

**„Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach-
Steuerung im Dialog“
Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (2012- 2013)**

verfasst von

Dipl.-Päd. Anke Frey

unter Mitarbeit von

Dipl.Soz.Arb. Yasmine Chehata M.A.

Judith Dubiski M.A.

Projektleitung

Prof. Dr. Andreas Thimmel

Köln, April 2014

Inhalt

EINFÜHRUNG

1.	KONTEXT DES MODELLPROJEKTS SOZIALE ARBEIT AN SCHULEN	7
1.1	Ausgangssituation: Soziale Arbeit an Schulen an allen Schultypen	7
1.2	Projektstruktur.....	8
1.2.1	Steuerungsgruppe	9
1.2.2	Fach- und Servicetage	9
1.2.3	Qualitätszirkel	10
2.	AUFTRAG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG UND FORSCHUNGSDESIGN	11
2.1	Evaluationsverständnis.....	11
2.2	Empirisches Vorgehen und Datenbasis	12
3.	SOZIALE ARBEIT AN SCHULEN – GEGENSTANDSBESTIMMUNG	15
3.1	Begriffsbestimmung	15
3.2	Gesetzliche Grundlage.....	15
3.3	Ziele und Zielgruppen	16
3.4	Aufgabenbereiche und Handlungsprinzipien	17
3.5	Soziale Arbeit an Schulen im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	19
3.6	Synthese: Lebensweltorientiertes Konzept Sozialer Arbeit an Schulen.....	20
4.	ERGEBNISSE DER EVALUATION	21
4.1	Soziale Arbeit an Schulen – die Perspektive der Schulsozialarbeiter/-innen.....	21
4.1.1	Rahmenbedingungen	21
4.1.2	Aufgabenfelder: Einpassung und Differenzierungen	23
4.1.2.1	Differenzierungen für die weiterführenden Schulen.....	25
4.1.2.2	Differenzierungen für Grundschulen	26
4.1.3	Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Sozialen Arbeit an Schulen.....	27
4.1.4	Systematische Einbindung in die Schulstruktur	28
4.1.5	Schulsozialarbeiter/-innen: Schnittstelle zu Lebenswelt und Sozialraum	29
4.1.6	Qualitätsentwicklung	32
4.2	Soziale Arbeit an Schulen – die Perspektive der Jugendlichen	33
4.2.1	Stichprobe	33
4.2.2	Ausgangspunkt: Sozialpädagogische Nutzerforschung.....	34
4.2.3	Das Bild von Schule aus Sicht der Jugendlichen.....	35
4.2.4	Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen	36
4.2.5	Zugänge und Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen.....	38
4.2.6	Soziale Arbeit an Schulen – Ansprechort und Ansprechperson in unterschiedlichen Dimensionen.....	41
4.2.6.1	Offenheit	43
4.2.6.2	Ansprechbarkeit und Zeitstruktur.....	44
4.2.6.3	Rückhalt und Deckung	45
4.2.6.4	Vertrauen und Verschwiegenheit	45
4.2.6.5	Schulsozialarbeiter/-innen als ‚andere‘ Erwachsene.....	46
4.2.6.6	Soziale Arbeit an Schulen: Angebot alternativer Handlungsmöglichkeiten	47
4.2.7	Wünsche an die Soziale Arbeit an Schulen	48

5.	THEMEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER SOZIALEN ARBEIT AN SCHULEN - ZUSAMMENFASSUNG	51
5.1	Soziale Arbeit an Schulen - problembezogen oder präventiv ?	51
5.2	Kontinuität und Präsenz der Schulsozialarbeiter/-innen an der Einzelschule	52
5.3	Stärkung der Rolle von Sozialer Arbeit an Schulen als Impulsgeber zur Gestaltung des Lebensraums Schule	53
5.4	Weiterentwicklung im kommunalen Gesamtzusammenhang	53
6.	LITERATURVERZEICHNIS	55

Zitation: Frey, Anke / Thimmel, Andreas (2014): Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach- Steuerung im Dialog. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (2012-2013).

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Akteure und Verzahnung im Projekt</i>	8
<i>Abb. 2: Projektstruktur und wissenschaftliche Begleitung</i>	9
<i>Abb. 3: Theorie und Praxis Sozialer Arbeit an Schulen - Aufgabenfelder</i>	18
<i>Abb. 4: Stundenkontingente an den Schulen</i>	22
<i>Abb. 5: Anzahl zu betreuender Schulen (September 2012)</i>	22
<i>Abb. 6: Aufgabenfelder Soziale Arbeit an Schulen - schulformübergreifender Querschnitt</i>	23
<i>Abb. 7: Tätigkeitsschwerpunkte –schulformübergreifend</i>	24
<i>Abb. 8: Aufgabenfelder: Fokus Alter (10+)</i>	25
<i>Abb. 9: Aufgabenfelder: Fokus Alter (6-10) -Querschnitt im Vergleich mit Grundschulen</i>	27
<i>Abb. 10: Zufriedenheit mit den Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen</i>	28
<i>Abb. 11: Austausch über die Soziale Arbeit an Schulen</i>	28
<i>Abb. 12: Unterstützungssetting und Kooperationsmanagement Soziale Arbeit an Schulen</i>	31
<i>Abb. 13: Bedarfe und Bedarfsermittlung Soziale Arbeit an Schulen</i>	32
<i>Abb. 14: Einschätzungen zur Schule</i>	35
<i>Abb. 15: Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen</i>	36
<i>Abb. 16: Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen – Schüler/-innen mit Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen</i>	37
<i>Abb. 17: Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen nach Schularten</i>	38
<i>Abb. 18: Zugänge zur Sozialen Arbeit an Schulen</i>	39
<i>Abb. 19: Wunsch nach Kontakt – Jugendliche mit und ohne bisherigen Kontakt</i>	40
<i>Abb. 20: Situationen, in denen sich Schüler/-innen an die Soziale Arbeit an Schulen wenden</i> ...	41
<i>Abb. 21: Beschreibung der Schulsozialarbeiter/-innen und der Angebote (a)</i>	42
<i>Abb. 22: Beschreibung der Schulsozialarbeiter/-innen und der Angebote (b)</i>	43
<i>Abb. 23: Wünsche der Jugendlichen an die Soziale Arbeit an Schulen (a)</i>	49
<i>Abb. 24: Wünsche der Jugendlichen an die Soziale Arbeit an Schulen (b)</i>	49

Einführung

Das Kreisjugendamt des Landkreis Bad Kreuznach hat das **Modellprojekt „Soziale Arbeit an Schulen – Steuerung im Dialog“** (Februar 2012 – Dezember 2013) als erweiterte Konzeption der Schulsozialarbeit initiiert und koordiniert.¹

Die Anerkennung Sozialer Arbeit an Schulen als professionell fundiertes Handlungsfeld Sozialer Arbeit und insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe ist mittlerweile in der Fachdiskussion und Fachöffentlichkeit unstrittig. Dabei sind sowohl die Ausgestaltung des Handlungsfeldes selbst als auch die Formen der Institutionalisierung und Finanzierung höchst heterogen. Gerade letzteres verweist aber, so der aktuelle 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, „auf die inzwischen rasant gestiegene Bedeutung dieser Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule.“ (BMFSFJ, 2013, S. 404). Das fachliche Profil einer modernen Sozialen Arbeit an Schulen zeichne sich dadurch aus, „dass Schulsozialarbeit in einer stabilen, kontinuierlichen und engen Kooperationsstruktur mit der Schule stattfindet“ (ebd. S. 405). Soziale Arbeit an Schulen ist eine der intensivsten Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die unterschiedlichen Handlungslogiken der schul- und sozialpädagogischen /sozialarbeiterischen Professionen treffen in der „Schule“ zusammen und Soziale Arbeit an Schulen ist erst „als das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren“ zu fassen (Spies/Pötter, 2011,20).

Die Ausgangssituation in Rheinland-Pfalz lässt sich wie folgt bestimmen: Die rheinland-pfälzische Landesregierung stützt seit einigen Jahren den systematischen Ausbau der Schulsozialarbeit und formuliert für alle Schultypen „die Implementierung von Sozialpädagogik am Ort Schule“ vor dem Hintergrund einer strukturierten und gleichberechtigten Kooperation von Schule und Jugendhilfe als klar formuliertes Ziel (MBWWK, 2006; MIFKJF, 2012). Jugendhilfe und Schule sind durch administrativ getrennte Zuständigkeiten und spezifische strukturelle Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes gerahmt. Auf struktureller Ebene bleibt derzeit vor allem die Frage offen, wie eine nachhaltige finanzielle Absicherung Sozialer Arbeit an Schulen gewährleistet werden kann. Hier ist eine zeitnahe Lösung unabdingbar.

Im Landkreis Bad Kreuznach wurde die strategische Entscheidung getroffen über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes (BuT) die Stellen für Soziale Arbeit an Schulen an allen Schulformen auszuweiten bzw. neu einzurichten. Das Modellprojekt verfolgte zudem das übergreifende Ziel, die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Jugendhilfe im Rahmen des schulischen Handlungsfeldes im Zusammenwirken von Jugendhilfe und

¹ Im Rahmen der Vereinbarungen zum Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) wurden in den Jahren 2011-2013 durch den Bund (Ministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) den Kommunen gesonderte Mittel zugeführt. Die spezifische Umsetzung dazu oblag den Kommunen. Im Landkreis Bad Kreuznach wurden vor diesem Hintergrund zusätzliche Stellen bei freien Trägern im Bereich der Schulsozialarbeit geschaffen.

Schule vor Ort umzusetzen. Damit einher geht eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme des Kreisjugendamtes für das Aufwachsen und die Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Landkreis. Davon ausgehend zielte das Modellprojekt darauf, (1) die Aktivitäten des Arbeitsfeldes zu bündeln, (2) die Schulsozialarbeiter/-innen zu qualifizieren und (3) durch den Aufbau einer starken Netzwerkstruktur Synergieeffekte für alle Beteiligten zu schaffen, unabhängig von der jeweiligen Finanzierung der Fachkräfte Sozialer Arbeit an Schulen durch die Kommune, das Land, den Bund. Es knüpfte an die Tradition und Praxis Sozialer Arbeit an Schulen in Rheinland Pfalz an und ging gleichzeitig in seiner Gesamtausrichtung darüber hinaus. Es zielte vor allem auf eine strukturelle Weiterentwicklung im regionalen Gesamtzusammenhang, indem bewährte Strukturen und Praxen (z.B. an Realschulen+ und Berufsschulen) und neu geschaffene Strukturen (z.B. an Gymnasien und Grundschulen) zusammen in einen Diskurs- und Handlungszusammenhang gebracht wurden. Auch wurden Schnittstellenbereiche zwischen Jugendhilfe und Schule (Soziale Dienste im Kreisjugendamt, Jugendsozialarbeit, , Schulpsychologischer Dienst, Jobcenter) in das Projekt einbezogen. Darüber hinaus war es Ziel, die Schulsozialarbeiter/-innen in ihrer professionellen Identität zu stärken und die verschiedenen heterogenen Ausprägungen der Praxis fachlich zu unterstützen.

Der Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Fachhochschule Köln unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Thimmel hat den Gesamtprozess des Modellprojektes mit entwickelt, beraten und wissenschaftlich begleitet. Der vorliegende Bericht bündelt zentrale Ergebnisse der begleitenden Evaluation, die im Zeitraum 2012/2013 durchgeführt wurde. Die Evaluationsergebnisse wurden jeweils zu Beginn des Jahres 2013 und 2014 den Beteiligten zurückgemeldet und werden auch nach Abgabe des Berichtes im Laufe des Jahres 2014 weiter in den Prozess eingespeist (s. Abb. 1).

Der Bericht ist wie folgt aufgebaut: **Kapitel 1** beschreibt komprimiert die Ausgangssituation Sozialer Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach, die den Kontext für das Modellprojekt bildet. Daran anschließend werden die Projektstruktur und die beteiligten Akteure und Formate des Gesamtprojektes dargestellt. **Kapitel 2** skizziert Auftrag und Rolle der wissenschaftlichen Begleitung und das empirische Vorgehen der Evaluation. **Kapitel 3** umreißt den Gegenstand Sozialer Arbeit an Schulen. Es werden die Bezugspunkte herausgearbeitet, die für die Entwicklung des Modellprojektes und die Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden. **Kapitel 4** stellt die Evaluationsergebnisse dar. Zum einen die Ergebnisse der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen (quantitative Befragung), die zu Beginn des Projektes in 2012 durchgeführt wurde. Zum anderen die Ergebnisse der Befragung von Schüler/-innen (quantitative und qualitative Befragung), die in 2013 durchgeführt wurde. **Kapitel 5** fasst weiterführende Fragestellungen zusammen, die für die zukünftige Ausgestaltung des Arbeitsfeldes und der Vernetzung im Landkreis Bad Kreuznach relevant sind.

1. Kontext des Modellprojekts Soziale Arbeit an Schulen

1.1 Ausgangssituation: Soziale Arbeit an Schulen an allen Schultypen

Soziale Arbeit an Schulen wurde, wie oben beschrieben, im Landkreis und in der kreisangehörigen Stadt Bad Kreuznach im Zuge der Bereitstellung von Mitteln über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes (BuT) flächendeckend auf alle Schulformen ausgeweitet, d.h. auch auf Grundschulen, Förderschulen und Gymnasien. Haupt-, Real-, Gesamt- und berufsbildende Schulen verfügten bis 2011 bereits vor Einführung des BuT über Schulsozialarbeiter/-innen, die in unterschiedlichem Umfang an den Schulen und über das Programm des Landes bzw. der ADD tätig waren. Steigende Problemlagen und spezifische Anliegen in Umfang und Intensität an Grundschulen waren schon 2009 Anlass für das Kreisjugendamt, im Rahmen der Jugendhilfeplanung sog. ‚Schulberater/-innen‘ in Form eines Beratungsangebotes an Grundschulen einzusetzen.² Ziel war es, über ein niedrigschwelliges Jugendhilfeangebot frühzeitig problematischen Entwicklungsverläufen im Kindesalter entgegen zu wirken.

Mit Beginn der ersten Evaluationsphase im Mai 2012 waren in der Stadt und im Landkreis Bad Kreuznach insgesamt 31 Fachkräfte an 56 Schulen tätig (d.h. 14 Fachkräfte an 30 Grundschulen von insg. 35 Grundschulen im Stadt- und Kreisgebiet; 19 Fachkräfte an 23 weiterführenden Schulen von insg. 25 weiterführenden Schulen im Stadt- und Kreisgebiet).³ Für die Zuweisung der Kontingente der Fachkräfte an die Schulen wurden die jeweiligen Schülerzahlen, die Fallzahlen im Bereich der Hilfen zur Erziehung sowie Belastungsfaktoren in den entsprechenden Sozialräumen aus den Erfahrungen der Sozialen Dienste zugrunde gelegt. Mit Einführung des BuT konnte das Verhältnis von Beratungsstunden zur Anzahl der Schüler/-innen sowohl an den Grundschulen als auch an den weiterführenden Schulen deutlich gesenkt werden.⁴ Die Fachkräfte sind hauptsächlich bei freien Trägern, wenige bei kommunalen Trägern angesiedelt (s. dazu ausführlich Kap. 4.1.1). Sowohl trägerspezifische Qualitätsstandards und Unterstützungsangebote (kollegialer Fachaustausch und Supervision) als auch Standards des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (MBWWK) sowie des Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

² Es waren insg. 6 Schulberater/-innen an Schulen in 7 Verbandsgemeinden mit unterschiedlichen Stundenanteilen tätig und bei den Trägern IB, AWO Südwest GgmbH und Evangelische Kirchengemeinde angestellt. Im Zuge veränderter Zuweisungen über das BuT sind 3 der Schulberater/-innen als Fachkräfte Sozialer Arbeit an Schulen geblieben, an den übrigen Schulen kam es zu einer Umorganisation und Neubesetzung.

³ Stand vom 04. Mai 2012.

⁴ Für die Grundschulen von 57,36 auf 27,36 Schüler/-innen pro Beratungsstunde (im Landkreis, Stand Mai 2012), für die Realschulen + von 22,64 auf 15,97 Schüler/-innen pro Beratungsstunde (Stadt und Landkreis, Stand: August 2011); Quelle: Kreisjugendamt,

(MBWJK) sind für die Fachkräfte relevante konzeptionelle Bezugspunkte.⁵ Im Zusammenwirken mit den Trägern wurde im Modellprojekt darauf geachtet, möglichst keine Doppelstrukturen zu schaffen, sondern die veränderte professionelle Praxis ausgehend von vorhandenen Strukturen und fachlichen Standards gemeinsam mit den beteiligten Akteuren weiterzuentwickeln.

1.2 Projektstruktur

Im Modellprojekt wurde von Beginn an eine Netzwerkstruktur entwickelt, die die umfassende Beteiligung von Akteuren der Jugendhilfe, der Schulen, Elternvertreter/-innen sowie von Akteuren aus Politik und Verwaltung sichergestellt hat. Die Koordination erfolgte über das Kreisjugendamt. Das Kreisjugendamt folgt damit einer spezifischen modernen Grundausrichtung, „Probleme mehr in ihrer Verwobenheit wahrzunehmen“ (Tölle, 2013, 523). Die zentrale Aufgabe des Kreisjugendamtes lag und liegt in der Steuerung der Interaktion und Kommunikation zwischen den Akteuren vor dem Hintergrund gemeinsamer Identifikation von Themen und Problemen. Dazu war über die gesamte Dauer des Modellprojektes eine hauptamtliche Koordination eingesetzt. Über diese Personalstelle ist es gelungen, relevante Akteure in einen stärker aufeinander bezogenen Handlungszusammenhang zu bringen.

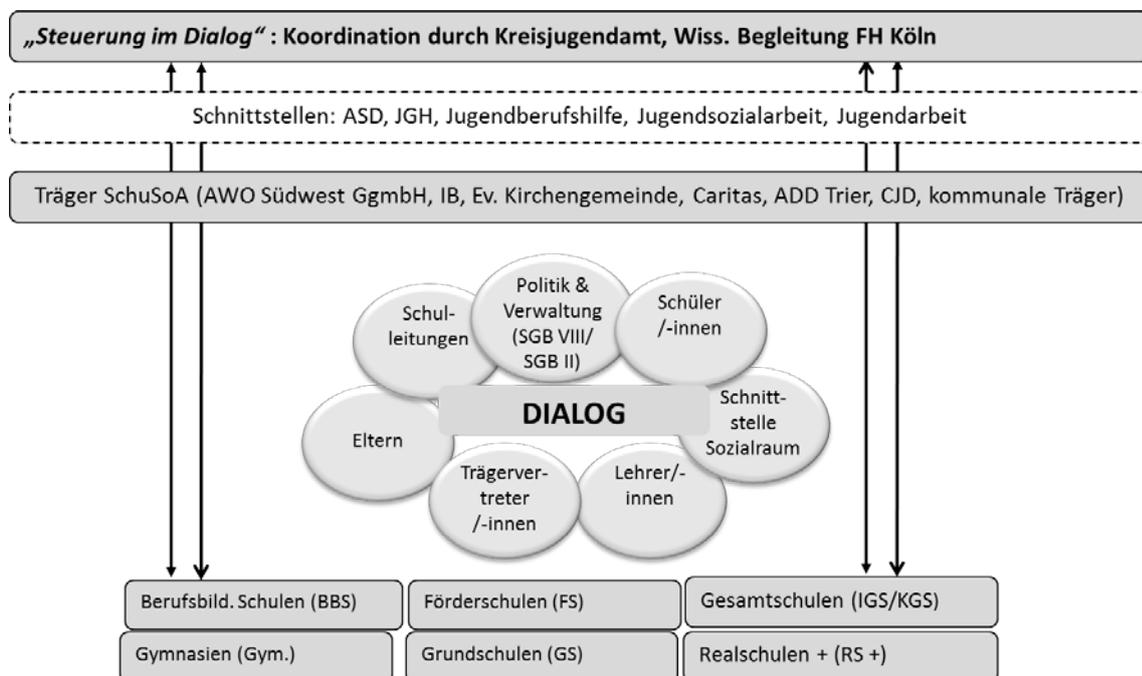


Abbildung 1: Akteure und Verzahnung im Projekt

⁵ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWVK) (Hrsg.) (2006): Schulsozialarbeit in Rheinland-Pfalz; Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (MIFKJF) (Hrsg.) (2012): Standards der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen, die den Abschluss der Berufsreife anbieten; Standards des Internationalen Bundes (IB); Standards der Arbeiterwohlfahrt (AWO Südwest GgmbH).

1.2.1 Steuerungsgruppe

Die Gesamtprojektsteuerung erfolgte durch eine Steuerungsgruppe unter Leitung des Kreisjugendamtes und der wissenschaftlichen Begleitung. Sie setzte sich zusammen aus Vertreter/-innen des Kreisjugendamtes (Jugendamtsleitung, Jugendförderung und Projektkoordination des Modellprojekts), Trägervertreter/-innen der Arbeiterwohlfahrt (AWO Südwest GmbH) und des Internationalen Bundes (IB), einer Vertretung der Schulleitungen, einer Vertretung der Eltern, Vertreter des Kinder- und Jugendhilfeausschusses, der sozialen Dienste und der wissenschaftlichen Begleitung. Bedarfsbezogen wurden weitere Beteiligte (z.B. aus der Offenen Jugendarbeit des Kreises) eingeladen. In der Steuerungsgruppe wurden die unterschiedlichen Projektelemente inhaltlich aufeinander abgestimmt und die strategische Entwicklung des Projektes begleitet. Darüber hinaus konstituierte sich eine ‚operative Steuerungsgruppe‘ aus der Koordination des Modellprojektes und der wissenschaftlichen Begleitung, die die einzelnen Projektelemente inhaltlich konzipierte. Ergebnisse im Projekt wurden gebündelt und in politisch-administrative Gremien eingespeist (Kreisjugendhilfeausschuss, Kreistag).

Projektstruktur und wissenschaftliche Begleitung

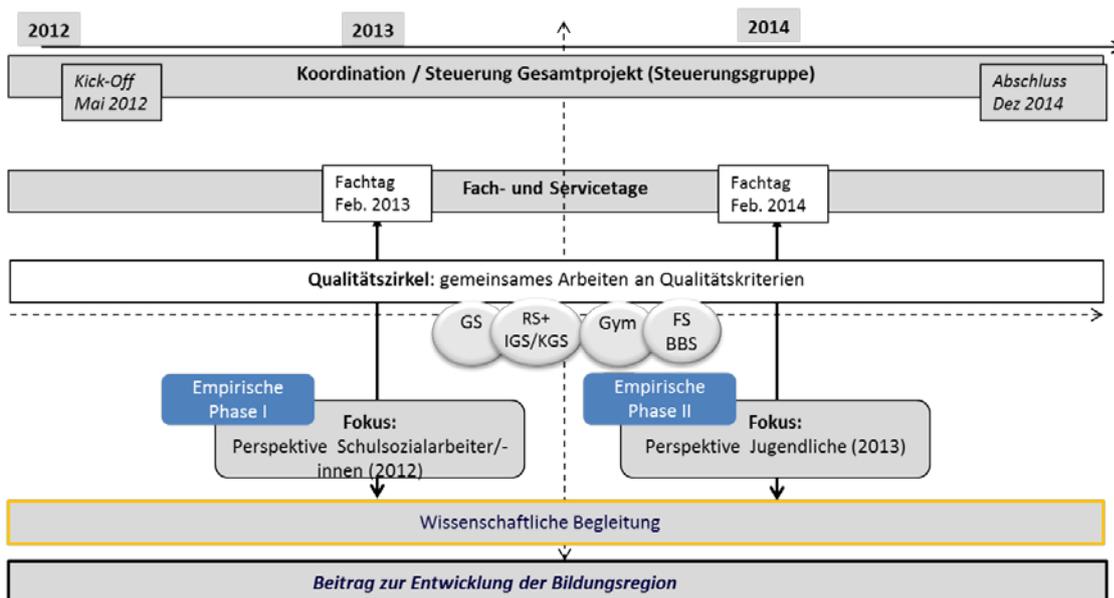


Abbildung 2: Projektstruktur und wissenschaftliche Begleitung

1.2.2 Fach- und Servicetage

Die Fach- und Servicetage dienen zur Bereitstellung von Fachinformationen, als professions-übergreifende Weiterbildungsmöglichkeit sowie als Plattform der strategischen und fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung im Gesamtzusammenhang des Modellprojektes (z.B. zu den Themen ‚Neue Lernkulturen‘, ‚Gewaltprävention‘).

oder ‚Adressatenforschung‘). Die Fach- und Servicetage richteten sich sowohl an Fachkräfte in den Schulen, Trägervertreter/-innen, Schulleitungen, Lehrer/-innen, Eltern, Vertreter/-innen aus Politik und Verwaltung sowie an die interessierte (Fach-) Öffentlichkeit. Die Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden an zwei Fachtagen (Februar 2012 und Februar 2014) vorgestellt und mit den Beteiligten diskutiert und vertieft.

1.2.3 Qualitätszirkel

Die Qualitätszirkel (QZ) stellten den fachlichen Austausch und die Vernetzung der Fachkräfte sicher. Sie waren schulformbezogen konzipiert⁶ und wurden jeweils von Vertreter/-innen des Jugendamtes, der Träger IB und AWO Südwest GgmbH sowie der wissenschaftlichen Begleitung inhaltlich konzipiert und moderiert. Die Träger tauschten so ihre langjährige Erfahrung und fachliche Expertise, ihre trägerspezifischen Konzeptionen und ihr Wissen über Soziale Arbeit an Schulen aus und stellten dieses für den Gesamtprozess zur Verfügung. Die wissenschaftliche Begleitung speiste Impulse aus aktuellen Diskursen ein, die einen stetigen Theorie-Praxis-Transfer und die Reflexion vor dem Hintergrund dieser externen Perspektive ermöglichte. Mit dieser Ausrichtung wurde sichergestellt, dass

- (1) die Fachkräfte, die bereits an eine Struktur des Fachaustauschs / der Supervision bei den Trägern angebunden sind, über die QZ eine ergänzende Struktur in Anspruch nehmen konnten
- (2) die Fachkräfte, die an keine Trägerstruktur angebunden waren, eine neue Struktur nutzen konnten
- (3) erfahrene und über das BuT neu hinzugekommene Fachkräfte des Arbeitsfeldes gemeinsam in einen Diskussionszusammenhang gebracht wurden und so der Wissenstransfer gefördert wurde
- (4) über den Fachaustausch die Formulierung von Qualitätsstandards (schulformübergreifend und an den jeweiligen Einzelschulen) unterstützt wurde
- (5) ein trägerübergreifender, schulformübergreifender, sozialräumlich verorteter und an die Jugendhilfe angebundener Diskurs geschaffen und etabliert werden konnte.

⁶ Die schulformbezogene Konzeption (QZ Förderschulen/ Berufsbildende Schulen, QZ Gymnasien, QZ Realschulen +/Gesamtschulen, QZ Grundschulen) hat sich in 2012/2013 bewährt. In 2014 werden die QZ auf Wunsch der Beteiligten in schulformbezogenen *und* schulformübergreifenden Formaten weitergeführt.

2. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung und Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Begleitung war Mitglied der Steuerungsgruppe und hat in dieser Funktion das Gesamtkonzept des Modellprojekts mit entwickelt und **externe Beratung** geleistet. Darüber hinaus unterstützte sie die Vernetzung und den Austausch zwischen Schulsozialarbeiter/-innen, Schulleitungen, Lehrer/-innen, Eltern und politisch Verantwortlichen und sicherte die Berücksichtigung wissenschaftlicher Diskurse. Dabei ging es in der wissenschaftlichen Begleitung sowohl um die Verbesserung der Situation vor Ort, als auch um die sich in diesem Prozess zeigenden verallgemeinerbaren Erkenntnisse im Sinne von Handlungs- bzw. Praxisforschung. Sie hat sowohl eine aktive Moderationsrolle in der Planung und Umsetzung der **Qualitätszirkel** als auch eine beobachtende Rolle übernommen. Darüber hinaus diente die Teilnahme an den Qualitätszirkeln dazu, weiteres Wissen über die Praxis der Sozialen Arbeit an Schulen zu generieren. Teil der wissenschaftlichen Begleitung war darüber hinaus eine prozessbegleitende **Evaluation**.

Die Evaluation hatte zum Ziel:

- *Erstens* einen datenbasierten Überblick über den Status Quo Sozialer Arbeit an Schulen aus Sicht der Schulsozialarbeiter/-innen zu geben
- *Zweitens* einen datenbasierten Überblick über Zugänge, Nutzung von Angeboten und Wünsche für die Zukunft Sozialer Arbeit an Schulen aus Sicht von Schüler/-innen zu geben
- *Drittens* die schul- und alltagsrelevante Bedeutung der Sozialen Arbeit an Schulen aus Sicht von Schüler/-innen zu beschreiben

2.1 Evaluationsverständnis

Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich als eine prozessbegleitende Evaluation, deren vorrangiges Ziel es ist, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Diesem Evaluationsverständnis zufolge sieht sie ihre Aufgabe darin, zu einer reflektierten Dokumentation und Thematisierung von Aspekten und Fragestellungen beizutragen, die den Beteiligten aufgrund ihrer Involviertheit erschwert ist. Dem heterogenen Feld der Sozialen Arbeit an Schulen angemessen, orientiert sie sich dabei an einem partizipativen Evaluationsverständnis (Ulrich/Wenzel, 2003). Es wurde Wert darauf gelegt, die Sichtweisen unterschiedlicher am Geschehen beteiligter Akteursgruppen in die Informationsgewinnung und Deutung der Ergebnisse einzubeziehen und so soziales Geschehen aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren. Neben der Rekonstruktion und Reflexion des Projektansatzes und -geschehens ist es Ziel der wissenschaftlichen Begleitung, übergeordnete Forschungsfragen zu formulieren und anhand der Projektpraxis

empirisch zu bearbeiten. Die Prozesse der externen Beratung, der Qualitätsentwicklung und des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns greifen dabei ineinander. Die Evaluation wurde in zwei Phasen durchgeführt und die Ergebnisse durch eine Präsentation an zwei Fachtagen (Februar 2012 und Februar 2014) den Akteuren vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Die Befragungsergebnisse wurden zudem als geeignete Interpretationsfolie für einen individuellen Qualitätsentwicklungsprozess der Akteure genutzt.

2.2 Empirisches Vorgehen und Datenbasis

Die Evaluation zielte im ersten Schritt auf die **Perspektive der Schulsozialarbeiter/-innen** (Erhebung im Zeitraum Mai 2012 – September 2012). Im Landkreis Bad Kreuznach lagen bis dato keine datenbasierten, gebündelten Informationen zum Status Quo zur Situation der Fachkräfte an den Schulen vor. Der Befragung wurden unterschiedliche Dimensionen der Qualitätsentwicklung zugrunde gelegt⁷. Mittels einer Online-Befragung (Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen) wurden alle 31 Schulsozialarbeiter/-innen befragt. Geantwortet haben insgesamt 28 Fachkräfte. Da einige Fachkräfte an mehreren Schulen tätig waren, konnten Informationen zu insg. 41 Schulen gesammelt werden.

Die Erhebung bezog sich auf die folgenden Leitfragestellungen:

- Wie stellt sich derzeit die Soziale Arbeit an Schulen in ihren Rahmenbedingungen und Aufgabenfeldern dar?
- Wie schätzen die Schulsozialarbeiter/-innen die Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Sozialen Arbeit an Schulen ein?
- Wie schätzen die Schulsozialarbeiter/-innen die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schulstruktur ein?
- Wie schätzen die Schulsozialarbeiter/-innen die Kommunikation und Kooperation an den Schnittstellen zur Kinder- und Jugendhilfe und dem Sozialraum ein?
- Wie erfolgt derzeit die Bedarfsermittlung, Dokumentation und Evaluation der Angebote Sozialer Arbeit an Schulen?

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit der Standard Software SPSS 19.

⁷ In der Regel wird Qualität in den Dimensionen (1) *Strukturqualität* (personelle, konzeptionelle, räumliche, materielle, sächliche und finanzielle Rahmenbedingungen), (2) *Prozessqualität* (Art und Weise der Leistungserbringung, d.h. Arbeitsabläufe, Beteiligung von Adressat/-innen, Kooperation, Kommunikation) und (3) *Ergebnisqualität* (Zielerreichung und Kosten-Nutzen-Relation) beschrieben (vgl. z.B. Speck, 2006, 39f). In der Bestandsaufnahme beschränkte sich die wissenschaftliche Begleitung dabei auf ausgewählte Aspekte der Struktur- und Prozessqualität.

Die Evaluation erfasste zweitens die **Perspektive von Kindern und Jugendlichen zur Sozialen Arbeit an Schulen** (Erhebungszeitraum August 2013 – Dezember 2013). Die Befragung adressierte Schüler/-innen im Alter von 14-18 Jahren unter der Annahme, dass sich Probleme und Anliegen, bei denen die Soziale Arbeit an Schulen Bedeutung erhält, in der Phase der Pubertät verdichten. Es wurden sowohl quantitative (schriftlicher Fragebogen) als auch qualitative Befragungsinstrumente (leitfadengestützte Experteninterviews) eingesetzt.

Der **Fragebogen** umfasste die folgenden Leitfragen:

- Wie erfolgt der Zugang zu Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen?
- Welche Angebote der Schulsozialarbeiter/-innen nutzen die Schüler/-innen?
- Welche Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen sind den Schüler/-innen besonders wichtig?
- Welche Rolle spielt der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin für die Schüler/-innen?
- Welche Erwartungen haben Schüler/-innen an die Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen?

Die Erhebung zielte auf eine möglichst breite Erfassung der Angebote an allen Schulformen (Gymnasium, Realschule+, Förderschule, Gesamtschule und Berufsbildende Schule). Es wurden Schüler/-innen aller Schulen im Landkreis der o.g. Altersgruppe adressiert. Der Zugang erfolgte aus systematischen Gründen über die Schulleitungen und die Lehrer/-innen.⁸ Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit der Standard Software SPSS 19. Der **Rücklauf** betrug **575 Bögen (n= 575)**, eine Aussage über eine genaue Rücklaufquote im engeren Sinne kann nicht getroffen werden, da die genaue Anzahl der Schüler/-innen die von ihren Lehrer/-innen auf die Befragung aufmerksam gemacht wurden, nicht bekannt ist und von der wissenschaftlichen Begleitung auch nicht kontrolliert werden konnte.

Die empirisch-quantitativen Daten wurden durch empirisch-qualitative Daten ergänzt. Die **Interviews** zielten auf die Rekonstruktion der Bedeutung und individuellen Relevanzsetzungen zur Sozialen Arbeit an Schulen aus Sicht der Jugendlichen. Die insgesamt 10 Experteninterviews⁹ mit Schüler/-innen wurden unter der Leitfrage durchgeführt, wie sich die schul- und alltagsrelevante Bedeutung der Sozialen Arbeit an Schulen aus Sicht der Jugendlichen darstellt (Kap. 4.2). Die Jugendlichen nutzten zum Zeitpunkt der Befragung mindestens seit einem Jahr das Angebot der Sozialen

⁸ Die Schulsozialarbeiter/-innen waren in dieser Befragung bewusst nicht involviert, um Verzerrungen der Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit zu vermeiden. Zur Durchführung der Befragung wurde die schriftliche Genehmigung der zuständigen Dienstaufsichtsbehörde Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz (ADD) eingeholt. Die Eingrenzung der Altersgruppe aus den genannten Gründen hat zur Folge, dass die Grundschulen im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung nicht explizit berücksichtigt wurden. Soziale Arbeit an Grundschulen ist insgesamt in der Forschung nur marginal vertreten. Auch im Landkreis Bad Kreuznach wäre diese ein Forschungsfeld, das zukünftig verstärkt in den Blick zu nehmen ist.

⁹ Zur Konzeption von Expert/-inneninterviews s. auch Fuhs (2007), Gläser/Laudel (2010).

Arbeit an der Schule (individuelle Beratung, gruppenbezogene Angebote, offene Angebote). Für diese qualitative Datenerhebung wurde auf ein ausgeglichenes Verhältnis der Befragten bezogen auf Alter, Geschlecht und Schulform (Berufsbildende Schule, Förderschule, Gesamtschule, Gymnasium, Realschule+) Wert gelegt. Der Zugang erfolgte über die Schulsozialarbeiter/-innen.¹⁰ Es wird dabei im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung davon ausgegangen, dass die genannten individuellen Bedeutungszusammenhänge das Potenzial haben, Ergebnisse hervorzubringen, die über den Einzelfall hinaus relevant für die Entwicklung des Arbeitsfeldes sind, ohne jedoch von einer Verallgemeinerbarkeit auszugehen bzw. zu sprechen (vgl. Schneider, 2009, 65). Die Auswertung der Interviews erfolgte nach vollständiger Transkription des Audiomaterials mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA, mit welcher zunächst eine thematische Kodierung der Interviews vorgenommen wurde. Für die Auswertung wurde ein inhaltsanalytisches Verfahren gewählt (vgl. Schmidt in Friebertshäuser, 2010) mit dem Ziel, das Expertenwissen der Befragten zu extrahieren, zu strukturieren und relevante Themen herauszuarbeiten.

Im Rahmen des Gesamtprojektes wurden weiterhin **Einzelgespräche** mit Akteuren aus unterschiedlichen Schnittstellenbereichen (2 Schulleitungen, 2 Schulsozialarbeiter/-innen, 1 Fachberatung Soziale Arbeit an Schulen eines Trägers, 1 Vertreter/-in eines Schulelternbeirats am Gymnasium, 2 Fachkräfte der Sozialen Dienste des Kreisjugendamtes) geführt (Zeitraum Mai 2013 – September 2013). Leitend für die Gespräche war die Frage, wodurch das Handlungsfeld Schule heute aus Sicht der Befragten gekennzeichnet sei und welche Funktionen die Soziale Arbeit an Schulen innerhalb dieses Handlungsfeldes und an der Schnittstelle zur Jugendhilfe einnehme. Ziel der Gespräche war es, Themen zu identifizieren, die im Zusammenhang des Modellprojektes für die fachliche und strukturelle Weiterentwicklung und ggfls. für weitere empirische Analysen relevant sind. Themen dieser Gespräche wurden in Form ‚dichter Beschreibungen‘ (Friebertshäuser, 2006) in den Ergebnisteil des Berichtes (Kap. 4) integriert.

Das beschriebene empirische Vorgehen, das forschungspragmatischen Überlegungen geschuldet ist, verdeutlicht, dass mit der Wahl der Instrumente und den gewählten Zugängen eine Begrenzung in der Befragtenauswahl - und somit auch eine Begrenzung in Umfang und Tiefe der Ergebnisse - verbunden ist. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Aus Sicht des Forschungsteams lassen sich aber auf dieser Datenbasis Aussagen zu den leitenden Fragestellungen aus unterschiedlichen Beteiligtenperspektiven angemessen treffen und Fragen aufwerfen, die für die zukünftige Entwicklung der Sozialen Arbeit an Schulen im Landkreis relevant sind.

¹⁰ Durch die Auswahl der Interviewpartner/-innen ist davon auszugehen, dass die Befragten der Sozialen Arbeit an Schulen grundsätzlich positiv gegenüber stehen. Dies ist insofern zu berücksichtigen, als dass Gründe der Nicht-Nutzung oder Ablehnung Sozialer Arbeit an Schulen nicht explizit erfasst wurden. Gleichwohl wurden die Interviews auch mit Blick auf kritische Aussagen gegenüber der Sozialen Arbeit an Schulen ausgewertet.

3. Soziale Arbeit an Schulen – Gegenstandsbestimmung

Schulsozialarbeit hat in der Bundesrepublik Deutschland bereits eine jahrzehntelange Tradition, die bis in die Anfänge der 70er Jahre zurückgeht. Die Entwicklung des Handlungsfeldes und der Profession wird dabei von einem umfassenden Theoriediskurs begleitet. Auch zu Forschung und Qualitätsentwicklung liegen mittlerweile differenzierte Veröffentlichungen vor.¹¹

3.1 Begriffsbestimmung

Die Fachliteratur ist dabei von einer Begriffsvielfalt gekennzeichnet. Neben dem primär benutzten Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ finden sich unter anderem die Bezeichnungen ‚Soziale Arbeit an Schulen‘, ‚schulbezogene Jugendarbeit‘, ‚schulbegleitende Sozialarbeit‘ (vgl. bspw. Spies/Pötter, 2011, Speck, 2007, Gastiger/Lachat, 2012.) Alle Begriffe versuchen, die Arbeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit, also Sozialpädagog/-innen und Sozialarbeiter/-innen in den verschiedenen Schulen zu beschreiben. Die Vielfalt der Begriffe spiegelt die Vielfalt der Praxis wieder. Die Begriffskontroverse steht nicht nur für eine notwendige theoretische Auseinandersetzung, sondern verweist auch auf ein strukturelles Problem. Es geht um die Frage der strukturellen Verortung der Schulsozialarbeit im Kooperationsbereich von Jugendhilfe und Schule. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher administrativer Zuständigkeiten, unterschiedlicher Kostenträger und unterschiedlicher Prinzipien der Leistungserbringung ist die Gestaltung dieses Kooperationsbereichs kein reibungsfreier Prozess (vgl. Rademacker in Baier/Deinet, 2011,22). Im Anschluss an Spies / Pötter ist die Begriffsvielfalt als „eine Chance zur Abbildung der Heterogenität und nicht an Mangel an Eindeutigkeit“ (vgl. Spies/Pötter, 2011, 18) zu verstehen. Für das Modellprojekt im Landkreis Bad Kreuznach wurde der weit reichende Begriff „Soziale Arbeit an Schulen“ gewählt, der alle Angebote der Sozialen Arbeit „in, an und um Schule herum und (die) in einem engen Bezug zum Bildungssystem und der Institution Schule stehen“ umfasst (ebd., 9).

3.2 Gesetzliche Grundlage

Soziale Arbeit an Schulen ist erstens in den entsprechenden Schulgesetzen der Bundesländer und bezogen auf die unterschiedlichen Schulformen aufgeführt. In Rheinland-Pfalz finden sich Regelungen zur Schulsozialarbeit im Schulgesetz, das in §19 die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen beschreibt.¹² Zweitens und im Rahmen dieses Projektes vor allem ist Soziale Arbeit an Schulen ein eigenes Handlungsfeld der Jugendhilfe mit der gesetzlichen Grundlage des

¹¹ Die historische Entwicklung des Arbeitsfeldes wird im Rahmen des vorliegenden Berichts nicht wiedergegeben.

Vgl. dazu insb. Speck (2006), Speck (2007); Pötter/Segel (2009); Speck/Olk (2010)

¹² Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: Schulgesetz Rheinland-Pfalz (SchulG) vom 30.03.2004, zuletzt geändert am 22.12.2009 (abrufbar unter http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Rechtsvorschriften/Broschuere__Schulgesetz_RLP.pdf; Abruf am 02.04.2014)

Sozialgesetzbuch Achstes Buch – Kinder und Jugendhilfe (SGB VIII). Sie dient den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe nach §1 SGB VIII und verbindet darüber hinaus in einem integrierten Ansatz Leistungen der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII), der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII), des erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§14 SGB VIII), der Erziehungsberatung (§ 16 SGB VIII) sowie der Aufforderung zur Vernetzung mit Einrichtungen und Institutionen im schulischen Umfeld (§ 81 SGB VIII). In der Aufgabe, den sozialpädagogischen Auftrag am Ort der Schule in kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule umzusetzen liegt ein besonderes Spannungsfeld. Soziale Arbeit an Schulen ist in der Kinder- und Jugendhilfe verortet, gleichzeitig agiert sie innerhalb des Kontextes und der strukturellen Rahmenbedingungen der Schule. Aus fachlicher Sicht ist für einen eigenständigen sozialpädagogischen Auftrag zu plädieren, der „trotz der schulischen Nähe weitgehend unabhängig von schulischen Aufträgen umgesetzt wird und die Sozialisations- und Modernisierungsherausforderungen von Kindern und Jugendlichen in den Blick nimmt.“ (Speck, 2007, 46). Zielgruppen Sozialer Arbeit an Schulen sind in diesem Verständnis „alle Kinder und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung der Benachteiligten und Beeinträchtigten, darüber hinaus aber auch die Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten“(ebd.). Der flächendeckende Einsatz der Schulsozialarbeiter/-innen an allen Schulformen im Landkreis Bad Kreuznach folgte diesem weiten Verständnis aus der Perspektive der Jugendhilfe mit der Überzeugung, dass ein sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule grundsätzlich für *alle* Kinder und Jugendlichen sinnvoll ist und sich nicht auf sogenannte benachteiligte Kinder und Jugendliche beschränken soll und darf.¹³ Damit verbunden ist auch das plausible Argument, dass eine Trennung bei Kindern und Jugendlichen entlang dieser Differenzlinie aus vielen Gründen problematisch ist und zu einer Stigmatisierung führt. Gleichzeitig werden auch Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte von der Sozialen Arbeit an Schulen adressiert.

3.3 Ziele und Zielgruppen

Ziele und Zielgruppen Sozialer Arbeit an Schulen werden in der Fachdiskussion in Anbindung an spezifische Begründungsmuster formuliert. Begründungsmuster, die in der Theorie aus analytischen Gründen getrennt betrachtet werden, sind in der Praxis - und auch in Fachbeiträgen zu Sozialer Arbeit an Schulen - nicht zwangsläufig trennscharf. Sie unterscheiden sich vor allem in ihrem Ausgangspunkt der Betrachtung.

¹⁴ Aus dem sozialisations- und modernisierungstheoretischen Begründungsmuster, das

¹³ Mit dieser Ausrichtung schließt sich das Modellprojekt u.a. den Empfehlungen des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit an (vgl. Pötter/Segel, 2009). Auch die jüngst vorgelegte Stellungnahme des Kooperationsverbundes differenziert in diesem Sinne, dass sich Soziale Arbeit an Schulen grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen richte, insbesondere jedoch an diejenigen, „deren Bildungsweg zu scheitern droht“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, 10)

¹⁴ Vgl. zu den unterschiedlichen Begründungsmustern ausführlich Speck, 2007.

die Adressat/-innen Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt stellt, lässt sich die zentrale Zielperspektive ableiten, "mit Hilfe der Schulsozialarbeit Kinder- und Jugendliche in ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, in ihrer schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung zu unterstützen sowie in ihren sozialen Kompetenzen zu fördern (..)" (Böhnisch 1993 in Speck, 2007, 38). Bezieht man sich vor diesem Hintergrund auf Befunde der Jugendforschung erhält die ‚Entgrenzung‘ der Jugendphase eine gewichtige Bedeutung.¹⁵ ‚Entgrenzung‘ weist darauf hin, dass sich soziologisch gesehen die Jugendphase deutlich verlängert, gleichzeitig Jugendliche in immer kürzeren Zeiträumen und deutlich früher mit Anforderungen des Erwachsenenalters konfrontiert sind (wie z.B. die frühe Weichenstellung beruflicher Perspektiven) und sich Anforderungen insgesamt verdichten (vgl. Tölle, 2013, 524f; Böhnisch, 2013, 3-9). Gleichzeitig sind Lebens- und Bildungsverläufe hoch diversifiziert und Jugendliche mit ständigem Entscheidungsdruck konfrontiert. Dies hat zur Folge, dass Bildungsinstitutionen und die in ihr Tätigen also früher, intensiver und individualisierter Bildungsprozesse vorbereiten und begleiten, die Kinder und Jugendliche in der Bewältigung unterschiedlichster Anforderungen und Übergänge (sowohl institutionellen als auch gesellschaftlichen) unterstützen. Vor diesem Hintergrund ist Soziale Arbeit an Schulen *sowohl* zur Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bzw. außerschulischen Lebensbewältigung *als auch* zur Unterstützung schulischer Bewältigungsanforderungen zu begreifen. Darüber hinaus kann sie in einer langfristigen Dimension als Beitrag zur sozialen Integration von Kinder und Jugendlichen verstanden werden. Dabei bewegt sie sich jedoch immer im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher und schulischer Selektion, die auch die Soziale Arbeit an Schulen nicht aufzulösen vermag. Sie kann jedoch „mit Mitteln der Sozialen Arbeit maßgeblich dazu beitragen, dass Exklusionsrisiken minimiert und Inklusionschancen gewahrt bleiben und zwar unter ständigem Rückbezug auf die lebensweltlichen Bedingungen und Ressourcen, in denen die Kinder aufwachsen.“ (Spies/Pötter, 2011, 21). Auch in dieser Perspektive bleiben die lebensweltlichen Bedingungen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zentraler Bezugspunkt.

3.4 Aufgabenbereiche und Handlungsprinzipien

Es lassen sich drei Kernarbeitsbereiche benennen, mit denen Soziale Arbeit an Schulen versucht, die o.g. Ziele zu erreichen: über die (1) Individuelle Orientierung und Hilfe, über die (2) Förderung des sozialen Lernens und über die (3) Verbesserung der Bildungsbedingungen. Hinter diesen Kernarbeitsbereichen liegen einzelne Aufgabenfelder, die es für die Fachkräfte individuell auszugestalten gilt.

¹⁵ An dieser Stelle kann nur exemplarisch und allgemein auf dieses Phänomen verwiesen werden. Es verdeutlicht jedoch, dass veränderte Lebenswelten der Adressat/-innen mit institutionellen Veränderungen verwoben sind.

Praxis + Theorie Sozialer Arbeit an Schulen: Aufgabenfelder

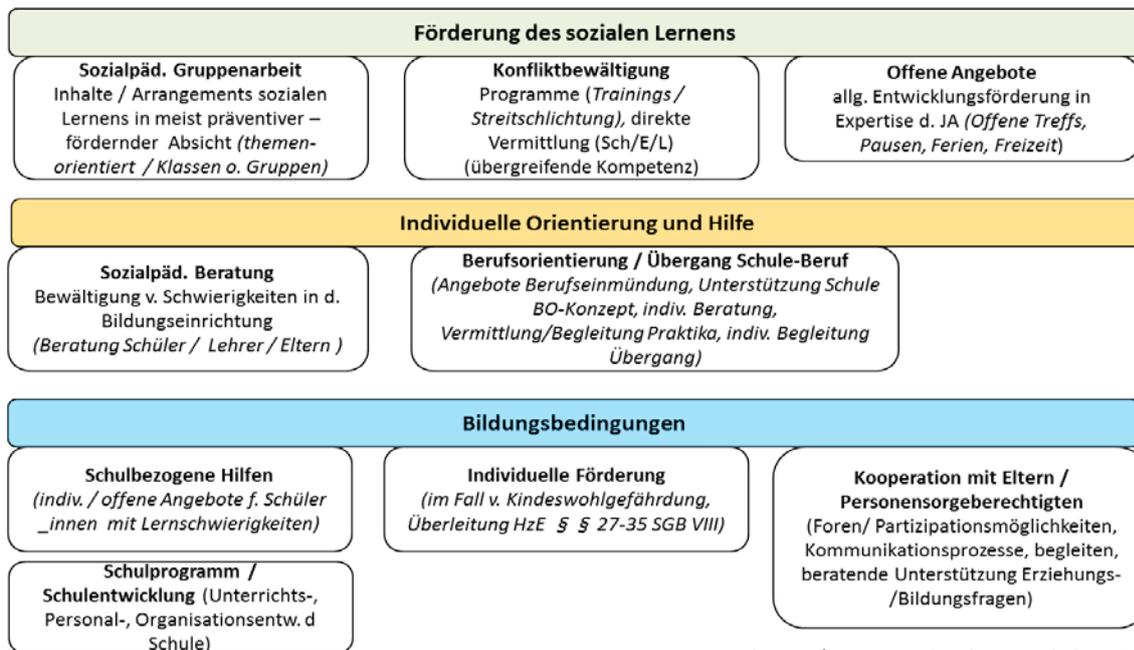


Abbildung 3: Theorie und Praxis Sozialer Arbeit an Schulen - Aufgabenfelder

Soziale Arbeit an Schulen ist mehr als die Addition bestimmter Angebote in der Schule. Sie ist die Schaffung von unterschiedlich komplexen Unterstützungssettings, die auch die Schnittstellen der örtlichen Jugendhilfe (z.B. in Fällen von Kindeswohlgefährdung oder an der Schnittstelle zu den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27-36 SGB VIII) und weitere Schnittstellen im jeweiligen Sozialraum in diese Settings einbindet.

Somit werden unterschiedliche Ebenen miteinander verbunden:

1. eine **individuelle Ebene** (Schulsozialarbeiter/-in – einzelne/r Adressat/-in)
2. eine **gruppenbezogene Ebene** (Schulsozialarbeiter/-in – Adressat/-innen)
3. eine **institutionelle Ebene** (innerschulischer Kontext)
4. eine **außerschulische Ebene** (außerschulischer sozialräumlicher Kontext)

Für die Gestaltung eines passgenauen Settings sowie der Schnittstellengestaltung bedarf es eines nicht unerheblichen Ressourcenaufwandes auf Seiten der Fachkräfte. Dies trägt jedoch zu einer erhöhten Transparenz und verbesserten Abstimmung über Aufgaben und Verfahren für alle beteiligten Akteure bei. Die Praxis der Sozialen Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach umfasst grundsätzlich alle oben skizzierten Arbeitsbereiche. Es bleibt jedoch die Frage der Gewichtung und konkreten Umsetzung einzelner Aufgabenfelder variabel. Dies ist nicht als Beliebigkeit der Praxis zu interpretieren, sondern als Abbild eines heterogenen Arbeitsfeldes, das durch einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess zwischen sozialpädagogischen und schulischen

**Variable
Schwerpunkt
-setzungen**

Aufträgen, professionellem Selbstverständnis der handelnden Personen, Anforderungen und Bedarfen der Adressat/-innen, Struktur und Bedarfen der einzelnen Schule sowie struktureller Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist. Die Bestimmung der Qualität Sozialer Arbeit an Schulen ist vor diesem Hintergrund nur in einem prozesshaften, dynamischen Verständnis zu leisten.

3.5 Soziale Arbeit an Schulen im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Mit dem weiten Begriff der Sozialen Arbeit an Schulen müssen auch die aktuellen Entwicklungen in der Ganztagschulentwicklung berücksichtigt werden.¹⁶ Die Entwicklung von Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztages-Angeboten unterschiedlicher Ausprägung und Organisationsform verändert die Bedingungen und die Orte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. „Die Schule wird hier für die Heranwachsenden, mehr als bei der herkömmlichen halbtägigen Unterrichtsschule, nicht nur zu einem kognitiv ausgerichteten Lernort, sondern zugleich zu einem erweiterten Lebensort, dem weit mehr Bedeutung auch für die anderen Seiten des Aufwachsens zukommt“ (BMSFSJ, 2013, 167). Hiermit sind Konsequenzen für die Ausgestaltung dieses Lebensortes verbunden. Es verändern sich auch die Herausforderungen an die Soziale Arbeit an Schulen im Zuge der Ganztagschulentwicklung. Die Ganztagschule bringt eine stärkere Bezugnahme und Kooperation der Akteure zwischen formaler und nonformaler Bildung mit sich. Aus schulpolitischer Sicht kann die Soziale Arbeit an Schulen auch als notwendige Konsequenz von Reformbemühungen betrachtet werden, die sich aus Öffnungs- und Veränderungsprozessen von Seiten der Schulen ergeben. Schulsozialarbeit übernimmt bzw. hat das Potenzial dazu eine wichtige Funktion in der Ganztagschule zu übernehmen, wenn sie als Vermittlungsagentur anerkannt wird.¹⁷ In dem Maße, wie die Lebenswelt und die lebensweltlichen Anforderungen von Kindern und Jugendlichen in den Blick geraten „(...) wird die Jugendhilfe mit ihrem sozialpädagogischen Prinzip des Lebensweltbezugs zu einem neben der Schule unverzichtbaren Akteur der Gestaltung von Bildungsangeboten und der Begleitung von Bildungsprozessen.“ (Pötter/Segel, 2009, 15). Von der Lebenswelt ausgehend vermag Soziale Arbeit an Schulen „(...) Aufgaben, Möglichkeiten und Probleme transparent und dadurch in ihrem Zusammenhang verständlich zu machen, zu ordnen und auch Wege zu ihrer Veränderung zu erkennen (Thiersch, 2004, 211). Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule ist in einem lebensweltorientierten Konzept durch intensive

**Soziale Arbeit
an Schulen als
Vermittlungs-
agentur**

¹⁶ An dieser Stelle kann nicht der umfangreiche Fachdiskurs aus der Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. der Schulforschung wiedergegeben werden, dies war nicht Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung (s. dazu bspw. die Zusammenfassungen in Coelen/Otto (Hrsg.), 2008, Hartnuß/Maykus (Hrsg.), 2004).

¹⁷ vgl. Hollenstein/Nieslony, 2013. Die Autoren weisen gleichsam darauf hin, dass der Komplex der Jugendhilfe in höchst unterschiedlichen Handlungsfeldern strukturiert ist, die eine unterschiedliche Nähe oder Distanz zum Schulsystem aufweisen. Vgl. auch Speck in Coelen/Otto (Hrsg.), 2008.

Kooperationsbeziehungen in verschiedenen Arbeitsbereichen und bei verschiedenen Vorhaben gekennzeichnet. Als Basis einer solchen Kooperationsbeziehung kann die gemeinsame Verständigung über Kooperationsziele und –formen sowie eine gemeinsame inhaltliche Entwicklung der Kooperation gesehen werden (vgl. etwa die Ausführungen zu unterschiedlichen Kooperationstypen in Chehata, 2014). Bei der Ausgestaltung der Kooperation vor Ort spielt die Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schüler/-innen und deren Familien eine wesentliche Rolle.

3.6 Synthese: Lebensweltorientiertes Konzept Sozialer Arbeit an Schulen

Ein integriertes bzw. lebensweltorientiertes Konzept Sozialer Arbeit an Schulen wird in der Fachdiskussion als besonders tragfähig angesehen. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass *sowohl* problembezogene Interventionen *als auch* präventiv ausgerichtete Angebote umgesetzt werden können. Mit Speck lassen sich aus dem Konzept der Lebensweltorientierung für die Soziale Arbeit an Schulen folgende Handlungsprinzipien konkretisieren (vgl. Speck, 2007, S. 67ff):

- *Prävention*, d.h. nicht nur Vermeidung von Schwierigkeiten, sondern Umsetzung eines umfassenderen Präventionsverständnisses
- *Dezentralisierung / Regionalisierung*, d.h. Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern unter Bezugnahme auf die gewachsenen Strukturen der Region
- *Alltagsorientierung*, d.h. Orientierung der Angebote und der Zugänglichkeit von Angeboten an der Lebenssituation der Adressat/-innen
- *Integration/Normalisierung*, d.h. Ansprache prinzipiell *aller* Jugendlicher sowie die Thematisierung struktureller Integrationshemmnisse
- *Partizipation*, d.h. aktive Beteiligung von Adressat/-innen bei der Entwicklung von Angeboten
- *Hilfe und Kontrolle*, d.h. unabhängiges Arbeiten der Fachkräfte in sozialpädagogischer Fachlichkeit.

Diese Handlungsprinzipien dienen für die Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach als Leitorientierung.

4. Ergebnisse der Evaluation

4.1 Soziale Arbeit an Schulen – die Perspektive der Schulsozialarbeiter/-innen

Im folgenden Kapitel werden Ergebnisse der Online -Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen zusammenfassend dargestellt. Sie werden ergänzt durch die Diskussionsergebnisse mit den Beteiligten an den Fachtagen und in den Qualitätszirkeln.

4.1.1 Rahmenbedingungen

Von insgesamt 31 Schulsozialarbeiter/-innen, die zum Zeitpunkt der Befragung¹⁸ in Stadt- und Landkreis Bad Kreuznach tätig waren, haben **28 Personen (90,3%) geantwortet** (davon 17 weiblich und 11 männlich). Einige Fachkräfte sind an mehreren Schulen gleichzeitig tätig. Geantwortet wurde für 41 Schulen¹⁹ von insgesamt 56 Schulen. Die **Trägerstruktur** spiegelt die bewusste Entscheidung des Landkreises, nach dem für die Jugendhilfe charakteristischen Subsidiaritätsprinzip die Schulsozialarbeiter/-innen primär bei freien Trägern anzusiedeln. 21 Fachkräfte sind bei freien Trägern (AWO Südwest GgmbH, IB, Evangelische Kirchengemeinde, Caritas, Christliches Jugenddorfwerk Deutschland CJD) und bei der ADD Trier angestellt, weitere 6 bei kommunalen Trägern (Stadt Bad Kreuznach, Verbands- und Ortsgemeinden).²⁰ Die Mehrheit der Befragten (16 Personen) waren zum Zeitpunkt der Befragung weniger als ein Jahr als Schulsozialarbeiter/-innen tätig, 8 Personen verfügten über eine Berufserfahrung zwischen 1-5 Jahren und 4 Personen über eine Berufserfahrung von mehr als 5 Jahren. Die **professionellen Hintergründe** sind heterogen. Sie umfassen Dipl. Pädagogen/-innen (12), Dipl. Sozialarbeiter/-innen / Dipl. Sozialpädagoge/-innen / B.A. Soziale Arbeit (10), Erzieher/-innen (3) und weitere sozialwissenschaftliche / pädagogische Professionen (5).

Die **Stundenkontingente** an den Schulen sind unterschiedlich hoch. Bei 46,3 % (19 Schulen) liegt der Umfang der Sozialen Arbeit an Schulen bei 3-18 Stunden pro Woche; dies betrifft vor allem Grundschulen (vgl. Abb. 4).

¹⁸ Alle Ergebnisse in diesem Kapitel beziehen sich auf den Zeitpunkt der Online -Befragung, d.h. September 2012.

¹⁹ Davon 2 berufsbildende Schulen, 4 Förderschulen, 14 Grundschulen, 7 Gymnasien, 1 Hauptschule, 2 Integrierte Gesamtschulen, 2 Realschulen, 9 Realschulen +.

²⁰ Ein/e Befragte/r ohne Angabe.

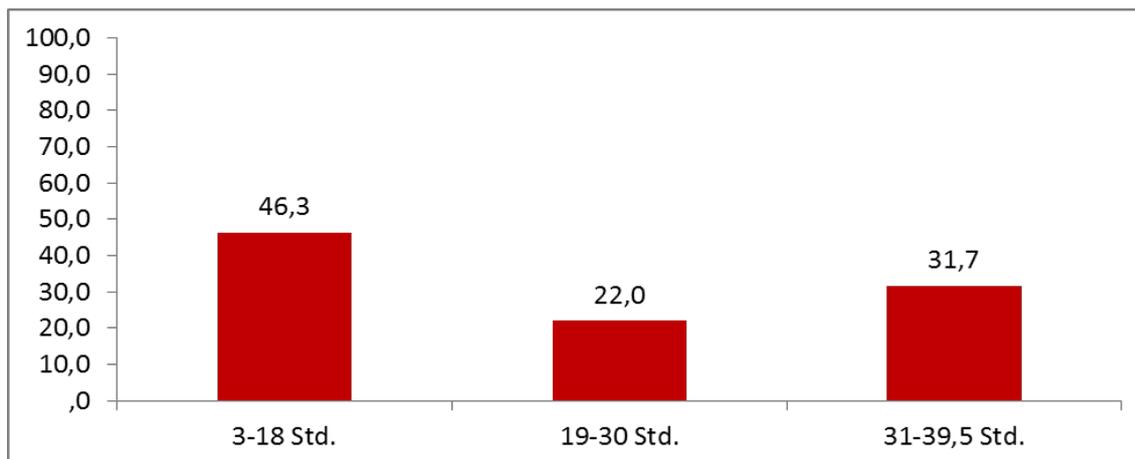


Abbildung 4: Stundenkontingente an den Schulen (n=41, alle Angaben in Prozent)

Rund ein Drittel (32,1 % / 9 Personen) der Befragten waren darüber hinaus zum Befragungszeitpunkt an mehr als einer Schule tätig. Im Extremfall war eine Fachkraft an bis zu sieben Schulen (s. Abb. 4) tätig. Diese Rahmenbedingungen machen deutlich, dass die Schulsozialarbeiter/-innen in der inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtung ihrer Arbeit vor die Herausforderung gestellt sind, konzeptionelle Schwerpunktsetzungen vorzunehmen und gleichzeitig eine Passung zwischen dem eigenen fachlich-inhaltlichen Anspruch und den gegebenen Rahmenbedingungen herzustellen. Für mehr als die Hälfte der Schulen (55,0 %/n=40) bewerten die Schulsozialarbeiter/-innen das Stundenkontingent als ‚eher nicht ausreichend bzw. ‚nicht ausreichend‘.

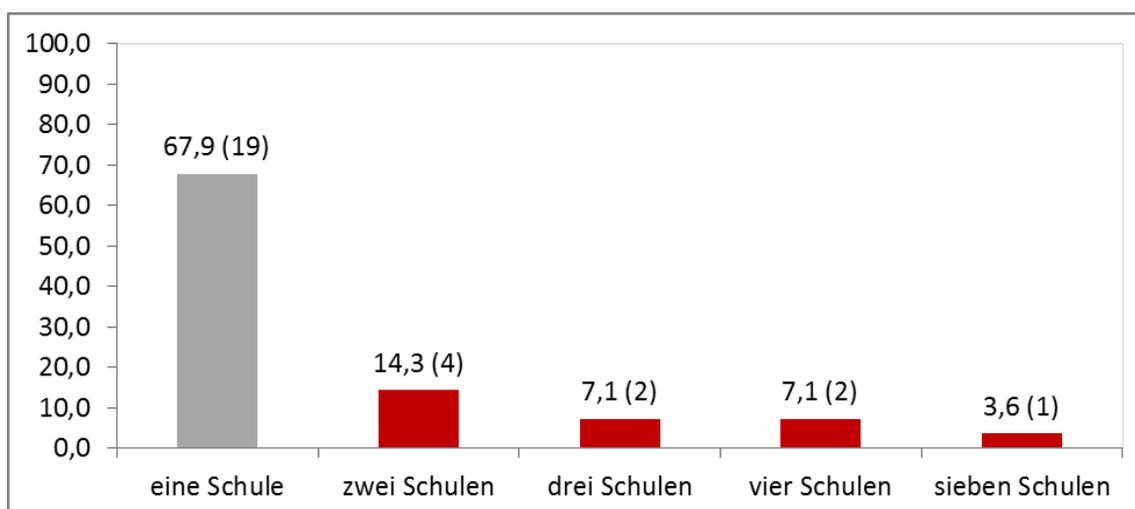


Abbildung 5: Anzahl zu betreuender Schulen (September 2012); (n=28, alle Angaben in Prozent, ganze Zahlen in Klammern)

Die Zufriedenheit mit den **räumlichen Rahmenbedingungen** an den Schulen (Arbeitsplatz, Räume für Gruppenangebote, Ort für Beratungsgespräche) ist demgegenüber verhältnismäßig hoch. An 70,7% /n=41) der Schulen bewerten die Schulsozialarbeiter/-innen diese mit ‚zufrieden‘ oder ‚eher zufrieden‘. Darüber hinaus steht den Schulsozialarbeiter/-innen an 70,0% der Schulen /n=41) ein eigenes Budget zur Verfügung.

4.1.2 Aufgabenfelder: Einpassung und Differenzierungen

Die ‚idealtypischen‘ Aufgabenfelder (s. Kap. 3), die die Vielschichtigkeit der Anforderungen und Aufgaben verdeutlichen, wurden hier zum Ausgangspunkt genommen ²¹ Die Befragung lässt eine genauere Sicht auf Arbeitsschwerpunkte und schulformbezogene Differenzierungen der Fachkräfte im Landkreis zu. Im Querschnitt zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiter/-innen schulformübergreifend in allen genannten Aufgabenfeldern aktiv sind (s. Abb. 5). Die Frage an die Schulsozialarbeiter/-innen lautete:

Wie aktiv sind Sie ?

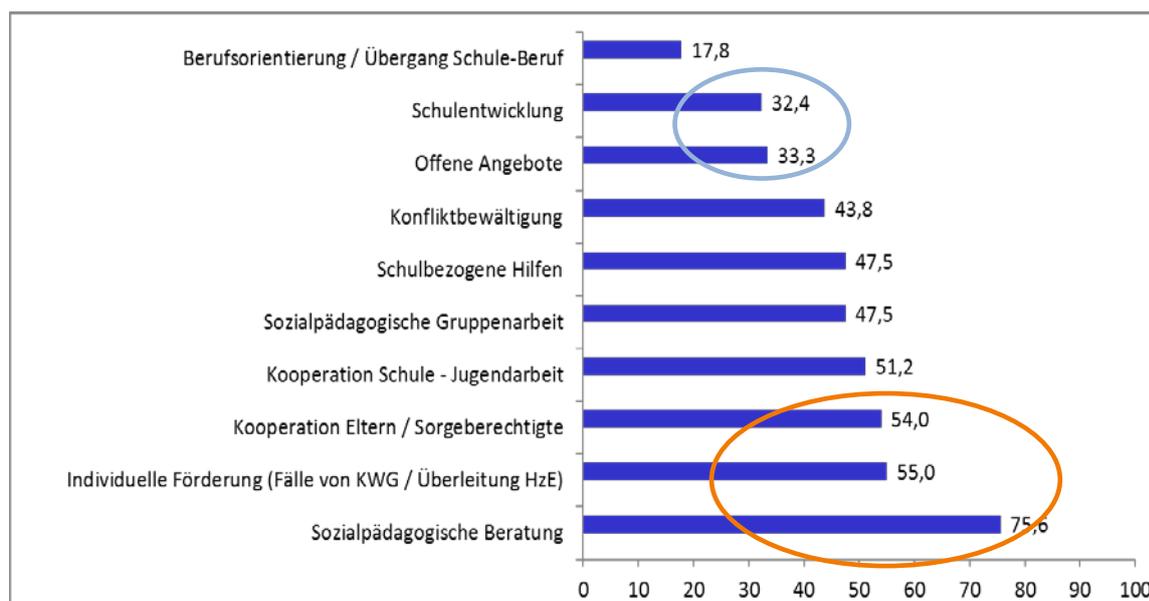


Abbildung 6: Aufgabenfelder Soziale Arbeit an Schulen - schulformübergreifender Querschnitt (n= zwischen 34-41, alle Angaben in Prozent, Berufsorientierung ohne Grundschulen; n=27)²²

Eine vergleichsweise hohe Aktivität liegt in den Feldern der ‚Sozialpädagogischen Beratung‘, der ‚Individuellen Förderung‘ und der ‚Kooperation mit Eltern und Sorgeberechtigten‘, d.h. in Feldern, die ein **einzelfallbezogenes Arbeiten** und die

²¹ Die Aufgabenfelder finden sich alle in den o.g. Standards wieder.

²² KWG = Kindeswohlgefährdung; HzE = Hilfen zur Erziehung

Kooperation mit anderen Schnittstellen der Jugendhilfe erfordern. Insbesondere kommt ihnen hier eine vermittelnde Funktion zu den Sozialen Diensten des Jugendamtes zu, die in Kap. 4.1.5 näher beschrieben wird. In der Online Befragung wurden in jedem Aufgabenfeld unterschiedliche Bereiche abgefragt. Die Binnendifferenzierung in den Feldern ‚Konfliktbewältigung‘ und ‚Kooperation mit Eltern und Sorgeberechtigten‘²³ zeigt, dass die Fachkräfte eine starke **Brückenfunktion** inne haben und zwischen den unterschiedlichen Beteiligten, die in ein potenzielles Unterstützungssetting einzubeziehen sind, vermitteln. Dies korrespondiert mit der Einschätzung der Schulsozialarbeiter/-innen, die berichten (Kap. 4.1.5), dass zu einem hohen Anteil Wissen über und Kontakte zu anderen Akteuren im Sozialraum in die Schule eingebracht werden.

Insgesamt verorten sich die Schulsozialarbeiter/-innen mit ihren Aufgabenfeldern im Querschnitt deutlich **stärker im Bereich ‚Krisenintervention / Problembewältigung‘** und deutlich **weniger im Bereich ‚Prävention/Förderung‘**.²⁴

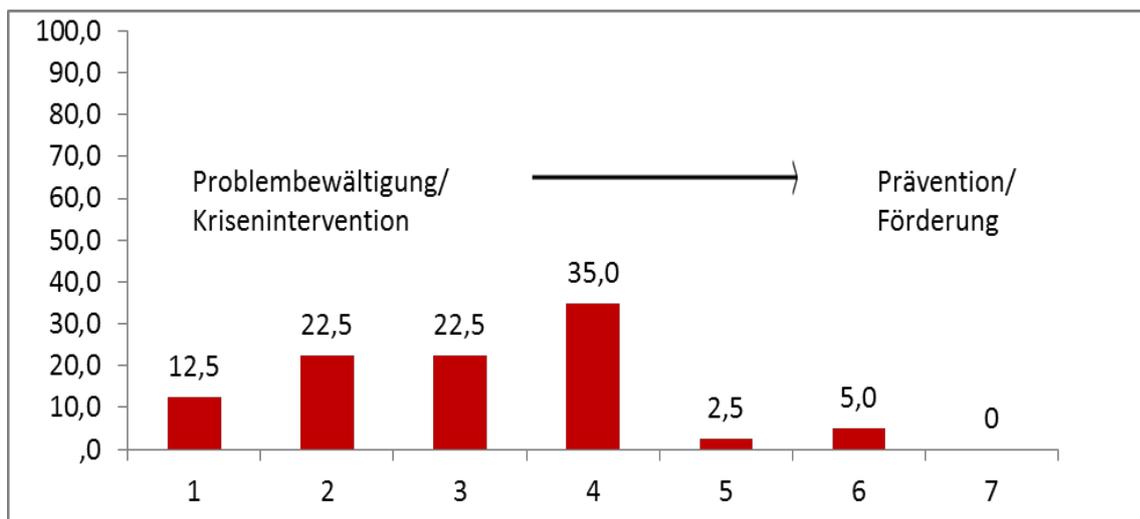


Abbildung 7: Tätigkeitsschwerpunkte –schulformübergreifend (n=40, alle Angaben in Prozent)

²³ Das Feld ‚Konfliktbewältigung‘ umfasste die Bereiche: ‚Angebote zur Konfliktbearbeitung‘, ‚Konfliktlösung zwischen Schülern und Lehrern‘, ‚Konfliktlösung zwischen Schülern und Eltern‘, ‚Zusammenarbeit mit Polizei oder Jugendgerichtshilfe‘. Das Feld ‚Kooperation mit Eltern und Sorgeberechtigten‘ die Bereiche: ‚Kommunikationsplattformen / Partizipationsmöglichkeiten für Eltern anbieten‘, ‚Kommunikationsprozesse zwischen Schule und Eltern begleiten‘ und ‚Einzelfallbezogene beraterische Unterstützung in Erziehungs- und Bildungsfragen‘

²⁴ Die Schulsozialarbeiter/-innen wurden in der Befragung gebeten, sich auf einer Skala von 1 (1= Schwerpunkt Problembewältigung/Krisenintervention) bis 7 (7= Schwerpunkt Prävention / Förderung) zu positionieren.

4.1.2.1 Differenzierungen für die weiterführenden Schulen

Im Vergleich des Querschnitts mit den weiterführenden Schulen (Schulstufen Sek I und Sek II)²⁵ zeigen sich Differenzierungen (s. Abb. 7). Deutlich aktiver sind die Schulsozialarbeiter/-innen in den Bereichen ‚Individuelle Förderung‘, ‚Kooperation mit Eltern und Sorgeberechtigten‘ sowie den ‚schulbezogenen Hilfen‘. Offene Angebote sowie die sozialpädagogische Gruppenarbeit treten stärker in den Hintergrund als im Querschnitt. Der **Schwerpunkt einer primär problembezogenen Arbeit** an den weiterführenden Schulen tritt noch deutlicher zutage als im Querschnitt.

Wie aktiv sind Sie?

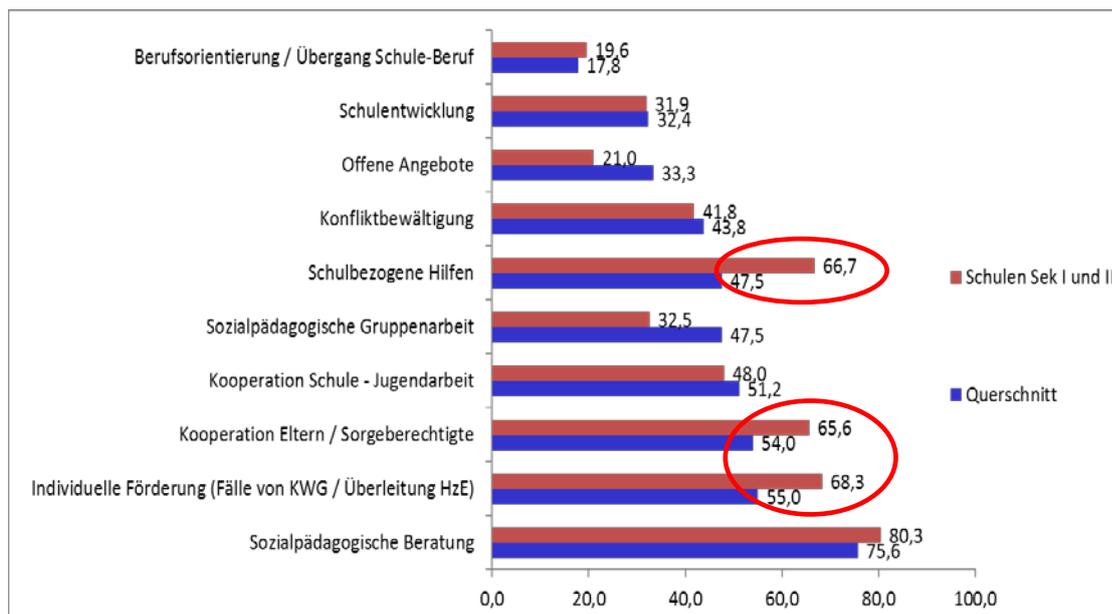


Abbildung 8: Aufgabenfelder: Fokus Alter (10+) - Querschnitt im Vergleich mit weiterführenden Schulen (n=23, alle Angaben in Prozent)

Aus der Diskussion der Ergebnisse mit den Beteiligten lassen sich für diese Schwerpunktsetzungen unterschiedliche Begründungen nennen. Zum einen konstatieren sowohl die Schulsozialarbeiter/-innen als auch Schulleitungen und Lehrer/-innen einen Anstieg des Bedarfs nach Beratung und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Eltern und Lehrer/-innen. Zum anderen benennen sie eine steigende Komplexität von Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen. Aus Sicht eines Trägers wird dies so beschrieben:

„Sie (die Schulen, A.F.) sagen, viel mehr Elterngespräche sind notwendig, es gibt viel mehr Kontakte zum Jugendamt, es gibt viel mehr Schulverweigerung und da ist eine sozialpädagogische Herangehensweise notwendig und wir haben gar

²⁵ Die Förderschulen konnten in die Differenzierung nach Schulart nicht einbezogen werden, da sie sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe umfassen.

nicht die Zeit dafür. Die Schulen sagen selber, wir haben einen größeren Auftrag als einen reinen Bildungsauftrag.“ (Träger Sozialer Arbeit an Schulen)

Aufgrund des Stundenkontingents an den Schulen bzw. der Anzahl der Schüler/-innen, die die Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen in Anspruch nehmen bleibe aufgrund dessen nur eine begrenzte Zeit für gruppenbezogene Angebote, so der Tenor der entsprechenden Antworten. Darüber hinaus weisen die offenen Antworten der Online Befragung²⁶ auf aktuell **wichtige Themen für die Kinder und Jugendlichen** hin. Für die weiterführenden Schulen kann man hier übergreifend die Themen ‚Umgang mit Konflikten‘ und ‚Soziales Lernen / Soziales Miteinander‘ nennen. Diese werden sowohl in der Interaktion im schulischen Raum verortet (Konflikte mit Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen) als auch im außerschulischen Bereich (Konflikte zu Hause, Elternproblematik, Beziehungsgestaltung). Bei den **Gymnasien** wird darüber hinaus das Thema ‚Umgang mit Leistungsdruck‘ explizit benannt.

4.1.2.2 Differenzierungen für Grundschulen

Die Schulsozialarbeiter/-innen an den Grundschulen sind demgegenüber in der Sozialpädagogischen Gruppenarbeit und der Schulentwicklung deutlich aktiver. Dafür sind sie deutlich weniger aktiv in den Feldern ‚Sozialpädagogische Beratung‘ und ‚Konfliktbewältigung‘ (s. Abb. 8). Aus der Diskussion mit den Beteiligten lassen sich auch hier Begründungen für diese Schwerpunktsetzungen benennen. Die **stärkere Aktivität im Bereich der gruppenbezogenen Arbeit** sei vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Soziale Arbeit an Schulen in vielen Grundschulen lediglich mit einem geringen Stundenkontingent vertreten ist. Sozialpädagogische Gruppenarbeit biete hier die Möglichkeit, zumindest einen ersten Zugang zu möglichst vielen Schüler/-innen zu erhalten. Hinzu kommt, dass es eine „starke grundschulpädagogische Linie“ pädagogischen Handelns gibt, die im Primarbereich nicht ausschließlich die Vermittlung von Kulturtechniken und Wissen fokussiert, sondern das soziale Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/-innen stark gewichtet (vgl. Thimm, 2012, 54). Dies impliziert, dass Lehrer/-innen an Grundschulen gegenüber den Schüler/-innen eine intensiver begleitende und beratende Rolle einnehmen als bspw. in den weiterführenden Schulen und zudem in engerem Kontakt mit dem Elternhaus stehen. Dadurch ergeben sich an Grundschulen für die Fachkräfte spezifische Schwerpunktsetzungen. Alle Beteiligten, d.h. sowohl aus Grund- und weiterführenden Schulen, betonen dennoch die Notwendigkeit, ‚Soziales Lernen‘ insgesamt gerade in Grundschulen stärker in den Blick zu nehmen, um den präventiven Charakter dieses Angebotsbereichs stärker zu nutzen. Das möglichst frühzeitige präventive Arbeiten ist auch im Zusammenwirken der unterschiedlichen Institutionen nicht zu unterschätzen. Dieses Potenzial wird noch zu wenig

**Soziales
Lernen an
Grundschulen
verstärken**

²⁶ Die Frage lautete: „Was sind aus Ihrer Sicht aktuell die drei wichtigsten Themen der Kinder und Jugendlichen, die Sie im Rahmen Ihrer Sozialen Arbeit an Schulen an Ihrer Schule bearbeiten?“

ausgeschöpft. **Schulentwicklung** ist im Querschnitt ein eher randständiges Tätigkeitsfeld, bei den Grundschulen ist die Aktivität der Schulsozialarbeiter/-innen jedoch in diesem Bereich deutlich höher.

Wie aktiv sind Sie?

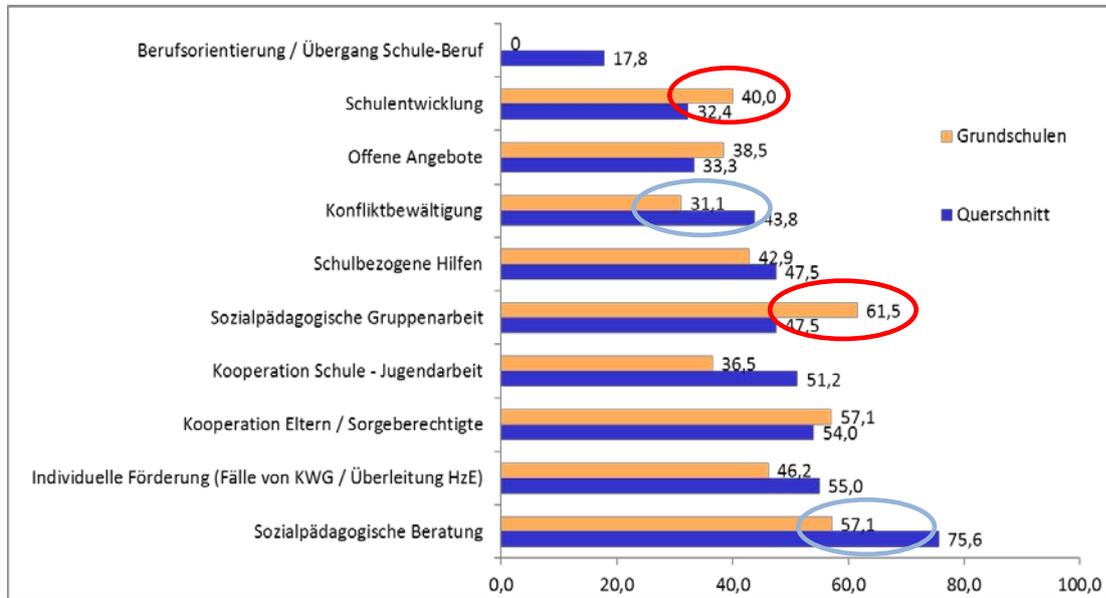


Abbildung 9: Aufgabenfelder: Fokus Alter (6-10) -Querschnitt im Vergleich mit Grundschulen (Querschnitt: n= 34-41, Grundschulen n = 11-14; alle Angaben in Prozent; Berufsorientierung ohne GS; n=27), alle Angaben in Prozent)

4.1.3 Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Sozialen Arbeit an Schulen

Insgesamt sind die Einschätzungen zur Akzeptanz und Zufriedenheit durchgängig sehr positiv. Für einen hohen Anteil der Schulen (85,4 % ‚ja-eher ja‘/n=41) geben die Schulsozialarbeiter/-innen an, dass die Soziale Arbeit an Schulen **gute Akzeptanz bei den Lehrkräften** findet. Darüber hinaus geben sie für einen hohen Anteil der Schulen (82,1 % ‚ja-eher ja‘; n=39) an, dass die Soziale Arbeit an Schulen **Unterstützung durch die Schulleitung** erfährt. Auch die Zufriedenheit mit den Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen durch die Adressat/-innen (Kinder, Jugendliche und Eltern) wird hoch eingeschätzt (s. Abb. 9).

Hohe Akzeptanz und Unterstützung durch Schulleitungen und Lehrer/-innen

Sind die Schüler/-innen / Eltern mit den Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen zufrieden?

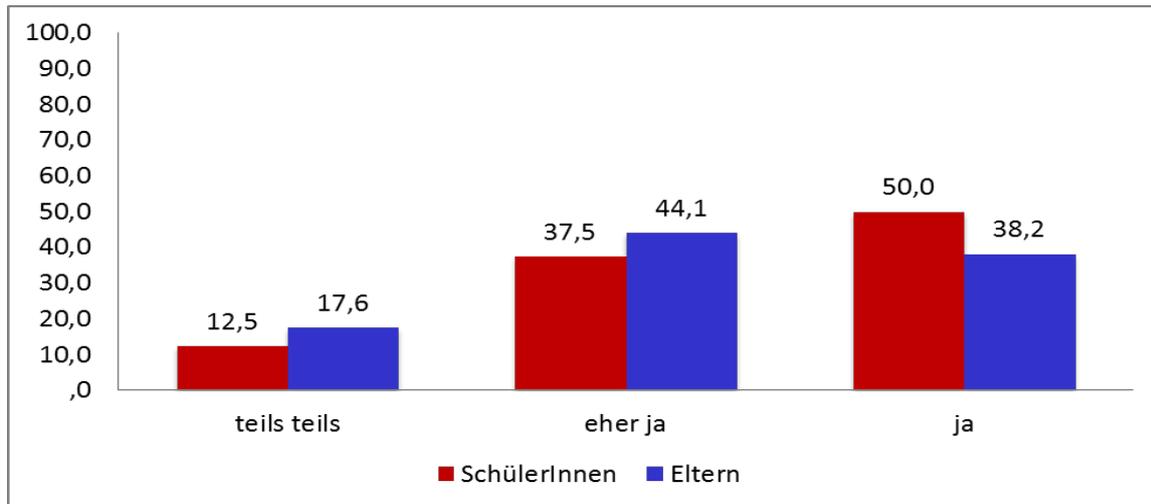


Abbildung 10: Zufriedenheit mit den Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen (Schüler/-innen, n= 40, Eltern n=34, alle Angaben in Prozent)

4.1.4 Systematische Einbindung in die Schulstruktur

Im Rahmen der Evaluation wurde die systematische Einbindung in die Schulstruktur als Element von Prozessqualität fokussiert. Der **Austausch über die Soziale Arbeit an der Schule** (s. Abb. 10) findet an über der Hälfte der Schulen bedarfsorientiert statt, an etwas mehr als einem Drittel der Schulen findet sie regelmäßig institutionalisiert statt, an wenigen Schulen gibt es keinen Austausch. Von den Fällen, in denen der Austausch bedarfsorientiert stattfindet, geben gut die Hälfte (52%) an ‚mittelmäßig zufrieden‘ bis ‚wenig zufrieden‘ zu sein und knapp die Hälfte (48%) ‚ziemlich zufrieden‘ zu sein.

Wie ist der Austausch über die Soziale Arbeit an der Schule an Ihrer Schule organisiert?

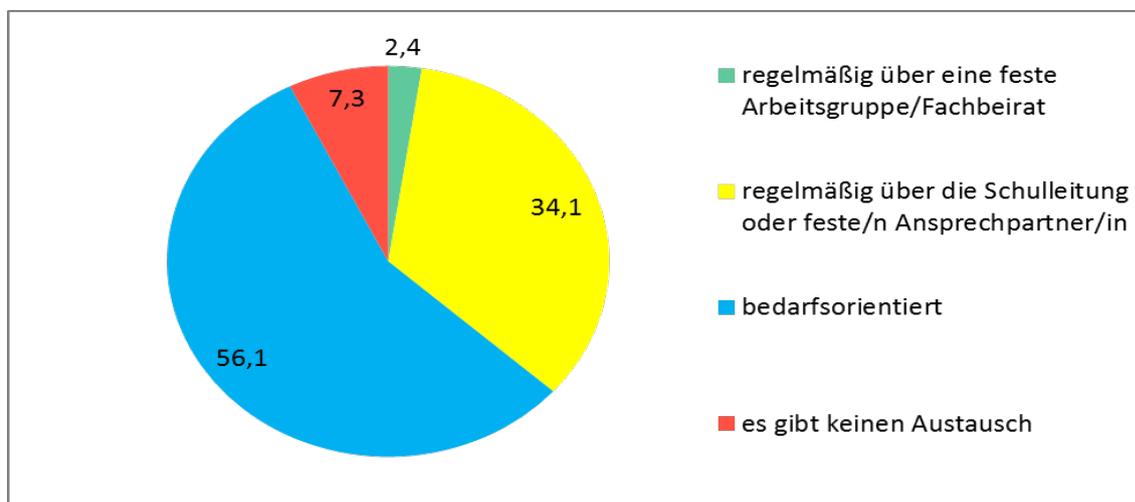


Abbildung 11: Austausch über die Soziale Arbeit an Schulen (n= 41, alle Angaben in Prozent)

In mehr als der Hälfte der Fälle (55,3%/n=38) sind die Schulsozialarbeiter/-innen nicht in die allgemeine **Gremienarbeit** der Schule eingebunden, in 70,6% der Fälle (n=34) wird der Bedarf nach stärkerer Einbindung geäußert. Die qualitativen Aussagen²⁷ beziehen sich hier sowohl auf eine allgemein stärkere Einbindung im Sinne einer verbesserten Kooperation (bspw. auch in der Schulentwicklung) und Transparenz in der Schule. Sie benennen darüber hinaus den Bedarf nach gezielter Einbindung bei pädagogischen Konferenzen oder in Problemsituationen („stärker verpflichtend in Problemsituationen eingebunden werden von Anfang an und nicht wenn es schon zu spät ist“, FB477). Es bestehe hier das Potenzial, bei Fragen von Versetzungen, Klassen- oder Schulwechsel die Perspektive der Schulsozialarbeiter/-innen stärker zu berücksichtigen. Die Fachkräfte können vor dem Hintergrund ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit zur lebensweltlichen Rekonstruktion von problematischen Situationen beitragen und in diesem Sinne ‚Übersetzungshilfe‘ leisten (vgl. Geiling/Sauer/Rahm (Hrsg.) (2011). Die Diskussion mit den Beteiligten²⁸ machte deutlich, dass der Grad der systematischen Einbindung zum einen von den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Fachkräfte abhängig ist („Heute muss ich Prioritäten setzen und z.B. meine Zeit in einen Einzelfall statt der Teilnahme an einer Notenkonferenz investieren“, FB489). Zum anderen ist die Einbindung auch von der Transparenz und der Anerkennung der Profession Sozialer Arbeit an Schulen und der konkreten Person innerhalb des Systems Schule abhängig. Wesentlich ist, dass eine strukturelle Einbindung die Schulsozialarbeiter/-innen als eigenständige, professionelle Akteure in der Schule adäquat sichtbar macht. Aus den Antworten wird darüber hinaus deutlich, dass die strukturelle Einbindung- in der Passung mit den individuellen Rahmenbedingungen an der Einzelschule- wesentliche Voraussetzung ist, unter der sich die Kooperation von Schulsozialarbeiter/-innen und Lehrkräften erst entfalten kann (z.B. in Form gemeinsamer Projekte und Angebote oder Projektstunden innerhalb des schulischen Curriculum). Hier ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Organisationsstrukturen an den Schulen (Halb- und Ganztagschulen) die Frage relevant, inwieweit es auch zeitlich gelingt, Kooperationsräume zu verankern.

Systematische Einbindung der Fachkräfte in Schulstruktur verstärken

4.1.5 Schulsozialarbeiter/-innen: Schnittstelle zu Lebenswelt und Sozialraum

Zuvor wurde bereits darauf verwiesen, dass Soziale Arbeit an Schulen mehr als die Addition von Angeboten ist, sondern unterschiedlich komplexe **Unterstützungssettings** zu schaffen vermag. Dabei kommt ihr eine vermittelnde und koordinierende Funktion zu, sowohl auf einer individuellen Kooperationsebene als auch auf einer organisationsbezogenen Kooperationsebene (vgl. Speck, 2006). Die befragten

²⁷ Die Schulsozialarbeiter/-innen hatten bei mehreren Fragen die Möglichkeit, offene Antworten zu ergänzen.

²⁸ Das Thema der Einbindung und Kooperation wurde nicht nur am Fachtag im Februar 2012, sondern auch auf Wunsch der Beteiligten in einem Qualitätszirkel der Realschulen+ gemeinsam mit Schulleitungen vertiefend diskutiert.

Schulsozialarbeiter/-innen im Landkreis geben für einen hohen Anteil der Schulen (74,4 % ‚stimmt ziemlich-stimmt völlig‘/ n=39)²⁹ an, dass durch ihre Arbeit Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in die Schule eingebracht wird. Noch häufiger geben sie an (85,0 % ‚ja-eher ja‘/ n=39)³⁰, dass durch ihre Arbeit Wissen über und Kontakte zu anderen Akteuren im Sozialraum (Soziale Dienste des Jugendamtes, freie Träger, Initiativen und Vereine) in die Schule eingebracht werden.

Die Intervention der Fachkräfte kann in mehrfacher Hinsicht eine **entlastende Funktion** entfalten. Sie entlastet Lehrkräfte, indem die Schulsozialarbeiter/-innen insbesondere bei komplexen Problemlagen sondierend wirken und ihr Wissen um vorhandene weitere Unterstützungsmöglichkeiten einbringen. Sie agieren als ‚Schnittstelle‘ zwischen Schule und den dort Beteiligten und den Sozialen Diensten des Jugendamtes und haben auch für die Sozialen Dienste eine entlastende Funktion.

„Früher war es so, natürlich gab es Kontakte zu den Schulen und natürlich fahren die ASD Mitarbeiter/-innen da auch hin. (...) Das waren eine Vielzahl von Problemfällen, mit denen die Kolleg/-innen dann konfrontiert wurden, was manchmal den zeitlichen Rahmen auch total sprengte. Wenn dann da eine Kollegin hinfuhr, um ein Hilfeplangespräch zu einer Familie zu führen, dann kamen oft noch drei, vier hinterher. Das hat sich inzwischen ein bisschen verändert, eben dadurch, dass die Schulsozialarbeiter dort vor Ort sind. (...) Wir brauchen eben jemanden, der das einschätzen kann, der sagen kann, das ist problematisch, das ist nicht problematisch.“ (Mitarbeiterin der Sozialen Dienste im Kreisjugendamt)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine aktuelle Studie des Instituts für sozialpädagogische Forschung (ISM) Mainz. Im Bereich der Grundschulsozialarbeit (so der Fokus der Studie) hat die Schulsozialarbeit eine „Scharnierfunktion“ zwischen Schule und ASD. Langfristig gesehen wirke sie sich auch kostentechnisch entlastend im Bereich der Hilfen zur Erziehung (HzE) aus.³¹

In der Online Befragung gaben die Fachkräfte zu einem hohen Anteil an ‚ziemlich zufrieden‘ – ‚sehr zufrieden‘(74,3%; n=35) mit der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt zu sein. Zum anderen bieten die Fachkräfte Kindern und Jugendlichen Unterstützung in Phasen, in denen andere, z.B. auch therapeutische Leistungen, nicht ad hoc zur Verfügung stehen.

²⁹ Die Skala umfasste die Antwortmöglichkeiten ‚stimmt nicht‘, ‚stimmt eher nicht‘, ‚stimmt teils teils‘, ‚stimmt ziemlich‘ und ‚stimmt völlig‘.

³⁰ Die Skala umfasste die Antwortmöglichkeiten ‚nein‘, ‚teils teils‘, ‚eher ja‘ und ‚ja‘.

³¹ Vortrag von Heinz Müller am 13.03.2014: ‚Evaluation der Grundschulsozialarbeit der Stadt Mainz‘. Unveröffentlichte Studie des ISM Mainz. Die Studie verdeutlicht in einer Modellrechnung, dass sich schon durch die intensive Begleitung von zwei HzE Fällen pro Schule durch Schulsozialarbeit die Kosten für die Schulsozialarbeit refinanzieren ließen.

„Habe mich dann auch in der Klinik gemeldet, dass ich da eventuell einen Platz bekomme und halt bei verschiedenen Psychiatern angefragt, dass ich da eventuell auf die Warteliste komme. Kam dann vom einen zum anderen, jetzt inzwischen habe ich einen, aber in der Übergangszeit, zwischen dieser Diagnose und, dass ich einen festen Termin bei einer Psychiaterin bekommen habe, war ich dann hier, regelmäßig (...). Das hat mir dann auch sehr geholfen.“ (I7,26)

Mit Blick auf den Sozialraum unterstützen sie die Schule bei der **Öffnung ins Gemeinwesen** (für 45,9% der Fälle ‚stimmt ziemlich-stimmt völlig‘ /n=37) und zum anderen **ermöglichen sie Kooperationspartnern den Zugang zur Schule und zu Schüler/-innen** (für 54,3% der Fälle ‚stimmt ziemlich-stimmt völlig‘ /n=35). Das hohe Engagement im Bereich des Kooperationsmanagements und der Abstimmung und Gestaltung von Prozessen unterschiedlicher Beteiligter korrespondiert mit der Einschätzung der Schulsozialarbeiter/-innen zu ihren Aufgabenschwerpunkten (s. Kap. 4.1.2). Die hohe Akzeptanz durch Schulleitungen und Lehrerkolleg/-innen lässt sich u.a. auf die Bedeutung dieser Schnittstellenfunktion zurückführen, die auch Eltern verstärkt in Unterstützungssettings einzubinden vermag.

Hohes Engagement im Kooperationsmanagement

„(...) Bei manchen ist es so, dass jemand anderes mit einer anderen Profession weiter kommt als wir dann kommen. Und Jugendamt, das hatten wir auch versucht was zu machen, Jugendamt das hat dann wieder so nen anderen Touch für Eltern. Das ist dann auch schwierig. So diese Mittelfunktion hilft ganz oft tatsächlich bei Kindern, wo schwierige Lebenssituationen hinten dran stehen, weiterzukommen.“ (Schulleitung)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulsozialarbeiter/-innen wichtige ‚Seismografen‘ für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sind. Vor diesem Hintergrund und ihrer spezifischen Fachlichkeit vermitteln sie zwischen Akteuren innerhalb der Schule und im Sozialraum, insb. an der Schnittstelle zu den Sozialen Diensten.

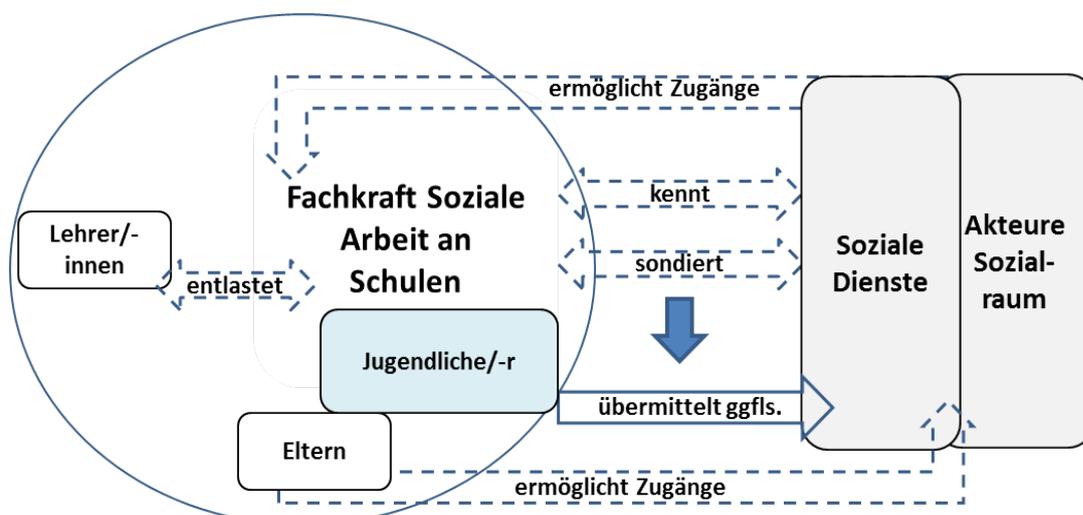


Abbildung 12: Unterstützungssetting und Kooperationsmanagement Soziale Arbeit an Schulen

4.1.6 Qualitätsentwicklung

Der Prozess der Qualitätsentwicklung wurde primär in den Qualitätszirkeln unterstützt. Die Evaluation beschränkte sich daher darauf, den aktuellen Stand von Bedarfsermittlung, Evaluation und Dokumentation zu erheben. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten, Informationen zu den Bedarfen der Adressat/-innen durch die Gespräche der täglichen Arbeit erhält, dass jedoch ein **geringer Teil zielgerichtete Bedarfsermittlungen** durchführt (s. Abb. 11)

Haben Sie Informationen zu den Bedarfen Ihrer Adressat/-innen (Schüler/-innen, Eltern)?

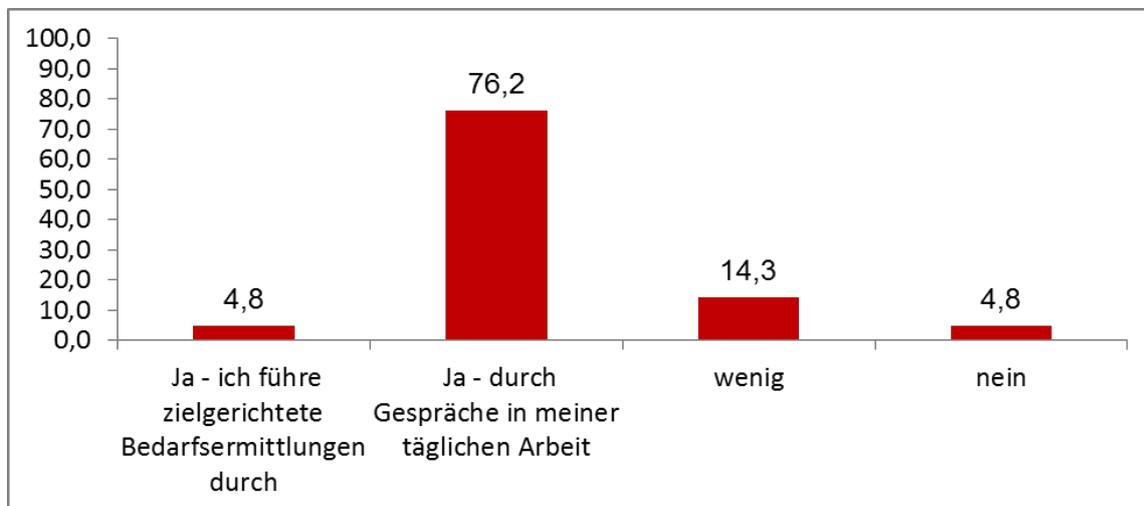


Abbildung 13: Bedarfe und Bedarfsermittlung Soziale Arbeit an Schulen (n= 42, alle Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Ein hoher Anteil der Schulsozialarbeiter/-innen (65,6% der Fälle /n=36) verfügt über **kein Evaluationssystem** für die Angebote. Allerdings gibt eine große Anzahl an (86,5% / n= 37) über ein **Berichtswesen** im Rahmen der Qualitätssysteme der freien Träger zu verfügen. In der Zusammenschau dieser Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte grundsätzlich über ein hohes Maß an Informationen verfügen, dass diese aber bezogen auf die Soziale Arbeit an Schulen noch zu wenig systematisch erhoben bzw. ausgewertet werden. Hier wäre bspw. die Frage zu stellen, inwieweit systematische Bedarfsermittlungen und die Evaluation von Angeboten, auch schulübergreifend, für die Ermittlung von zentralen Themen und die Weiterentwicklung von Angeboten oder auch für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden können.

**Systematische
Bedarfs-
ermittlung und
Evaluation
verstärkt nutzen**

4.2 Soziale Arbeit an Schulen – die Perspektive der Jugendlichen

Im Folgenden Kapitel werden Ergebnisse der Befragung der Jugendlichen zusammenfassend dargestellt. Dabei werden Ergebnisse der Fragebogenerhebung und Ergebnisse der Interviews thematisch aufeinander bezogen. Befunde aus der sozialpädagogischen Nutzerforschung bildeten den theoretischen Ausgangspunkt für die Interviews. Diese werden daher vorab skizziert.

4.2.1 Stichprobe

Schriftliche Befragung per Fragebogen

Über die Koordinationsstelle des Modellprojektes wurde per email ein insgesamt 4 - seitiger Fragebogen an alle weiterführenden Schulen im Landkreis Bad Kreuznach verschickt, an denen zum Zeitpunkt der Befragung Fachkräfte tätig waren. Der Fragebogen bestand primär aus geschlossenen Fragen und wenigen offenen Antwortmöglichkeiten und wurde vor dem Einsatz einem Pretest unterzogen. Die Fragen richteten sich an Nutzer/-innen der Sozialen Arbeit an Schulen, aber auch an Jugendliche, die bisher noch keinen Kontakt zur jeweiligen Schulsozialarbeiter/-in hatten. Die Schulen haben die Befragung über die Lehrer/-innen im Klassenverband (Klasse 8- Stufe 11) durchgeführt.³² Entweder haben die Schulen selbst für die Vervielfältigung der Bögen gesorgt oder sie bekamen diese durch die FH Köln zugesendet. Von den insgesamt **575** Schüler/-innen, die geantwortet haben, hatten **17,7 % (101) bereits Kontakt** und **82,3 % (471) noch keinen Kontakt** zur Sozialen Arbeit an Schulen. Geantwortet haben Schüler/-innen von 8 Schulen (2 Gesamtschulen, 3 Gymnasien, 3 Realschulen +). 45,2 % der Antworten (n=564)³³ entfallen auf Jungen und 52,9 % auf Mädchen. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 14,6 Jahren.

Interviews

Die 10 Experteninterviews mit Jugendlichen folgten einem Leitfaden, der offen gehalten war. Sie wurden alle vor Ort durchgeführt, der Zugang erfolgte über die Schulsozialarbeiter/-innen. Sie wurden alle von der gleichen Person geführt, mit Einverständnis der Befragten und der Erziehungsberechtigten digital aufgezeichnet und dauerten zwischen 15-25 Minuten. Die Interviewpartner/-innen setzten sich folgendermaßen zusammen: 4 waren weiblich, 6 männlich. Das **Alter** variierte von 12 Jahren bis zu 19 Jahren. Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Interviews folgende **Schularten**: Berufsbildende Schule (2), Förderschule (1), Integrierte Gesamtschule (3), Realschule (2), Gymnasium (2). Die meisten Interviewpartner/-innen

³² Je nach den organisatorischen Möglichkeiten an der Einzelschule wurden unterschiedlich viele Klassen bzw. Schüler/-innen adressiert.

³³ 11 Bögen waren ohne Angabe.

(7) sind über die individuelle Beratung *und* spezifische klassenbezogene oder offene Angebote (z.B. Streitschlichterausbildung, Projekte in den Klassen, Kennenlertage, Schulcafe, Freizeitangebote) mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in seit mindestens einem Jahr in Kontakt, wenige (3) ausschließlich über klassenbezogene oder offene Angebote.

4.2.2 Ausgangspunkt: Sozialpädagogische Nutzerforschung

Die Forschung verweist darauf, dass differenzierte Analysen zur individuellen Bedeutung und Aneignung von Schulsozialarbeit und Erkenntnisse zur individuellen (Weiter-)Nutzung des Leistungsangebots Schulsozialarbeit durch die „Primäradressat/-innen“ tendenziell selten zu finden seien (Flad/Bolay,2006, 159).³⁴ Die Sozialpädagogische Nutzerforschung adressiert Kinder und Jugendliche als unmittelbare Nutzer/-innen, an die sich das Angebot richtet und nimmt aus dieser Perspektive professionelle Handlungskontexte der Sozialen Arbeit in den Blick. Sie geht davon aus, dass die Bewertung der verschiedenen Nutzergruppen zu den Angeboten sowie die Einschätzung zu den Wirkungen individuell unterschiedlich ist. „Was von der einen Gruppe als geeignet, hilfreich oder nutzbringend eingeschätzt wird, kann von einer anderen durchaus als ungeeignet, wenig hilfreich oder gar als schädlich bewertet werden (Oelerich,2010, 9). Die Nutzerforschung zielt daher auf die Rekonstruktion von Selbstveränderungsprozessen aus Sicht der Jugendlichen oder auf die „subjektiven Bearbeitungsweisen von professionellen Interventionen“ (Bauer/Bolay,2013, 47). Erst in den Sinn- und Handlungsorientierungen der Jugendlichen erhält die Soziale Arbeit an Schulen ihre spezifische Bedeutung. Die Vermittlung zwischen individuellen Problemstellungen und Möglichkeiten der Adressat/-innen einerseits und Angeboten, Aufträgen und institutionellen Spielräumen andererseits steht deshalb hier im Vordergrund (vgl. ebd.)

Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit an Schulen stellen im Kontext Schule Rahmenbedingungen her, die diese Prozesse ermöglichen, fördern, fokussieren oder auch be- oder verhindern. Der individuelle Gebrauchswert Sozialer Arbeit an Schulen für die Jugendlichen lässt sich in Anlehnung an Flad/Bolay (ebd., 165) in vier Dimensionen beschreiben:

- (1) über die Fachkräfte als Bedeutungsträger des Angebots
- (2) über die Beziehungserfahrungen mit den Fachkräften im pädagogischen Prozess
- (3) über die Verlässlichkeit der Bezüge und
- (4) durch die Erfahrung, dass ihre Lebensthemen Relevanz haben und Anerkennung finden.

³⁴ Vgl. dazu auch Speck, 2007

Aus Sicht der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse: für die Schüler/-innen spielen die fachliche Organisation der Angebote tendenziell eine untergeordnete Rolle. Charakteristisch für den Zugang zu den Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen sei vielmehr eine Entwicklung, die von der konkreten Nutzung eines definierten Angebots weg- und zu einer „entspezialisierten Kontaktform“ hinführe. Soziale Arbeit an Schulen wird in diesem Verständnis für Kinder und Jugendliche deutlich mehr als eine Reihe von mehr oder weniger attraktiven Angeboten. Sie wird zu einer „erweiterten Beziehungsoption“ (ebd., 166). Aus empirischen Befunden zu Nutzungsquoten Sozialer Arbeit an Schulen wird deutlich: je spezifischer ein Angebot oder ein Projekt auf die Lösung eines speziellen Problems oder auf eine bestimmte Zielgruppe zugeschnitten ist, desto weniger Schüler/-innen werden erreicht. Darüber hinaus nutzen die Schüler/-innen die Soziale Arbeit an Schulen umso häufiger, je positiver das Schulklima und die Lehrer/-innen beurteilt werden (vgl. Speck, 2007, 100). Als Angebot der Jugendhilfe hat sich auch die Soziale Arbeit an Schulen „(...) längst von einer fallreaktiven zu einer biografisch begleitenden und ermöglichenden Sozialisationsinstanz entwickelt“ (Schumann et.al., 2006, 15). Im Mittelpunkt stehen die Jugendlichen mit ihren individuellen lebensweltlichen Bezügen und Themen. Wird diese Perspektive ernstgenommen, erhält Beziehungsarbeit als Kern Sozialer Arbeit wieder einen zentralen Stellenwert und müsste Folgen für eine nachhaltige und langfristige Organisation und Absicherung der Sozialen Arbeit an Schulen haben.

4.2.3 Das Bild von Schule aus Sicht der Jugendlichen

Der erste Fragekomplex des Fragebogens bezog sich auf einige allgemeine Einschätzungen zur Schule.

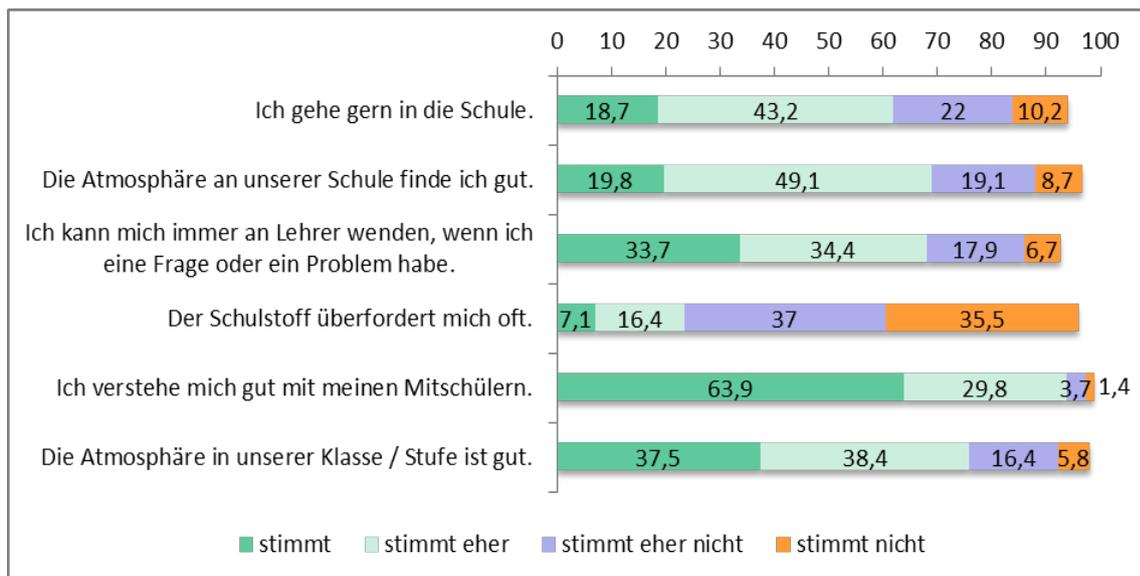


Abbildung 14: Einschätzungen zur Schule (n= 560-568, alle Angaben in Prozent) 35

³⁵ Aus Gründen der besseren Darstellbarkeit wurde hier die Antwortkategorie „weiß nicht“ nicht mit ausgewiesen.

Es kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen insgesamt ein **positives Bild von Schule** zeichnen, insbesondere was die Atmosphäre in der Klasse und das Verhältnis zu den Mitschüler/-innen angeht (s. Abb. 14). Ein hoher Anteil gibt an, sich **an Lehrer/-innen wenden** zu können, wenn es Fragen oder Probleme gibt. Dies wird auch in den Interviews bestätigt. Schüler/-innen von Realschulen+ stimmen signifikant häufiger der Aussage ‚gehe gern in die Schule‘ zu als Gymnasiasten. Auch in Bezug auf die Atmosphäre in der Klasse bzw. Stufe stimmen sie deutlich mehr zu als Schüler/-innen der Gymnasien und Gesamtschulen. Eine Überforderung durch den **Schulstoff** ist aus Sicht der interviewten Jugendlichen in dieser Klassenstufe kein dominantes Thema.

4.2.4 Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen

Die Gesamtsicht auf Jugendliche mit und ohne Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen bestätigt, dass bei Problemen oder benötigtem Rat sowohl Freund/-innen als auch Eltern zentral wichtige Ansprechpartner/-innen sind. Aber auch Lehrer/-innen und die Schulsozialarbeiter/-innen werden als Ansprechpartner/-innen adressiert. Schüler/-innen der Realschule+ und der Gesamtschule adressieren häufiger die Soziale Arbeit an Schulen als Gymnasiasten. Für diesen Umstand ist zum einen zu berücksichtigen, dass es erst mit Einführung des Modellprojektes Soziale Arbeit an Schulen an Gymnasien gibt und gerade Schüler/-innen von Gymnasien den Wunsch nach einem Kennenlernen der Sozialen Arbeit an Schulen äußern. Zum anderen, dass sowohl aus den offenen Antworten der Fragebögen als auch aus den Interviews deutlich wird, dass die Fachkräfte für die Jugendlichen erst in einer längerfristigen Perspektive zu vertrauten Ansprechpartner/-innen werden („Wenn es eine Person ist, die man gar nicht kennt, redet man nicht offen mit ihr. Man sollte den Sozialarbeiter richtig kennenlernen“; G 359).

Mit welchen Personen sprichst Du, wenn Du einen Rat brauchst oder ein Problem hast?

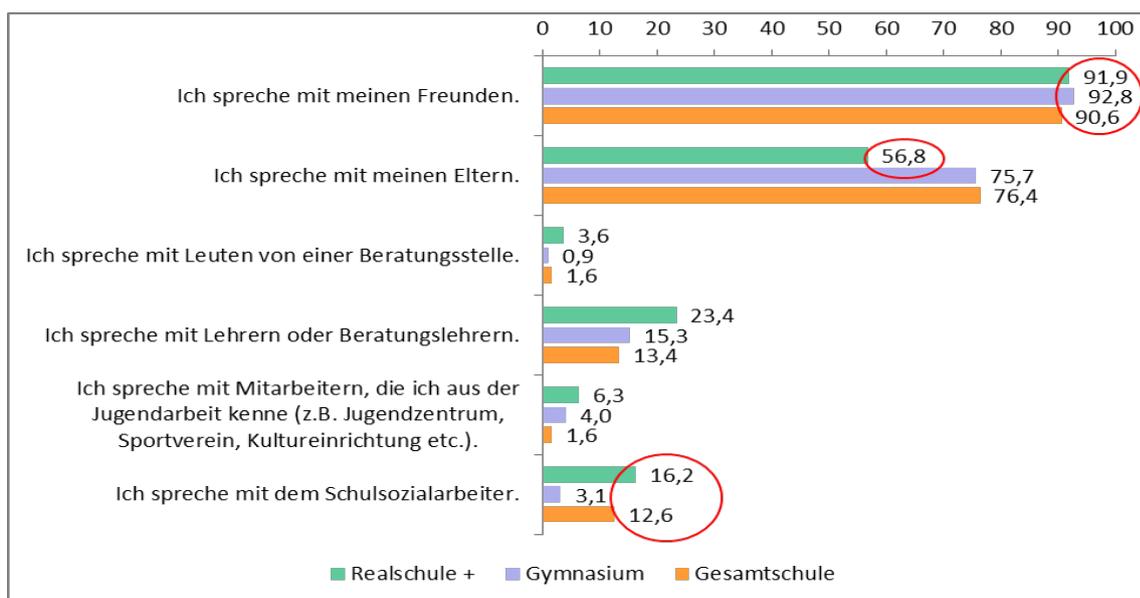


Abbildung 15: Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen (n= 559, alle Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Die Ergebnisse spiegeln zum einen Erkenntnisse der Jugendforschung³⁶ allgemein und auch zur Sozialen Arbeit an Schulen im Besonderen: auch wenn die Schulsozialarbeit bei den Jugendlichen durchgängig annähernd bekannt ist und als wichtig eingestuft wird, so wird sie dennoch bei Problemlagen seltener als *erste* Wahl angesprochen, sondern Eltern und Freund/-innen bleiben und sind primäre Bezugspersonen (vgl. Speck/Olk, 2010; Olk/Bathke/Hartnuß ,2000). Diese Befunde können auch als sachlicher Beitrag gelesen werden zum allgemeinen öffentlichen Diskurs über die vermeintlich schwindende Rolle der Familien bzw. familienähnlicher Bezugssysteme.

Nimmt man nur die **Jugendlichen in den Blick, die bereits Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen haben**, steigt die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeiter/-innen als Ansprechpartner/-innen bei Problemen oder benötigtem Rat. Die Fachkräfte werden im Gesamtkontext der Schule eine zusätzliche ‚Ansprechoption‘.

Mit welchen Personen sprichst Du, wenn Du einen Rat brauchst oder ein Problem hast?

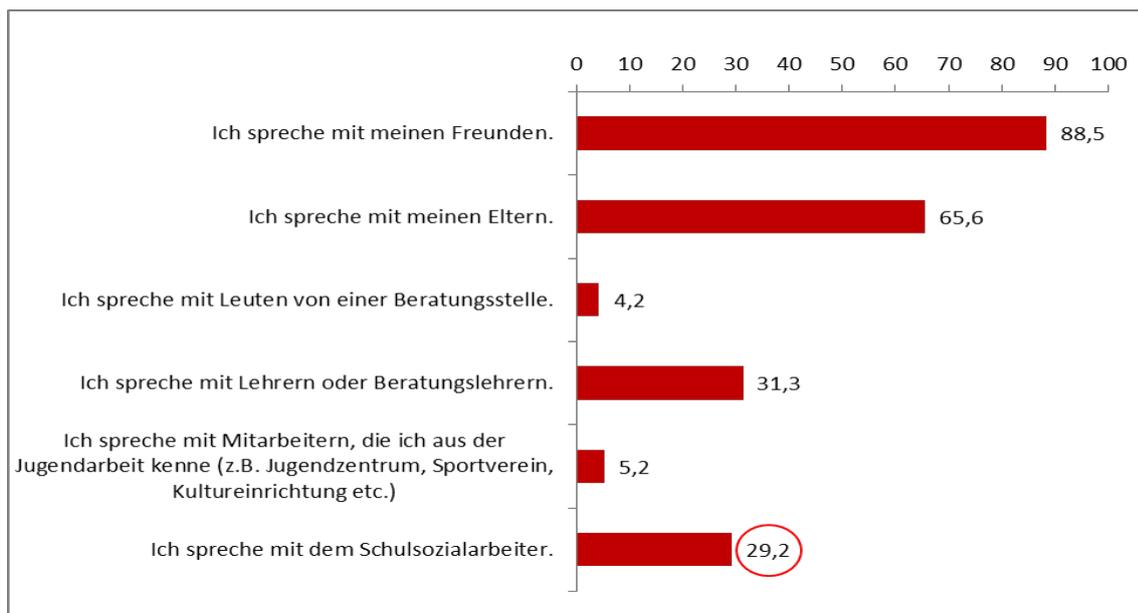


Abbildung 16: Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen – Schüler/-innen mit Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen (n=97 , alle Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Darüber hinaus lässt sich aus der Auswertung ableiten, dass diejenigen, die Kontakt mit der Sozialen Arbeit an Schulen haben, tendenziell auch eher mit Lehrer/-innen

³⁶ Vgl. z.B. Shell Jugendstudie 2010, 14. Kinder- und Jugendbericht 2012, 38

oder Beratungslehrern/-innen sprechen, wenn sie Rat benötigen oder ein Problem haben.

4.2.5 Zugänge und Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen

Unter den Schüler/-innen von Realschulen+ ist der Anteil derer, die konkret Kontakt zu den Schulsozialarbeiter/-innen haben, am größten. Unter den Gymnasiasten am geringsten, die Gesamtschulen liegen prozentual zwischen den beiden anderen Gruppen.³⁷

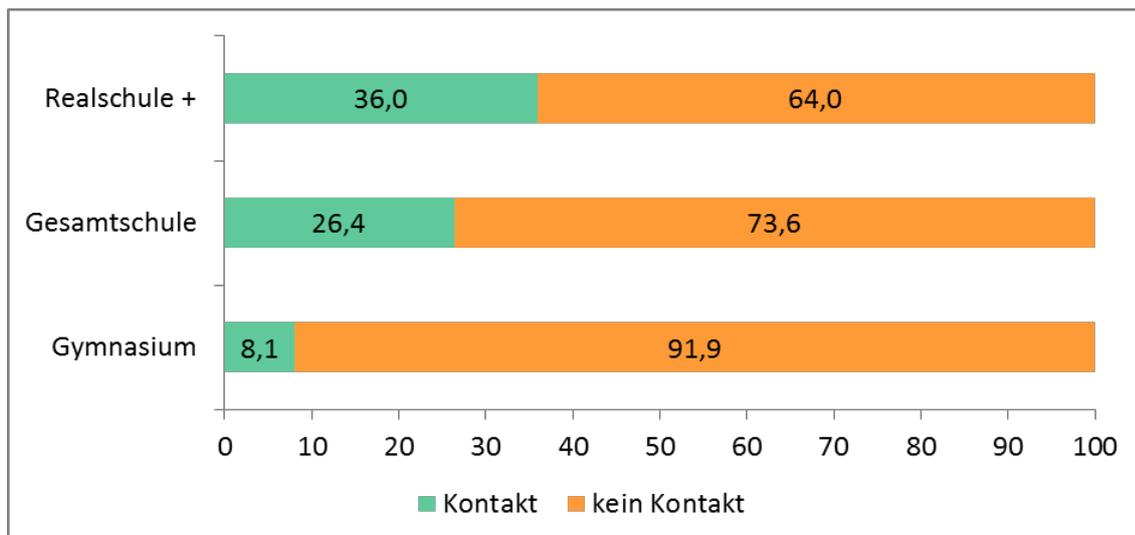


Abbildung 17: Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen nach Schularten (n= 572, alle Angaben in Prozent)

Bei denen, die bereits Kontakt haben sind die **Zugänge** vielfältig. Der erste Kontakt entsteht vor allem durch die **aktive Ansprache der Schulsozialarbeiter/-innen**. Auch der Verweis von Lehrer/-innen an die Soziale Arbeit an Schulen spielt eine nicht unerhebliche Rolle und darüber hinaus das Wissen der Jugendlichen, wo konkret die Schulsozialarbeiter/-innen zu finden sind.

³⁷ Unter ‚Kontakt‘ subsumieren sich die Abstufungen ‚jeden Tag‘, ‚etwa einmal in der Woche‘, ‚etwa einmal im Monat‘ und ‚etwa einmal im Schulhalbjahr‘.

Wie bist Du zum ersten Mal in Kontakt mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in gekommen?

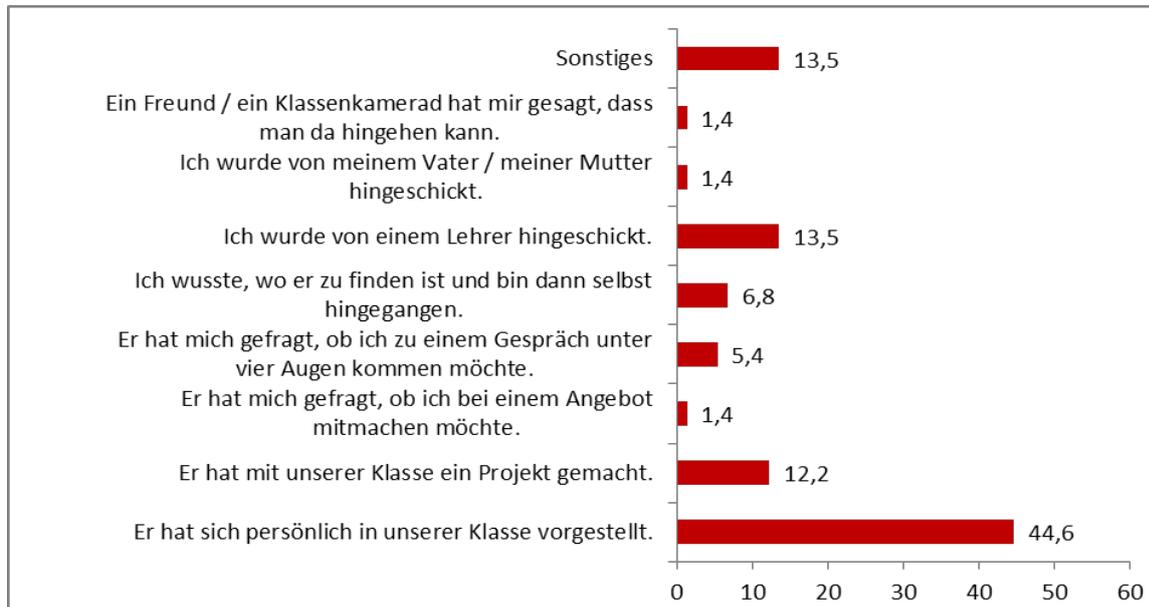


Abbildung 18: Zugänge zur Sozialen Arbeit an Schulen (n= 74; alle Angaben in Prozent)

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass aus Sicht der Schüler/-innen die zuvor genannte ‚entspezialisierte Kontaktform‘ in Form von vielfältigen Kontaktanlässen und Kontaktmöglichkeiten, auf die die Jugendlichen selbst gesteuert zurückgreifen können, bedeutsam ist. Ebenso die aktive Ansprache durch die Schulsozialarbeiter/-innen, sowohl als Erstmotivation zur Teilnahme an Angeboten als auch als Haltekraft in der Interaktion und dem Kontakt.

„Weil sie sucht auch immer bei mir, also sie halt immer, dass ich mich bei ihr melde, um zu wissen wie es mir geht. (...). Wird auch immer wieder nachgefragt, ob es gut läuft, ob ich mit meinen Freunden zurechtkomme und wie es zu Hause so abläuft.“ (I5 38)

Die nächste Ableitung ist mehr als plausibel: Der Wunsch nach mehr Kontakt (persönliche Gespräche und Angebote in den Klassen) ist dann höher, wenn zuvor bereits Kontakt bestand (s. Abb. 17).

Hättest Du gern mehr Kontakt?

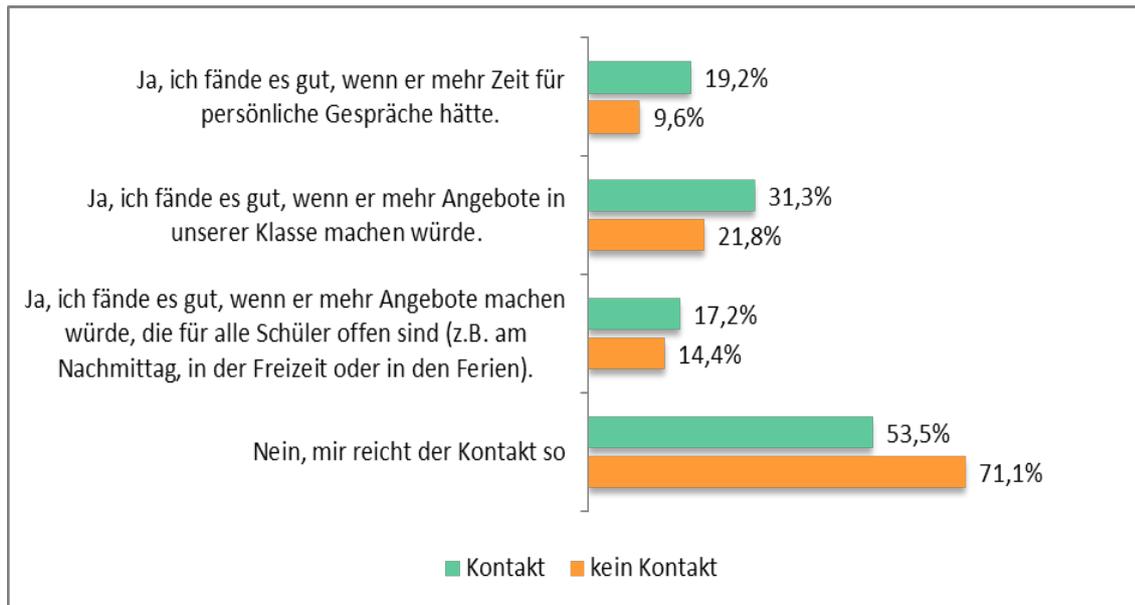


Abbildung 19: Wunsch nach Kontakt – Jugendliche mit und ohne bisherigen Kontakt (n = 537, alle Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass die Soziale Arbeit an Schulen in erster Linie als relevante und positive Erfahrung mit relevanten erwachsenen Personen bzw. Professionellen beschrieben wird.³⁸ Ferner verändert mitunter erst die Erfahrung im Kontakt die Vorstellung von Sozialer Arbeit an Schulen und die Einschätzung der subjektiven Relevanz des Angebots.

Kontakt verändert Vorstellung der Sozialen Arbeit an Schulen positiv

„Ich habe zwar am Anfang nie so viel von so Sozialarbeiter gehalten, bin ich ganz ehrlich, weil ich auch nie wusste, was es genau ist. Habe zwar manchmal im Fernsehen da den Schulermittler und so ganzen Kram geguckt und auch da mal was aufgefangen, weil jetzt, seit ich dann den Schulsozialarbeiter jetzt kenne und mit dem reden kann und alles, muss ich echt sagen, das ist schon was Feines so was an der Schule zu haben.“ (I2 23)

Aus den offenen Antworten der Fragebögen sind zwei Aspekte zu ergänzen. Aus Sicht der Jugendlichen erhält die **eigene Entscheidung über die Relevanz des Angebots** eine besondere Bedeutung. Die dahin gehenden Äußerungen reichen von „Man kann seine Probleme selber lösen“ (G211) bis hin zu „Ich finde es gut das es eine Schulsozialarbeiterin gibt und dass man darauf zurückgreifen kann“ (IG 496). Bei den **Gymnasien** findet sich eine ganze Anzahl von Schüler/-innen, die den Wunsch nach Kennenlernen der Sozialen Arbeit an Schulen und den Bedarf nach potenzieller

³⁸ Dazu ist wie eingangs dargestellt die Auswahl der Interviewpartner/-innen zu berücksichtigen.

Ansprechbarkeit – auch mit Blick auf andere Schüler/-innen äußern („Die Idee finde ich gut, wenn Leute sonst niemand anderem ihre Probleme mitteilen können.“, G309).³⁹

Die Antworten zu den **Anlässen zur Inanspruchnahme der Sozialen Arbeit an Schulen** verweisen darauf, dass die Schüler/-innen sich eher problembezogen an die Soziale Arbeit an Schulen wenden (Stress mit Mitschülern, Probleme mit Lehrern) und sich die Anlässe auf die Interaktion oder Personen im Raum Schule beziehen.

Ich wende mich an den/die Schulsozialarbeiter/-in...

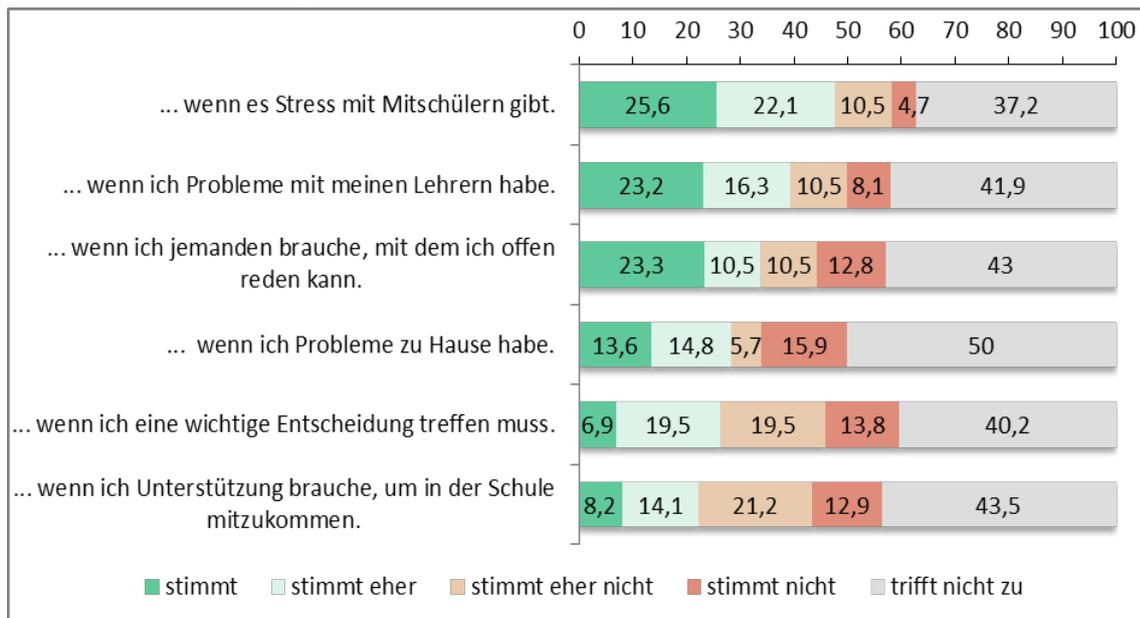


Abbildung 20: Situationen, in denen sich Schüler/-innen an die Soziale Arbeit an Schulen wenden (n= 90, alle Angaben in Prozent)

Probleme zu Hause werden demgegenüber weniger als Anlass benannt. Die auf schulische Anforderungen bezogene Unterstützung ist kein dominantes Thema, was mit der Einschätzung der Fachkräfte zu ihren Aufgabenschwerpunkten (Kap. 4.1.2) korrespondiert.

4.2.6 Soziale Arbeit an Schulen – Ansprechort und Ansprechperson in unterschiedlichen Dimensionen

Bezugnehmend auf die Bedeutung des/der Schulsozialarbeiter/-in für die Jugendlichen und auf die Erfahrungen im pädagogischen Prozess mit den Fachkräften werden nun unterschiedliche Dimensionen differenzierter dargestellt.

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zeigen, dass die Charakterisierung des/der Schulsozialarbeiter/-in als jemand, der/die immer ein offenes Ohr hat und zu dem die

³⁹ An dieser Stelle kann nicht der jeweilige schulinterne Diskurs über Probleme genauer beleuchtet werden.

Jugendlichen Vertrauen haben zwei Aspekte sind, denen die Jugendlichen in hohem Maße zustimmen. Auch geben sie häufig an, „gern“ zur/zum Schulsozialarbeiter/-in zu gehen (s. Abb. 19).

Wie würdest Du den/die Schulsozialarbeiter/-in und die Angebote beschreiben?

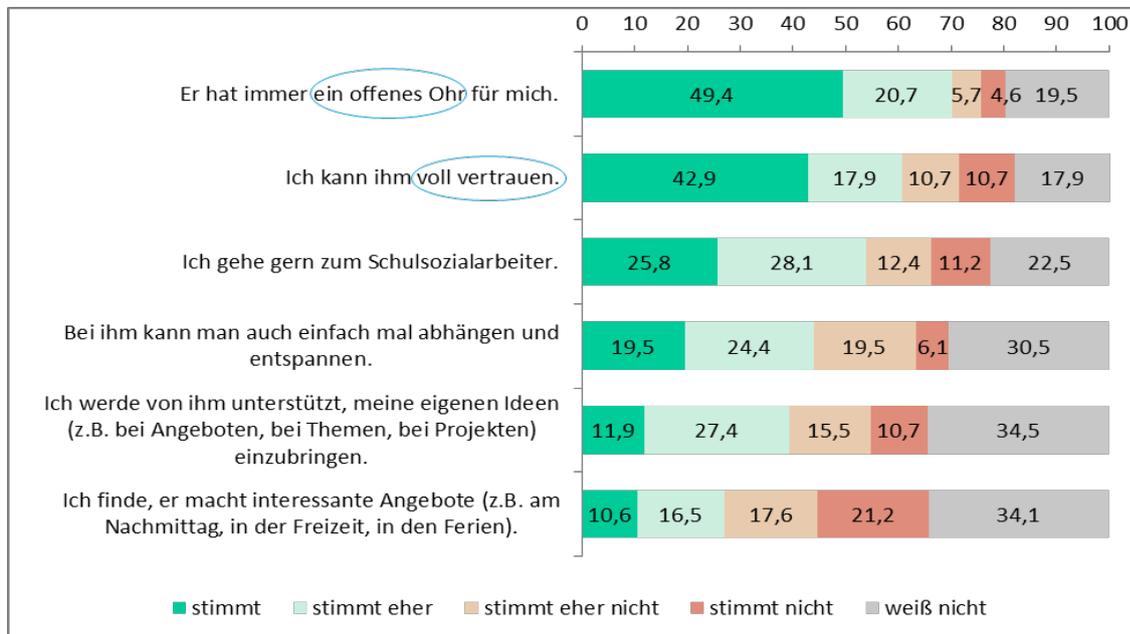


Abbildung 21: Beschreibung der Schulsozialarbeiter/-innen und der Angebote (a) (n= 89, alle Angaben in Prozent)

In der Auswertung zeigt sich darüber hinaus ein positiver Zusammenhang zwischen der Einschätzung zur Schule insgesamt und der Sozialen Arbeit an Schulen: wer gerne in die Schule geht, geht auch gern zum/zur Schulsozialarbeiter/-in. Es besteht hier ein wechselseitiger positiver Zusammenhang (vgl. auch Kap. 4.2.2.) zwischen der Einschätzung zur Schule insgesamt und der Einschätzung zur Sozialen Arbeit an Schulen, d.h. eine schülerfreundliche Atmosphäre in der jeweiligen Schule begünstigt auch eine angstfreie Interaktion mit der Schulsozialarbeiter/-in. Das Wissen auf Seiten der Schulsozialarbeiter/-innen um relevante jugendkulturelle Themen (s. Abb. 20) wird auch von den Jugendlichen bestätigt und deckt sich insofern mit der Einschätzung der Schulsozialarbeiter/-innen (s. Kap. 4.1.5). Die Schulsozialarbeiter/-innen wirken in hohem Maße als Unterstützer/-innen in Konfliktsituationen. Das Wissen um die häusliche bzw. schulische Situation erfährt demgegenüber eine niedrigere Zustimmung bei den Jugendlichen. Möglicherweise spricht diese Einschätzung dafür, dass die Jugendlichen (insb. mit zunehmendem Alter) in der Weitergabe von Informationen tendenziell eine stärkere Trennung zwischen privater und schulischer Situation vollziehen.

Wie würdest Du den/die Schulsozialarbeiter/-in und die Angebote beschreiben?

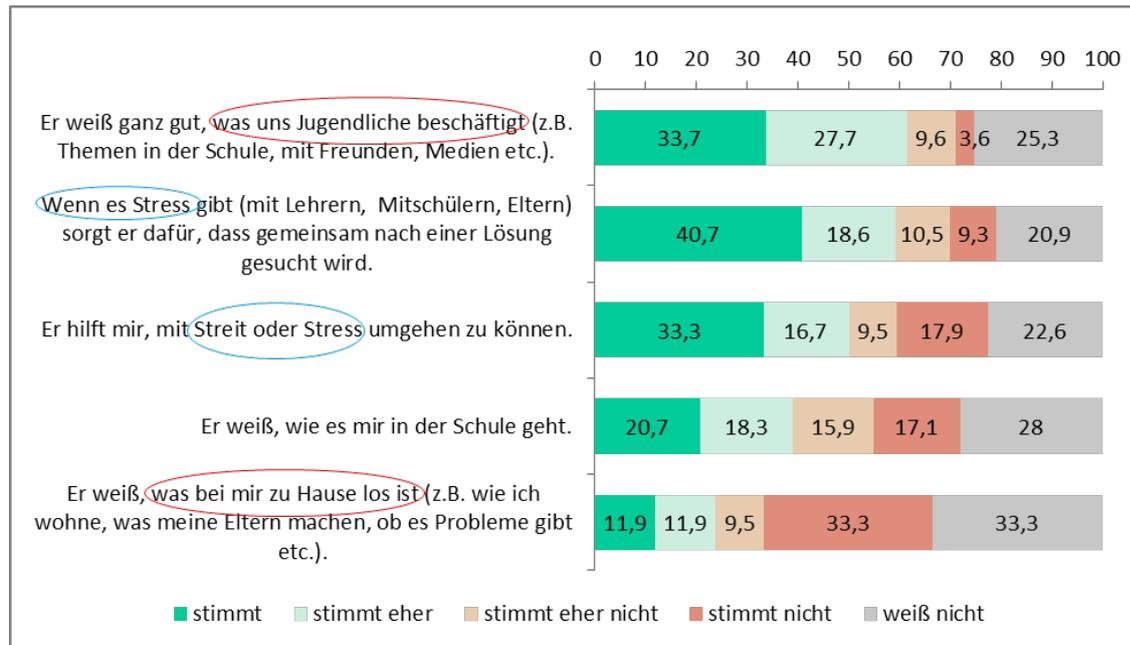


Abbildung 22: Beschreibung der Schulsozialarbeiter/-innen und der Angebote (b) (n= 89, alle Angaben in Prozent)

4.2.6.1 Offenheit

Die Bedeutung der thematischen Offenheit, die sich bereits in den quantitativen Antworten abbildet, lässt sich aus den Interviews differenzierter rekonstruieren. Thematische Offenheit beinhaltet für die Jugendlichen die Erfahrung, auch ‚nicht-erlaubte‘ Themen ansprechen zu können oder auch in Situationen mit starken und vor allem negativ konnotierten Emotionen mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in sprechen zu können.

„Man kann über alles mit ihm reden, egal was du gerade fühlst, ob das jetzt Wut ist, ob das jetzt Hass ist auf jemanden, der bringt dich auf jeden Fall in die richtige Richtung.“ (I1, Teil 2, 4)

Das Gespräch mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in hat dabei eine beruhigende Funktion, die von den Jugendlichen teilweise auch als Unterstützung zur Konzentration auf den Unterricht bzw. die schulischen Leistungen beschrieben wird. Die Bedeutung der beruhigenden Funktion wird auch aus der Perspektive von Schulleitungen gestützt.

„Es gibt ganz oft Situationen, wo Lehrerinnen und Lehrer klagen, dass sie in ihrem Unterricht – und das ist jetzt wieder weiterführender Bereich-Fachunterricht- eigentlich zu nichts gekommen sind, weil die Kinder mit ihren Problemen angekommen sind. (...) Was aber geklärt werden muss in irgendeiner Weise, damit Lernen überhaupt möglich wird. Das belastet Schularbeit immens. (...) Dass Schule auch der Ort ist, all diese persönlichen Dinge zu klären und dass das ein ganz ganz großes Feld ist auch im Hinblick darauf, dass das in die

*Familien hineinragt, d.h. die Eltern, die zu diesen Kindern gehören, die müssen da ja auch mit hinein. Das wird glaube ich überhaupt nicht gesehen.“
(Schulleitung)*

Thematische Offenheit beinhaltet für die Jugendlichen darüber hinaus das Wissen, sich sowohl mit schulischen als auch nicht-schulischen Themen an die Soziale Arbeit an Schulen wenden zu können. Die Jugendlichen erleben hier, dass es im institutionellen Kontext Schule einen Ort und eine Person gibt, bei der ihre Lebens- und Entwicklungsthemen gehört werden.

4.2.6.2 Ansprechbarkeit und Zeitstruktur

Eine Dimension, die eine besondere Bedeutung erhält, ist die subjektiv wahrgenommene Zeitstruktur der Sozialen Arbeit an Schulen. Diese ist geprägt von der Qualität einer unmittelbaren, individualisierten und flexiblen Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit der Fachkräfte. In den Aussagen zeigt sich, dass die Jugendlichen die Zeitstruktur sowohl für sich selbst, als auch für andere Jugendliche wahrnehmen.

„Dass man auch zu dem kann und jetzt nicht warten muss bis man einen Termin hat in drei, vier Wochen beim Arzt zum Beispiel, wo man dann erst mal reden kann, sondern dass man gleich mit ihm reden kann und nicht warten muss.“ (I2, 35)

In Anbindung an Befunde aus der Forschung lässt sich sagen, dass die Jugendlichen eine ‚flexibel-bedarfsbezogene Zeitstruktur‘ beschreiben, die ihnen zur Verfügung steht und die sie teilweise im Kontrast zu anderen vorgegebenen Zeitstrukturen erleben (vgl. Flad/Bolay, a.a.O., 165). Die Aussagen der Jugendlichen sind auch in Bezug zur Zeitstruktur der Fachkräfte an den Schulen zu setzen: in den Qualitätszirkeln wurde immer wieder deutlich, dass das flexible Bewegen und Agieren im Raum Schule eine notwendige Bedingung ist, um eine flexible und kurzfristige Zugänglichkeit für die Jugendlichen zu gewährleisten. Eine flexible Zeitstruktur spiegelt die Art und Weise, wie sich Kinder und Jugendliche – anders als Erwachsene- Hilfe suchen bzw. Angebote nutzen (vgl. Baier/Deinet, 2011, 147) und kann hier als ein wesentlicher Aspekt eines niederschweligen Jugendhilfeangebotes ausgemacht werden. Dies widerspricht in gewisser Weise den Organisationsprinzipien in der Schule. In der komplementären Nutzung liegt aber genau der Gewinn für die Schule. Das Grundprinzip flexibilisierter und individualisierter Unterstützung des Nonformalen Systems kann so innerhalb eines formalen Systems seinen spezifischen Nutzen entfalten.

4.2.6.3 Rückhalt und Deckung

Insbesondere in einer längerfristig zeitlichen Perspektive wird das Angebot der Schulsozialarbeiter/-innen als möglicher Rückhalt empfunden, auf den die Jugendlichen stetig zurückgreifen können. Zum einen äußern sie das *Wissen* um diesen Rückhalt, zum anderen beschreiben sie das *Gefühl* einer stetigen Begleitung, die ihnen als ‚Auffangnetz‘ dient.

„Und da habe ich halt das Gefühl, ah ok, ich kann zu dem (Schulsozialarbeiter) gehen und dann hilft er mir. Ja, und dann habe ich den Hintergedanken, dass jemand bei mir ist.“ (I10, 44)

Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass die Jugendlichen in der Regel die unterschiedlichen Ansprechpartner/-innen in der Schule *insgesamt* wahrnehmen und insbesondere diese gestufte und variable Möglichkeit von Ansprechpersonen das Empfinden eines tragfähigen Netzwerks verstärkt.

„Du kriegst sehr viel Unterstützung von den Lehrern. Nicht nur von den Lehrern, wenn du es so nicht schaffst, gibt es sogar noch den Herrn (Schulsozialarbeiter) wo helfen kann und es ist eigentlich top.“ (I2, 15)

4.2.6.4 Vertrauen und Verschwiegenheit

Die Bedeutung des ‚vollen Vertrauens‘ zur Person des/der Schulsozialarbeiters/-in, die sich auch in den quantitativen Daten zeigt, lässt sich in den Beschreibungen der Jugendlichen wiederfinden. Im Kontext insbesondere von Jugendarbeit, einem anderen ausdifferenzierten „verwandten“ Arbeitsfeld der Jugendhilfe, die sich aus ihren Grundprinzipien primär als Beziehungsarbeit definiert, erhält das Vertrauen zu den Fachkräften und das Wissen um deren Verschwiegenheit eine sehr hohe Bedeutung. Es geht aus Sicht der Jugendlichen darum, um eine Ansprechperson zu wissen, der sie etwas anvertrauen können. Dabei ist ihnen wichtig, dass ihre Informationen vertraulich behandelt werden oder nur mit ihrem Einverständnis an andere Personen kommuniziert werden.⁴⁰

„Dass man mit ihm reden kann, ohne dass es gleich die ganze Schule oder die ganze Stadt oder wer auch immer es weiß, ja.“ (I1, 27)

Vertrauen und Verschwiegenheit garantieren für die Jugendlichen, dass das Angebot der Sozialen Arbeit an Schulen und das schulische Leistungssystem deutlich und glaubhaft voneinander getrennt sind (vgl. Schumann u.a., a.a.O., 190). Die Fachkräfte

⁴⁰ Ausnahmen bilden hier Fälle, in denen aus fachlicher Begründung und vor dem Hintergrund der entsprechenden gesetzlichen Regelungen weitere Akteure des Hilfesystems einzubeziehen sind, z.B. im Verdacht von Kindeswohlgefährdung nach §8a, SGB VIII.

der Sozialen Arbeit bieten den Jugendlichen einen Schutzraum für Erzählungen, die in Kontexten einer tatsächlichen oder vermeintlichen Leistungsorientierung eventuell aus Sicht der Jugendlichen negative Konsequenzen nach sich ziehen würden.

4.2.6.5 Schulsozialarbeiter/-innen als ‚andere‘ Erwachsene

Die Bedeutung der Sozialen Arbeit an Schulen als erweiterte Beziehungsoption liegt für die Jugendlichen unter anderem darin, dass sie hier auf ‚andere‘ Erwachsene treffen, die vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Handlungsweisen professionelle Beziehungen gestalten. Jugendpädagogisch zeichnen sich ‚andere‘ Erwachsene dadurch aus, dass sie einerseits Jugendliche in ihrem Bedürfnis nach Selbständigkeit und Lebensgestaltung unterstützen und andererseits in ihrer Bedürftigkeit wahrnehmen und so zur Ressource für informelle Bildungsprozesse werden (vgl. Müller/Schmidt/Schulz (2005). Den Interviews lässt sich entnehmen, dass die Andersartigkeit der Schulsozialarbeiter/-innen im Erleben der Jugendlichen vor allem in der **Abgrenzung zu Lehrer/-innen** beschrieben wird.

„Dass er lockerer als die halt Lehrer war. Halt, dass er mehr eine Vertrauensperson halt aufgebaut hat“ (I4, 48)

„Weil die Lehrer kriegen ja meistens auch nicht alles mit und tun meistens auch nicht helfen“ (I3, 84)

Damit lässt sich eine relevante Grenzziehung zwischen Lehrer/-innen und Schulsozialarbeiter/-innen für die Jugendlichen feststellen. Eine weitere Abgrenzung findet zu **Freund/-innen** statt. Die Vertrautheit zu den Schulsozialarbeiter/-innen hat für die Jugendlichen eine Art freundschaftliche Dimension. Gleichsam wird formuliert, dass sie etwas anderes sind als Freunde. Wichtig ist dabei, dass sie vor allem immer noch als Erwachsene wahrgenommen werden. Der Erfahrungsvorsprung ist ein wichtiger Bezugspunkt, der die Schulsozialarbeiter/-innen zu **relevanten Ratgeber/-innen** werden lässt. In dieser Funktion spielt sowohl die lebensweltliche Nähe zu den Jugendlichen als auch eine nicht -hierarchische Interaktion eine wichtige Rolle. In den Explikationen der Jugendlichen wird deutlich, dass durchaus ein Wissen über die Tatsache besteht, dass Lehrer/-innen aufgrund ihrer spezifischen Rolle eine andere Funktion ausüben und innerhalb der Schule in anderen Zeitstrukturen agieren. Und dass die Schulsozialarbeit in ihrem Handeln -anders als die Lehrer/-innen- vom Zwang der Bewertung bzw. Sanktionierung entbunden ist. Mit dieser spezifischen Rollenzuweisung ist mit der potenziellen Wertschätzung gegenüber der Schulsozialarbeit keine abwertende Haltung gegenüber der Rolle des Lehrers verbunden.

„Da redet er halt so, wie mit einem (...). Der achtet nicht auf das Alter, der achtet einfach nicht auf solche Sachen, wie diese ganzen Gesetz..., was weiß ich. Der ist kein Gesetzeshüter, sondern mehr so, ja, der ist in dem Moment ein Freund.“ (I1, 40)

4.2.6.6 Soziale Arbeit an Schulen: Angebot alternativer Handlungsmöglichkeiten

Die Schulsozialarbeiter/-innen nehmen für die Jugendlichen eine wichtige **Orientierungsfunktion** ein. Dieser Aspekt zieht sich durch nahezu alle Interviews. Die orientierende Funktion zeigt sich zum einen in der Bereitstellung konkreter Tipps und Vorschläge zu Handlungsalternativen in individuell unterschiedlichen Situationen. Zum anderen fordern die Fachkräfte auch die Initiative und Ideen der Jugendlichen ein. Es zeigt sich tendenziell ein Beratungsverständnis,⁴¹ das die Stärkung der Jugendlichen im Sinne von ‚Selbstmächtigkeit und Selbstverantwortung‘ unterstützt (Schumann u.a., a.a.O., 189). Die Schulsozialarbeiter/-innen agieren ermutigend und fordern gleichzeitig Verantwortungsübernahme und reflektieren mit den Jugendlichen Konsequenzen unterschiedlicher Handlungsalternativen.

„Du hast dich auch dafür gemeldet, dass du das Praktikum halt machst und dann musst du da auch einen Ausweg da finden. Also, einen vernünftigen Ausweg finden, dass du das so durchziehst und da habe ich ja auch manchmal rumgemotzt, das habe ich ja schon erzählt. Und da hat er sich auch manchmal aufgeregt, aber dann hat er gesagt, ja, du packst das, du machst das schon und dann hat er mir halt Mut zugesprochen, dann bin ja dann gegangen. Hat sich halt gezogen, aber ich bin dann gegangen“ (I10,38)

Die Auseinandersetzung mit alternativen Handlungsweisen führt aus Sicht der Jugendlichen nicht immer bzw. nicht immer direkt zum Erfolg. Bedeutsam ist jedoch, dass in den Beschreibungen ein gemeinsamer Prozess entfaltet wird, in dem Handeln gemeinsam entwickelt, erprobt und von den Jugendlichen – auch in einer zeitlichen Dimension- selbst bewertet werden kann.

„(...) hat mir dann gesagt, was ich das nächste Mal sagen soll (...). Dann habe ich das gesagt gehabt und dann haben alle nur gelacht und sich darüber lustig gemacht und das fand ich dann nicht so schön. (...) Sie fragt mich oft, was ich besser finde und dann mischen wir unsere Ideen meistens und das funktioniert dann auch eigentlich ganz gut“ (I8,67/73)

Alternative Handlungsmöglichkeiten werden zum Teil von den Jugendlichen auch in einem größeren individuellen Sinnzusammenhang beschrieben. Die orientierende Funktion ermöglicht ihnen, ihr Handeln in einem erweiterten Kontext zu reflektieren und zu bewerten. Klassenbezogene oder offene Angebote (wie bspw. Konflikttrainings oder Streitschlichterausbildungen) werden für die Jugendlichen zu Erprobungsräumen

⁴¹ Beratung findet im Rahmen der Schulsozialarbeit nicht notwendigerweise in einem fest institutionalisierten Beratungssetting statt, sondern ist Teil der flexiblen Angebotsstrukturen insgesamt und bietet so auch z.B. im Rahmen der Freizeit- oder offenen Angebote beratende Anteile.

von Handlungsmöglichkeiten, die sie auf andere Kontexte innerhalb und außerhalb der Schule, teilweise in einem weiteren biografischen Zusammenhang, zu übertragen vermögen. Es lässt sich eine inhaltliche Verschränkung von offenen bzw. klassenbezogenen Angeboten und individueller Beratung aus den Aussagen der Jugendlichen entnehmen, deren Zusammenhang in den Erzählungen entfaltet wird. Dabei zeigen sich zwei Wege der Verschränkung: zum einen bieten offene oder klassenbezogene Angebote die Möglichkeit der Intensivierung des Kontaktes zur Sozialen Arbeit an Schulen, der die Inanspruchnahme individueller Beratung positiv beeinflusst bzw. vorbereitet. Andersherum mündet eine individuelle Beratung in der Inanspruchnahme eines offenen Angebotes.

„So richtig kennen gelernt, habe ich dadurch halt, dass ich früher auch immer Mist gebaut habe und auch ein Paar ernstere Sachen dabei gewesen und irgendwann, (...) hat er mir halt vorgeschlagen zur Streitschlichtung zu gehen, also diese Ausbildung zu machen. Ja, und dann habe ich halt zugestimmt, hat mir die Idee gefallen, dann habe ich während der Ausbildung dazu gelernt und ja, jetzt hat mich das irgendwie vom Charakter her ziemlich verändert.“ (I1, 16)

Ergänzend zur Einzelfallhilfe stellen die Formen von Gruppenarbeit für die Jugendlichen „bildende Lernvoraussetzungen“ zur Verfügung (vgl. Spies/Pötter, 2011, 98).

Auch zeigt sich aus den Interviews eine Sensibilität dafür, dass Probleme oder Anliegen in der Phase der Adoleszenz erneut auftreten können und eine kontinuierliche Begleitung und ein potenzieller Rückgriff auf die Soziale Arbeit an Schulen vor diesem Hintergrund Bedeutung erhält.

„Und ich fände es schon besser, wenn sie da bleibt, weil es kann ja jedes Mal wieder passieren, jedes neue Schuljahr, mit jeder neuen Klasse, beim Älterwerden. Und dann finde ich es schon wichtig, auf sie zurückgreifen zu können und nicht hier alleine zu stehen, ohne eine Schulsozialarbeiterin.“ (I8, 81)

4.2.7 Wünsche an die Soziale Arbeit an Schulen

Aus der quantitativen Befragung lässt sich ableiten, was sich die Jugendlichen von der Sozialen Arbeit an der Schule für die Zukunft wünschen. In der Gesamtschau der Antworten zeigt sich, dass ein Schwerpunkt darin liegt, Unterstützung bei konflikthaftern Situationen zu erhalten bzw. das Thema Mobbing in seiner ganzen Breite insgesamt von Seiten der Sozialen Arbeit an Schulen in den Blick zu nehmen. Wichtig ist den Jugendlichen darüber hinaus, dass sich die Schulsozialarbeiter/-innen Zeit für die persönlichen Probleme der Schüler/-innen nehmen und nehmen können.

Was wünschst Du Dir von der Sozialen Arbeit an Schulen für die Zukunft?

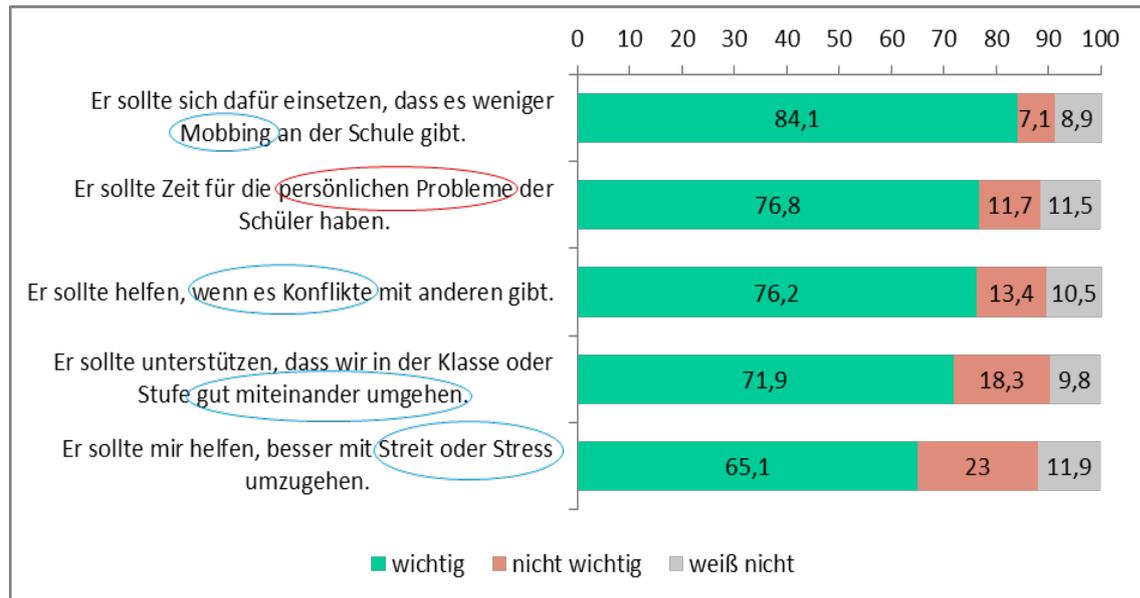


Abbildung 23: Wünsche der Jugendlichen an die Soziale Arbeit an Schulen (a) (n= 547-553, alle Angaben in Prozent)

Was wünschst Du Dir von der Sozialen Arbeit an Schulen für die Zukunft?

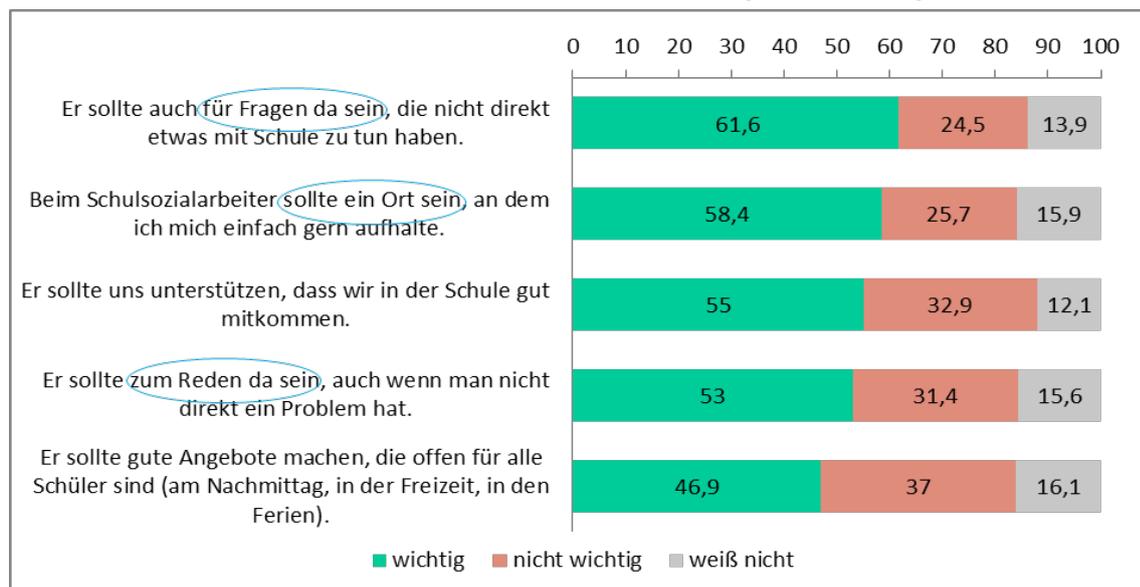


Abbildung 24: Wünsche der Jugendlichen an die Soziale Arbeit an Schulen (b) (n= 547-553, alle Angaben in Prozent)

Die Jugendlichen wünschen sich eine Ansprechperson und einen Ort, der ihnen unabhängig von spezifischen Problemen oder schulischen Themen als professioneller Ansprechpartner zur Verfügung steht. Im Vergleich der Schüler/-innen mit Kontakt zur Sozialen Arbeit an Schulen und derjenigen ohne Kontakt lassen sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Zukunftswünsche ableiten. Die

Einschätzung ist in beiden Gruppen ähnlich und es gibt auch bei denen, die noch keinen Kontakt haben, eine Vorstellung zur Sozialen Arbeit an Schulen. Auch hier wird insgesamt deutlich, dass Soziale Arbeit an Schulen primär als ‚erweiterte Beziehungsoption‘ gewünscht wird und weit mehr als die Organisation von Angeboten umfasst. Die schulische Unterstützung spielt auch hier eine untergeordnete Rolle.

5. Themen für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit an Schulen - Zusammenfassung

5.1 Soziale Arbeit an Schulen - problembezogen oder präventiv ?

Eine Zielrichtung des Modellprojektes war die Stärkung der jugendfördernden und präventiven Funktion der Jugendhilfe durch die Platzierung eines niedrigschwelligen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Angebots im Lebens- Arbeits- und Bildungsraum Schule. Die Ergebnisse der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen zeigen, dass ihre Arbeit bislang in dieser ersten Phase des Modellprojektes stark problemorientiert ausgerichtet war. Vor diesem Hintergrund kommt der Kooperation und dem vernetzten Arbeiten mit weiteren Akteuren an Schnittstellen zur Jugendhilfe im Sinne einer Einzelfallorientierung problembelasteter Kinder- und Jugendlicher hohe Bedeutung zu. Die Einschätzungen der Jugendlichen zur Rolle der Sozialen Arbeit an Schulen zeigen zudem deutlich, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte für die Jugendlichen eine große Bedeutung als Ansprechpartner/-innen und Berater/-innen in problembezogenen Situationen haben. Zum anderen äußern die Jugendlichen aber auch den Wunsch nach einer Ansprechperson für individuell unterschiedliche Anliegen, die nicht notwendigerweise auf Probleme im engeren Sinne fokussiert sind. Dies ist in allen Phasen des Jugendalters unterschiedlich relevant und hat für Mädchen und Jungen eine zwar unterschiedliche, aber für beide Geschlechter relevante Bedeutung. Das Wissen um eine/n *potenzielle/n* Ansprechpartner/-in (die nicht direkt im Lehr-Lernverhältnis steht und dennoch verlässlich zur Schule gehört) ist vor dem Hintergrund ihrer guten Erfahrungen mit den sozialpädagogischen Fachkräften für sie von sehr hoher Bedeutung. Viele Indizien, die während des Modellprojektes gesammelt werden konnten, sprechen dafür, dass sich die Hilfe bei der Lebensbewältigung durch die Schulsozialarbeiter/-innen auch direkt oder indirekt auf die Lernmotivation und Lernbedingungen der Schüler/-innen auswirkt. Und diese Unterstützung durch die Fachkräfte damit auch relevant ist wenn es z.B. darum geht, die Anzahl der Schulabbrecher zu minimieren.

Der Anspruch und der Wunsch nach einer stärker präventiv bzw. fördernd ausgerichteten Sozialen Arbeit an Schulen wird von allen Beteiligten formuliert und gestützt. Angebote Sozialen Lernens in fördernder Absicht können über gruppenpädagogische Konzeptionen sowohl Selbstbildungsprozesse als auch Integrationsprozesse in der Gruppe bzw. der schulischen Gemeinschaft fördern (vgl. Spies/Pötter, 2011,98). Es ist zu fragen wie dieses Potential - trotz geringer Stundenkontingente der Sozialen Arbeit an Schulen - auch im Zusammenwirken mit schulischen Angeboten noch besser ausgebaut werden könnte, ohne Umfang und Qualität einzelfallbezogenen Arbeitens einzuschränken. Insbesondere gilt dies vor dem Hintergrund eines inhaltlichen Zusammenhangs zwischen offenen oder klassenbezogenen Angeboten als Erprobungsräume Sozialen Lernens und Sozialer

Bildung einerseits (Kap. 4.2.6) und einzelfallbezogener Beratung und Intervention andererseits. Es bleibt allerdings zu betonen, dass aus fachlicher Sicht ein/e Schulsozialarbeiter/-in nur an höchstens zwei Schulen präsent sein kann, um ihre Aufgabe adäquat zu erfüllen. Ideal wäre je nach Größe der Schule die Zuordnung einer oder zwei Schulsozialarbeiter/-in pro Schule.

5.2 Kontinuität und Präsenz der Schulsozialarbeiter/-innen an der Einzelschule

Soziale Arbeit an Schulen vermittelt sich primär über die sozialpädagogische und sozialarbeiterische Praxis der Fachkräfte als ganz konkrete Personen, die für eine spezifische pädagogische Haltung und für besondere Angebote stehen. Sowohl die Präsenz und Sichtbarkeit der Person der Schulsozialarbeiter/-in innerhalb der Schulstruktur als auch die Kontinuität in der Beziehungsarbeit mit den Adressat/-innen (Kinder und Jugendliche und Eltern) und den Kooperationspartnern (Schulleitung, Lehrer/-innen, externe Partner) sind zentrale Voraussetzung dafür, dass das personale Angebot und die entsprechenden Aktivitäten wahr- und angenommen werden und eine positive und nachhaltige Wirkung entfalten können. Damit verbindet sich erstens die Notwendigkeit einer möglichst hohen Präsenz und Kontinuität der Fachkräfte an der Einzelschule und im entsprechenden Sozialraum. Zweitens befördert die systematische Einbindung der Schulsozialarbeiter/-in in die schulische Struktur die Sichtbarkeit und die Berücksichtigung der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachlichkeit, die ernstgenommen und wertgeschätzt wird. Kritisch anzumerken ist: Die Zuständigkeit nur einer Fachkraft für mehrere Schulen, geringe Stundenkontingente an der Einzelschule (Kap. 4.1.1) und eine kurze Verweildauer an der Schule laufen sowohl einer Kontinuität als auch einer adäquaten Einbindung in die Schule und in den Sozialraum zuwider. Zudem besteht in der Unsicherheit der aktuellen Situation die Gefahr der „Demotivation der Motivierten“. Zu warnen ist vor negativen Folgen, wenn sich Abbrüche von professionellen Beziehungen zu den Adressat/-innen, allen voran den Kindern und Jugendlichen, häufen. Eine solche Negativerfahrung der enttäuschten Erwartungen, die deshalb nicht erfüllt werden, weil der/die Sozialpädagoge/-in aufgrund prekärer Arbeitsbedingungen und ungesicherter Zukunft den Arbeitsplatz Schule nach kurzer Zeit wieder verlässt, hat verheerende Wirkung.

Auch im Projekt des Landkreises Bad Kreuznach wird die Versäulung der Systeme Jugendhilfe und Schule nicht aufgelöst und Soziale Arbeit bleibt an Schulen strukturell „i.d.R. der Gast im Haus der Schule“ (Maykus, 2004:356 in Tölle, 2013, 520-536). Dennoch zeigt die gelebte Praxis, wie Schnittstellen zwischen den Bereichen produktiv genutzt werden können. Wenn Schule und die beteiligten Akteure aus dem Bereich der Jugendhilfe - hier insbesondere der Sozialen Arbeit an Schulen- sich konsequent den Jugendlichen und ihren lebensweltlichen und schulischen Themen widmen besteht die Chance, dass Lernen, Unterricht *und* biografische Begleitung sich in ihrer Komplexität

innerhalb der Strukturen und professionsübergreifenden Kooperationsbeziehungen abbilden können.

5.3 Stärkung der Rolle von Sozialer Arbeit an Schulen als Impulsgeber zur Gestaltung des Lebensraums Schule

Die Ergebnisse der Praxisforschung verweisen darauf, dass die Schulsozialarbeiter/-innen bereits jetzt im Rahmen ihrer individuell verfügbaren Ressourcen eine erhebliche ‚Übersetzungsleistung‘ (Kap. 4.1.4) in der Vermittlung zwischen den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen und ihrer Familien einerseits und der Schule andererseits erbringen. Diese Vermittlungsfunktion ist dabei primär auf die Herstellung individueller Unterstützungssettings gerichtet. Die Funktion als Impulsgeber/-in für den Lebensraum Schule in einem weiteren Verständnis wird allerdings bislang von den Fachkräften und den Schulen weniger wahrgenommen. Darauf verweist die vergleichsweise geringe Relevanz für Schulentwicklungsprozesse. Auch zeigen sich wenige Anhaltspunkte im Hinblick auf eine systematische Bedarfsermittlung und Evaluation, deren Ergebnisse dann potenziell im Sinne der Schulentwicklung nutzbar gemacht werden könnten. Allerdings ist die anvisierte stärkere Beteiligung der Schulsozialarbeiter/-innen als Mitgestalter/-innen von Schule immer vor dem Hintergrund der den Fachkräften zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Komplexität von Schulentwicklungsprozessen zu sehen. Offen bleibt, wie das Wissen der Schulsozialarbeiter/-innen über relevante Themen der Jugendlichen stärker dazu genutzt werden kann, Schule als Ganzes mit zu gestalten. Organisationsveränderungen können nur vor dem Hintergrund des schulischen Auftrages und Selbstverständnisses initiiert werden und setzen zugleich das Engagement und die Beteiligung aller Akteure in der jeweiligen Schule voraus. Hier gilt es, gegenseitige Erwartungen, Erfahrungen sowie Rollen und Verantwortlichkeiten in den Blick zu nehmen und vor dem Hintergrund individueller Rahmenbedingungen auszugestalten.

5.4 Weiterentwicklung im kommunalen Gesamtzusammenhang

Es hat sich im Modellprojekt gezeigt, dass der Anspruch, Problemlagen und Themen stärker in ihrer Verwobenheit wahrzunehmen, auch die verstärkte gegenseitige Bezugnahmen von Akteuren erfordert, die mit verschiedenen Problemlagen (z.B. in der Adoleszenz) befasst sind. Das Jugendamt im Landkreis Bad Kreuznach hat ausgehend vom Handlungsfeld der Sozialen Arbeit an Schulen diese strukturelle Verzahnung von Akteuren im beobachteten Zeitraum deutlich intensiviert. Dabei stand eine fachliche Kooperation im Mittelpunkt, die die Soziale Arbeit an Schulen stärker in der Wahrnehmung von Politik, Verwaltung, Schulen und im Sozialraum verankert hat. Die Koordination des Modellprojektes hat dabei nicht nur einen operativen Handlungszusammenhang hergestellt und gehalten, sondern vor allem auch einen

fachlich-inhaltlichen Zusammenhang hergestellt, in dem unterschiedliche organisationale Ebenen innerhalb der Kommune stärker aufeinander bezogen werden konnten. Hier ist im Sinne einer weiteren strategischen Ausrichtung des Jugendamtes zu fragen, wie diese angestoßene tragfähige und sinnvolle Vernetzung über das Modellprojekt hinaus weiter zu entwickeln ist. Dies gilt sowohl bezogen auf *organisationsinterne Strukturen* mit unterschiedlichen Diensten und Fachabteilungen, als auch in einer sozialräumlichen Ausdehnung. *Sozialraumorientierung* soll konzeptionell als engere Abstimmung zwischen unterschiedlichen Akteuren vor Ort verstanden werden, die durch ein besser aufeinander abgestimmtes Handeln eine „gemeinsame Hilfekultur“ entwickeln (vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht, 258). Im Rahmen des Modellprojektes wurde bereits begonnen, ausgehend vom Handlungsfeld Sozialer Arbeit an Schulen, ein stärker abgestimmtes Handeln in den Sozialräumen (d.h. insbesondere in den Verbandsgemeinden) zu unterstützen. Die Weiterentwicklung dieses Prozesses ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein sehr wichtiger Schritt, um Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Bildungsbereichs effektiver aufeinander abzustimmen und damit auch eine stärkere Gesamtverantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und ihrer Familien strukturell abzubilden.

6. Literaturverzeichnis

- Baier, Florian / Deinet, Ulrich (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Bauer / Bolay (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit, 47-69 in: Spies, Anke (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Bitzan, Maria / Bolay, Eberhard / Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Bleckmann, Peter / Durdel, Anja (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Ganztagsbildung vor Ort gestalten. VS Verlag, Wiesbaden
- Böhnisch, Lothar (2013): Die Sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS-Verlag, Wiesbaden, S. 3-9
- Bönsch, Manfred (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht.: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? in: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Berlin, S. 126-139
- Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Chehata, Yasmine (2014): Jugendarbeit an und in Grenzen. Kooperationen von Jugendarbeit und Schule in: deutsche jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit, 1/2014, S. 28-37
- Coelen, Thomas / Otto, Hans Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Flad, Carola / Bolay, Eberhard (2006): Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in: Bitzan, Maria / Bolay, Eberhard / Thiersch, Hans

- (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Friebertshäuser, Barbara (2006): Dichte Beschreibung. In: Bohnsack/ Marotzki/ Meuser: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 33
- Fuhs, Burkhardt (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), Darmstadt
- Gastiger, Sigmund / Lachat, Benjamin (2012): Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Lambertus Verlag, Freiburg i.B.
- Geiling, Wolfgang /Sauer, Daniela /Rahm, Sybille (Hrsg.) (2011): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken, Bildungschancen gestalten. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.) (2011): Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.) (2012): Schulsozialarbeit-Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag, Wiesbaden
- Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin
- Helferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag, Wiesbaden
- Hollenstein, Erich / Nieslony, Frank: „Offensive Schulsozialarbeit“ und moderne Bildung in: neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 43. Jahrgang 2013, Heft 1, S. 38-51
- Just, Anette (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. Waxmann Verlag, Münster
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2013): Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit
- Lex, Tilly / Zimmermann, Julia (2012): Zwischen Beschleunigung und Verzögerung. Jugendliche auf ihren Wegen zu Ausbildung und Studium. In: Rauschenbach, Thomas / Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – der neue DJI-Survey. Beltz-Juventa, Weinheim, S. 160-174

- Litau, John (2011): Risikoidentitäten. Alkohol , Rausch und Identität im Jugendalter. Juventa Verlag, Weinheim
- Maykus, Stephan (Hrsg.) (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag, Wiesbaden
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK) (Hrsg.) (2006): Schulsozialarbeit in Rheinland-Pfalz; abrufbar unter http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwik/service/publikationen/Bildung/Schulsozialarbeit_Leitlinien_2006.pdf (letzter Aufruf 01.04.2014)
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (MIFKJF) (Hrsg.) (2012): Standards der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen, die den Abschluss der Berufsreife anbieten; abrufbar unter http://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Jugend/MIFKJF_Schulsozialarbeit_Standards.pdf (letzter Aufruf: 01.04.2014)
- Müller, Burkhard / Schmidt, Susanne / Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Lambertus-Verlag, Freiburg i.B.
- Oelerich, Gertrud (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit in: Speck, Karsten / Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim
- Olk, Thomas / Bathke, Gustav-Wilhelm / Hartnuß, Birger (Hrsg.) (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Pötter, Nicole / Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Schulsozialarbeit: Profil - Anforderung – Berufsbild. VS Verlag, Wiesbaden
- Rademacker, H.: Schulsozialarbeit in Deutschland in: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Verlag Barbara Budrich, S. 17-43
- Schneider, Armin (2009): Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts
- Speck, Karsten / Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim
- Speck, Karsten (2008): Schulsozialarbeit in: Coelen, Thomas / Otto, Hans Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 340-348
- Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag, Wiesbaden

- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews in Friebertshäuser u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim
- Spies, Anke (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Spies, Anke / Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen, Einführung in das Handlungsfeld. VS Verlag, Wiesbaden
- Schumann, Michael / Sack, Anja / Schumann, Till (Hrsg.) (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Juventa Verlag, Weinheim
- Thiersch, Hans (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Beltz Juventa, Weinheim und Basel
- Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierung und Schule in: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin
- Thimm, Karlheinz (Hrsg.) (2012): Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V.
- Tölle, Ursula (2013): Netzwerke und Kooperationen in der Schulsozialarbeit. Herausforderungen und Chancen für die Koordinierungsstellen in: neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 6/2013, S. 520-536, Verlag neue praxis
- Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die Politische Bildung. Gütersloh
- Wieland, Norbert (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. VS Verlag, Wiesbaden