine Verankerung.“

Hier sprechen Praktiker/innen, die sich in vielen Berufsjahren aufgrund der vorhandenen Strukturlosigkeit meist allein in ihrer Berufsgruppe einen Platz im System Schule erarbeiten mussten, von dem aus sie nun fachlich angemessen handeln können. Nachvollziehbar, dass die Frage nach einer systematischen – und möglicherweise neuen – Verankerung argumentativ abgewehrt wird. Schulsozialarbeiter/innen, die aufgrund eines Arbeitsplatz- oder Schulleitungswechsels wieder neu auf „Platzsuche“ gehen mussten, argumentieren jedoch für eine systematische Verortung: „Trotzdem wünsche ich mir die Festschreibung der Struktur. Wir hatten einen Wechsel der Leitung und fangen nun von vorne an. Nun bin ich lange im Geschäft und lasse mir die Butter nicht vom Brot nehmen, aber nun gibt es Diskussionen, die musste ich 10–12 Jahre lang nicht führen“ (Schulsozialarbeiter IGS). Auch Schulleitungen argumentieren für „eine Festschreibung, damit man diese Diskussion nicht führen muss“ (Schulleitung OS). Zudem wird in einigen Wortbeiträgen auch die Schutzfunktion formuliert: Damit sich der Schulleiter nicht einfach darüber hinwegsetzen kann. Nach dem Motto: „Wir schieben mal die Schulsozialarbeiter zu dem Rest – und das würde zum Beispiel eine Sicherheit geben“ (Schulsozialarbeiterin OS).

Ein weiteres Argument für eine systematische Verortung ergibt sich aus einem Blick auf die geplanten Neueinstellungen: „Und gerade für die Jungen die nachkommen, die vielleicht noch nicht so ein Standing haben, die müssen sich nicht etwas über Jahre erkämpfen, sondern haben gleich einen erkämpften Platz an der Schule“ (Schulsozialarbeiterin HS).

Die Pro-Argumente überwiegen, zeigen eine größere Begründungsvielfalt und werden von verschiedenen Beteiligten genannt. Dennoch bleibt eine Skepsis und Ambivalenz spürbar. Ein Schulsozialarbeiter (IGS) drückt dies so aus: „Bei der Strukturlosigkeit hier in Niedersachsen ist das auch durchaus zu begrüßen. Nur müssen wir von der Schulsozialarbeit bei diesem Prozess aufpassen, wo wir bleiben“.

Dazu kann es hilfreich sein, existierende Modelle einer Verortung von Schulsozialarbeit in den Blick zu nehmen. In den WS werden einige vorgestellt.

Beginnen wir mit den Ausführungen einer seit kurzem im Amt tätigen IGS-Schulleiterin: „Dann habe ich natürlich erstmal das Organigramm von unserer Schule herausgeholt und da tauchte die schulische Sozialarbeit/Sozialpädagogie zwischen Hausmeister und Schulleiternarbeit auf. Ja, da dachte ich mir: „ziemlich

komisch verortet. Was ist da jetzt eigentlich so passiert?“ Ich verrate mal, also das Organigramm ist schon ein paar Jährchen alt, es ist noch aktuell, aber es zeigt wie bei uns am Anfang so über schulische Sozialarbeit letztendlich nachgedacht wurde. Es gibt am Anfang den Schulleiter, dann kommen die Fachbereichsleitungen, und dann kommt – jetzt sage ich es ganz unpassend – der Rest. Und ich glaube, Sie haben jetzt verstanden, dass das nicht die passendste Bezeichnung für mich (als Schulleiterin, Anmerkung BB) gewesen ist. Denn aus meiner Sicht hat die schulische Sozialarbeit einen extrem hohen Stellenwert an der Schule. Sie darf nirgends reinrutschen, sie muss angemessen verankert werden“.

Aber wo und wie soll diese Verankerung stattfinden? Schauen wir uns an, wie dies z. B. am Gymnasium Salzgitter – Bad geregelt ist. Die Schulsozialarbeiterin und der Schulleiter geben hierzu Auskunft. Schulsozialarbeit ist demzufolge ein eigener Fachbereich, der sich selbstständig organisiert, mit 1–3 sozialpädagogischen Fachkräften besetzt und mit allen anderen am Schulleben Beteiligten vernetzt ist. Das hat sich über die 22-jährige Beschäftigungszeit der Schulsozialarbeiterin so entwickelt. Die Bezeichnung ‚Fachbereich‘ ist analog zu anderen Fachbereichen an der Schule wie Mathematik oder Deutsch gewählt worden. Er hat sich im Schulleben manifestiert, obwohl er nicht festgeschrieben, sondern hauptsächlich durch die Person der Schulsozialarbeiterin begründet ist. Sie ist Mitglied im Personalrat. „Für mich ist dies“ – so der Schulleiter – „auch so ein Kennzeichen für Verortung. Sie gehört nicht nur dazu, sie hat nicht nur ein Büro und alle wissen wo das Büro ist, und die Schülerinnen und Schüler gehen dahin, sondern sie ist im Grunde über den Personalrat in die schulischen Prozesse mit eingebunden, weil der Personalrat bei uns bei allen Schulleitungssitzungen mit einer Person dabei ist“. Dadurch ist die Schulsozialarbeiterin ganz eng an allen grundlegenden schulischen Prozessen beteiligt. Und andersrum, wenn aus dem Fachbereich Schulsozialarbeit ein Vorschlag kommt, dann – so der Schulleiter – wird dies mit ihm besprochen und „dann sage ich: Prima, super, danke, astrein. Ja, kostet was. Sag ich: Kein Problem“.

Die Schulsozialarbeit am Gymnasium Ricarda-Huch-Schule Hannover ist nach Auskunft der Schulsozialarbeiterin Teil der Bereiche Beratung, Freizeit und Prävention. In diesen Teams wird die Arbeit konzeptionell vorbereitet, mit der Schulleitung und weiteren Personen in der Schule abgestimmt und anschließend umgesetzt. Ähnliche Strukturen werden von Vertreter/innen des Gymnasiums Eichendorffschule Wolfsburg vorgestellt. Die Schwerpunkte Prävention, Beratung und Betreuung werden nach

Aussage des Schulleiters von den Schulsozialarbeiter/innen „eigentlich selbstständig bearbeitet. (...) Das läuft relativ unabhängig, das können die also so organisieren und – vom Organigramm her ist die Schulleitung natürlich irgendwo weisungsbefugt und ich als Schulleitung mische mich grundsätzlich dann eigentlich nur ein wenn es ums Geld geht.“

Deutlich wird die Herausbildung eines im Laufe der Jahre gewachsenen schulspezifischen Gefüges für die Schulsozialarbeit. Als eine weitere wesentliche Grundlage hierfür wird – neben den oben schon genannten – in mehreren Wortbeiträgen die Trägerschaft der Schule herausgestellt. „Die Trägerschaft beim Land ist aus meiner Sicht wesentlich besser, so ist die Schulsozialarbeit auch wirklich in der Schule verortet, entsteht selbst in der Schule; das ist für mich ein ganz elementares Qualitätsmerkmal“ (Schulsozialarbeiterin GY). Eine andere Schulsozialarbeiterin (GY) ergänzt: „Für mich macht es das einfacher, wenn ich sagen kann: Ja, ich gehöre zu der Schule, ich arbeite in der Schule, ich bin Teil dieser Schule. Und ich komme nicht von außen und setze Ziele von außen, nämlich die der Jugendhilfe in der Schule um ...“

Durch den Entschluss des Niedersächsischen Kultusministeriums, Verantwortung für die „Soziale Arbeit in Schulen“ zu übernehmen, wird sich die Zahl der beim Land angestellten sozialpädagogischen Fachkräfte vergrößern. Umso wichtiger wird es, für alle beim Land und bei der Kommune angestellten sozialpädagogischen Fachkräfte/Schulsozialarbeitenden übergreifende, klare Organisationsstrukturen für die Verortung von Sozialer Arbeit an Schulen/Schulsozialarbeit zu entwickeln. In den Workshops werden auf der dritten Gesprächsebene Organigramm hierzu zwei Vorschläge entwickelt.

Der erste Vorschlag bezieht sich auf die Verortung von sozialpädagogischer Arbeit im Unterrichtsplan, insbesondere des Sozialtrainings. Beispielfhaft sei hier eine Schulsozialarbeiterin (HS) zitiert: „Also wenn wir fest im Zeitkontingent sind, dann ist es einfach für alle klar und dann muss man es auch nicht mehr diskutieren. In einer Schule haben sie es jetzt geschafft, da ist das Sozialtraining mit drin. Und so was wünsche ich mir auch, ne“. Neben einer kurzfristigen pragmatischen Regelung für mehr Klarheit und weniger Abstimmungsbedarf enthält dieser Vorschlag auch das Potential für weitergehende notwendige Fragen: Was ist Unterricht? Welche Bedeutung hat es, Schulsozialarbeit im Rahmen von ‚Unterricht‘ zu konzipieren? Wie kann eine Rhythmisierung des Schultages im interdisziplinären Team erreicht werden? Wer hat welche Aufgaben in der Ganztagsbildung?

Für die Diskutierenden in den Workshops ist es wichtig, dass die ‚anderen‘ oder fachspezifischen Tätigkeiten und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit/Schulsozialarbeit in Abgrenzung zu Aufgaben von Lehrkräften auch in der Organisationsstruktur deutlich werden. Wiederholt und quer durch verschiedene WS wird somit der zweite Vorschlag, und zwar einen eigenen Fachbereich Sozialpädagogik mit einer sozialpädagogischen Leitung formuliert. So z. B. eine Schulleiterin im WS Ganztagschule: „Wenn es mal so ähnlich ist wie bei der didaktischen Leitung. So könnte man auch mal eine sozialpädagogische Leitung hineinnehmen“. Oder ein Schulsozialarbeiter von einer FS: „Das bedeutet, dass dann letztendlich auch eine pädagogische Leitung gebraucht wird. Damit eben nicht alles über die Lehrkräfte oder die Schulleitung läuft, sondern, dass da zwei verschiedene Systeme auf Augenhöhe miteinander arbeiten“.

Ein Fachbereich Schulsozialarbeit/Soziale Arbeit an Schulen oder Sozialpädagogik – die Bezeichnung ist noch zu klären – hätte neben den genannten Argumenten auch den Vorteil, dass alle Personen, die auf der Basis des Niedersächsischen Schulgesetzes § 53 in Schulen tätig sind, in einer eigens ausgewiesenen Organisationseinheit zusammenfinden könnten. So wären auch die Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztagsbereich nicht mehr ‚obdachlos‘ und die Zusammenarbeit mit ihnen könnte an diesem Ort koordiniert werden.

Im WS IGS/KGS wird am Schluss der Appell formuliert, die Verortung von Sozialer Arbeit/Schulsozialarbeit in einem eigenen Fachbereich „per Erlass oder vielleicht sogar gesetzlich zu regeln, damit es so ein Gremium gibt“ (Schulsozialarbeiter KGS).

Diese Empfehlung ist konsequent aus den umfangreichen Planungen und Umsetzungen des Jahres 2016 zur Sozialen Arbeit an Schulen/Schulsozialarbeit in Niedersachsen abgeleitet. Wir werden sie in Gesprächen mit Vertreter/innen des Niedersächsischen Kultusministeriums einbringen und hoffen auf Realisierung.

2

ZUSAMMENFASSUNG DER PODIUMSDISKUSSION

Maria Busche-Baumann

„Wie beurteilen Sie persönlich das Konzept ‚Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung?‘“ Mit dieser Frage eröffnet die Moderatorin Monika Raudies die Podiumsdiskussion. Sie gibt eine Skala von 0–10 vor, um die jeweilige Position nicht nur sprachlich, sondern auch numerisch ausdrücken zu können.

Die Beurteilung fällt einigen Teilnehmer/innen sichtlich schwer. „Winzige Anhaltspunkte“ – so Anke Spies – seien am Vormittag über das Vorhaben des niedersächsischen Kultusministeriums, Verantwortung für Soziale Arbeit an Schulen zu übernehmen, zu hören gewesen. Alle sind sich jedoch darin einig, dass diese Verantwortungsübernahme notwendig und zu begrüßen ist, jahrelange Forderungen an das Land Niedersachsen nun aufgenommen und damit die strukturellen Rahmenbedingungen für das Handlungsfeld sich verbessern werden. Judith Edel, Schulsozialarbeiterin: „Ja, ich freue mich über die Verantwortungsübernahme, zum ersten Mal, seitdem ich in diesem Bereich tätig bin sagt irgendwer: ... wir machen das.“ Kritik wird an der fehlenden inhaltlichen Ausgestaltung und der organisatorischen Vorgehensweise geäußert; die ‚Benotung‘ bewegt sich deswegen zwischen niedrigen drei und maximalen acht Punkten.

Dabei wird der Begriff ‚Konzept‘ von den Teilnehmer/innen eher kritisch betrachtet und im weiteren Verlauf überwiegend durch ‚Eckpunkte‘ ersetzt, da erstmal nur klar wird, wo Personen angestellt werden sollen, wer Dienstvorgesetzte/r sein soll und wieviel Geld verteilt wird. In diesen Eckpunkten wird jedoch auch eine Chance erkannt: die Möglichkeit für gemeinsame offene Diskussionen. So appelliert Frank Lammerding, Vorsitzender AG Jugendhilfe Niedersachsen: „Wir sollten heute versuchen auf dem Podium dahinzukommen, dass wir Impulse mitgeben für die fachliche Konzeption, die noch geschrieben werden muss.“

In der Hoffnung, dass diese fachlichen Impulse in der Neuausrichtung der Schulsozialarbeit Beachtung finden, wird im Folgenden diese Diskussion nachgezeichnet, reichend vom Thema der Neuausrichtung, über die Bedeutung der Profession Sozialer

Arbeit für professionelles fachliches Handeln, bis hin zu Arbeitsorten und Tätigkeitsbeschreibungen von Schulsozialarbeit.

Und somit sind wir beim ersten Thema: ‚Neuausrichtung‘. Hierin erkennen die Diskutierenden die Chancen, Notwendigkeiten aber auch Risiken. Verschiedene Gründe werden angeführt. Birgit Wenzel, niedersächsisches Kultusministerium, hält die Neuausrichtung für notwendig, „weil die Schulsozialarbeit einen festen Platz im schulischen Alltag braucht. Und dieser Platz muss verbindlich und dauerhaft sein“. Inhaltliche Argumente der Teilnehmenden für die Notwendigkeit der neuen Ausrichtung der Schulsozialarbeit beziehen sich auf die Entwicklung zu Ganztagschulen und dem Inklusionsprozess, demzufolge neue Aufgabenfelder entstehen, die klar umrissen und konzeptionell ausgestaltet werden müssen. Hinzu kommt die mangelnde Rechts-, Finanz- und Arbeitsplatzsicherheit. Woraus sich Forderungen nach entfristeten, gut abgesicherten Arbeitsplätzen ableiten lassen, welche die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Schulsozialarbeit unterstreichen. Auf der anderen Seite sieht Anke Spies die Gefahr, dass in einer Neuausrichtung „Altes“, „Bewährtes“ nicht bewahrt wird. Hiermit meint sie „sowohl all das, was in den letzten 25 Jahren entwickelt, erforscht, analysiert worden ist, als auch die in der Praxis erfolgreich angewandten Ansätze, Konzepte und Methoden.“

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Neuausrichtung der „Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung“ allein in der Regie des Kultusministeriums liegt, bekommt der Mahnruf zur Bewahrung des fachlich Bewährten eine besondere Bedeutung.

Eng verbunden damit sind Aussagen zur Bedeutung der Profession Soziale Arbeit für fachlich-professionelles Handeln. Deutlich wird darin die Forderung nach einer „Festschreibung, dass wir als eigenständige Profession in der Schule tätig sind“, so Jörn Hannemann, Vorstand LAG Schulsozialarbeit Niedersachsen, und „dass das im Konzept sehr deutlich hervorkommt und herausgearbeitet wird.“ Die Anerkennung als Profession ist immer wieder ein zen-

trales Thema in der Schulsozialarbeit, insbesondere wenn sie in schulischer Trägerschaft erfolgt. Dazu Judith Edel: „...ich bin aber Sozialpädagogin und dann kann ich ganz schnell in Konflikt geraten, wenn die Beziehung zu meiner Schulleitung nicht so rosig ist, ...“. Die Formulierung „in schulischer Verantwortung“ kann aufgrund dieser Erfahrungen auch als Bedrohung der Professionalität aufgefasst werden. In der Weiterentwicklung des Konzeptes bedarf es deshalb genauerer Ausführungen, was mit ‚Verantwortung‘ gemeint ist. Hier muss Klarheit geschaffen und Raum für fachliche Handlungsautonomie sowie für fachlichen Austausch und Reflexion (u. a. Fort- und Weiterbildung, Inter- und Supervision) im Interesse von Kindern und Jugendlichen und für gelingende Kooperationen ermöglicht werden.

Aufbauend auf diesen grundlegenden Überlegungen sprachen die teilnehmenden Expert/innen dann konkrete Empfehlungen hinsichtlich Arbeitsort und Tätigkeitsfeldern von „Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung“ aus.

Olivia Zakrewski, Vorsitzende Landesschülerrat Niedersachsen, setzt sich für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Gymnasien ein. „Also wir haben ja heute Vormittag schon das Konzept vom Niedersächsischen Kultusministerium gehört, das klang an sich recht vielversprechend, es werden neue Stellen ausgeschrieben, es wird aber auch hauptsächlich auf die Grundschulen geachtet. Die Gymnasien wurden nicht erwähnt – wie soll es an den Gymnasien weitergehen, wie sollen die mit einbezogen werden?“ Eine brennende Frage gerade auch in Hinblick auf die veränderte Wahrnehmung von Schulsozialarbeit hin zu einem Qualitätsmerkmal von Schulstandorten.

Andere argumentieren in dieselbe Richtung, so Frank Stöber, Vorsitzender Schulleitungsverband: „Was natürlich gänzlich nicht zufriedenstellend ist, ist die Tatsache, dass es nicht alle Schulen betrifft, aber da würde ich jetzt mal sagen, da wird das Ministerium auf einem guten Weg sein“. Für die sozialpädagogische Arbeit an Gymnasien sieht er einen besonderen Bedarf, da dort nach seinen Erfahrungen „der erzieherische Bereich doch häufig auf der Strecke bleibt und mehr der Wissensvermittlungs-Aspekt eine Rolle spielt.“ Er ist der Auffassung, „dass die Kolleginnen und Kollegen die Unterstützung von kompetenten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern brauchen, die nicht auf der Notenebene, auf der Wissensebene arbeiten, sondern auf der unterstützenden Ebene im erzieherischen Bereich“.

Olivia Zakrewski formuliert Vorschläge für die inhaltliche Ausrichtung dieser Arbeit an Gymnasien: „im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler ist es wich-

tig, dass man ihnen zeigt: Okay, du hast mehrere Wege, wenn dieser eine Weg nicht klappt, dann kannst du das machen; dass man den Schülern sagt: Okay, wir sind für dich da, wir sind auf dieses Gebiet spezialisiert ...“. Sie plädiert dafür, nicht nur Berufsorientierung anzubieten, sondern ein größeres Spektrum von Ansätzen, so z. B. auch Theaterarbeit zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit von Schüler/innen.

Über die Notwendigkeit, Schulsozialarbeit an allen Schulformen fest zu verankern, herrscht bundesweit in Wissenschaft, Praxis und Politik ein großer Konsens. So betonte auch Kultusministerin Frauke Heiligenstadt in ihren Begrüßungsworten „den hohen Stellenwert von Sozialer Arbeit für alle Schulen.“ Dennoch wird Schulsozialarbeit an Gymnasien konzeptionell nicht berücksichtigt, obwohl ein wachsender Teil von ihnen Ganztagschule ist. Hier drängt sich die Frage auf: Welche geistige Einstellung und politische Haltung blockiert die Umsetzung?

An dieser Stelle soll in Form eines kurzen Exkurses in Erinnerung gerufen werden, dass pädagogische Ansätze und politische Ereignisse sehr häufig Farbe und Form aus einer zurückliegenden Zeit beziehen. In der Regel liegt ein beträchtlicher Zeitraum zwischen dem Bekanntwerden einer Theorie und ihrem praktischen Wirksamwerden (vgl. Russell 2016, S. 92). Gilt dies auch für das vorgenannte Thema und für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe? Über die „zwei Königskinder sie konnten zusammen nicht kommen“ wird seit annähernd 100 Jahren nachgedacht und geschrieben. Vor mehr als zehn Jahren wurden die wissenschaftlichen Ergebnisse zur Kooperation in den Bereichen Bildung, Betreuung und Erziehung veröffentlicht und die Schaffung von Bildungsregionen angeregt (vgl. BMFSFJ, 2005). In Niedersachsen haben das Land und die Kommunalen Spitzenverbände 2015 ein „Rahmenkonzept für Bildungsregionen in Niedersachsen“ (vgl. NK 2015) verabschiedet, 32 Bildungsregionen gibt es derzeit (Stand 05/2016). Die strukturellen Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sind dadurch in vielen Regionen verbessert worden (vgl. Busche-Baumann/Becker/Rainer 2015).

Wieder zurückkehrend zur Podiumsdiskussion wird auch hier die zentrale Frage, auf welcher Ebene der föderalen Struktur die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu verorten sei, thematisiert. In dieser Frage werden die unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen deutlich. So sieht Frank Lammerding die Aufgabe der Jugendhilfe im Handlungsfeld Schulsozialarbeit ausschließlich auf der regionalen Ebene: „Also ich glaube alle hier im Raum

können bestätigen, dass es vor Ort nur geht mit 'ner guten Kooperation und Zusammenarbeit. Und ich finde wer zunächst Anstellungsträger ist, ist sekundär, (...) Schulsozialarbeit ist ein Bestandteil von Schule (...), die kommunalen Spitzenverbände haben für sich deutlich gemacht, dass wir hier über pädagogisches Personal in Schule sprechen und dafür ist nicht der Schulträger oder der Jugendhilfeträger zuständig, sondern dafür ist das Land zuständig.“

Kritik an dieser – letztendlich rein fiskalischen – Position wird laut und fachlich begründet, so u. a. von Anke Spies. Als Schulentwicklungsplanerin sieht sie in der deutlich gewordenen Abgrenzung der Jugendhilfe von der Schule und vice versa „eine massive Gefahr“, da dadurch ein notwendiges gemeinsames pädagogisches Gesamtkonzept insbesondere für Ganztagschulen verhindert werde. Dieses müsse die Grundprämissen der Jugendhilfe wie Lebensweltorientierung und Partizipation beinhalten und die Bildungsverständnisse der beteiligten Professionen von formellem und nicht-formellem Lernen systematisch zusammendenken.

Bernd Eibeck, GEW, fundiert seine Kritik mit dem Rechtsanspruch eines jeden jungen Menschen auf Förderung ihrer/seiner Persönlichkeit; dieser ende nicht am Schultor. Deshalb ruft er der Jugendhilfe und den kommunalen Spitzenverbänden in Niedersachsen zu: „Ich denke sie entziehen sich einer dringenden gesellschaftlichen Verantwortung, die sie gestalten müssen. Und die sie nicht abweisen dürfen.“

Wie beschrieben begann die Podiumsdiskussion mit einer Punktevergabe. Die dargestellten Statements und Impulse zeigen, welche inhaltliche Weiterentwicklungen der vorgelegten Eckpunkte „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ notwendig sind. Zentral ist hierbei die Empfehlung schulpädagogische und sozialpädagogische Expertise auch auf Landesebene zusammen zu bringen. Oder mit den Worten von Judith Edel zu sprechen: „... sobald wir eine Kooperation zwischen Kultusministerium und Kinder- und Jugendhilfe schaffen. Dann wären wir bei 10.“

Maria Busche-Baumann

Seit dem Jahr 2016 ist viel im Hinblick auf die Schulsozialarbeit in Niedersachsen passiert, so viel wie zusammen betrachtet im letzten Jahrzehnt nicht geschehen ist.

Der Landtagsbeschluss vom 09.06.2016 ist dabei ein wichtiges Dokument. Darin wird ausgeführt, dass die Landesregierung sich zu ihrer Verantwortung für die „Soziale Arbeit an Schulen“ bekennt und sie als Landesaufgabe anerkennt. „Soziale Arbeit an Schulen“ wird mit Beginn des Jahres 2017 dauerhaft im Haushalt abgesichert und damit eine Grundlage gelegt für eine kontinuierliche, verlässliche schulische Sozialarbeit. Als Basisausstattung wird sie flächendeckend an allen Schulen etabliert und unter die fachliche Verantwortung der Landesschulbehörde und der Schulleitungen gestellt. Unabhängig davon sind die Kommunen und die Träger der Jugendhilfe aufgefordert, sich in der Schulsozialarbeit zu beteiligen und die Basisausstattung aufzustocken. Verhandlungen mit den kommunalen Spitzenverbänden sind aufgenommen, um die Aufgaben des Landes und der Kommunen bei der „schulischen Sozialarbeit“ und Jugendhilfe/Schulsozialarbeit aufeinander abzustimmen (vgl. Niedersächsischer Landtag 2016, Drs. 17/7013).

So werden wir in Zukunft zwei große Träger für die – ja, wie sollen wir sie summarisch nennen? – Schulsozialarbeit/sozialpädagogische Arbeit an Schulen haben: Das Land als Träger für die „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ und die Kommune als Träger für die Schulsozialarbeit. Doch den Kommunen steht es – wie bisher – frei, in eigener Regie Schulsozialarbeit anzubieten oder nicht. Bernd Eibeck, Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit in der GEW, wies in der Podiumsdiskussion auf die Bedeutung des § 10 SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe hin: „Darin ist geregelt, dass Verpflichtungen anderer Sozialleistungsträger und der Schule unberührt bleiben. Das liest sich harmlos, gemeint ist allerdings, dass, sobald durch schulrechtliche Regelung die Schule als Leistungsträger Sozialer Arbeit normiert wird, die Jugendhilfe nachrangig ist. Für sie gibt es dann möglicherweise keine Veranlassung mehr, das, was die Schule macht, auch noch zu tun“. Auf dem

Fachtag ist auch noch einmal deutlich geworden: Die kommunalen Spitzenverbände weigern sich, Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe anzusehen mit dem Auftrag, gemeinsam mit Schule und anderen Bildungsakteur/innen in der Region das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen. Von daher ist es in Niedersachsen politisch nicht durchzusetzen, Schulsozialarbeit systematisch als Arbeitsfeld der Jugendhilfe mit Trägerschaft in der Jugendhilfe zu etablieren. Dies führt zu einem „Subordinationsmodell“ (Baier 2011, S. 99). Die Trägerschaft Landesschulbehörde bedeutet – wie Knuth Erbe ausgeführt hat und wegen der Wichtigkeit hier noch einmal zitiert wird: „(...) auch wenn Personal bei freien Trägern, kommunalen Trägern in Schulen tätig ist, obliegt alles, was in der Schule passiert, immer der Aufsicht der Schulleitung.“ Damit gibt die Jugendhilfe in Niedersachsen Verantwortung ab und unterstellt die in vielen Kommunen beschäftigten Schulsozialarbeiter/innen der Aufsicht von Schulleitungen. Für die Profession Soziale Arbeit, für die Jugendhilfe und für die Schulsozialarbeit im Besonderen ist diese Entwicklung aus fachlicher Sicht nachteilig. Doppelstrukturen werden systematisch ausgebaut, das Profil bleibt unscharf, die professionelle Handlungsautonomie gefährdet (vgl. Busche-Baumann 2015, S. 10).

Auf der anderen Seite hat das Niedersächsische Kultusministerium auf dem Fachtag im Mai 2016 deutlich seine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für „Soziale Arbeit an Schulen“ erklärt. Seitdem sind ein Großteil der Ankündigungen laut Aussagen des Kultusministeriums (Stand vom 26.01.2017) umgesetzt worden. Stichwortartig sind dies:

1. Entfristung aller Arbeitsverträge von 100 neu eingestellten sozialpädagogischen Fachkräften an Grundschulen
2. Besetzung von 90% der rund 500 ausgeschriebenen Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte an Haupt-, Ober-, Kooperativen und Integrativen Gesamtschulen sowie teilweise an Realschulen

3. Weiterentwicklung des Konzeptes „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ zu den Punkten Selbstverständnis, Grundsätze, Aufgaben, Kooperationen und Rahmenbedingungen
4. Einrichtung von drei Gesprächsforen zur Diskussion des Konzeptes mit Vertreter/innen aus Wissenschaft, Praxis, Schulen, Kommunen und Kinder- und Jugendhilfe
5. Ausschreibung von vier Stellen Dezernent/in (Qualifikation MA-Abschluss Erziehungs-, Sozialwissenschaften oder Soziale Arbeit mit Praxiserfahrung Schulsozialarbeit) bei der Landesschulbehörde Niedersachsen für ihre vier Regionalabteilungen zur fachlichen Begleitung von sozialpädagogischen Fachkräften im Landesdienst

Geplant ist, für die Jahre 2019 bis 2021 insgesamt 200 weitere sozialpädagogische Fachkräfte insbesondere für Grundschulen und Gymnasien einzustellen.

Damit sind wesentliche Kritikpunkte und Forderungen, die auf dem Fachtag gegenüber dem Kultusministerium artikuliert wurden, aufgegriffen, umgesetzt oder geplant. Eine Aufgabe bleibt aber nach wie vor offen und damit eine Chance ungenutzt: Die Entwicklung eines konsistenten Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung. Einzelne Bildungsregionen in Niedersachsen haben hier innovative Ansätze entwickelt und zum Wohle von Kindern und Jugendlichen umgesetzt (z. B. Peine, Wolfsburg). Bleibt zu hoffen, dass diese Ansätze zu Grundsteinen für ein Gesamtsystem Bildung, Erziehung und Betreuung in Niedersachsen werden. Die HAWK wird versuchen, diese Entwicklung mit zu befördern und ihren nächsten Fachtag 2018 thematisch entsprechend ausrichten.



LITERATURVERZEICHNIS

- **Baier, Florian (2011):**
Warum Schulsozialarbeit?
Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit.
In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit, 2. erw. Auflage, Opladen und Farmington Hills, S. 85–96
- **Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011):**
Konzeptionelle Verortungen:
Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften.
In: Baier, Florian/Deinet Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit, 2. erw. Aufl., Opladen und Farmington Hills, S. 97–102
- **BMFSFJ (2005) (Hrsg.):**
Zwölfter Kinder- und Jugendbericht.
Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2005.
- **Busche-Baumann, Maria/Becker, Matthias/Rainer, Heike/Oelker, Stefanie (2014):**
Einblicke – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Hildesheim, www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit/start/veroeffentlichungen.php
- **Busche-Baumann, Maria/Becker, Matthias/Rainer, Heike (2015):**
Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, Dokumentation Fachtag 24. November 2014, HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Hildesheim, www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit/start/veroeffentlichungen.php
- **DBSH (2014):**
Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte.
In: Forum sozial. Die berufliche Soziale Arbeit, 04/2014.
- **Deinet, Ulrich/Baier, Florian (2011):**
Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit.
In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erw. Aufl., Opladen und Farmington Hills, S. 347–356
- **Dominelli, Lena (2002):**
Anti-oppressive Social Work. Theory and Practice. Hampshire und New York
- **Ebert, Jürgen (2012):**
Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit.
2. Aufl. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 16, Hildesheim
- **Ermel, Nicole (2012):**
Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention.
In: Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hrsg.): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege. Berlin, S. 69–129.
http://www.bagkjs.de/media/raw/Aufwachsen_DRK.pdf (Abruf 01.09.2016)
- **Ermel, Nicole (2013):**
Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention.
In: Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hrsg.): Reader Schulsozialarbeit. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Band 1. S. 27–32
http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/reader_schulsozialarbeit_2013_band1.pdf (Abruf 01.09.2016)
- **Ermel, Nicole (2014):**
Warum Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe sein kann. Schwerpunkt: Schule machen – Schulsozialarbeit entwickeln.
In: dreizehn, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Ausgabe 02/2014.
Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, Berlin. S. 28–31. www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dreizehn_Heft11_WEB.pdf (Abruf 01.09.2016)
- **Faulstich-Wieland, Hannelore (2011).**
Schule.
In: Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht, Weinheim und München, S. 353–355

- **Fleißner, Heike (2015):**
Geschlechterbewusste Pädagogik im Kontext diversitätsbewusster Pädagogik.
In: Leiprecht, Rudolf/Steinback, Anja (Hrsg.):
Schule in der Migrationsgesellschaft,
Ein Handbuch
Band 1, Schwalbach/Ts., S. 305–323
- **Gaine, Chris/Gaylard, David (2011):**
Equality, difference and diversity.
In: Gaine, Chris (Hrsg.): Equality and diversity
in social work practice, Transforming
social work practice.
Glasgow, S. 1–16
- **Graff, Ulrike (2011):**
Mädchenarbeit.
In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.):
Praxisbuch Schulsozialarbeit,
2. erweiterte Auflage, Opladen und
Farmington Hills, S. 315–326
- **Gramelt, Katja (2016):**
Vorurteilsbewusste Pädagogik nach
dem Anti-Bias Ansatz – Relevanz für die
Schulsozialarbeit.
In: Fischer, Veronika/Genenger-Stricker,
Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Schule.
Diversität und Disparität als Herausforderung,
Reihe Politik und Bildung, Band 80,
Schwalbach/Ts., S. 302–316
- **Haupt, Stephanie (2012):**
Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.
Schulsozialarbeit, ein Leitfaden für die Praxis.
In: Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hrsg.):
Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.
Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher
Bildungswege, DRK-Generalsekretariat,
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Berlin,
S. 15–65. [http://www.bagkjs.de/media/raw/
Aufwachsen_DRK.pdf](http://www.bagkjs.de/media/raw/Aufwachsen_DRK.pdf) (Abruf 01.09.2016)
- **Holtbrink, Laura; Kastirke, Nicole (2013):**
Schulsozialarbeit im Kontext von
Schulentwicklung.
In: Spies, Anke (Hrsg.):
Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft,
Wiesbaden, S. 99–116
- **Kastirke, Nicole; Streblov, Claudia (2013):**
Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit an
Dortmunder Schulen (Juni 2013),
Stadt Dortmund, Fachbereich Schule,
Regionales Bildungsbüro (Hrsg.)
[http://www.dortmund.de/media/p/
schulverwaltungsamt/downloads_18/
Rahmenkonzept_2013.pdf](http://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Rahmenkonzept_2013.pdf)
(Abruf 01.09.2016)
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015):**
Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für
einen Beruf der Sozialen Arbeit.
3. überarbeitete Aufl., Wiesbaden
- **Lamp, Fabian (2010):**
Differenzsensible Soziale Arbeit –
Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer
Fallbetrachtung.
In: Kessler, Fabian/Plöber, Melanie (Hrsg.):
Differenzierung, Normalisierung, Andersheit,
Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen,
Wiesbaden, S. 201–217
- **Leiprecht, Rudolf (2011):**
Auf dem Weg zu einer diversitätsbewussten
Sozialpädagogik.
In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.):
Diversitätsbewusste Soziale Arbeit.
Reihe Politik und Bildung, Band 62,
Schwalbach/Ts., S. 15–44
- **Merchel, Joachim (2005):**
Strukturveränderungen in der Kinder- und
Jugendhilfe durch die Ausweitung von
Ganztagsangeboten für Schulkinder.
In: Olk, Thomas/ Beutel, Silvia-Iris/ Merchel,
Joachim/ Füssel, Hans-Peter (Hrsg.):
Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule.
Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut,
S. 171–203.
- **Micus-Loos, Christiane (2013):**
Herausforderungen genderbezogener
Sozialer Arbeit.
In: Sabla, Kim-Patrick/Plöber, Melanie (Hrsg.):
Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit,
Opladen, Berlin und Toronto, S. 179–198
- **Nicole Ermel/ Stephanie Haupt (2016):**
Fit für die Schulsozialarbeit?!
Handlungsfähig und gesund sein und bleiben in
dem anspruchsvollen Arbeitsfeld.
In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit:
Sammelband von aktuellen Beiträgen
zur Schulsozialarbeit (i. V.)

- **Niedersächsischer Landtag (2016):**
Neuregelung und Konzeptualisierung der sozialen Arbeit an Schulen in Niedersachsen, Beschluss des Landtages vom 09.06.2016 – Drs. 17/7013, <http://www.nilas.niedersachsen.de/starweb/NILAS/de> (Zugriff 28. 01. 2017)
- **Niedersächsisches Kultusministerium (2015):**
Rahmenkonzept für Bildungsregionen in Niedersachsen, <http://www.mk.niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/land-und-kommunale-spitzenverbaende-stellen-rahmenkonzept-fuer-bildungsregionen-in-niedersachsen>, (Zugriff 13.01.2017)
- **Niedersächsisches Kultusministerium (2004):**
Materialien zur Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen, Stand 2004, Bezugsadresse: <http://www.bbs.nibis.de>, (Zugriff 07.01.2017)
- **Payne, Malcom (2014):**
Modern Social Work Theory, 4. überarbeitete Aufl., Hampshire und New York
- **Rainer, Heike (2016):**
Genderreflexion in der Schulsozialarbeit. In: Kastirke, Nicole/Seibold, Claudia/Eibeck, Bernhard, (Hrsg.): Schulsozialarbeit systemisch ausbauen und professionell etablieren, Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund, Düsseldorf, S. 136–139
- **Rainer, Heike (2017):**
Genderreflexion, in: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit, Baden-Baden, (i.E.)
- **Russell, Bertrand (2016):**
Lob des Müßiggangs, Neuausgabe dtv, München, Erstausgabe 1935, George Allen & Unwin Ltd, London
- **Speck, Karsten (2006):**
Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit, Wiesbaden
- **Speck, Karsten (2009):**
Schulsozialarbeit. Eine Einführung, 2. erw. Aufl., München und Basel
- **Spiegel von, Hiltrud (2013):**
Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 5. überarbeitete Aufl., München und Basel
- **Spies, Anke (2017):**
Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1. Weinheim und Basel, S. 220–227
- **Spies, Anke/Rainer, Heike (2016):**
Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht. In: Fischer, Veronika/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule, Diversität und Disparität als Herausforderung, Reihe Politik und Bildung, Band 80. Schwalbach/Ts., S. 243–259
- **Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011):**
Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden
- **Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt Stephanie (2015):**
Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und München
- **Thompson, Barbara (2011):**
Gender. In: Gaine, Chris (Hrsg.): Equality and diversity in social work practice, Transforming social work practice, Glasgow, S. 17–28
- **Trisch, Oliver (2013):**
Der Anti-Bias Ansatz. Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit als eine Voraussetzung für Inklusion. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Beiträge zur Jugendsozialarbeit, Nr.3. Berlin, S. 20–27
- **Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008):**
Flankieren und begleiten, Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden

- **Walgenbach, Katharina (2012):**
Intersektionalität – eine Einführung.
<http://portal-intersektionalitaet.de>.
(Zugriff am 21.11.2016)

- **Walgenbach, Katharina/
Reher Friederike (Hrsg.):**
Portal Intersektionalität. Forschungsplattform
und Praxisforum für Intersektionalität und
Interdependenzen.
[http://portal-intersektionalitaet.de/
forum-praxis/methodenpool/de](http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/de).
(Zugriff am 27.10.2016)

- **Ziethen, Peggy/Ermel, Nicole/
Haupt, Stephanie (2014):**
Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung
für alle Kinder und Jugendlichen:
zur jugendhilfespezifischen Begründung
der Schulsozialarbeit.
In: Archiv für Wissenschaft und Praxis
der Sozialen Arbeit 45,
H. 1, S. 30–37

IMPRESSUM

Herausgeber

HAWK
Hochschule für angewandte
Wissenschaft und Kunst
Hildesheim/Holzminde/Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit
Brühl 20
31134 Hildesheim

Zeitung

Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch
Nr. 5/2017 | ISSN 2510-1722
Redaktion: Dr. Andreas W. Hohmann

Redaktion

Prof. Dr. Maria-Busche Baumann,
Heike Rainer

Gestaltung

CI/CD-Team der HAWK

Fotos

S. 4, 15 und 29:
Florian Aue,
Stabsabteilung Presse- und
Öffentlichkeitsarbeit

Druck

BWH, Hannover

Auflage

1000 Stück
Hildesheim, Juni 2017

www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit

WOHIN?

WOMIT?

WANN?

WEM?

Kontakt

HAWK
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit | Brühl 20 | 31134 Hildesheim
www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit

Zeitung: Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch | Nr. 5/2017 | ISSN 2510-1722
Redaktion der Zeitung: Dr. Andreas W. Hohmann

Redaktion: Prof. Dr. Maria Busche-Baumann | Heike Rainer

