

**HAWK**

HOCHSCHULE  
FÜR ANGEWANDTE  
WISSENSCHAFT  
UND KUNST

Hildesheim  
Holzminden  
Göttingen

[s]

**EINBLICK**

Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit

**SCHULSOZIALARBEIT**

**IN NIEDERSACHSEN**

Maria Busche-Baumann, Matthias Becker, Heike Rainer, Stefanie Oelker

## VORWORT EINBLICK IN DIE SCHULSOZIALARBEIT IN NIEDERSACHSEN

Offen, unterstützend und neugierig – so habe ich die Menschen in der Jugendhilfe, Politik, in Schulen, Behörden, Verbänden und in der Wissenschaft erlebt, wenn ich unsere Forschungsidee vorgestellt habe. Schnell entwickelte sich in den Gesprächen ein gemeinsames Interesse: Uns allen fehlten für unsere jeweiligen Arbeitsbereiche verlässliche Daten zur Schulsozialarbeit in Niedersachsen. Doch wie und vor allem mit welchen finanziellen Mitteln könnten diese erhoben werden? Hier war die Einigkeit, die Bereitschaft und auch das Vermögen – im wörtlichen Sinne – nicht immer gegeben. Ja, so war eher der Verweis auf die anderen die Regel: vom Kultusministerium auf das Sozialministerium und vice versa, vom Wissenschaftsministerium auf das Kultusministerium, vom Landesamt für Soziales auf die Landesschulbehörde und so weiter... Egal, wo ich war, ich schien nicht am richtigen Ort zu sein. Viel erfahren habe ich in dieser Zeit – von Herbst 2011 bis Winterende 2012 – über Schulsozialarbeit im niedersächsischen Nebel. Doch im folgenden Frühjahr lichteteten sich die Schwaden der Zuständigkeiten. Die Vertreter/innen der uns unterstützenden Institutionen waren sich einig: Nur gemeinsam auf der Basis von ideeller, personeller, und materieller Unterstützung kann dieses Projekt erfolgreich umgesetzt werden. So konnten wir im Herbst 2012 personell unterstützt von unseren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern und finanziell gefördert durch die Europäische Union, das Land Niedersachsen und die GEW unser Vorhaben realisieren: Schulsozialarbeit in Niedersachsen flächendeckend und trägerübergreifend empirisch auszumessen und zu erfassen.

Unsere Online-Befragung ist von Schulsozialarbeitenden, Schulleitungen und Trägervertretungen gut angenommen worden und auch die hohe Bereitschaft, an Interviews teilzunehmen und uns Konzepte zuzusenden, hat uns sehr geholfen. Die Mitwirkung und Offenheit von Expertinnen und Experten aus der Praxis ist die Basis für unser Projekt. Nur durch ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Empfehlungen können die Ergebnisse bestmöglich die tatsächlichen Bedingungen und Themen des Handlungsfeldes widerspiegeln und somit zu mehr Klarheit im niedersächsischen Nebel der Schulsozialarbeit führen.

An dieser Stelle möchten wir all denjenigen DANKE sagen, die uns in der einen oder anderen Weise unterstützt und uns ihr Vertrauen geschenkt haben. Und da wir wissen, dass erste Resultate gespannt erwartet werden, möchten wir rasch Einblicke in die Ergebnisse ermöglichen und die Gelegenheit nutzen, schon jetzt etwas zurückzugeben.

Dafür wählen wir einen unüblichen Weg. Wir gehen nicht den ganzen Forschungspfad, entdecken Hohlwege, prüfen Nebenwege, vermessen das Gelände aus verschiedenen Höhen-Perspektiven, um dann die Ergebnisse aus einer gesicherten Gesamtschau in einem Komplettbericht zusammenzuführen. Stattdessen rasten wir an jeder Wegkreuzung, betrachten die gesammelten Stolper- und Edelsteine, werten neue Einblicke auf das Gelände aus und schreiben Einsichten auf. Dieser Bericht bleibt jedoch nicht in unserer Werkstatt, sondern wir veröffentlichen ihn; ein Weg, der Risiken und Chancen birgt.

So ist die Reichweite und Tiefe der Betrachtung begrenzt. Wir nehmen hier die 1. Etappe: „Quantitative Befragung von Schulsozialarbeitenden und Schulleitungen“ mit einem Abstecher zu konzeptionellen Grundlagen in den Blick und präsentieren Vermessungen auf der 1. Ebene zu den Bereichen „WER arbeitet WO unter WELCHEN Bedingungen auf WELCHER Grundlage?“ Die Chance dieser frühen Veröffentlichung sehen wir darin, dass die Ergebnisse in den verschiedenen Diskursorten und -ebenen Eingang finden und damit zur weiteren Entwicklung der Schulsozialarbeit in Niedersachsen beitragen.



Prof. Dr. Maria Busche-Baumann  
Hildesheim, Februar 2014

A hand is shown holding a stack of papers, with a black binder clip attached to the top. The background is a light blue-grey color. A red square with a white border and a diagonal line pattern contains the text '[S]' in white.

[S]

# INHALTSVERZEICHNIS

1 WAS WIR WOLLTEN .....	04
2 WIE WIR VORGEANGEN SIND .....	06
3 WAS WIR ERKANNT HABEN .....	08
3.1 ... ZU DEN SCHULSOZIALARBEITENDEN .....	09
3.2 ... ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN .....	11
3.2.1 Beschäftigungsorte.....	11
3.2.2 Recht, Finanzen, Träger .....	14
3.2.3 Arbeitsverträge .....	18
3.3 ... ZU DEN ANGEBOTEN UND INHALTEN .....	22
3.3.1 Zielgruppe Kinder und Jugendliche .....	22
3.3.2 Angebote und Tätigkeiten .....	23
3.3.3 Angebote im Rahmen der inklusiven Schule .....	25
3.4 ... ZU DEN KONZEPTIONELLEN GRUNDLAGEN .....	28
3.4.1 Konzeptionelle Grundlagen .....	28
3.4.2 Begründungen .....	31
3.4.3 Ziele .....	34
4 WAS WIR SCHLUSSFOLGERN .....	36
5 FUSSNOTEN .....	38
6 LITERATUR .....	38

## 1

# WAS WIR WOLLTEN

## Ausgangspunkt, Fragestellung und Ziele

PÄDAGOGE/IN  
 SOZIALARBEITER/IN JUGENDBERUFSHILFE  
 JUGENDLEITER/IN JUGENDSOZIALARBEITER/IN  
 BERUFSEINSTIEGSBEGLEITER/IN SCHULSOZIALPÄDAGOGE/IN  
 SCHULSOZIALARBEITER/IN  
 PÄDAGOGISCHE/R MITARBEITER/IN  
 PÄDAGOGISCHE/R MITARBEITER/IN IN DER SCHULSOZIALARBEIT  
 SOZIALPÄDAGOGE/IN KOORDINATOR/IN OFFENER GANZTAG  
 SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRAFT PROFILIERUNG DER HAUPTSCHULE  
 PÄDAGOGISCHE/R MITARBEITER/IN IM SOZIAL- UND ERZIEHUNGSDIENST  
 FALLMANAGER/IN PERSPEKTIVE BERUF

### „WARUM SPRECHEN SIE MICH NICHT ALS SCHULSOZIAL- ARBEITERIN AN, DENN DAS BIN ICH!“ (E-MAIL, SCHUL- SOZIALARBEITERIN)

Irritiert lese ich diese E-Mail noch einmal. Unverständnis, Ringen um berufliche Identität und Klarheit sprechen aus diesen Zeilen. Eine Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin, die an einer Hauptschule in Niedersachsen arbeitet, hat sie geschrieben. Sie wurde von uns im Rahmen der Voruntersuchung als sozialpädagogische Fachkraft angeredet – mit ihrer E-Mail reagiert sie darauf. Doch so klar und selbstverständlich, wie sie die Berufsbezeichnung verwendet und verwendet wissen möchte, ist es in Theorie und Praxis, Wissenschaft, Verwaltung und Politik nicht. In der Fachliteratur findet man einen Fächer von Begriffen. Spies und Pötter (2011, S. 14) haben elf Bezeichnungen herausgearbeitet, mit denen versucht wird, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im heterogenen Handlungsfeld festzulegen. Bei unserem Pretest in den Regionen Peine und Hildesheim haben 51 Praktiker/innen auf die Frage nach ihrer offiziellen Dienstbezeichnung mit 14 verschiedenen Bezeichnungen geantwortet (s. Grafik auf der linken Seite). Diese Mannigfaltigkeit spiegelt zum einen die vielfältigen Ansätze in der Fachliteratur wider und zum anderen die fehlenden rechtlichen Grundlagen auf Bundesebene im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie die unklaren Bezeichnungen in den Schulgesetzen der Bundesländer. So findet der Begriff Schulsozialarbeit im Niedersächsischen Schulgesetz und in den Erlassen für die einzelnen Schulformen – außer für die berufsbildenden Schulen – keine Verwendung. Hier wird überwiegend von sozialpädagogischen Fachkräften als pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gesprochen, die die Lehrkräfte bei der Durchführung berufsorientierender Maßnahmen unterstützen sollen (vgl. Busche-Baumann 2013, S. 259).

Die Begriffsvielfalt erschwert eine Verständigung über Auftrag, Ziel und Profil dieses Handlungsfeldes, welches in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Vermehrt wird jedoch in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Baier/Deinet 2011; Hollenstein/Nieslony 2012; Pötter/Segel 2009; Speck 2009) und in der Praxis (vgl. Arbeitsgruppe der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in Niedersachsen 2005) der Begriff Schulsozialarbeit verwendet. Wir knüpfen an diesem Begriffsverständnis an. Es enthält u. a. folgende Merkmale: 1) Sozialpädagogische Fachkräfte 2) arbeiten kontinuierlich 3) am Ort Schule 4) auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis 5) mit Lehrkräften, Eltern und Schulleitung zusammen 6) zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe 7) für und mit den Schülerinnen und Schülern der Schule (vgl. Speck 2006, S. 23).

Unsere Erhebung konzentriert sich daher auf die sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen, zu deren Tätigkeiten und den zugrundeliegenden Rahmenbedingungen es in Niedersachsen kein hinreichendes Datenmaterial gibt. Für eine Weiterentwicklung des Handlungsfeldes in Theorie und Praxis ist dieses Wissen jedoch Voraussetzung. Ebenso für eine abgestimmte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung in den Kommunen. Kurzfristig und befristet bewilligte finanzielle Mittel von Bund, Land und Kommunen führen z. T. dazu, dass schnell gehandelt wird/werden muss, Doppel- und Dreifachstrukturen entstehen und damit z. T. Mindeststandards von Rahmenbedingungen, Qualifikation und Stellenausstattung vernachlässigt werden (vgl. Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013, S. 12).

Erstes Ziel war dementsprechend, alle Tätigkeiten von Fachkräften der Sozialen Arbeit an niedersächsischen Schulen zu erfassen, um Erkenntnisse zu Bedingungen, Konzepten und Kooperationen anhand der Dimensionen Strukturqualität (vgl. Speck 2006, S. 241ff.), Prozessqualität (vgl. Floercke/Holtappels 2004, S. 909; Speck 2006, S. 266f.), Ergebnis- und Konzeptqualität (vgl. Heiner 2001, S. 366ff.; von Spiegel 2004; Schilling 2008) zu generieren. Zusammengeführt werden diese Ergebnisse mit den Erfahrungen der Praxis mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen herauszuarbeiten. Diese sollen aufzeigen, wie Schulsozialarbeit in Niedersachsen in konzeptionell aufeinander bezogenen, verbindlichen, strukturierten und institutionalisierten Arbeitszusammenhängen außerhalb der Schule, z. B. im Sozialraum, oder in Bildungslandschaften besser verortet werden kann.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wollten wir erstmals Schulsozialarbeit in Niedersachsen umfassend empirisch erfassen und ausmessen, um belastbares Datenmaterial für die erforderliche Entwicklungsarbeit in Niedersachsen liefern zu können. Im Rahmen der folgenden Einblicke wollen wir einzelne Punkte vorstellen, um Schritt für Schritt den niedersächsischen Nebel der Schulsozialarbeit zu lichten.

# WIE WIR VORGEGANGEN SIND

## Anlage der Untersuchung

# 2

### FORSCHEN HEISST IMMER AUCH, ENTSCHEIDUNGEN ZU TREFFEN.

So muss man sich kontinuierlich für eine bestimmte Vorgehensweise, einen bestimmten Weg entscheiden und dabei andere Möglichkeiten auslassen, vielfach schon im Vorfeld einer geplanten Untersuchung. Leitend ist dabei immer das Erkenntnisinteresse, welches mit dem Forschungsvorhaben verfolgt wird. Unser Ziel war es, Einblicke in das wichtige, aber empirisch noch weitgehend unerforschte Handlungsfeld Schulsozialarbeit in Niedersachsen zu gewinnen. Wir wollten mehr wissen über Bedingungen, Konzepte und Kooperationen. Hierzu war eine passende methodische Vorgehensweise nötig, um möglichst viele der interessierenden Inhalte erschließen zu können. Diese besteht aus vier Schritten:

1. Quantitative Befragung von Schulsozialarbeitenden, Schulen und Trägern
2. Dokumentenanalyse von Konzepten der Schulsozialarbeit
3. Leitfadengestützte Expert/inn/eninterviews mit Akteurinnen und Akteuren
4. Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in Niedersachsen

Im weiteren Verlauf der Broschüre werden Sie Ergebnisse der ersten zwei Schritte finden<sup>1</sup>, weshalb diese hier nochmal pointiert beschrieben werden.

In einem ersten Schritt wollten wir die Bedingungen von Schulsozialarbeit erfragen. Uns interessierten u. a. die rechtliche Absicherung, Trägermodelle, Arbeitsinhalte sowie Qualifikation und Bezahlung der Fachkräfte. Ein breites Spektrum an Themen, verbunden mit einer Vielzahl abzufragender Fakten und Zahlen; weshalb sich als passende Erhebungsmethode ein Fragebogen anbot. Schulsozialarbeiter/innen und Schulen waren als Zielgruppen der Erhebung naheliegend, außerdem sollten auch Träger von Schulsozialarbeit befragt werden. Aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzungen empfahl es sich, spezifische Fragebögen für die drei Zielgruppen einzusetzen. Die Fragebögen wurden dabei nicht von Grund auf neu entwickelt, sondern basierten auf einer erprobten Vorlage, die uns von der Forschungsgruppe Statistik der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen (Hochschulen München, Dortmund und Frankfurt) (vgl. Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013) freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde. Mit Genehmigung der Landesschulbehörde folgte ein erster Probeauf im Bereich Hildesheim/Peine (Frühjahr 2012), der noch in Papierform durchgeführt wurde. Rücklauf und Ergebnisse zeigten, dass unser Anliegen auf großes Interesse bei den Angesprochenen stieß, gleichzeitig ergaben sich auch wichtige Hinweise für Änderungen und regionalspezifische Anpassungen der Fragebögen. Von Mai bis November 2012 weiteten wir die Erhebung auf Stadt und Region Hannover aus, nun in Form einer Online-Befragung. Nach Genehmigung eines Forschungsantrags (EFRE) wurden schließlich im Februar 2013 niedersachsenweit Schulen, Schulsozialarbeiter/innen und Träger zu einer Online-Befragung eingeladen. Die Fragebögen wurden im Vorfeld nochmals überarbeitet. Wir fügten zusätzliche Fragen ein, vereinfachten bestimmte Abschnitte und kreierten eine neue Fragenbatterie zur Erfassung von Tätigkeitsinhalten. Schulen und Fachkräfte in Stadt/Region Hannover wurden aufgrund der kurzen Zeitspanne zwischen den beiden Erhebungswellen nicht nochmals angeschrieben, die Ergebnisse aus dieser Untersuchungsphase wurden im Auswertungsprozess allerdings weitgehend eingefügt. Hinweise zu abweichenden Fragen finden Sie in den folgenden Kapiteln. Während aller Erhebungsphasen wurden wir durch unsere Kooperationspartner/innen auf vielfältige Weise unterstützt.<sup>2</sup>

In einem zweiten Schritt unterziehen wir die der Schulsozialarbeit zugrundeliegenden Konzepte einer näheren Analyse. Schon im Rahmen der Online-Befragung wurden alle Fachkräfte darum gebeten, uns ein etwaig vorhandenes Konzept zur Verfügung zu stellen. Weitere Konzepte erhielten wir u. a. durch die Teilnahme an Dienstbesprechungen, Tagungen oder die Nutzung von E-Mailverteilern von Fachverbänden. Die Konzepte werden anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) untersucht. Leitend sind dabei u. a. Fragestellungen zu Begründungen, Zielen, Methoden und Rahmenbedingungen. Erste Einblicke in die Auswertung dieser Ergebnisse finden Sie in Kapitel 3.4. Während sich diese Broschüre im Druck befindet, sind wir mit der Umsetzung weiterer Forschungsschritte beschäftigt. Die Trägerbefragung wird derzeit ausgewertet. Zudem führen wir Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern (Schulsozialarbeiter/innen, Bildungsmanager/innen, Koordinationsfachkräfte etc.), um so noch mehr über Kooperationen zu erfahren. Ziele sind ein vertiefter Einblick in das Handlungsfeld, die Ausarbeitung fachlicher Grundlagen sowie möglicher Muster, um letztlich Handlungsempfehlungen für Praxis und Weiterbildung zu entwickeln.

## 3

# WAS WIR ERKANNT HABEN

Erste Tendenzen, Vermessungen und  
Kartierungen des Handlungsfeldes

## 3.1 ... ZU DEN SCHULSOZIALARBEITENDEN

### Ausbildung und Studium

Wissenschaftliches Wissen ist eine notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln. Der Nachweis eines fachlich einschlägigen Studiums ist ein wesentliches Kriterium für den Grad der Professionalität (vgl. Merten 2013, S. 686). Für eine professionelle Schulsozialarbeit ist ein grundständiges Studium der Sozialen Arbeit oder der Sozialpädagogik, Diplompädagogik oder Erziehungswissenschaft mit einschlägigem Schwerpunkt notwendig. Um hierüber Aussagen machen zu können und die fachliche Qualifikation auch in Verhältnis zu den Arbeitsinhalten setzen zu können, haben wir gefragt: „Welche Qualifikation bzw. Ausbildung haben Sie?“ Hierzu haben insgesamt 581 Personen, die in der Schulsozialarbeit tätig sind, geantwortet. Davon hatten 96 bzw. 16,5 % kein fachlich einschlägiges Studium bzw. ein Pädagogikstudium ohne einschlägigen Schwerpunkt in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Erzieher/innen (26), Diplompädagog/inn/en (18), Lehrkräfte (13) und MA-Absolvent/inn/en der Erziehungswissenschaften (6). In geringerem Umfang wiesen die Befragten weitere Abschlüsse auf wie u. a. Religions-, Kultur-, Kunst-, und Heilpädagogik, Dipl. Sozialwissenschaften, Germanistik, Soziologie, Logopädie sowie Ethnologie.

Gemäß unserem Verständnis von Schulsozialarbeit (siehe Kapitel 1) haben wir ausschließlich diejenigen mit einem einschlägigen Studienabschluss in die Auswertung aufgenommen. Tabelle 1 gibt Aufschluss über die jeweiligen Studiengänge.

Tabelle 1 zeigt, dass 90 % der Schulsozialarbeitenden als höchsten Bildungsabschluss ein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik absolviert haben. Auch die Diplompädagog/inn/en und Lehrkräfte haben z. T. im Erststudium Soziale Arbeit studiert. Diese Angaben hinzugezählt, weisen 92 % der Schulsozialarbeitenden einen akademischen Abschluss in der Sozialen Arbeit auf – 96 % davon mit staatlicher Anerkennung.

Zudem hat uns die Frage interessiert: „Haben Sie im Studium Wissen zum Handlungsfeld sozialpädagogische Arbeit an Schulen<sup>4</sup> erwerben können?“ Hierauf antworteten 38 % mit ja und 62 % mit nein (n=469). Setzen wir dieses Ergebnis in Beziehung zum Alter der Befragten, ergibt sich der Schluss: Je jünger die Befragten sind, desto höher ist der Anteil derjenigen, die sich im Studium Wissen für das Handlungsfeld erarbeiten konnten; bei den unter 30-jährigen liegt der Anteil bei 59 %. Hierin spiegelt sich das Lehrangebot der Hochschulen wider. Während es in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts kaum möglich war, sich im Studium gezielt auf das Handlungsfeld sozialpädagogische Arbeit an Schulen/Schulsozialarbeit vorzubereiten, hat sich seitdem das Angebot an Studienmöglichkeiten zunehmend vergrößert. Gemessen an der Zahl der Lehrveranstaltungen, Projekte und Abschlussarbeiten im Bereich der Schulsozialarbeit stößt das Berufsfeld bei Studierenden seit dem neuen Jahrtausend auf starkes Interesse (vgl. Köhler 2009, S. 48f.).

Tabelle 1: Studienabschlüsse von Schulsozialarbeitenden (höchster einschlägiger Bildungsabschluss)

Studienabschlüsse	Häufigkeit	Prozent <sup>3</sup>
Dipl.-Soz.arb./Dipl.-Soz.päd. (FH)	381	78,6%
MA Soziale Arbeit	9	1,9%
BA Soziale Arbeit	46	9,5%
Dipl.-Soz.päd. Universität	10	2,1%
Diplompädagogik einschlägiger Schwerpunkt oder zusätzlicher Abschluss einschlägig	33	6,8%
MA Erziehungswissenschaft einschlägig	2	0,4%
Staatsexamen Lehramt und einschlägiges Studium	2	0,4%
Sonstiges Studium und einschlägiges Studium	2	0,4%

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 485

## Alter, Geschlecht, Herkunft

Werfen wir nun einen Blick auf die soziodemographischen Daten der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte (Abbildung 1). Im Durchschnitt sind die Schulsozialarbeitenden 43 Jahre alt. Die jüngste Fachkraft ist 23 Jahre und die älteste 64 Jahre alt. Vergleichen wir diese Altersverteilung mit den Ergebnissen von Jahn et al. (2013, S. 104) und der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Arbeitsbereich Schulsozialarbeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 57f.), so ähneln sie sich sehr. Auch dort sind ca. 80% jünger als 50 Jahre und etwa 2% über 60 Jahre alt. Ein erweiterter Vergleich mit der Altersverteilung von sozialpädagogischen Fachkräften in allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zeigt ähnliche Überschneidungen (vgl. ebd.).

Auch der Anteil von Frauen (79%) und Männern (21%) in der Praxis der Schulsozialarbeit in Niedersachsen ist nahezu identisch mit den Anteilen von Frauen und Männern bei den Abschlussprüfungen in den Studiengängen Soziale Arbeit (Frauen 79,2%, Männer 20,8% (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 24)), mit geringen Abweichungen auch bezogen auf die Kinder- und Jugendhilfestatistik im Handlungsfeld Schulsozialarbeit (Frauen 72%, Männer 27% (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 60f.)). Dies lässt den Schluss zu, dass Schulsozialarbeit in Niedersachsen bezogen auf die Alters- und Geschlechtsstruktur sowohl hinsichtlich der bundesweiten Daten zur Schulsozialarbeit als auch allgemein der der Kinder- und Jugendhilfe sich nicht von anderen Handlungsfeldern unterscheidet.

Als nächstes haben wir die sozialpädagogischen Fachkräfte gefragt: „In welchem Land wurden Sie geboren?“ Von den 478 Antwortenden gaben 459 an, in Deutschland bzw. in der DDR geboren worden zu sein. 19 Befragte gaben 11 andere Geburtsländer an, wie Türkei (4), Polen (4), Russland (2), Kasachstan (2). Einzelnennungen bezogen sich auf weitere Länder in Südamerika, Europa sowie Asien.

Die Antworten auf die Frage nach der Herkunft der Eltern enthalten sehr ähnliche Länderverteilungen. Bei ca. 10% der Befragten ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. Aus den Antworten ist weiterhin zu schließen, dass 3,5% der Befragten mit ihren Eltern nach Deutschland zugewandert sind.

Auf der Basis eines weiten Migrationsverständnisses (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. IX) können wir zusammenfassen, dass ca. 10% der sozialpädagogischen Fachkräfte im Handlungsfeld Schulsozialarbeit einen Migrationshintergrund haben.<sup>5</sup>

## Berufserfahrung

Die Anforderungen an die Schulsozialarbeitenden sind hoch. Beratungs- und Beziehungsarbeit, eine heterogene Zielgruppe, ein breites Methodenrepertoire, Kooperationen in und außerhalb der Schule u. a. (siehe Kapitel 3.3) erfordern nicht nur professionelles faktisches Wissen, sondern auch Arbeitswissen (vgl. Dewe/Otto 2011, S. 1148). „Im Idealfall verfügt bei einem Team von Schulsozialarbeiter/innen mindestens eine Person bereits über mehrjährige Praxiserfahrungen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern“ (Speck 2009, S. 83).

Aus diesem Grund haben wir die Frage gestellt: „Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit an dieser Schule bereits Berufserfahrung im sozialpädagogischen Bereich?“ Von den 485 Schulsozialarbeitenden gaben 88% an, Berufserfahrung durchschnittlich im Umfang von acht Jahren mitgebracht zu haben. Die Praxiserfahrungen wurden in erster Linie in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe gesammelt, so z. B. in Jugendsozialarbeit, Jugendzentrum, Jugendwohngruppen, Jugendamt, Jugendwerkstatt, Jugendgerichtshilfe und in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten 89,6% der Schulsozialarbeitenden länger als ein Jahr in diesem Handlungsfeld, über die Hälfte seit mehr als sechs Jahren.

## Fazit

Die typische sozialpädagogische Fachkraft in der Schulsozialarbeit ist weiblich, zwischen 40 und 50 Jahre alt, auf dem Gebiet der BRD geboren, Dipl. Soz.päd./Sozialarbeiterin mit staatl. Anerkennung, mit acht Jahren Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe und mind. sechs Jahren Berufstätigkeit in der Schulsozialarbeit.

Abbildung 1: Altersstruktur sozialpädagogischer Fachkräfte

Alter	Prozent	
Bis 30 Jahre	13,0%	
31 bis 40 Jahre	28,8%	
41 bis 50 Jahre	38,0%	
51 bis 60 Jahre	19,4%	
Über 60 Jahre	0,9%	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 469

## 3.2 ... ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN

### 3.2.1 BESCHÄFTIGUNGSORTE

Wir haben die Schulen in Niedersachsen gefragt, seit wann sozialpädagogische Fachkräfte an ihrer Einrichtung beschäftigt sind. Tabelle 2 gibt hierzu einen Überblick.

Die Angaben zeigen, dass Schulsozialarbeit an den meisten Schulen ein noch relativ junges Phänomen ist. Bei mehr als der Hälfte der Schulen liegt der Beschäftigungsbeginn der Fachkräfte in den 2000er-Jahren. Ein Viertel nennt einen Beschäftigungsbeginn, der maximal drei Jahre zurückliegt. Es gibt nur einige wenige Nennungen, die sich auf die 70er- und 80er-Jahre beziehen. Im Durchschnitt liegt die Einführung von Schulsozialarbeit achteinhalb Jahre zurück. Die „älteste“ Nennung datiert auf das

Jahr 1971, während bei neun Schulen die ersten Fachkräfte erst aktuell im Befragungsjahr 2013 ihre Arbeit aufgenommen haben.

An welchen Schulformen sind Schulsozialarbeitende tätig? Die Ergebnisse unserer Befragung bestätigen nochmals, dass Schulsozialarbeit mittlerweile an allen Schulformen zu finden ist. Tabelle 3 gibt einen Überblick zur Verteilung von Fachkräften und Schulen mit Schulsozialarbeit, die sich an unserer Untersuchung beteiligt haben. Zum Verständnis: An Grundschulen sind 23,3% der befragten Fachkräfte beschäftigt. Ein Anteil von 18,6% der befragten Schulen mit Schulsozialarbeit ist den Grundschulen zuzuordnen.

Tabelle 2: Einführung Schulsozialarbeit an Schulen

Jahre	Häufigkeit	Prozent
1970 bis 1979	3	0,8%
1980 bis 1989	8	2,1%
1990 bis 1999	48	12,8%
2000 bis 2009	215	57,5%
seit 2010	100	26,7%

Anmerkungen: Auswertung des Schulfragebogens; n = 374 (ohne Stadt und Region Hannover)

Tabelle 3: Schulformen – Schulsozialarbeitende und Schulen mit Schulsozialarbeit

Schulformen	Fachkräfte * (n = 475)	Schulen mit Fachkräften (n = 430)
Grundschule	23,3%	18,6%
Grund- und Hauptschule	3,1%	3,0%
Hauptschule	9,9%	8,8%
Haupt- und Realschule	10,1%	7,9%
Realschule	2,7%	5,6%
Oberschule	18,3%	18,6%
Integrierte Gesamtschule	5,5%	5,6%
Kooperative Gesamtschule	5,7%	3,5%
Förderschule	5,3%	9,8%
Gymnasium	4,8%	6,5%
Berufsbildende Schule/Berufsschulzentrum	9,9%	10,7%
Sonstige	1,4%	1,4%

Anmerkungen: Auswertungen des Fachkräfte- (n = 475) und Schulfragebogens (n = 430); \* Mehrfachnennungen möglich

Wie ist die personelle Besetzung? Der überwiegende Anteil der Schulen mit Schulsozialarbeitenden (59,4 %) beschäftigt eine sozialpädagogische Fachkraft. Im Durchschnitt sind 1,7 Fachkräfte pro Schule tätig. Wie Abbildung 2 zeigt, variiert die durchschnittliche Zahl der Fachkräfte an einer Schule nach der jeweiligen Schulform.

Das Vorhandensein einer Fachkraft sagt jedoch noch nicht viel über das Ausmaß der sozialpädagogischen Tätigkeit aus. Wir haben deshalb die Schulen auch nach dem zeitlichen Umfang gefragt, in dem die Schulsozialarbeiter/innen bei ihnen beschäftigt sind. Die Angaben beziehen sich hierbei auf das addierte Stundenkontingent aller Fachkräfte. Dieses liegt im Durchschnitt bei 43 Stunden in der Woche. Die Angaben haben wir ebenfalls nochmals nach Schulform aufgeschlüsselt (siehe Abbildung 3).

Die Zahl der Fachkraftstunden ist am höchsten im Bereich der Gesamt- und Förderschulen. Hierbei ist allerdings auch zu beachten, dass zwischen den verschiedenen Schulformen die Zahlen der Schüler/innen variieren. Noch aussagekräftiger ist es deshalb, die Zahl der Arbeitsstunden der Schulsozialarbeitenden pro Schüler/in zu berechnen. Über alle Schulformen hinweg kommen

wir dabei auf einen Mittelwert von 4 Minuten und 31 Sekunden, d. h. die Schulsozialarbeiter/innen könnten sich potentiell<sup>6</sup> pro Woche knapp viereinhalb Minuten Zeit pro Schüler/in nehmen. In Abbildung 4 finden Sie diese Angabe nochmal differenziert aufgelistet nach Schulform. Am Gymnasium bleiben ungefähr anderthalb Minuten, während an der Förderschule über eine halbe Stunde zur Verfügung steht.

**Fazit**

Schulsozialarbeit ist an vielen Schulen noch ein relativ „junges“ Phänomen, findet sich mittlerweile aber an allen Schulformen wieder. Es lassen sich zwischen den Schulformen erkennbare Unterschiede hinsichtlich der personellen Ausstattung in Zahl und Stundenkontingent von Fachkräften feststellen. Bei einer Bruttozeit von viereinhalb Minuten pro Schüler/in bleibt offen, inwieweit fachliche Standards bei der Bewältigung der Aufgaben von Schulsozialarbeit gewährleistet sein können.

Schulform	Anzahl Fachkräfte
Grundschule	1,4
Hauptschule	1,7
Grund- und Hauptschule	1,5
Realschule	1,3
Haupt- und Realschule	1,7
Oberschule	1,6
Integrierte Gesamtschule	2,7
Kooperative Gesamtschule	2,5
Förderschule	2,9
Gymnasium	1,0
Berufsschule/Berufsschulzentrum	1,5

Anmerkungen: Auswertung des Schulfragebogens; n = 423

Schulform	Fachkraftstunden/Woche
Grundschule	31,9
Hauptschule	41,2
Grund- und Hauptschule	41,1
Realschule	28,5
Haupt- und Realschule	44,0
Oberschule	39,5
Integrierte Gesamtschule	69,4
Kooperative Gesamtschule	61,8
Förderschule	64,9
Gymnasium	22,8
Berufsschule/Berufsschulzentrum	49,2

Anmerkungen: Auswertung des Schulfragebogens; n = 423

Schulform	Zeit in Minuten: Sekunden pro Schüler/in
Grundschule	08:08
Hauptschule	11:09
Grund- und Hauptschule	08:09
Realschule	03:22
Haupt- und Realschule	05:48
Oberschule	04:40
Integrierte Gesamtschule	05:11
Kooperative Gesamtschule	03:33
Förderschule	30:45
Gymnasium	01:32
Berufsschule/Berufsschulzentrum	01:46
Andere Schule, und zwar	02:44
Insgesamt	04:31

Anmerkungen: Auswertung des Schulfragebogens; n = 423



### 3.2.2 RECHT, FINANZEN, TRÄGER

Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse sind ein Spiegel der erreichten Professionalisierung (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012, S. 14). Finanzierungen und Trägerschaften sind bestenfalls darin festgelegt. Hier hat es in der Vergangenheit Fortschritte gegeben. Das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) 1990/91 leitete eine neue Entwicklung der Annäherung zwischen Jugendhilfe und Schule ein (vgl. Rademacker 2011, S. 27). Doch einig ist sich die Fachwelt darin, dass die gegenwärtige rechtliche Absicherung der Schulsozialarbeit unzureichend ist. Da Schulsozialarbeit als eigenständige Leistung im SGB VIII/KJHG nicht aufgeführt ist, sind Nachbesserungen durch die Bundesgesetzgebung bzw. Präzisierungen der Ausführungsbestimmungen durch die Landesgesetzgebung ebenso notwendig wie eindeutige Regelungen in den Schulgesetzen der Länder (vgl. Speck 2009, S. 68) – so auch in Niedersachsen. An die aktuell in Arbeit befindliche Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes (vgl. Niedersächsischer Landtag 2013, S. 3) sind deshalb große Erwartungen gerichtet. Liegt ein entsprechender politischer Gestaltungswille vor, so könnte die derzeitige intransparente, komplexe Erlasslage (vgl. Busche-Baumann 2013, S. 259) durch eindeutige rechtliche Regelungen zu Klarheit in Bezug auf die Kooperation von Schule und Jugendhilfe führen und damit auch offene Fragen der Finanzierung und Trägerschaften klären.

Aufgrund der aktuell jedoch unübersichtlichen gesetzlichen Situation, waren wir neugierig, zu erfahren, wie die Schulsozialarbeitenden damit umgehen und haben gefragt, mit welchen rechtlichen Grundlagen sie ihre sozialpädagogische Tätigkeit begründen. Hierbei haben wir Antwortkategorien vorgegeben, bei denen Mehrfachnennungen möglich waren, da in der Praxis Kombinationen auftreten, wie: eine halbe Stelle basiert auf dem Erlass Hauptschulprofilierungsprogramm und die Aufstockung der Stelle durch die Kommune auf der Basis des SGB VIII. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Praktiker/innen zwei Gesetze als Grundlage ihrer Arbeit ansehen. Die am häufigsten genannte Kombination ist hier Schulgesetz und SGB VIII. Abbildung 5 gibt weitere Auskunft.

Etwa die Hälfte der Beschäftigten arbeitet auf Grundlage der Paragraphen 11 und 13 des SGB VIII. Zusammen mit den weiteren Nennungen zum SGB VIII begründen ca. zwei Drittel der Schulsozialarbeitenden ihre Arbeit mit dieser Gesetzesgrundlage. Dies verdeutlicht einen starken Rückbezug der Schulsozialarbeiter/innen auf die Jugendhilfe und gleichwohl auch auf das Schulgesetz, das von ca. 43 % als rechtliche Basis genannt wird. Während also sowohl das SGB VIII und das Schulgesetz eine wesentliche Rolle spielen, wurde das SGB III nur von 13 % der Befragten genannt. Darüber hinaus ist es interessant, dass es auch eine Gruppe von Schulsozialarbeitenden gibt, denen die rechtliche Fundierung ihrer Tätigkeit unbekannt ist. Daraus stellt sich für uns die Frage: Welche Relevanz haben die rechtlichen Grundlagen für die Praktiker/innen?

Rechtliche Grundlagen	Prozent	
SGB VIII § 11 Jugendarbeit	0,9 %	█
SGB VIII § 13 Jugendsozialarbeit	17,5 %	██████████
SGB VIII § 11 und § 13	49,4 %	████████████████████
SGB III (Arbeitsförderung)	12,9 %	██████████
Schulgesetz/Erlasse	42,8 %	████████████████████
Andere	14,4 %	██████████
Nicht bekannt	14,8 %	██████████

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 475; Mehrfachnennungen möglich

Schauen wir hier einmal genauer hin. Der sehr geringe Anteil von ausschließlichen Nennungen zu § 11 SGB VIII zeigt eine Veränderung in der Schwerpunktsetzung in der Geschichte der Schulsozialarbeit in Niedersachsen. Rademacker schreibt, dass bei der Entwicklung der Gesamtschulen in Niedersachsen der Bereich Freizeit – und somit der § 11 SGB VIII – eine wichtige Rolle für die Gesamtschulplanung spielte, für dessen Umsetzung sozialpädagogische Fachkräfte von Anfang an vorgesehen waren (vgl. Rademacker 2011, S. 22). Seit Ende der 90er-Jahre setzt die Niedersächsische Landesregierung durch Erlasse zu den Arbeitsaufgaben von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen eindeutig einen zentralen Arbeitsauftrag im Bereich Berufsorientierung, Berufsbildung, Übergang Schule – Beruf und damit in der Jugendsozialarbeit, wie sie im § 13 SGB VIII beschrieben ist (vgl. Busche-Baumann 2013, S. 259). Diese Schwerpunktsetzung spiegelt sich in den Nennungen zu den Schulgesetzen und zum § 13 SGB VIII wider; geht jedoch durch die hohen Angaben insgesamt zum SGB VIII auch darüber hinaus.

Fazit ist, dass eine verbindliche rechtliche Grundlage für die Schulsozialarbeitenden zu mehr Klarheit in ihren Arbeitsbegründungen führen würde. Solange sich Bund, Länder und Kommunen dieser Verantwortung entziehen, kann sich das Handlungsfeld nicht auf einer gesicherten Basis entwickeln und Finanzen und Trägerschaften bleiben intransparent.

Finanzierungsquellen	n	Anteil Schule
Land Niedersachsen	267	62,4 %
Schulträger (Sachaufwandsträger, Kommune)	128	29,9 %
Bundesmittel: Bildungs- und Teilhabepaket (BUT)	120	28,0 %
Öffentlicher Träger der Jugendhilfe (z. B. Jugendamt)	29	6,8 %
Freier Träger der Jugendhilfe (z. B. Wohlfahrtsverband, Verein)	12	2,8 %
Bundesmittel: Bundesagentur für Arbeit – Berufseinstiegsbegleitung	19	4,4 %
Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF)	6	1,4 %
Spenden	4	0,9 %
Förderverein	3	0,7 %
Kommune Sonstiges	3	0,7 %
Elternbeirat	2	0,5 %
Schulbudget	2	0,5 %
Sonstige	4	0,9 %
Ist mir nicht bekannt	14	3,3 %

Anmerkungen: Auswertung des Schulfragebogens; n = 428; Mehrfachnennungen möglich








„Wer die Sozialarbeit letztlich finanziert, ist uns eigentlich egal! Wichtig ist, dass etwas passiert!!!“ (Fragebogen\_Schulen\_1147) schrieb uns die Leitung einer Grundschule ins Kommentarfeld des Schulfragebogens. So verständlich diese Aussage aus Sicht der Praxis auch sein mag, wollten wir doch mehr über die Finanzierungsquellen von Schulsozialarbeit in Niedersachsen erfahren – gerade im Hinblick auf die aktuelle Diskussion über künftige Finanzierungsmodelle, so z. B. auf dem 1. Bundeskongress Schulsozialarbeit 2013 in Hannover (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013b). Alle Schulen wurden deshalb gefragt: „Von wem werden die sozialpädagogischen Fachkräfte finanziert?“. Durch Mehrfachnennungen konnten sämtliche Finanzierungsquellen kenntlich gemacht werden. In Tabelle 4 (s. vorherige Seite) findet sich eine Auflistung aller Nennungen.

Daraus lässt sich lesen, dass über die Hälfte der Schulen eine Finanzierung durch das Land Niedersachsen erhält. Unter den häufigsten Nennungen befinden sich außerdem die kommunalen Schulträger und auf Bundesebene das Bildungs- und Teilhabepaket, die jeweils von fast 30 % der Schulen angegeben werden.

Insgesamt wurden 17 verschiedene Finanzierungsquellen benannt. Nur ein geringer Anteil der Schulen konnte zur Finanzierung keine Angaben machen. Ein möglicher Grund hierfür können Unstimmigkeiten auf Grund intransparenter und vielfach vermischter Finanzierungswege von u. a. Bund, Land und Kommune sein. Bei ca. 35 % der Schulen existiert eine Mischfinanzierung für die Schulsozialarbeit mit bis zu vier verschiedenen Finanzierungsquellen. Dass die Schulleitungen möglicherweise nicht immer genau differenzieren können, durch wen Schulsozialarbeit letztlich finanziert wird, ist somit nachvollziehbar.

Die Ergebnisse zeigen, dass sozialpädagogische Arbeit an Schulen auf unterschiedlichen Ebenen, von mannigfachen Fördermittelgeber/innen mit verschiedenen, gleichen bzw. ähnlichen Programmen finanziert wird. So engagiert sich z. B. der Bund mit Mitteln aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (befristet), das Land mit unbefristeten und befristeten Mitteln (z. B. Hauptschulprofilierungsprogramm), die Kommunen mit zeitlich befristeten Projekten, freie Schulträger/Privatschulen mit Sondermitteln, Einzelschulen z. B. durch die Kapitalisierung von Lehrkraftstellen und Elternbeiräte mit finanziellen Zuwendungen zur Aufstockung von Stellen. Da es keine klaren rechtlichen Regelungen für das Arbeitsfeld gibt, hat sich aufgrund des gestiegenen Problemdrucks und Bedarfs eine kreative Vielfalt von Fördermöglichkeiten ergeben. Diese ist sehr unübersichtlich, wenig oder nicht koordiniert, zum großen Teil zeitlich befristet und führt zu einer intransparenten und ungleichen Verteilung von Ressourcen an Schulen. Oder um es mit den Worten von einer/einem unserer Kooperationspartner/innen auszudrücken: „Das ist ein Programmzirkus, ohne Nachhaltigkeit“.

Die Niedersächsische Landesregierung hat im Rahmen der Haushaltsberatungen eine Beschlussempfehlung veröffentlicht, wonach bis Ende 2016 ein Förderprogramm zur Durchführung von sozialpädagogischen Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsbildung (ehem. Hauptschulprofilierungsprogramm) in Höhe von 13,446 Millionen € finanziert werden soll (vgl. Niedersächsischer Landtag 2013, S. 3). So positiv dieses Vorhaben für die davon betroffenen Kinder und Jugendlichen ist, der „Programmzirkus“ bleibt damit vorerst Programm.

Anstellungsträger	Prozent	
Schulträger	22,5 %	
Niedersächsische Landesschulbehörde	31,3 %	
Freigemeinnütziger Träger Jugendhilfe	19,6 %	
Öffentlicher Träger Jugendhilfe	14,6 %	
Privat-gewerblicher Träger	1,7 %	
Schule (Förderverein)	1,7 %	
Sonstiges	8,5 %	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 484; Mehrfachnennungen möglich

Die Vielfalt von Fördermittelgeber/innen spiegelt sich auch in einer bunten Trägerlandschaft wider. Wir haben die sozialpädagogischen Fachkräfte nach ihren Einstellungs-trägerschaften/Arbeitgeber/innen befragt, die Antworten finden sich in Abbildung 6. Mehrfachnennungen waren auch hier möglich, da Fachkräfte mit mehreren Stellen bzw. Stellenaufstockungen bei unterschiedlichen Trägerschaften angestellt sein können.

Die angegebenen Werte beziehen sich auf Beschäftigungsverhältnisse und nicht auf Personen, was bedeutet: Ein Anteil von 31,3 % der von den Fachkräften angegebenen Beschäftigungsverhältnisse ist bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde angesiedelt. Wichtigste Anstellungsträger sind Schulträger und Landesschulbehörde. Zusammen genommen umfasst das schulische Trägermodell (Schulbehörde) 53,8 % aller Beschäftigungsverhältnisse. Die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe umfassen 34,2 % aller Beschäftigungsverhältnisse.

Aufgrund der Ergebnisse zu den rechtlichen und finanziellen Grundlagen ist es nur folgerichtig, dass in der Praxis der Schulsozialarbeit in Niedersachsen verschiedene Trägerschaften nebeneinander existieren. Welche Stärken und Schwächen in den unterschiedlichen Trägermodellen liegen, wird in der Fachwelt kontrovers diskutiert. Ein Kriterium ist dabei, dass das nötige fachliche – also sozialpädagogische – Know-how beim Träger liegen sollte, um z. B. eine Fachaufsicht gewährleisten zu können (vgl. z. B. Speck 2009, S. 86; Spies/Pötter 2011, S. 64; Terner 2010, S. 63). Unter diesem Aspekt haben wir die Schulsozialarbeitenden gefragt: „Haben Sie Ansprechpartner/innen für Fachgespräche?“ Die überwiegende Mehrheit der Befragten – 82 % – antwortete mit „Ja“ und 18 % mit „Nein“. Schauen wir uns an, was die Schulsozialarbeitenden auf die offene Frage geantwortet haben: Welche Ansprechpartner/innen haben Sie für Fachgespräche? Eine Fülle von unterschiedlichen Begriffen wurde genannt, die wir zu 16 Kategorien gebündelt haben (s. Tabelle 5).

Ansprechpersonen/-stellen	n	Anteil Fälle
Kolleg/inn/en Soziale Arbeit/Schulsozialarbeit	224	56,7 %
Schulleitung	84	21,3 %
Lehrkräfte	40	10,1 %
Beratungslehrkräfte	35	8,9 %
Fachberatung	35	8,9 %
Jugendamt/-hilfe/-pflege	30	7,6 %
Koordinator/in	24	6,1 %
Geschäftsführung/Leitung Träger	24	6,1 %
Supervisor/in	22	5,6 %
Fachbereichsleitung	16	4,1 %
Anderes Personal Schule	9	2,3 %
Arbeitskreis	9	2,3 %
Teamleitung	7	1,8 %
Sachgebietsleitung	5	1,3 %
Dezernent/in Landesschulbehörde	4	1,0 %
Sonstiges	41	10,4 %

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 395; Mehrfachnennungen möglich

Als mit Abstand häufigste Gruppe werden Angehörige der eigenen Profession benannt, gefolgt von der Schulleitung und der Gruppe der Lehrkräfte. Obwohl ca. ein Drittel aller Beschäftigungsverhältnisse bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde angesiedelt ist, spielt deren Fachberatung für die „schulische Sozialarbeit“ – so der offizielle Titel – im Landesdurchschnitt nur eine geringe Rolle. Dies kann auch nicht anders sein, da diese Fachberatung nur von der Regionalabteilung Hannover angeboten wird. Dort wird sie nach einer von uns durchgeführten regionalspezifischen Auswertung sehr viel stärker nachgefragt und belegt den 3. Platz in der Häufigkeit der aufgeführten Ansprechpartner/innen für Fachgespräche.

Betrachten wir die Ergebnisse hierzu, so ist eine Systematik in der Zuständigkeit für Fachgespräche nicht zu erkennen. Eher sprechen die Daten für ein Suchen der sozialpädagogischen Fachkräfte nach fachlichem Austausch und ein Finden am ehesten in den Angehörigen der eigenen Profession.

#### Fazit

Bedarf an Schulsozialarbeit ist vorhanden. Dies zeigt das finanzielle Engagement von Bund, Land und Kommunen. Der Handlungsdruck ist hoch, doch die rechtlichen Grundlagen fehlen. Ein Ausweg wird deshalb in diversen zeitlich befristeten Programmen gesucht, die wenig oder gar nicht auf den verschiedenen Ebenen miteinander abgestimmt sind und zu einer Träger- und Finanzierungsvielfalt führen, wodurch die systematische fachliche Begleitung für die Schulsozialarbeitenden nur unzureichend gewährleistet wird.

### 3.2.3 ARBEITSVERTRÄGE

Nomen est omen. Die Bezeichnung einer beruflichen Tätigkeit kann bereits Hinweise auf Selbstverständnis und Tätigkeitsprofil von Beschäftigten eines Arbeitsfeldes geben. Die Vielfalt im Bereich der sozialpädagogischen Tätigkeit an Schulen findet ihren Ausdruck in den unterschiedlichen Benennungen, die in Theorie und Praxis genutzt werden. Beispielhaft sei auf Spies/Pötter (2011, S. 14) verwiesen, die elf verschiedene Selbst- und Fremdbezeichnungen auflisten (siehe Kapitel 1). Wir wollten wissen, welche Begrifflichkeiten in Niedersachsen Verwendung finden, und haben die Beschäftigten, ohne dabei Antwortmöglichkeiten vorzugeben, nach der offiziellen Bezeichnung ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit gefragt. Die Ergebnisse sehen Sie in Tabelle 6.

Aus 590 Antworten ließen sich insgesamt 35 unterschiedliche Bezeichnungen für die sozialpädagogische Tätigkeit an Schulen kategorisieren. Hierbei blieben 23 Einzelnennungen über, die in der Tabelle nicht im Detail aufgelistet werden. Die große Heterogenität der Antworten und die Begriffsvielfalt ist angesichts früherer Studien keine Überraschung. Auffällig ist jedoch, dass eine große Mehrheit von zwei Drittel der Beschäftigten die Bezeichnung Schulsozialarbeiter/in angab. Die Antworten bestätigen die in Kapitel 1 beschriebene, vermehrte Verwendung des Begriffs Schulsozialarbeit in Praxis und Wissenschaft.

#### Arbeitsverträge und Beschäftigungsdauer

Am Ende des Fragebogens gaben wir den Schulsozialarbeitenden die Gelegenheit, einen Kommentar zur gerade absolvierten Befragung abzugeben: „Haben wir etwas vergessen? Dann schreiben Sie es bitte hier auf.“ Ein Fünftel aller Befragten nutzte diese Möglichkeit. Erwartungsgemäß wurde an dieser Stelle eine Vielzahl unterschiedlicher Themen angeschnitten. Als auffälliges Muster zeigte sich aber, dass in vielen Kommentaren auf verbesserungswürdige Arbeitsbedingungen und Bezahlung der Fachkräfte hingewiesen wurde. Eine Schulsozialarbeiterin berichtet, dass „viele von uns in befristeten und unsicheren Arbeitsverhältnissen [... sind]. Eine gute Arbeit ist nur dann möglich, wenn man sich selbst in sicheren Arbeitsbeziehungen befindet und wenn man über längere Zeiträume ein verlässlicher Ansprechpartner für Schüler, Eltern und Lehrkräfte sein kann“ (Fragebogen\_Fachkräfte\_27). Exemplarisch stellt eine andere Fachkraft fest: „Anerkennung durch mehr Gehalt wäre angebracht“ (Fragebogen\_Fachkräfte\_1282). Diese und viele weitere Kommentare deuten auf eine Problematik hin, die auf allgemeiner Ebene der Disziplin unter dem Schlagwort „Prekarisierung der Sozialen Arbeit“ (vgl. Wolf 2011, S. 68ff.) diskutiert wird. Um die genannten Kommentare der Schulsozialarbeitenden besser einordnen zu können, lohnt sich also ein näherer Blick auf die Ergebnisse der Befragung.

Tätigkeitsbezeichnungen	n	Anteil Fälle
Schulsozialarbeiter/in	299	62,3%
Mitarbeiter/in Hauptschulprofilierungsprogramm (Übergang Schule – Beruf)	69	14,4%
Pädagogische/r Mitarbeiter/in	48	10,0%
Schulsozialpädagogin/Schulsozialpädagoge	42	8,8%
Sozialpädagogin/Sozialpädagoge	41	8,5%
Soziale Arbeit an Schulen	27	5,6%
Sozialarbeiter/in	20	4,2%
Ganztagskoordinator/in	6	1,3%
Jugendsozialarbeit an Schulen	5	1,0%
Schulbegleiter/in	5	1,0%
Berufseinstiegsbegleiter/in	3	0,6%
Schulbezogene Jugendsozialarbeit	2	0,4%
Sonstiges (Einzelnennungen)	23	4,8%

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 480; Mehrfachnennungen möglich

Laufzeit	Prozent	
Befristet	49,0 %	
Unbefristet	40,0 %	
Unbefristet mit Finanzierungsvorbehalt	11,0 %	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 485

Wie Abbildung 7 zeigt, ist ein Anteil von 40% der Befragten unbefristet angestellt. Die restlichen Beschäftigungsverhältnisse stehen unter einem Finanzierungsvorbehalt oder sind, wie bei knapp der Hälfte aller Fachkräfte, befristet angelegt. Zum Vergleich: Eine Berechnung auf Grundlage des Mikrozensus beziffert den Anteil von befristet beschäftigten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern allgemein, also nicht speziell auf das Feld der Schulsozialarbeit bezogen, auf etwa ein Fünftel (vgl. Beher/Fuchs-Rechlin 2013, S. 59).

Wir fragten außerdem auch nach der Dauer der Befristung. Diese beläuft sich durchschnittlich auf einen Zeitraum von 28 Monaten, beträgt also etwas weniger als zweieinhalb Jahre. Abbildung 8 ermöglicht nochmal einen differenzierten Blick auf die Verteilung der Befristungsdauer.<sup>7</sup>

Bei über 60 % der Befragten, die eine zeitliche Angabe zu ihrer Befristung machten, beläuft sich die Dauer auf maximal zwei Jahre. Insgesamt bleibt es bei einem überdurchschnittlich hohen Befristungsgrad fraglich, inwieweit unter solchen Rahmenbedingungen personelle Kontinuität gewährleistet werden kann, die letztlich eine notwendige Voraussetzung für gelingende Schulsozialarbeit ist (Beziehungsarbeit, Aufbau von Kooperationsstrukturen etc.).

### Bezahlung

Wie wird Schulsozialarbeit bezahlt? Wir baten alle Beschäftigten, die nach Tarif entlohnt werden, die entsprechende Eingruppierung zu benennen. In Tabelle 7 findet sich eine Übersicht der verschiedenen Eingruppierungen, die, soweit möglich, durch eine Angabe der damit verbundenen Brutto-Gehälter ergänzt wird. Beispielhaft wurde Stufe 3 in Vollzeit gewählt.

Der überwiegende Anteil der Befragten (70,8%) wird nach den Tarifgruppen TV-L 9 oder TVöD S 11 bezahlt. Weitere 10% befinden sich in der etwas besser vergüteten Tarifgruppe S 12. Eine Beispielrechnung auf Grundlage der in der Tabelle angegebenen Bruttolöhne ergibt einen Durchschnittsverdienst von 2889 € brutto. Eine aktuelle Untersuchung von Bispinck et al. (2012, S. 5) weist für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoginnen/-pädagogen allgemein einen Durchschnittsbruttolohn von 2865 € aus. Die Bezahlung bzw. Eingruppierung von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen ist also nach dieser Berechnung annäherungsweise vergleichbar mit der in anderen Feldern tätigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern gleicher Qualifikation. Hierbei bleibt allerdings zu beachten, dass nur etwa ein Drittel der Befragten in Vollzeit beschäftigt ist und sich die Bruttolöhne anteilig entsprechend verkürzen.

Abbildung 8: Dauer der Befristung

Dauer der Befristung	Prozent	
Mehr als 4 Jahre	4,5%	
3,1 bis 4 Jahre	9,8%	
2,1 bis 3 Jahre	23,5%	
1,1 bis 2 Jahre	46,2%	
1 Jahr und weniger	15,9%	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 132

### Fazit

Die Heterogenität des Handlungsfelds spiegelt sich in den unterschiedlichen offiziellen Tätigkeitsbezeichnungen der Befragten wider. Auffällig ist ein hoher Anteil an befristeten Beschäftigungsverhältnissen. Die Bezahlung bzw. tarifliche Eingruppierung ist vergleichbar mit anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Allerdings sind etwa zwei Drittel der Befragten in Teilzeit beschäftigt.

Tabelle 7: Tarifliche Eingruppierung

Tarif	Anzahl	Anteil in %	Brutto-Gehalt *
TV-L 6	3	1,0%	2.407,85 €
TV-L 8	1	0,3%	2.612,58 €
TV-L 9	113	38,8%	2.806,26 €
TV-L 10	2	0,7%	3.254,45 €
TV-L 11	3	1,0%	3.365,12 €
TV-L Prakt	2	0,7%	1.577,02 €
TVöD S 3	2	0,7%	2.286,54 €
TVöD S 8	3	1,0%	2.722,08 €
TVöD S 9	22	7,5%	2.776,52 €
TVöD S 11	96	32,5%	2.972,51 €
TVöD S 12	29	9,8%	3.146,73 €
TVöD S 13	1	0,3%	3.212,06 €
BAT IV b	2	0,7%	–
BAT VI b	1	0,3%	–
AVRK- 9	1	0,3%	–
AVR 33 S 8	2	0,7%	–
AVR 33 S 9	1	0,3%	–
AVR 33 S 11	5	1,7%	–
AVR 33 S 12	6	2,0%	–

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 295; \* Stufe 3 in Euro<sup>8</sup> (volle Stelle)

## 3.3 ... ZU DEN ANGEBOTEN UND INHALTEN

### 3.3.1 ZIELGRUPPE KINDER UND JUGENDLICHE

Wir haben die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Schulleitungen gefragt, wer zu den Zielgruppen der Schulsozialarbeit gehört. An dieser Stelle diskutieren wir die Antworten zu der wichtigsten Zielgruppe: Kinder und Jugendliche.

Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Jugendhilfe. Von daher lässt sich aus dem SGB VIII ableiten, dass die Angebote sich an alle Kinder und Jugendliche richten. Hierüber gibt es in der Fachwissenschaft einen großen Konsens. Beispielfhaft sei hier Rademacker (2011, S. 39) zitiert: „Als Schnittstelle zwischen kommunaler Jugendhilfe und Schule auf der pädagogischen Handlungsebene zielt sie auf die bedarfsgerechte Vermittlung aller Leistungen der Jugendhilfe für alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule.“ Ebenso argumentiert die Arbeitsgruppe der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in Niedersachsen (2005, S. 8) und weist in ihren Qualitätsstandards für die Schulsozialarbeit als Zielgruppe alle Schüler/innen, insbesondere sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte, aus.

Werfen wir nun einen Blick auf die einschlägigen Runderlasse des Niedersächsischen Kultusministeriums (vgl. Busche-Baumann 2013, S. 259). Aus der Aufgabenbeschreibung für sozialpädagogische Fachkräfte an Ganztagschulen ist klar abzuleiten, dass sich deren Arbeit an alle Schüler/innen der Schule richtet. Für Gymnasien, Realschulen und den neu gegründeten Gesamtschu-

len liegen zum Zeitpunkt unserer Erhebung keine Erlasse für die Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften vor. In den Erlassen zu Hauptschulen, Förderschulen, Oberschulen und berufsbildenden Schulen sind nicht explizit Zielgruppen, sondern Aufgaben für sozialpädagogische Fachkräfte genannt. Es geht in erster Linie darum, Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsbildung anzubieten und auf den Übergang in eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Für die berufsbildenden Schulen wird dies weiter spezifiziert. Die Angebote sollen sich ausschließlich an Schüler/innen der Bildungsgänge Berufsvorbereitungsjahr und Berufseinstiegsklasse richten. Für sozialpädagogische Fachkräfte an den anderen Schulformen eröffnen die Formulierungen in den Erlassen mehr Spielräume zur Festlegung von Zielgruppen. Ist es sinnvoll, nur die Abschlussklassen in den Blick zu nehmen oder schon eher, z. B. ab der 5. Klasse, diese Themen aufzugreifen? Wann sollte Berufsbildung beginnen?

Für Schulsozialarbeiter/innen, die bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde angestellt sind, stellen diese Erlasse die Arbeitsgrundlage dar. Ebenso für diejenigen, deren Stellen bei anderen Trägern aus Landesmitteln finanziert werden (siehe Kapitel 3.2.2). Daneben haben Kommunen und Kirchen auf der Basis von Bundes- und eigenen Mitteln Schulsozialarbeiter/innen eingestellt. Auch hier bewegen sich die Zielgruppen zwischen den Polen „besonders benachteiligte“ und „alle“ Schüler/innen.

Zielgruppen	Prozent	
Alle Schüler/innen der Schule	80,4 %	
	79,7 %	
Besonders benachteiligte und belastete Schüler/innen	46,0 %	
	42,9 %	
Schüler/innen im Ganztagsbereich	18,6 %	
	25,6 %	
Schüler/innen bestimmter Schularten	24,7 %	
	14,7 %	
Schüler/innen bestimmter Klassenstufen	19,2 %	
	8,2 %	

Anmerkungen: Auswertungen des Fachkräfte- und des Schulfragebogens; n = 485 bzw. n = 429; Mehrfachnennungen möglich

Sozialpädagogische Fachkräfte | Schulleitung

trächtige Kinder und Jugendliche als Zielgruppe angesehen, so besteht die Gefahr, Ausgrenzungen weiter zu begünstigen, ja (mit) zu (re)produzieren. Unterstützungsbedarf kann grundsätzlich bei jeder Schülerin/jedem Schüler im Laufe ihrer/seiner Schullaufbahn – oft auch nur zeitlich befristet – auftreten (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 46).

Doch wie praktikabel ist diese professionelle Haltung bei den in Kapitel 3.2 herausgearbeiteten Rahmenbedingungen? Sicherlich zwingt es nicht nur die Schulsozialarbeiter/innen, die auf der Basis einer halben Stelle arbeiten, ihre Zielgruppe einzugrenzen. Eine Veränderung in der Erlasslage ist hier notwendig. Die Praxis – Schulleitungen und Schulsozialarbeiter/innen – und die Wissenschaft sind sich in großer Mehrheit einig, dass Zielgruppe der Schulsozialarbeit alle Kinder und Jugendliche an einer Schule sind. Ist diese Haltung nicht auch selbstverständlich im Hinblick auf die inklusive Schule?

### 3.3.2 ANGEBOTE UND TÄTIGKEITEN

Wir haben die Schulsozialarbeitenden gefragt, welche Angebote und Tätigkeiten je wie intensiv zu ihrer Arbeit gehören. Bei der Konzipierung der Fragen haben wir an Speck (2009, S. 70) angeknüpft. Er verdichtet die bisherigen Forschungsergebnisse zu Angeboten in der Schulsozialarbeit auf sechs Kernleistungen, die für ihn letztlich als „Pflichtaufgaben“ und als Mindestangebot zu verstehen sind, die in jedem Schulsozialarbeitsprojekt zu leisten sind. Unterteilt nach Zielgruppen und Adressat/inn/en der Schulsozialarbeit (Schüler/innen, Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schule als Lern- und Lebensort, Gemeinwesen) haben wir diese Kernleistungen hinsichtlich der Methoden der Sozialen Arbeit operationalisiert. Daraus entstanden 39 unterschiedliche Angebote, bei welchen die Schulsozialarbeitenden angeben konnten, wie häufig (1 – nie bis 5 – immer) sie jeweils zu ihrer Arbeit gehören. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, je nach Zielgruppe sonstige Angebote anzugeben.

Tabelle 8 zeigt pro Zielgruppe die Angebote und Tätigkeiten mit der stärksten Häufigkeitsausprägung. Hieraus lassen sich Rückschlüsse auf die Bedeutung unterschiedlicher Leistungen wie auch Adressat/inn/en ziehen.

Die sozialpädagogische Beratung und Einzelfallhilfe, ein Angebot für und mit Schüler/inne/n, rangiert mit einem Mittelwert von 4,4 ganz oben. Dies betont die Bedeutung von Kindern und Jugendlichen als die wichtigste Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Da ca. zwei Drittel der Schulsozialarbeitenden das SGB VIII als eine rechtliche Grundlage ihrer Tätigkeit ansehen (siehe Kapitel 3.2.2), kann davon ausgegangen werden, dass alle weiteren Angebote für Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schule als Lern- und Lebensort und im Gemeinwesen letztendlich dem übergeordneten Ziel dienen, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 (3) SGB VIII).

Wie gehen nun Schulsozialarbeitende und Schulleitungen mit diesen uneinheitlichen und ungleichen Regelungen um? Ihre Antworten eröffnen uns einen Einblick in die praktische Umsetzung (s. Abbildung 9).

Schulsozialarbeitende und Schulleitungen stimmen mit jeweils knapp 80 % fast exakt darin überein, dass die Leistungen der Schulsozialarbeit sich an alle Schüler/innen der Schule richten. Eine differenzierte Betrachtung der Zielgruppen nach Schulformen eröffnet tiefere Einblicke. Schulsozialarbeiter/innen an Realschulen, Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien sagen zu 100 %, dass sie ihre Arbeit an alle Schüler/innen richten, an Förderschulen 87 %, an Grundschulen, Hauptschulen und Oberschulen sind es ca. 80 %, und an Haupt- und Realschulen 82 %. An berufsbildenden Schulen sagen dies jedoch nur ca. die Hälfte. Im Vergleich hierzu sehen 90 % der Schulleitungen an Förder-, Haupt- und Oberschulen, Haupt- und Realschulen, ca. 80 % an Realschulen, Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien, 72 % an Grundschulen und ca. 50 % an berufsbildenden Schulen alle Schüler/innen als Zielgruppe an.

Hier spiegelt sich – mit einem geringeren Anteil bei den berufsbildenden Schulen – der Interpretationsspielraum in den oben genannten Erlassen und das Selbstverständnis der Jugendhilfe wider. An mehr als Dreiviertel der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen werden somit die Leistungen der Schulsozialarbeit an alle Schüler/innen gerichtet. In einem Konzept zur Schulsozialarbeit an einer Oberschule, das uns im Rahmen unserer Umfrage zugesandt wurde, wird dies wie folgt begründet: „Die Zuständigkeit, der Schwerpunkt der Schulsozialarbeit liegt laut Profilierungsprogramm noch im Bereich des Hauptschulzweiges, hier vor allem im Aufgabengebiet der Berufsorientierung. Eine einseitige Ausrichtung von Schulsozialarbeit auf eine Zielgruppe und ein Aufgabengebiet ist jedoch zu vermeiden, um Stigmatisierungen zu verhindern. Eine reine Ausrichtung auf den Hauptschulzweig ist zudem durch die Realität der Zusammenlegung von Haupt- und Realschule und jetzt durch die neue Schulform der Oberschule nicht möglich“ (Konzept\_20).

Hierdurch wird ein professionelles Verständnis und eine Haltung deutlich, die besagen, Angebote ohne Diskriminierungseffekte an 100 % der Schüler/innen einer Schule heranzutragen. Werden ausschließlich sozial benachteiligte und individuell beein-

Häufigste Tätigkeit für, mit und im Gemeinwesen ist die Kontaktpflege zu anderen Schulsozialarbeitenden. Schulsozialarbeiter/innen arbeiten an ihrer Schule in der Mehrzahl (ca. 60 %) nicht in einem Team von sozialpädagogischen Fachkräften (siehe Kapitel 3.2.1) und einem Teil von ihnen sind keine fachlichen Ansprechpersonen zugeordnet (siehe Kapitel 3.2.2). Um aber den fachlichen Austausch zu gewährleisten und professionelle Standards weiterzuentwickeln, nimmt der Kontakt zur eigenen Profession einen hohen Stellenwert ein. Des Weiteren sind die Lehrkräfte für den schulspezifischen Austausch bedeutend. Die Schlussfolgerungen sind somit zulässig, dass sowohl der fachspezifische Austausch als auch der schulspezifische Austausch wichtig sind. Bei Angeboten, die sich an Eltern und Erziehungsberechtigte richten, spielt die Beratung in Erziehungs- und Bildungsfragen die wichtigste Rolle.

In einem nächsten Schritt haben wir unseren Zoom vergrößert und uns nur die Angebote und Tätigkeiten bezogen auf Kinder und Jugendliche näher angesehen. Tabelle 9 gibt Auskunft über die Angaben der Schulsozialarbeiter/innen bzgl. der Intensität ihrer Angebote für diese zentrale Zielgruppe.

Beratung, Einzelfallhilfe, Soziales Lernen, Mediation, offene Angebote, Berufsorientierung und Übergang Schule Beruf gehören bei über 50 % bis 90 % der Befragten „oft“ bzw. „immer“ zur Arbeit. Erlebnispädagogik, ästhetische, kulturelle und politische Bildung wird von über 50 % bis ca. 80 % „nie“ bzw. „selten“ angeboten.

Diese Ergebnisse müssen im Kontext der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit in Niedersachsen betrachtet werden. Das Land Niedersachsen ist bei einem hohen Anteil der Schulen – 62 % (siehe Kapitel 3.2.2) – an der Finanzierung der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen beteiligt. Wir haben uns daher zentrale Passagen der schulformspezifischen Erlasse des Kultusministeriums zu den Arbeitsaufgaben von sozialpädagogischen Fachkräften genauer angesehen:<sup>9</sup>

- Hauptschule/Förderschule: „... Angebote, die i. d. R. von sozialpädagogischen Fachkräften unterbreitet werden, [...] zur Berufsvorbereitung und Berufsbildung“.  
(Nds. KM, RdErl. v. 28.11.2003, 14.10.2010)
- Oberschule: „Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unterstützen die Lehrkräfte [...] bei der Durchführung berufsorientierender und berufsbildender Maßnahmen.“  
(Nds. KM, RdErl. v. 07.07.2011)
- Berufsschulen: „Sozialpädagogische Fachkräfte als pädagogische Mitarbeiter/innen [...]. Die entsprechende Arbeitsplatzbeschreibung muss eindeutig auf die berufsvorbereitenden Bildungsgänge BV) und/oder BEK ausgerichtet sein [...]“  
(Nds. KM, RdErl. v. 01.03.2010)

Das Fazit ist, dass Berufsorientierung, Berufsbildung und der Übergang Schule – Beruf die zentralen Arbeitsaufträge an die sozialpädagogischen Fachkräfte in diesen Erlassen sind. Die Tabelle 9 zeigt, dass dieser Auftrag in der Praxis umgesetzt wird, jedoch nicht ausschließlich. Wie bei den rechtlichen Grundlagen ausgeführt, beziehen sich zwei Drittel der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte auch auf das SGB VIII. Der § 13 weist große Schnittmengen mit den zuvor in den Erlassen herausgearbeiteten Arbeitsaufträgen auf. Der § 11 SGB VIII geht jedoch darüber hinaus. Er beinhaltet den Auftrag, „jungen Menschen [...] die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen“. Entsprechend breit gefächert sind auch die thematischen Schwerpunkte der Leistungsbeschreibungen in den Qualitätsstandards Schulsozialarbeit in Niedersachsen (vgl. Arbeitsgruppe der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in Niedersachsen 2005, S. 18ff.). Auch die in der einschlägigen Fachliteratur z. B. von Speck (2009) oder Spies/Pötter (2011) herausgearbeiteten Kernleistungen der Schulsozialarbeit gehen weit über das in den niedersächsischen Erlassen zum Tragen kommende Aufgabenverständnis hinaus.

Tabelle 8: Häufigste Angebote oder Tätigkeiten je Adressat/inn/en

Tätigkeitsbezeichnungen: Angebote und Tätigkeiten	Mittelwert (1–5)
Für/mit Schüler/inne/n: Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler/innen, Einzelfallhilfe	4,4
Für/mit Gemeinwesen: Kontaktpflege zu anderen Schulsozialarbeiter/innen	4,2
Für/mit Lehrkräfte/n: Gegenseitiger Austausch von Erfahrungen und Informationen	4,1
Für/mit Eltern/Erziehungsberechtigte/n: Beratung in Erziehungs- und Bildungsfragen	3,9
Für/mit Schule insgesamt: Konfliktbewältigung/Mediation als Schulangebot	3,8

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 374 (ohne Stadt und Region Hannover)

Die Schulsozialarbeitenden scheinen sich an diesen fachlichen Standards zu orientieren und eine entsprechende professionelle Identität entwickelt zu haben. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Fachkräfte diese Standards sowohl in ihrer Zielgruppenorientierung (siehe Kapitel 3.3.1) als auch durch ihr breites Methodenrepertoire entsprechend umsetzen.

Zu fragen ist, ob es nicht an der Zeit wäre, die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf Berufsorientierung und Berufsbildung in den niedersächsischen Erlassen zur sozialpädagogischen Arbeit an Schulen zu verändern. Sicherlich ist die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft von hoher Bedeutung. Aber von der Grundschule bis zum Gymnasium benötigen Kinder und Jugendliche auch Schulsozialarbeiter/innen, die sie z. B. im Falle von persönlichen, familiären und schulischen Druckpunkten, Belastungen, Krisen ansprechen können, die Zeit für sie haben, ihnen Hilfen zur Lebensbewältigung zu geben. Insbesondere durch die verlängerte Zeit, die Kinder und Jugendliche am Tag in der Schule verbringen, ergeben sich hier neue Aufgaben für Schulsozialarbeiter/innen. Soll Schule zu einer chancengerechteren und zu einer ganzheitlichen Bildung führen, so ist der „ganze Tag“ mit einem rhythmisierten Lernen und Leben zu gestalten. Schulsozialarbeit könnte auf der Basis ihres sich entwickelnden Bildungsverständnisses, verbunden mit dem Auftrag, mehr Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche zu bewirken (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013a), mit dazu beitragen, eine neue Balance zwischen (in)formellen Bildungsmodalitäten und (non-)formalen Bildungssettings (vgl. BMFSFJ 2005) zu schaffen.

Die neue Niedersächsische Landesregierung hat sich das Ziel gesetzt, den Weg in die gebundene Ganztagschule auszubauen.

Bei den fachpolitischen und wissenschaftlichen Debatten hierüber wird betont, dass damit Schule zu einer multiprofessionellen Aufgabe wird (vgl. Asselmeyer 2013, S. 2). Welche Professionen mit welchen Aufgaben hier zusammenarbeiten sollen, ist bislang noch unklar. Die Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften und die Aufgaben von Schulsozialarbeit werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Auch der Entwurf zu einem neuen Erlass „Die Arbeit in der Ganztagschule“ (Nds. KM 2014, S. 1) bringt hier keine Klärung. Hierin heißt es: „Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen im Rahmen des Ganztagskonzepts der Schule außerunterrichtliche Angebote durch oder wirken daran mit. Im Übrigen unterstützen sie die Lehrkräfte bei der Erfüllung des Bildungsauftrags“ (Nds. KM 2014, S. 7). Diese Formulierung lässt offen, ob Fachpersonal und wenn ja, welches wo, mit welchen Inhalten und Aufgaben und für wen tätig wird.

### 3.3.3 ANGEBOTE IM RAHMEN DER INKLUSIVEN SCHULE

Im Jahr 2007 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). In diesem Übereinkommen wird die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben gefordert.

Weiterhin widmet es sich der gleichberechtigten Teilhabe im Bereich Schule. Es wird gefordert, dass Menschen mit Beeinträchtigung „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht [...] haben“ (UN-BRK, Artikel 24, 2 (b)). Um die geforderte inklusive Schule umsetzen zu können, sollen alle angemessenen Vorkehrungen getroffen werden.

Tabelle 9: Angebote und Tätigkeiten für Schüler/innen

Für Schüler/innen	nie und selten	gelegentlich	oft und immer
Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler/inne/n/Einzelfallhilfe	1,6%	6,7%	91,6%
Soz.päd. Gruppenarb.: Schwerg. Soz. Lernen, Mediation, Anti-Gewalt-Train.	11,8%	27,1%	61,1%
Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote	21,9%	22,2%	55,9%
Soz.päd. Gruppenarb.: Schwerg. Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf	30,1%	17,5%	52,4%
Mitwirkung in Unterrichtsprojekten	21,5%	45,0%	33,5%
Soz.päd. Gruppenarb.: Schwerpunkt Erlebnispädagogik	54,4%	31,0%	14,6%
Soz.päd. Gruppenarb.: Schwerpunkt ästhetische, kulturelle Bildung	77,6%	14,4%	8,0%
Soz.päd. Gruppenarb.: Schwerpunkt politische Bildung	82,2%	13,1%	4,7%

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 374 (ohne Stadt und Region Hannover)

Zur Umsetzung dieses Anspruchs erließ das Land Niedersachsen entsprechende gesetzliche Regelungen im Niedersächsischen Schulgesetz. Diese Regelungen sind erstmals zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 in den Schulklassen eins und fünf anzuwenden. Bis zum 31. Juli 2018 sollen die Träger der öffentlichen Schulen dafür sorgen, dass die Schulen soweit barrierefrei sind, dass jede/r Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit hat, eine inklusive Schule „unter zumutbaren Bedingungen“ (§ 183c, Abs. 2–3 NSchG) besuchen zu können.

Parallel zu diesen Entwicklungen gibt es eine intensive Auseinandersetzung auf wissenschaftlicher Ebene. Unter inklusive Schule wird hier zumeist folgendes verstanden: Alle Schüler/innen erhalten individuelle Förderung, um an der Kultur und Gemeinschaft der Schule gleichermaßen teilhaben zu können. Zudem soll das gemeinsame Unterrichten aller Schüler/innen als Chance und Bereicherung betrachtet werden und nicht als zusätzliche Belastung (vgl. Schenz 2011, S. 43).

Sowohl auf rechtlicher als auch auf wissenschaftlicher Ebene herrscht demnach Einigkeit darüber, dass die inklusive Schule ein wichtiges Ziel ist, um die gleichberechtigte Teilhabe von allen Menschen zu ermöglichen. Doch wie soll die praktische Umsetzung dieses Vorhabens gestaltet werden? Die Niedersächsische Landesregierung erklärt in ihrem Koalitionsvertrag, dass bezüglich einer gelingenden inklusiven Schule der Bereich der schulischen Sozialarbeit ausgebaut werden muss (vgl. Koalitionsvertrag SPD LV. Nds. und Bündnis 90/Die Grünen LV. Nds. 2013). Allerdings sind in den aktuellen gesetzlichen Regelungen (NSchG), Verordnungen (Verordnung zum Bedarf sonderpädagogischer Unterstützung), den ergänzenden Erlassen (vgl. RdErl. d. MK 2013), als auch in den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (MK) keine Aufgaben und Regelungen für die Schulsozialarbeit zu finden.

Hierdurch entsteht eine große Unklarheit. Die Schulsozialarbeit soll zum einen Aufgaben zur Umsetzung der inklusiven Schule übernehmen, zum anderen sind die Aufgaben und Zuständigkeiten jedoch noch nicht festgeschrieben bzw. ausverhandelt.

Diese Unklarheit herrscht ebenso auf wissenschaftlicher Ebene. So wird auch hier die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit zur Umsetzung der inklusiven Schule thematisiert. Ricking betont die entscheidende Rolle der pädagogischen Qualität in den Klassen und Schulen und dass in diesem Kontext nicht auf Fachkenntnisse verzichtet werden kann. „Inklusion funktioniert nur im Rahmen hoher fachlicher Professionalität“ (Ricking 2013, S. 120) und wenn diese „multiprofessionell von Sonder- und Sozialpädagogik vertreten wird“ (ebd.). Zugleich macht er deutlich, dass die Sozial- und Sonderpädagog/inn/en ihren Aufgaben im Rahmen der

inklusive Schule nur gerecht werden können, wenn sie bedarfsgerecht in ein „inklusiv orientiertes schulisches Gesamtsystem eingebunden werden“ (ebd.).

Wir haben einen Blick auf die Praxis geworfen. Leitend waren hierbei zwei grundlegende Fragestellungen: Arbeiten die sozialpädagogischen Fachkräfte bereits inklusiv? Wenn ja, welche Aufgaben werden im Rahmen der inklusiven Schule übernommen? Befragt wurden sowohl die Schulleitungen als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte.

Etwas mehr als ein Fünftel (22 %) der Schulleitungen gibt an, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte an ihrer Schule bereits Tätigkeiten in der inklusiven Schule übernehmen. Aufgeschlüsselt nach Schulformen zeigen sich erkennbare Unterschiede. So berichten beispielsweise Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen (46 %), Grundschulen (29 %) und Kooperativen Gesamtschulen (27 %) überdurchschnittlich häufig, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte Aufgaben im Rahmen der inklusiven Schule übernehmen. Dieser Anteil ist an Förderschulen (15 %), Integrierten Gesamtschulen (11 %) und Realschulen (5 %) unterdurchschnittlich ausgeprägt. Bei den teilnehmenden Grund- und Oberschulen übernehmen derzeit Schulsozialarbeiter/innen keine Aufgaben im Rahmen der inklusiven Schule, wobei hier auch die geringe Anzahl von lediglich vier teilnehmenden Schulen dieser Schulform berücksichtigt werden muss.

Mehr als ein Viertel (28 %) der befragten Fachkräfte übernimmt Aufgaben im Rahmen der inklusiven Schule bzw. macht entsprechende Angebote. Auch diese Angabe haben wir nochmals differenziert nach Schulform ausgewertet. Beschäftigte an Gymnasien (43 %), berufsbildenden Schulen (38 %) und Grundschulen (36 %) arbeiten beispielsweise überdurchschnittlich häufig inklusiv. An Haupt- und Realschulen (24 %), Hauptschulen (23 %) oder Grund- und Hauptschulen (17 %) ist der Anteil etwas schwächer ausgeprägt. Die befragten Fachkräfte an Realschulen machen derzeit keine Angebote zur inklusiven Schule.

Bei übergreifender Betrachtung der Angaben von Schulen und Fachkräften lässt sich feststellen, dass an jeder Schulform immer mindestens eine Schulleitung und/oder Fachkraft bestätigt, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte Tätigkeiten im Rahmen der inklusiven Schule übernehmen. In allen Schulformen wird die Aufgabe der inklusiven Schule angenommen und daran gearbeitet, diese umzusetzen.

„Welche Aufgaben im Rahmen der inklusiven Schule haben Sie übernommen bzw. welche Angebote bieten Sie an?“ wurden anschließend alle Fachkräfte gefragt. In einem Freitextfeld konnten die Antworten ohne weitere Vorgaben notiert werden. Die Angaben wurden anschließend kategorisiert. Leitend waren hierbei die Zielgruppen und Adressat/inn/en der genannten Angebote (siehe Abbildung 10).

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten nennt Angebote, die sich an Kinder und Jugendliche richten. In diese Kategorie fallen alle Tätigkeiten, die im direkten Kontakt mit den Schüler/inne/n übernommen werden. Klassische Methoden der Kinder- und Jugendhilfe wie Soziale Gruppenarbeit, Beratung und Einzelfallarbeit zählen ebenso wie Berufsorientierung zu den am häufigsten genannten Tätigkeiten innerhalb dieser Kategorie; aber auch darüber hinausgehende und umfassende Begriffe wie Begleitung, Betreuung und Unterstützung. Soziale Gruppenarbeit umfasst insbesondere Angebote bezüglich des Sozialverhaltens, um mögliche Konflikte im Rahmen inklusiver Schule aufzufangen und vorzubeugen. Dass dies sowohl wichtig als auch notwendig ist, spiegelt auch die Fachliteratur wider (vgl. Bretländer 2012).

Nächstwichtigste Adressatin der Angebote ist die Schule. Innerhalb dieser Kategorie bildet die Mitarbeit an der Schulentwicklung den Tätigkeitsschwerpunkt der Fachkräfte. Auch die Doppelbesetzung in den Klassen (eine Lehrkraft und eine sozialpädagogische Fachkraft) kann unter dieser Kategorie subsumiert werden, wobei es fraglich bleibt, ob es sich hierbei um eine originäre Aufgabe von Schulsozialarbeitenden handelt. Auffällig ist außerdem die hohe Zahl an sonstigen Nennungen, die sich keiner der Adressat/inn/en zuordnen ließen.

Zudem sei angemerkt, dass die Kategorisierung der Antworten insgesamt nicht immer trennscharf vorgenommen werden konnte. In einigen Fällen wurden sehr umfangreiche Begriffe verwendet („Beratung, Begleitung und Betreuung.“ (Fragebogen\_Fachkräfte\_29)), die in vielfältiger Weise interpretierbar sind. In Teilen gab es auch Überschneidungen zu anderen Arbeitsfeldern, wie beispielsweise Schulbegleitung/Schulassistenten. Dies könnte auf eine mögliche Unklarheit hinsichtlich der genauen Aufgaben und auch der Zuständigkeiten unterschiedlicher Professionen hinweisen. Zudem lässt sich anhand der Vielfalt der genannten Tätigkeiten und Adressat/inn/en letztlich nicht ableiten, wie klar zwischen den Konzepten Inklusion und Integration differenziert wird. Inklusion bezieht sich auf die individuelle Arbeit und Förderung aller Kinder und Jugendlichen und geht über die Integration von Schüler/inne/n mit Beeinträchtigung hinaus (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 8). Den Arbeitsansätzen könnten also womöglich

unterschiedliche Verständnisse zugrunde liegen, was auch nochmals auf die fehlende Definierung der Aufgaben von Schulsozialarbeit im Bereich der inklusiven Schule verweist. So schreibt beispielsweise eine Fachkraft bezüglich der Fragestellung „Welche Aufgaben im Rahmen der inklusiven Schule haben Sie übernommen bzw. welche Angebote bieten Sie an?“: „Die Aufgaben sind doch gar nicht klar definiert“ (Fragebogen\_Fachkräfte\_37). Die Befragung gibt somit noch keinen genauen Aufschluss darüber, nach welchem fachlichen Verständnis die sozialpädagogischen Fachkräfte inklusiv arbeiten. Es zeigen sich aber erste Anknüpfungspunkte für eine intensivere Beschäftigung im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben.

#### Fazit

Bislang gibt es noch keine klare Definition zu den Aufgaben sozialpädagogischer Fachkräfte im Rahmen der inklusiven Schule. Konzepte sind nur wenige vorhanden. Dies spiegelt sich in den rechtlichen Arbeitsgrundlagen, der Fachliteratur und letztendlich auch in den Ergebnissen unserer Befragung wider. Die Vielfältigkeit der gegebenen Antworten bezüglich der Aufgaben von sozialpädagogischen Fachkräften in der Praxis und das Ergebnis, dass inklusive Angebote an allen Schulformen vorhanden sind, lassen jedoch eine große Handlungsbereitschaft in der Praxis vermuten. Gleichzeitig sind aber fachliche Grundlagen, klare Aufgaben und ausverhandelte Zuständigkeiten unabdingbar, damit eine inklusive Schule von allen Akteurinnen und Akteuren konzipiert und umgesetzt werden kann.

Zielgruppen und Adressat/inn/en	Prozent	
Schüler/innen	52,3 %	
Schule	33,9 %	
Erziehungsberechtigte	17,4 %	
Lehrkräfte	14,7 %	
Gemeinwesen	7,3 %	
Sonstige	29,4 %	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 111 (ohne Stadt und Region Hannover), Mehrfachnennungen möglich

## 3.4 ... ZU DEN KONZEPTIONELLEN GRUNDLAGEN

### 3.4.1 KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN

Ein Konzept ist „eine wichtige Grundlage [...] um nicht zu warten, was wird über mich gegossen von der Arbeit, die von mir gewünscht wird“ – „im Sinne von Kooperation auf der einen und Abgrenzung auf der anderen Seite“ (Schulsozialarbeiterinnen, 2013).

Diese Aussagen von Schulsozialarbeiterinnen entstanden im Rahmen einer Weiterbildung, an welcher wir teilnehmen konnten und während derer wir unterschiedlichste Einblicke in die Bedeutung von Konzepten für die alltägliche Arbeit erhielten. Das erste Zitat betont die Schutzfunktion von Konzepten; Schutz, um zu verhindern, dass Arbeitsinhalte und Erwartungen einfach von außen über die Fachkräfte „gegossen“ werden. Dies weist auf eine offensive Arbeitshaltung hin, die Initiative für die Konzeptentwicklung zu ergreifen, um selbstbestimmtes Arbeiten und eine klare Positionierung zu den Erwartungshaltungen aller Beteiligten zu ermöglichen. Wie auch Speck (2006, S. 331) ausführt, hat die Konzeptentwicklung eine große Bedeutung „angesichts der hohen Komplexität des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit, der unterschiedlichen Erwartungen der verschiedenen Beteiligten sowie der hohen Konflikanfälligkeit der Kooperation.“

Eine zweite Schulsozialarbeiterin bestätigt dies und betont das Potential von Konzepten für gelungene Kooperationen und Abgrenzung. Auch Breede et al. (2009, S. 41) argumentieren, dass Konzeptentwicklung Transparenz und Legitimität schafft. Im Sinne einer erfolgreichen Kooperation mit unterschiedlichen Professionen, insbesondere Lehrkräften, ist dies wesentlich, da Arbeitsweisen und Verantwortlichkeiten für alle Akteurinnen und Akteure versteh- und begründbar gemacht werden müssen. In einem der uns zur Verfügung gestellten Konzepte wird dies so beschrieben: „Für die erfolgreiche Arbeit ist es für alle Beteiligten wichtig, zu wissen, welche Aufgaben- und Kompetenzbereiche die Sozialpädagogin hat. So kann vermieden werden, dass Zuständigkeiten verwischt werden; im Gegenteil wird Transparenz aufgebaut“ (Konzept\_15).

Im Folgenden gehen wir den Fragen nach, wie verbreitet die zu Beginn zitierten Aussagen in der Praxis der Schulsozialarbeit sind und wollen dies zunächst quantitativ messen; an der Anzahl und Art der vorhandenen Konzepte sowie den unterschiedlichen Beteiligten an der Konzeptentwicklung. In einem zweiten Schritt schauen wir uns, mittels einer qualitativen Dokumentenanalyse, Begründungen und Ziele von Schulsozialarbeit innerhalb der Konzepte näher an. Zuvor definieren wir jedoch unser Verständnis von Konzepten: Ein Konzept ist ein theoretisch wie empirisch gut begründeter Handlungsplan, der unter Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung, Vertreterinnen und Vertretern der Zielgruppe/n und des Trägers und ggf. unter Hinzuziehung von externen Fachkräften erstellt wird. Er enthält Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden, die in einem sinnhaften Zusammenhang stehen. Der Handlungsplan gibt so konkret wie möglich an, WER, WO, WAS, für/mit WEM, WIE, WOMIT, WARUM, MIT WELCHEM ZIEL, mit welchem Nutzen/Erfolg unter welchen Rahmenbedingungen erreichen will (in Anlehnung an Schilling 2008).

#### Anzahl und Art der Konzepte

Die überwiegende Mehrheit (85 %) der Schulsozialarbeitenden gibt an, ein Konzept für ihre sozialpädagogische Arbeit zu haben. Ein Drittel der übrigen 15 % arbeitet aktuell an der Erstellung. Diese Zahlen sehen auf den ersten Blick erfreulich aus, zeigen sie doch eine hohe quantitative Anzahl vorhandener Konzepte von Schulsozialarbeit in Niedersachsen. Werfen wir den Blick auf die angegebenen Konzeptarten sowie später auf die unterschiedlichen Beteiligten an der Konzeptentwicklung, wird unser Bild etwas differenzierter.

In der Befragung haben wir gebeten, anzukreuzen, welche Konzeptart (vgl. Schilling 2008, S. 209–280) der eigenen Arbeit zugrunde liegt. Abbildung 11 gibt Aufschluss über die Antworten von 318 Personen mit knapp 800 Nennungen.

Ein Drittel der Schulsozialarbeitenden gab an, neben anderen Konzeptarten ein „rein persönliches Arbeitskonzept“ zu haben. Davon antworteten 5 %, dass sie ausschließlich ein „rein persönliches Arbeitskonzept“ hätten. Diese „rein persönlichen“ Dokumente können, aus ihrer Begriffsbestimmung heraus, die oben dargestellte Schutz- und Transparenzfunktion von Konzepten jedoch nicht ausreichend erfüllen, wodurch sich die Prozentzahl derer, die über ein Konzept verfügen, auf 80 % reduzieren lässt. Die weitere Frage, ob die Konzepte uns zur Verfügung gestellt werden, wurde von 35 %, also 111 Personen, bejaht. Von knapp der Hälfte dieser haben wir dann tatsächlich Dokumente zugesandt bekommen. Diese immer geringer werdenden Zahlen von zugänglichen und uns vorliegenden Konzepten werfen Fragen in Bezug auf Barrieren der Veröffentlichung unter anderem hinsichtlich Konzeptqualität auf.

Auffällig in der Übersicht der Konzeptarten ist zudem, dass etwas mehr als die Hälfte der Schulsozialarbeitenden ihr Konzept unter anderem als Teil des Schulprogramms benannt hat. In Hinblick darauf, dass dies vielfach bedeutet, dass Schulsozialarbeit nur mit ein paar Sätzen im Schulprogramm vertreten ist, liegt auch hier die Überlegung nahe, inwiefern die obigen Ansprüche der Definition eines Konzepts erfüllt werden. Darüber hinaus kann diese Zahl in Relation zu den Angaben der Schulleitungen gesehen werden, von welchen knapp 75 % angaben, dass ihr Schulprogramm Auskunft über sozialpädagogische Tätigkeiten gibt. Diese Zahlen sind insbesondere im Hinblick auf die gesetzlichen Grundlagen

gering. So gibt § 32 des Niedersächsischen Schulgesetzes, im Rahmen der Eigenverantwortung der Schule, vor: „Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen“ (§ 32 NSchG). Das bedeutet, dass alles, was in Schule passiert, mit pädagogischer Begründung und Zielrichtung innerhalb des Schulprogramms angeführt werden muss und Schulsozialarbeit dementsprechend in 100 % der Schulprogramme inkludiert sein sollte. Auch Holtbrink und Kastirke (2013, S. 99) stellen sich die Frage, warum Schulsozialarbeit zum einen häufig nicht an der Schulprogrammentwicklung beteiligt ist und zum anderen auch häufig in eben diesen nicht erwähnt wird. Dies ist gerade in Hinblick auf eine gelungene Kooperation und Integration in der Schule wie auch in der Außendarstellung zentral und fordert alle Beteiligten auf, gemeinsam Schulprogramme weiterzuentwickeln. Eine fachliche Anforderung, die auch im Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit festgehalten ist (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, S. 9).

Den zweitgrößten Anteil an Konzepten stellen die Arbeitsfeldkonzepte dar, also Konzepte, die direkt für die Arbeit an einer konkreten Schule entwickelt wurden. Mehr als 150 Personen gaben an, solch ein Konzept zu haben. Diese Konzeptart liegt uns überwiegend vor und stellt somit auch die Datenbasis für die folgende qualitative Analyse dar.

Abbildung 11: Konzeptart		
Konzeptart	Prozent	
Rein persönliches Arbeitskonzept	32,8 %	
Teil des Schulprogramms	51,4 %	
Teil des Kooperationsprogramms	22,7 %	
Kooperationsvertrag/-vereinbarung	22,7 %	
Organisationskonzept	21,1 %	
Arbeitsfeldkonzept	47,6 %	
Projektkonzept	30,3 %	
Zielgruppenkonzept	21,1 %	
Finanzierungskonzept	17,0 %	
Sonstige	7,6 %	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 318; Mehrfachnennungen möglich (ohne Stadt und Region Hannover)



### Partizipation bei der Konzeptentwicklung









„Darüber hinaus hat die Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schulleitung, Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern viele weitere Aufgabenschwerpunkte und Richtziele entwickelt, die sich im vorliegenden Konzept [...] wiederfinden lassen“ (Konzept\_16). Dieses Zitat stammt aus einem der uns zugesandten Konzepte und lässt auf eine erfolgreiche Partizipation bei der Konzeptentwicklung schließen. Abbildung 12 zeigt einen Überblick aller Antworten von Schulsozialarbeitenden auf die Frage, wer an der Konzeptentwicklung beteiligt war.

Über drei Viertel antworteten, dass unter anderem sie selbst beteiligt waren, wobei 13% ausschließlich dies angaben und somit augenscheinlich alleine für die Konzeptentwicklung verantwortlich waren. Zurückblickend auf die obige Definition, erfüllen diese den daraus abgeleiteten Anspruch der Beteiligung von Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Zielgruppen, diesen Zahlen nach zu schließen, nicht. So verlangt „professionelle Konzeptentwicklung [...], dass Erwartungen und Ziele mit allen Beteiligten erhoben und gemeinsam ausgehandelt werden“ (Sturzenhecker 2009, S. 156). Auffällig sind zudem die niedrigen Zahlen der beteiligten Eltern mit 4,4% und der Schüler/innen mit lediglich 2,8%. Gerade in der Kinder- und Jugendhilfe sind die Jugendlichen eindeutig als Auftraggeber/innen der Sozialarbeit definiert, was auch auf einer rechtlichen Grundlage im SGB VIII beruht (vgl. Breede et al. 2009, S. 40). Die verschwindend geringe Partizipation ist besonders in der Schulsozialarbeit, als einem Handlungsfeld der Jugendhilfe, kritisch zu hinterfragen und bietet erste Eindrücke hinsichtlich der Konzeptqualität. Während die Partizipation der Schulleitungen noch bei über 57% liegt, sind Lehrkräfte wie auch Trägervertretungen nur mit knapp 20% bzw. 30% beteiligt. Da

wir den Begriff der „Beteiligung“ im Fragebogen nicht näher definiert haben, bleibt die Frage offen, wie sich diese gestaltet. Ist es eine auf Kooperation basierende gemeinsame Entwicklung von Handlungsplänen und Zielvereinbarungen oder wurde das erarbeitete Konzept der Schulleitung vorgelegt und zur Kenntnis genommen? Bemerkenswert ist darüber hinaus die Beteiligung von weiteren Schulsozialarbeitenden mit 41,5%. Ausgehend von einer Mehrheit von Schulsozialarbeitenden, die alleine an einer Schule arbeiten, könnte dies auf eine gute Netzwerkarbeit und Unterstützung zwischen den Schulsozialarbeitenden unterschiedlicher Schulen hinweisen.

#### Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegenden Zahlen den fachlichen theoretischen Anspruch „Konzepterstellung ist Teamarbeit“ vielfach nicht erfüllen und gerade die relevanten Zielgruppen kaum an der Konzeptentwicklung beteiligt sind. Mögliche Gründe hierfür können in der Knappheit von Ressourcen und den geschilderten Rahmenbedingungen liegen, aber weisen auch auf ein Entwicklungspotential der Kooperation innerhalb der Schule hin und begründen einen Handlungsbedarf in Bezug auf stärkere Partizipation der Zielgruppen. Während wir im Rahmen von Weiterbildungen und Tagungen immer wieder Bestätigungen von Schulsozialarbeitenden in Hinblick auf die Bedeutung von Konzepten wahrgenommen haben, werfen die dargestellten Ergebnisse Fragen in Bezug auf die qualitative, inhaltliche Ausarbeitung auf. Gerade diese werden wir uns im nächsten Schritt genauer ansehen, um tiefere Einblicke in die fachliche Umsetzung zu gewinnen.

Beteiligte	Prozent	
Ich selbst	77,8%	
Schulleitung	57,0%	
Lehrkräfte	19,3%	
Elternvertretung	4,4%	
Trägervertretung	28,8%	
Schüler/innenvertretung	2,8%	
Weitere Schulsozialarbeiter/innen	41,5%	
Sonstige	12,3%	

Anmerkungen: Auswertung des Fachkräftefragebogens; n = 316; Mehrfachnennungen möglich (ohne Stadt und Region Hannover)

### 3.4.2 BEGRÜNDUNGEN

In einem nächsten Arbeitsschritt haben wir uns die zugesandten Konzepte, mittels einer Dokumentenanalyse, genauer angesehen. Im Zeitraum von Januar bis Juni 2013 erhielten wir auf vielfältigen Wegen mehr als 80 unterschiedlichste Dokumente; niedersachsenweit und aus allen Schulformen. Die Vielfalt und Reichweite dieser spiegelte sich sowohl in formalen wie auch in inhaltlichen Aspekten wider. So erhielten wir die Dokumente digital als Word, PDF, PowerPoint oder als Bild-Datei; einige wurden uns auch via Post geschickt. Vereinzelt entstanden in wissenschaftlichen Kontexten, während andere sich auf Arbeitsplatzbeschreibungen beschränkten. Die Dokumente sind zwischen einer und über 60 Seiten lang. Bei der Festlegung des Datenmaterials haben wir uns im Rahmen dieser ersten Auswertung dazu entschieden, alle Dokumente, die uns als Konzepte zugesandt wurden, heranzuziehen. Aus der Fülle und Vielfalt des uns zugesandten Materials entwickelten wir Zuordnungskategorien: Neben übergreifenden Rahmenkonzepten für Schulsozialarbeit von Landkreisen oder Trägern wurden uns Projekt- und Beratungskonzepte, Schulprogramme, aber auch Kooperationsvereinbarungen und Tätigkeitsberichte zugesandt. Die größte Anzahl sind die „Schulbezogenen Arbeitsfeldkonzepte“: d. h. Konzepte/Dokumente bezogen auf die Schulsozialarbeit an einer spezifischen Schule.<sup>10</sup> Diese Konzepte bilden die Datenbasis der folgenden Darstellungen. Von den gesamt 46 Konzepten stehen 23 im Kontext des Programms zur Profilierung der Hauptschule. Tabelle 10 gibt einen Überblick über strukturelle Merkmale des Ausgangsmaterials.

Für die qualitative Inhaltsanalyse der Konzepte entwickelten wir anhand von spezifischen Fragestellungen ein umfassendes Kategoriensystem (vgl. Mayring 2010). An dieser Stelle greifen wir in einer ersten Auswertung zwei Aspekte heraus: Begründungen und Ziele. Folgende Fragestellungen haben sich, in Spiegelung der obigen Ansprüche der Konzeptdefinition, ergeben:

- Welche Begründungen für Schulsozialarbeit lassen sich in den Konzepten finden? Sind diese theoretisch, empirisch und rechtlich begründet? Welche Begründungsmuster (vgl. Speck 2009, S. 36–54) lassen sich identifizieren?
- Welche Zieldefinitionen sind in den Konzepten zu finden? Entsprechen diese den fachlichen Standards von Zieldefinitionen? Sind sie ins Handeln übertrag- und messbar?

Anhand dieser Analyseebenen stellen wir hier Einblicke in Tendenzen und Auffälligkeiten der uns zugesandten Konzepte dar. Ziel ist es, in einem ersten Schritt eine Skizze der Vielfältigkeit der Konzepte wiederzugeben und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung aufzuzeigen. Dabei ist es wichtig, mehrere Aspekte im Bewusstsein zu haben. Der Entstehungskontext der Konzepte, die dahinter liegende fachliche Motivation oder der externe Auftrag und unterschiedliche Rollen der Verfasser/innen bedingen die Konzeptentwicklung und dementsprechend auch die Konzeptqualität. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, die zuvor dargestellten unsicheren und unsteten Rahmenbedingungen, vor allem fehlende zeitliche Ressourcen, befristete Verträge sowie unklare oder fehlende fachliche Ansprechpersonen im Blick zu haben; all dies beeinflusst eine kontinuierliche und professionelle Konzeptentwicklung.

Verfasser/innen <sup>11</sup>	Entstehungsjahr	Schulform
Schulsozialarbeitende	28x	2013 4x Hauptschule 13x
k.A.	12x	2012 2x Grundschule 8x
Schulleitung	4x	2011 6x Oberschule 8x
Schule und Schulsozialarb.	2x	2010 12x Berufsbildende Schule 5x
		2009 5x Haupt- und Realschule 4x
		2008 2x KGS 3x
		2007 1x IGS 2x
		2006 1x Förderschule 2x
		2005 2x Gymnasium 1x
		2004 1x
		k.A. 10x

Anmerkungen: Datengrundlage Konzeptanalyse

### „Mit welcher Begründung?“

„Schule muss, will sie nicht nur Bildung vermitteln, sondern auch ihre Erziehungsfunktion bewusst wahrnehmen, verstärkt Ziele des sozialen und emotionalen Verhaltens verwirklichen; ebenso muss Sozialarbeit und Jugendhilfe, will sie nicht nur akute Erziehungsnotstände lindern [...], sich verstärkt auf präventive Maßnahmen und Möglichkeiten hin konzentrieren. Aus dieser Einsicht heraus, ist eine verstärkte Kooperation der beiden Sozialisationsinstanzen im beiderseitigen Interesse notwendig. Hieraus begründet sich Schulsozialarbeit“ (Konzept\_46).

Eine solche explizit dargestellte Begründung der Notwendigkeit von Schulsozialarbeit, wie in dem obigen Zitat einer berufsbildenden Schule, weisen nicht alle der uns zugesandten Konzepte auf. Nach einer ersten Durchsicht ist auffällig, dass in mehr als der Hälfte der Konzepte Rückschlüsse auf mögliche Begründungen nur implizit über Aufgabenbeschreibungen und Zieldefinitionen möglich sind. Viele Konzepte, insbesondere im Rahmen des Programms zur Profilierung der Hauptschule, gehen direkt zu einer Tätigkeitsbeschreibung über, wodurch der Anschein einer „Selbstverständlichkeit“ über das Vorhandensein von Schulsozialarbeit erweckt wird. Die Frage „warum“ innerhalb der Konzepte, durch welche Beantwortung die Arbeit legitimiert und auf fachlich und rechtlich fundierte Beine gestellt werden kann, kommt vielerorts zu kurz. Die in Kapitel 3.4.1 dargestellte Definition unterstreicht jedoch das Konzeptverständnis eines „theoretisch wie empirisch gut begründeten Handlungsplan[s]“; eine Forderung, die sowohl in der Fachliteratur (vgl. Schilling 2008, S. 209–230), als auch im Qualifikationsrahmen vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2008, S. 7) unter „Planung und Konzeption von Schulsozialarbeit“ zu finden ist.

### Fachliche, empirische und rechtliche Grundlagen

Werfen wir also einen genaueren Blick auf die vorhandenen Begründungen in den Konzepten auf den Ebenen von fachlichen, empirischen und rechtlichen Grundlagen. Es konnten elf Konzepte identifiziert werden, die sich explizit auf vorhandene Fachliteratur stützen. Zwei der Konzepte beziehen sich in ihrem Selbstverständnis direkt auf fachliche Definitionen von Schulsozialarbeit, einmal nach Speck, und einmal nach Drilling, wobei eines dieser Konzepte in einem wissenschaftlichen Kontext entstand. Ein weiteres Konzept, welches auch in den Rahmen einer wissenschaftlichen Fortbildung eingebettet ist, bezieht sich fast ausschließlich auf einen Fachvortrag, während ein anderes Konzept zwar im Text keine Quellen angibt, aber ein Literaturverzeichnis hat. Mehr als die Hälfte dieser elf Konzepte nehmen Bezug auf den wissenschaftlichen Fachdiskurs – unter anderem auf Maykus, Vogel oder Thiersch. Zwei Konzepte beziehen sich auf die von

der Landesarbeitsgemeinschaft in Niedersachsen entwickelten Qualitätsstandards der Schulsozialarbeit; eins auf die vom Landesverband Schulsozialarbeit Baden-Württemberg. Dies skizziert ein vielfältiges und heterogenes Bild, auffällig ist zudem die große Anzahl von Konzepten, die keinen spezifischen Bezug auf fachwissenschaftliche Literatur aufzeigen. Zwar erwähnt der Großteil der 46 Konzepte, an der einen oder anderen Stelle (meist im Rahmen der Tätigkeitsdarstellung), Schlüsselbegriffe und Konzepte der Jugendhilfe, wie „Partizipation“, „Freiwilligkeit“, „Lebensweltorientierung“ oder „Schweigepflicht“, setzt diese aber nur selten in einen direkt fachlichen Zusammenhang, wodurch fachliche Grundlagen oft unausgesprochen bleiben und dadurch für Außenstehende nicht immer transparent sind.

Empirische Begründungen sind, nach einer ersten Analyse, weitaus öfter zu identifizieren, wobei etwa die Hälfte der Konzepte eine Situationsanalyse im Form einer Darstellung der Ausgangssituation der Schule, des Umfelds und zumeist der Heterogenität und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen aufweist, diese dann aber nicht immer mit einer Begründung für Schulsozialarbeit verknüpft. Der Transfer zwischen der Ausgangssituation und einer Begründung für Schulsozialarbeit ist vielfach nur implizit erkennbar. In einer Handvoll der Konzepte wird auf bereits gemachte Erfahrungen Bezug genommen, woraus auch Begründungen und Tätigkeiten abgeleitet werden. Im Rahmen der Weiterbildung von Schulsozialarbeitenden, an der wir teilnehmen konnten, sprachen wir auch über die Entstehung von Konzepten und einige der Teilnehmenden erzählten von Hospitationen und Bedarfsanalysen, die sie im Rahmen ihrer Konzepterstellung gemacht haben. Hierauf wird in den schriftlichen Konzepten kaum verwiesen, was die Frage aufwirft, ob der Prozess einfach nicht verschriftlicht wird, oder ob dies nur eine ideale Vorgehensweise beschreibt, die nicht immer realisiert wird/werden kann.

Im Hinblick auf rechtliche Begründungen nehmen 21 der 46 Konzepte direkten Bezug auf rechtliche Aufträge und Begründungen. Dabei verweisen zehn, unter anderem, auf Artikel des SGB VIII, vier sowohl auf das SGB VIII wie auch auf die Erlasse zur Profilierung der Hauptschule und wiederum vier Schulen alleinig auf Erlasse zur Profilierung der Hauptschule.<sup>12</sup> Das Niedersächsische Schulgesetz wurde, meist in Verbindung mit SGB VIII, in weniger als einem Sechstel der uns zugesandten Konzepte genannt. Zehn Schulen nehmen sinngemäß Bezug auf das Hauptschulprofilierungsprogramm, aber ohne Nennung oder Hinweise auf die jeweiligen spezifischen Erlasse. Meist werden rechtliche Begründungen unter „Rechtliche Arbeitsgrundlagen“, „Auftragsgrundlagen“ oder „Gesetzliche Grundlagen“ zusammengefasst, vereinzelt wird der Transfer zu Tätigkeiten der Schulsozialarbeit direkt hergestellt, wie im Konzept dieser Hauptschule, das sich auf § 1 SGB VIII bezieht: „Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [...]. Schul-

sozialarbeit soll helfen, diesen Individualanspruch im Bezugssystem Ganztagschule zu verwirklichen“ (Konzept\_12). Hier lässt sich eine direkte Parallele zum Berufsbild der Schulsozialarbeit finden, welches § 1 SGB VIII als Grundlage der Ziele und Aufgaben der Jugendhilfe identifiziert und dann auch auf die Bedeutung der spezifischen Bedingungen des schulischen Lebensraums eingeht (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, S. 5). Einzelne Konzepte weisen in ihrer rechtlichen Ausarbeitung der Arbeitsgrundlagen einen sehr differenzierten und fachlichen Blick auf. Diese rechtlichen Grundlagen sind hier nicht nur im Kontext von Begründungen zu sehen, sondern auch im Hinblick auf eine damit einhergehende Zieldefinition zu berücksichtigen.

### Begründungsmuster

Das am Anfang angeführte Zitat (siehe Seite 32) schneidet darüber hinaus eine Reihe vielfältiger und zentraler Themen an. Angefangen beim Bildungsverständnis und dem Erziehungsauftrag von Schulen, über Zieldefinitionen, die Einbettung von Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe, den Stellenwert einer präventiven Ausrichtung und einer verstärkten Kooperation, wird Schulsozialarbeit in der Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation von Jugendhilfe und Schule, mit gemeinsamen Zielvorstellungen, begründet. So erhalten wir auch einen Einblick in das inhaltliche Begründungsmuster. Das Zitat weist durch die Betonung der Kooperation und des Tätigkeitsbilds der Jugendhilfe auf das Rollen- und Professionstheoretische Begründungsmuster hin. Dieses beinhaltet, so Speck (2009, S. 50 ff.), die Argumentation, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Profession und Ausbildung sozialpädagogische Tätigkeiten nicht übernehmen können und dass sie bei sozialpädagogischen Fragen oft an die Grenzen ihrer „objektiven und subjektiven Belastbarkeit“ (S. 50) gelangen. Dies lässt sich in einer Reihe der Konzepte wiederfinden, wie zum Beispiel in einem Konzept einer Oberschule deutlich wird: „Lehrpersonen [...] stoßen bei der Bewältigung von familiären und sozialen Problemen ihrer Schüler an ihre Grenzen. Hier knüpft die Schulsozialarbeit [...] an. Die Lehrerschaft soll bei Problemen, die ihren Ursprung im sozialen Umfeld haben, entlastet werden“ (Konzept\_41). Darüber hinaus definieren einige der Konzepte das „Einbringen sozialpädagogischer Sichtweisen“ als ein Ziel ihrer Tätigkeit am System Schule, was auch auf eine Begründung im Rahmen eines eigenständigen Professionsverständnisses hinweist.

Ein erster Überblick der Konzepte aus der Praxis zeigt, dass eine eindeutige Zuordnung zu einem der Begründungsmuster nach Speck (2009, S. 36–54) vielfach jedoch nicht möglich ist. Abgesehen vom transformationstheoretischen Begründungsmuster, lassen sich alle Muster wiederfinden, häufig auch im Rahmen eines einzelnen Konzepts. Auffällig ist jedoch der vielfache Bezug

auf gesellschaftliche Veränderungen und schwierige Lebenslagen für Kinder und Jugendliche durch veränderte Sozialisationsbedingungen, womit die Schulsozialarbeit begründet wird. So schreibt eine Schulsozialarbeiterin: „Aufgrund der veränderten Familienstrukturen, Lebens- und Umweltbedingungen haben viele Grundschüler/innen erhebliche Defizite in Bereichen der Sozialkompetenz, sowie der mangelnden Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit“ (Konzept\_14); und in einem weiteren Konzept einer Haupt- und Realschule steht: „Die familiäre Situation unserer Schülerschaft hat sich dem gesellschaftlichen Wandel entsprechend verändert [...], ein Teil der Eltern nimmt seinen Erziehungsauftrag nur unzulänglich wahr“ (Konzept\_30). Durch Aussagen wie diese wird ein sozialisations- und modernisierungstheoretisches Begründungsmuster indiziert, dessen Ausgangspunkt „gesellschaftliche Veränderungen in Familie, Freizeit, Schule und Beruf [sind], die – je nach Sichtweise – zu schwierigen, problematischen oder defizitären Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen führen“ (Speck 2009, S. 42). Sowohl in der konzeptionellen Praxis wie auch in der Fachliteratur stehen diese Argumentationen an der Schnittstelle zu einem schultheoretischen Begründungsmuster, welches im Gegensatz zum vorigen die Wirkungsebene primär auf das Funktionieren der Schule bezieht und nicht auf die Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen. In den Konzepten stellt dies oft einen schmalen Grat dar; so argumentieren einige Konzepte mit gesellschaftlichen Veränderungen, beziehen die Schulsozialarbeit dann jedoch sowohl auf die Sicherstellung des schulischen Ablaufs wie auch auf die individuelle Förderung. So wird in einem der Konzepte ausgeführt: „Bei seelischen Nöten ist es oft nicht möglich, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, deshalb bieten wir an: Einzelgespräche, je nach Situation“ (Konzept\_13). In einem anderen ist zu lesen: „In Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule als Organisation hat die Sozialarbeit unter anderem eine stabilisierende Wirkung und/oder eine Verbesserung des ‚Klimas‘ in der Schule zum Ziel“ (Konzept\_3). Wobei gerade das zweite Konzept im Rahmen der Zieldefinition auf eine „persönlichkeitsfördernde Entwicklung“ der Schüler/innen hinweist, und damit ein gutes Beispiel für das Vorhandensein vielfältiger Begründungsmuster innerhalb eines Konzepts darstellt.

Das Bild gesammelter Eindrücke bezüglich der Begründungen von Schulsozialarbeit in den Konzepten ist vielfältig, skizzenhaft und nicht immer eindeutig. Die tendenzielle Darstellung hinsichtlich vorhandener Begründungsmuster in der konzeptionellen Praxis weist vielfach Parallelen mit dem fachtheoretischen Diskurs auf. Eine klarere Benennung von Begründungen bzw. Herausarbeitung von Begründungsmustern in den Konzepten würde zu mehr Transparenz führen und Handlungsansätze und Ziele deutlicher legitimieren.

### 3.4.3 ZIELE

„Schule ist nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort. [...] Eine zielgerichtete und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule gilt als Grundlage zur Erreichung dieses Zieles“ (Konzept\_9).

In einem zweiten Analyseschritt haben wir uns Auffälligkeiten in Bezug auf die Zieldefinitionen innerhalb der Konzepte angesehen. Das obige Zitat verweist auf zwei zentrale Themen. Zum einen auf das Ziel, Schule als einen Lebensort zu gestalten, zum anderen auf Grundlagen, die für die Erreichung dieses Zieles notwendig sind. In Bezug auf ersteres, die inhaltliche Zieldefinition, zeigt ein Blick auf die genannten Ziele innerhalb der Konzepte vielfache Parallelen zu den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen. So schreibt zum Beispiel Bassarak (2008, S. 49) in Bezug auf rechtliche Grundlagen: „Im Rahmen der §§ 11 und 13 SGB VIII verfolgt Schulsozialarbeit das Ziel, Chancenungleichheit zu reduzieren [...] sowie positive Aspekte einer gelingenden Erziehung und Sozialisation zu fördern.“ Spies und Pötter (2011, S. 169) sehen die Aufgabe der Schulsozialarbeit in der „Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit der Kinder und Jugendlichen sowohl in Richtung Lebenswelt als auch in Richtung Erziehungs- und Bildungssystem.“ Diese Aspekte lassen sich in den meisten der uns zugesandten Konzepte wiederfinden. Der Abbau von Benachteiligungen, eine Verbesserung des Schulklimas wie eine Mitgestaltung der Schule, die Öffnung der Schule hinsichtlich des Gemeinwesens und vor allem die Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen zählen zu den meistgenannten Zielen innerhalb der Konzepte. So steht zum Beispiel in einem Konzept: „Ziele von Beratungen und Einzelfallhilfen sind Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, die Schüler in ihrer individuellen, sozialen und schulischen Entwicklung zu fördern“ (Konzept\_20). In einem weiteren Konzept einer Grund- und Hauptschule steht nach Bezugnahme auf Artikel des SGB VIII: „Aus diesen gesetzlichen Grundlagen ergibt sich als ein Schwerpunkt schulischer Sozialarbeit [...] die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz. Der Integration von benachteiligten Schülerinnen und Schülern kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“ (Konzept\_16). Damit einhergehend ist ein weiteres vielfach

genanntes Ziel die berufliche Integration, was vor allem in den Konzepten zur Profilierung der Hauptschule, welche direkt auf den Erlass bezogen sind, keine Überraschung darstellt. So schreibt zum Beispiel eine Schulleitung in ihrem Konzept zur Schulsozialarbeit: „Ziel berufsorientierender Schulsozialarbeit im Bereich Übergang Schule – Beruf ist es, dass die SchülerInnen durch gezielte sozialpädagogische Maßnahmen und Angebote die Schule ausbildungsreif bzw. mit gesteigerter Ausbildungsfähigkeit sowie einer geeigneten, realistischen Anschlussperspektive verlassen“ (Konzept\_34). Natürlich muss hier auch der Aspekt der Fremddarstellung von Schulsozialarbeit mitbedacht werden, aus welchem Grund es gerade interessant ist, auch „externe“ Zieldefinitionen von Schulsozialarbeit anzusehen, da diese vielfach die Grundlage für die Arbeit an den Schulen bilden und ein gemeinsamer Aushandlungsprozess der Ziele in den Konzepten vielfach nicht ersichtlich ist.

#### Fachliche Standards

Hinsichtlich dem zweiten angesprochenen Aspekt, der Definition von Grundlagen zur Zielerreichung, ist besonders auffällig, dass die Mehrheit der Konzepte nur selten Angaben darüber macht, wie Ziele erreicht werden können. Vielmehr zeigt der überwiegende Teil der Konzepte zwar eine Vielzahl an Richtzielen von Schulsozialarbeit, aber nur in wenigen Fällen werden diese Ziele operationalisiert und in Handlungsziele aufgeschlüsselt, welche dann auch mess- und evaluierbar sind (vgl. von Spiegel 2009, S. 51–95). Natürlich muss hier auch die Konzeptebene in den Blick genommen werden, da Rahmenkonzepte meist nicht so explizite und konkrete Zieldefinitionen beinhalten wie Projektkonzepte; aber im Kontext von Arbeitsfeldkonzepten erfordert der fachliche Anspruch an Konzepterstellung ein gewisses Maß an Konkretheit der Zieldefinition. Einige der Konzepte bleiben auf einem abstrakten Niveau der Ziele, wodurch die Tätigkeitsfelder breiter und weniger nachvollziehbar werden. Dieser Aspekt wurde auch im Rahmen der Weiterbildung von Schulsozialarbeitenden diskutiert, wobei darauf hingewiesen wurde, dass eine gewisse Offenheit von Konzepten mit mehr Interpretationsspielraum und damit auch mit mehr Handlungsfreiheit für die Fachkräfte einhergeht. Dies wurde vor allem auch hinsichtlich der Kooperation innerhalb der Schule und den Erwartungshaltungen

von Schulleitung und Lehrkräften gesehen. Im Gegensatz hierzu stellt ein Teil der Konzepte klare Erfolgskriterien für ihre Zielerreichung auf. So verweist zum Beispiel ein Konzept im Rahmen der Evaluation auf die „Smart“-Formel, nach welcher die Feinziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert formuliert werden sollen, und verweist auf den Jahresbericht, welcher tabellarische Angaben hierzu beinhaltet (Konzept\_33). Ein anderes Konzept schlüsselt im Rahmen der Tätigkeitsbeschreibung Zielgruppen, Ziele und Teilziele und danach Erfolgskriterien für die Zielerreichung auf. So steht dort zum Beispiel: „Erkennbare Merkmale erfolgreicher Beratung können sein: Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, Vertrauensverhältnis der Ratsuchenden zu den Beratern [...], gesteigertes Problemlösungspotential bei den Ratsuchenden [...]“ (Konzept\_40). Auf diese Kriterien folgen Instrumente zur Evaluation, wodurch ein roter Faden der Spezifizierung und Messbarkeit der Ziele ersichtlich ist.

Im Hinblick auf fachliche Standards der Zieldefinition innerhalb von Konzepten ist zudem, gerade in einem Handlungsfeld der Jugendhilfe, die Frage nach der Partizipation der Zielgruppen und der Perspektive der Zielformulierungen interessant. Sind die Ziele Ziele der Jugendlichen, oder vielmehr Ziele der Schulsozialarbeitenden oder überhaupt der Schule? Diese Frage ist im Rahmen einer ersten Auswertung der Konzepte schwierig zu beantworten, da in vielen Konzepten nicht ersichtlich ist, wer an der Erstellung beteiligt war. Während die Ziele oft aufgeschlüsselt sind in Ziele für die Jugendlichen, Ziele für die Schule oder das Gemeinwesen oder auch in Bezug auf die Eltern, gibt es keine direkten Hinweise darauf, aus welcher Perspektive diese definiert sind. Gemeinsame Abstimmungen der Zieldefinitionen sind innerhalb der uns vorliegenden Konzepte meist nicht nachvollziehbar.

Ein weiterer Eindruck im Rahmen einer ersten Analyse der Zieldefinition ist die Überfrachtung von Zielvorstellungen, vor allem im Hinblick auf vorhandene Rahmenbedingungen, die oft nur eine halbe Stelle Schulsozialarbeit für eine Schule vorsehen. So lässt sich folgende Aussage in einem der Konzepte wieder finden: „Ein weiterer Maßstab für die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit ist die Zufriedenheit aller am Schulleben Beteiligten“ (Konzept\_30). Das damit implizit verbundene Ziel der Zufriedenheit aller ist nicht nur in Anbetracht von vielseitigen Aufträgen und Erwartungen an die Schulsozialarbeit kritisch, sondern könnte zugleich zu einer Überforderung führen, aufgrund von unrealistischen impliziten Zielvorstellungen der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit.

#### Fazit

Während Wissenschaft und Schulsozialarbeitende die Bedeutung von Konzepten betonen und die quantitativen Zahlen erfreulich sind, zeigt uns ein tieferer Einblick ein ambivalentes Bild. Mehrere Konzepte weisen hohe fachliche Standards und eine differenzierte Ausarbeitung vor, bei einigen besteht aber ein Entwicklungspotential in Bezug auf fachliche Ansprüche. Im Kontext des vielfach noch diffusen Handlungsfeldes wirkt die Konzeptlandschaft divers, fragmentarisch und immer wieder unsicher. Im Hinblick auf die Ziele einer besseren Transparenz und Professionalisierung des Handlungsfeldes sollte Konzeptentwicklung jedoch parallel zur Verbesserung von Rahmenbedingungen und Kooperationen verlaufen, da sie alle Akteurinnen und Akteure des Handlungsfeldes und des Fachdiskurses betrifft. Wissenschaft, Ausbildung und Praxis sind gefordert, die Grundlagen für eine professionelle und fachlich fundierte Konzeptentwicklung in der niedersächsischen Schulsozialarbeit zu schaffen. Schließlich ermöglichen Konzepte in ihrem Potential, verschiedene Professionen und Fachkräfte an der Schule zusammenzuführen, Arbeitsaufgaben abzustimmen, Arbeitszusammenhänge transparent zu machen und Schulsozialarbeit im System Schule zu positionieren. Um mit den Worten einer Schulsozialarbeiterin (2013) abzuschließen: „Ich finde ein Konzept notwendig, [es] hat uns auch Selbstbewusstsein [gebracht]“.

# 4

## WAS WIR SCHLUSSFOLGERN Impulse zur Weiterentwicklung

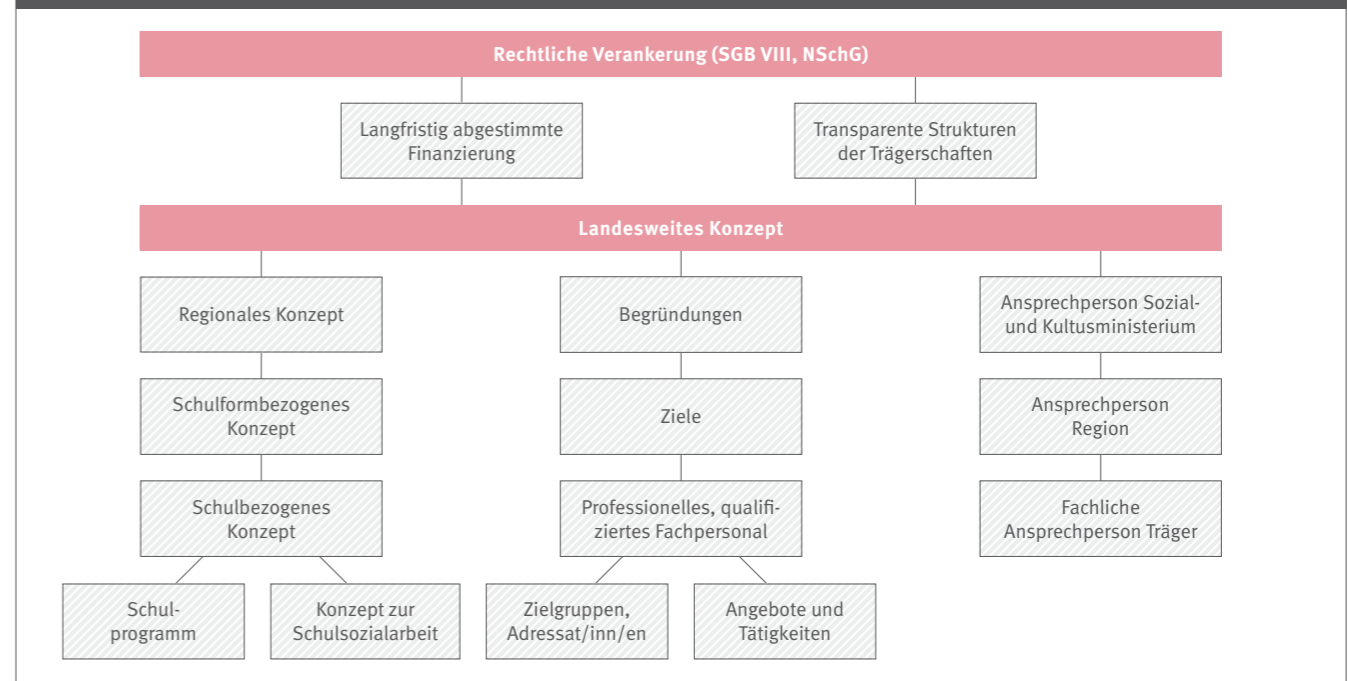
„... LIESSE EIN TEXT ANGEMESSEN SICH RESÜMIEREN, SO BEDÜRFT ES NICHT DES TEXTES, SONDERN DAS RESÜMEE WÄRE DIE SACHE SELBST“ (ADORNO 1972, S. 575).

Schulsozialarbeit in Niedersachsen ist inzwischen an allen Schulformen und Schulbereichen zu finden; vorrangig im Sekundarbereich I; wobei es jedoch an den meisten Schulen noch ein recht junges Arbeitsfeld darstellt. Die Schulsozialarbeitenden orientieren sich zunehmend an wissenschaftlichen Grundlagen bzw. fachlichen Standards der Schulsozialarbeit und an der Situation an ihrer jeweiligen Schule, woraus eine professionelle Weiterentwicklung sichtbar wird. Diese Schlussfolgerung ergibt sich insbesondere aus den zunehmend einheitlicheren Bezeichnungen für das Handlungsfeld, aus den fachlichen Qualifikationen, den Angaben zu Zielgruppen und Adressat/inn/en, zu Angeboten und Tätigkeiten und aus den Konzeptanalysen. Schulsozialarbeit ist zu einer notwendigen, nachgefragten und geschätzten Profession an vielen Schulen geworden. Und dies obwohl die Rahmenbedingungen – wie die empirische Analyse gezeigt hat – unzureichend sind.

Stellen wir uns diese Rahmenbedingungen wie ein Mobile vor. Wird ein Element verändert, so wirkt sich dies auf alle anderen Elemente aus. Der aktuelle Blick auf das Handlungsfeld hat ergeben, dass dieses Mobile recht fragil ist. Ein wesentliches Element – ja der Aufhänger – „Rechtsgrundlagen“ fehlt. Die Elemente wie z. B. „Finanzierung“, „Trägerschaft“, „Arbeitsverträge“ sind vielfach kurzfristig ausgerichtet und verändern sich laufend und damit in Folge z. B. auch „Arbeitsorte“, „Zielgruppen“, „Angebote“, „Tätigkeiten“. Das Handlungsfeld ist dadurch unstet, muss dauernd neu eingestellt und ausbalanciert werden, um dennoch qualitativ gute Arbeit für Kinder und Jugendliche und weitere Zielgruppen leisten zu können. Den Schulsozialarbeitenden kommt dabei am Ort Schule eine zentrale Rolle zu. Das kostet Zeit; eine Ressource, die knapp bemessen ist und möglicherweise auch dazu führt, dass für überwiegend befristete Arbeitsverträge Konzepte nicht in dem Ausmaß oder der Qualität entwickelt werden können.

Was muss sich an den Rahmenbedingungen ändern, damit Schulsozialarbeit in Niedersachsen in stabilere, langfristige und koordinierte Strukturen eingebunden wird? Ein Einblick in unsere ersten Schlussfolgerungen eröffnet sich – wie wir hoffen selbsterklärend – im folgenden Mobile. Es stellt einen ersten Versuch dar, ein idealtypisches Modell Schulsozialarbeit zu entwickeln. Darin enthalten sind die Komponenten, die Schulsozialarbeit direkt beeinflussen, in ihrer Position und wechselseitigen Abhängigkeit. Durch weitere Auswertungsschritte und Ergebnisse im Laufe unseres Forschungsprojektes werden wir dieses Modell ergänzen und komplettieren.

1. Entwurf zur Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in Niedersachsen



## FUSSNOTEN

- <sup>1</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf den Schulfragebogen und den Fachkräftefragebogen. Die Trägerbefragung wurde zu einem späteren Zeitpunkt abgeschlossen und wird derzeit noch ausgewertet.
- <sup>2</sup> Bei 2910 angeschriebenen Schulen ergab sich ein Rücklauf von 812 (28 %) an vollständig und plausibel ausgefüllten Schulfragebögen. An 430 dieser Schulen gibt es Schulsozialarbeit. Von Seiten der Schulsozialarbeitenden erhielten wir 615 vollständig und plausibel ausgefüllte Fragebögen. Aufgrund der unklaren Zahl an Schulsozialarbeitenden in Niedersachsen lassen sich keine genauen Angaben zum Rücklauf machen. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 1 beschriebenen Begriffsdefinition wurden 475 Personen in die Auswertungen einbezogen.
- <sup>3</sup> Hier und im weiteren Verlauf der Broschüre sind Abweichungen von 100 % auf Rundungen zurückzuführen.
- <sup>4</sup> Hier wurde ein umfassender Begriff verwendet, um die Frage möglichst breit auszurichten.
- <sup>5</sup> Ein Vergleich mit der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2012 ist nicht möglich, da keine Daten über den Migrationshintergrund des pädagogischen Personals ausgewiesen sind.
- <sup>6</sup> Bei diesem Rechenexempel wurden weitere Aufgaben abseits der tatsächlichen Arbeit mit Schüler/innen/n nicht berücksichtigt. Das Zeitfenster dürfte in der Praxis noch entsprechend geringer sein.
- <sup>7</sup> Die Art der Fragestellung führte in manchen Fällen zu Missverständnissen, wodurch wir nicht alle Angaben auswerten konnten. Gleiches gilt für die Frage nach der tariflichen Eingruppierung (siehe Tabelle 7).
- <sup>8</sup> Hierbei wurde für alle Befragten beispielhaft von Entwicklungsstufe 3 ausgegangen (Stand: 07.10.2013). Da wir die Stufen nicht explizit abgefragt haben,

können die Befragten tatsächlich höher oder niedriger eingestuft sein.

- <sup>9</sup> Eine Zusammenstellung von Erlassen des niedersächsischen Kultusministeriums zur Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften und pädagogischen Mitarbeiter/innen an Schulen befindet sich in: Busche-Baumann 2013, S. 271f.
- <sup>10</sup> Ein Konzept bezieht sich auf die Arbeit an zwei Schulen.
- <sup>11</sup> Da es in den Konzepten meist nicht ersichtlich ist, wer an der Erstellung beteiligt war, wird hier angegeben, wer das Konzept unterzeichnet hat bzw. Informationen aus den Begleittexten der Zusendungen.
- <sup>12</sup> Die übrigen drei Konzepte verweisen auf verschiedene Erlasse des Kultusministeriums sowie eines auf die UN-Behindertenrechtskonvention.

## LITERATUR

- **Adorno, Theodor W. (1972):** Soziologische Schriften 1. Gesammelte Schriften Band 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. S. 575–577.
- **Arbeitsgruppe der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit in Niedersachsen (2005):** Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Qualitätsstandards und Beispiele. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- **Asselmeyer, Herbert (2013):** Schule weiterentwickeln: Ganztagschule als vernetztes System. Vortrag auf der Tagung Ganztagschule erfolgreich gestalten. Auf dem Weg in eine neue Lernkultur, Evangelische Akademie Loccum, 12/2013. <http://www.loccum.de/material/bildung/ganztagschule/asselmeyer.pdf> (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im

Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- **Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011):** Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- **Bassarak, Herbert (2008):** Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- **Beher, Karin/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013):** Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus 2009, in: Sozialmagazin, Heft 1–2, S. 52–64.
- **Bispinck, Reinhard/Dribbusch, Heiner/Öz, Fikret/Stoll, Evelyn (2012):** Was verdienen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Arbeitspapier 06/2012. Düsseldorf: WSI.
- **Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003):** Index für Inklusion. Ein Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- **Breede, Christina/von Spiegel, Hiltrud/Sturzenhecker, Benedikt (2009):** Warum Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit?, in: Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 34–50.
- **Bretländer, Bettina (2012):** Integrative/Inklusive Schulen brauchen Schulsozialarbeit, in: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241–246.
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- **Busche-Baumann, Maria (2013):** Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Ergebnisse einer ersten Erhebung in den Regionen Hannover, Hildesheim und Peine, in: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–276.
- **Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011):** Professionalität, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1143–1153.
- **Floercke, Peter/Holtappels, Heinz Günter (2004):** Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 897–921.
- **Heiner, Maja (2001):** Evaluation, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Auflage. München und Basel: Reinhardt-Verlag, S. 366–382.
- **Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.) (2012):** Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- **Holtbrink, Laura/Kastirke, Nicole (2013):** Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung, in: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden:

Springer Fachmedien, S. 99–116.

- **Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (2013):** Einleitung: Denn wir wissen nicht, was sie tun – Daten und Fakten als ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und fachpolitischen Steuerung, in: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–18.
- **Jahn, Marylie/Kulartz, Stephanie/Penger, Mathias/Rezagholinia, Sandra (2013):** Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen. Daten zu den Personen und ihren Stellen, in: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–118.
- **Köhler, Björn (2009):** Sozialpädagogische Professionalität für die Schule. Ergebnisse zweier Befragungen zur Professionsbildung und Einschätzung der politischen Landschaft, in: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–60.
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2013a):** Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Coburg: Druckerei Leutheußer.
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2013b):** Bundeskongress Schulsozialarbeit. Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Broschüre. Frankfurt am Main: Druck Hassmüller.
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2008):** Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Achiv/2009.12.01.-03.\\_-\\_Qualifikationsprofil\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Achiv/2009.12.01.-03._-_Qualifikationsprofil_Schulsozialarbeit.pdf) (letzter Zugriff am 13.08.2013).
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2007):** Berufs-

bildung und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. 2., korrigierte Auflage. [http://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA\\_Fassung-13-11-07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA_Fassung-13-11-07.pdf) (letzter Zugriff am 13.08.2013).

- **Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- **Merten, Roland (2013):** Professionalisierung, in: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 686–687.
- **Niedersächsischer Landtag (2013):** Entwurf eines Gesetzes über die Feststellung des Haushaltsplans für das Haushaltsjahr 2014 (Haushaltsgesetz 2014 – HG 2014). Hannover.
- **Niedersächsisches Kultusministerium (2014):** Die Arbeit in der Ganztagschule. Erlasentwurf. [http://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen\\_17\\_2500/0501-1000/17-0971.pdf](http://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_17_2500/0501-1000/17-0971.pdf) (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- **Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009):** Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Rademacker, Hermann (2011):** Schulsozialarbeit in Deutschland, in: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 17–44.
- **Ricking, Heinrich (2013):** Kooperative Förderung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion, in: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglich-

keiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–136.

- **Schenz, Christina (2011):** Inklusive Begabungsförderung und das Modell der inklusiven Schule, in: Steenbuck, Olaf/Quitmann, Helmut/Esser, Petra (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 38–48.
- **Schilling, Johannes (2008):** Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. 5. Auflage. München und Basel: Reinhardt-Verlag.
- **Sozialdemokratische Partei Deutschland Landesverband Niedersachsen/Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Niedersachsen (2013):** Erneuerung und Zusammenhalt. Nachhaltige Politik für Niedersachsen. Koalitionsvertrag.
- **Speck, Karsten (2009):** Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. München und Basel: Reinhardt-Verlag.
- **Speck, Karsten (2006):** Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011):** Soziale Arbeit in Schulen. Eine Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Statistisches Bundesamt (2013):** Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- **Statistisches Bundesamt (2012):** Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- **Sturzenhecker, Benedikt (2009):** Konzeptentwicklung in Kooperationen von Jugendarbeit und Schule, in: Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen

und Arbeitshilfen für die Praxis. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 138–160.

- **Terner, Anja (2010):** Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. Marburg: Tectum Verlag.
- **von Spiegel, Hiltrud (2009):** So macht man Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit – eine praktische Anleitung, in: Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 51–95.
- **von Spiegel, Hiltrud (2004):** Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München und Basel: Reinhardt-Verlag.
- **Wolf, Michael (2011):** Prekarisierung und Entprofessionalisierung der Sozialen Arbeit. Zwischenruf zum staatlich betriebenen Zerfall einer Disziplin und Profession, in: Stolz-Willig, Brigitte/Christoforidis, Jannis (Hrsg.): Hauptsache billig? Prekarisierung der Arbeit in den Sozialen Berufen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 68–103.

## IMPRESSUM

### **Herausgeber**

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

### **Redaktion**

Prof. Dr. Maria-Busche Baumann,  
Matthias Becker,  
Heike Rainer,  
Stefanie Oelker

### **Gestaltung**

CI/CD-Team der HAWK

### **Druck**

August Lönneker GmbH & Co. KG,  
Stadtoldendorf

### **Auflage**

2000 Stück  
Hildesheim, Mai 2014

[www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit](http://www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit)

# HAWK

HOCHSCHULE  
FÜR ANGEWANDTE  
WISSENSCHAFT  
UND KUNST

Hildesheim  
Holzminden  
Göttingen

## Kontakt und Informationen

HAWK | Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit  
Brühl 20 | 31134 Hildesheim  
[www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit](http://www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit)



Mit freundlicher  
Unterstützung von:



Landkreis Peine



Dieses Projekt  
wird gefördert von:

