Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Die Rolle der Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess der Schule

Bachelorarbeit

Vorgelegt von: Lennart Möller

Betreuer: Dr. Thomas Markert
Zweitbetreuer: Prof. Dr. Werner Freigang

Tag der Einreichung: 01.07.2019

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2019-0275-8

Inhaltsverzeichnis

Einleitung....1

1. Inklusion....3
1.1.Zum Begriff Inklusion....3
1.2. Auf dem Weg zur Inklusion – Rechtliche Grundlagen....5
1.2.1. Salamanca – Erklärung....5
1.2.2. UN-Behindertenrechtskonvention....7

2.Schulsozialarbeit....9
2.1.Verschiedene Definitionsansätze....9
2.2.Aufgaben der Schulsozialarbeit....11
2.3. Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit....14
2.4. Grundsätze und Handlungsprinzipien....17

3. Inklusion und Schulsozialarbeit....21
3.1. Zum derzeitigen Stand schulischer Inklusion....21
3.2. Parallelen zwischen Inklusion und Schulsozialarbeit....25
3.3. Herausforderungen....29
3.3.1. …für die Schulsozialarbeit....29
3.3.2. …in der inklusiven Arbeit....33

4. Zusammenfassung/Fazit....36

5. Quellenverzeichnis....39

Eidesstattliche Erklärung....43

Einleitung

„Die Separierung von Menschen mit Behinderung hat in Deutschland Tradition. Dies trifft etwa auf den schulischen Bereich zu. Man ging tatsächlich davon aus, mit den Förderschulen, die ja auch noch untereinander nach der Art der Behinderung gegliedert sind, bessere Förderung anbieten zu können. Die Folge war und ist, dass behinderte Menschen in Sonderwelten untergebracht sind und daher im Alltag kaum vorkommen. Das wiederum ist nach meiner Einschätzung der eigentliche Grund dafür, dass wir uns so schwertun, das bisherige System zu ändern und Menschen mit Behinderung - wie es die UN-Konvention vorsieht - als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft anzusehen und damit entsprechend umzugehen.“ (Bentele 2015, Internetquelle)

Mit diesen Worten begründete Verena Bentele, die zu diesem Zeitpunkt das Amt der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen ausübte, in einem Interview mit der Tagesschau im Jahr 2015, die unbefriedigende Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland. Das Thema Inklusion ist in Deutschland nach wie vor aktuell und die erfolgreiche Umgestaltung des Schulsystems zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist und bleibt ein wichtiges Ziel unseres Bildungssystems. Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat sich Deutschland unter anderem dazu verpflichtet, Schulen barrierefrei zu gestalten und Sonderschulen nach und nach aufzulösen um anstelle dieser, inklusive Schulen, als gemeinsamen Lernort für Menschen mit und ohne Behinderungen, zu schaffen. Hierzu wurden im Verlauf der letzten Jahre bereits viele Schulen zu barrierefreien Schulen umfunktioniert. Jedoch ist dies auch mit erheblichen Umbaukosten verbunden, weshalb viele Schulen diesen Schritt bisher nicht verwirklichen konnten, da sie auf zusätzliche Finanzierungen durch das Land angewiesen sind. Ein weiterer Punkt ist, dass für inklusive Schulen auch zusätzliche Stellen ausgeschrieben und finanziert werden müssen, wie beispielsweise Sonderpädagogen oder zusätzliche Lehrkräfte. Neben den Aufgaben der Lehrkräfte und Sonderpädagogen, wird der Rolle des/der Schulsozialarbeiters*in deshalb immer mehr Bedeutung beigemessen. Allerdings wird das Aufgabenfeld des/der Schulsozialarbeiters*in je nach Bundesland beziehungsweise je nach Schule sehr unterschiedlich ausgelegt und es lässt sich für dieses Arbeitsfeld kein einheitliches Aufgabenprofil ableiten, was zur Folge hat, dass Schulsozialarbeiter*innen häufig einer

Überbelastung ausgesetzt sind. Ein weiterer, nicht unerheblicher Grund dafür ist der Mangel an Schulsozialarbeitern*innen in unserem Land, sodass diese nicht selten mehrere Schulen gleichzeitig betreuen. Aufgrund dieses Mangels an qualifiziertem Personal und der damit einhergehenden Überbelastung für Schulsozialarbeiter*innen stellt sich mir deshalb die Frage, inwieweit die Anforderungen, die von den Schulen an dieses Arbeitsfeld gestellt werden, auf Dauer tragbar für die Fachkräfte sein können und inwiefern über die Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitern*innen diskutiert und beraten werden sollte, um dieser Überbelastung zukünftig entgegenzuwirken.

Im ersten Teil dieser Arbeit werde ich mich zunächst mit dem Begriff der Inklusion befassen und dabei auf die Ziele und Zielgruppen des Inklusionsgedankens näher eingehen. Zudem werfe ich einen Blick auf die rechtlichen Vereinbarungen, die zur Umsetzung des inklusiven Ansatzes in der Gesellschaft festgelegt und vereinbart worden sind und die somit die Grundlagen für die Inklusion bilden. Anschließend setze ich mich mit dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auseinander. Hierbei gebe ich einen Überblick über verschiedene Definitionsansätze, die für die Schulsozialarbeit getroffen wurden und werde anhand dieser die Kernaufgaben, sowie die Ziele und Zielgruppen dieses Arbeitsfeldes herausarbeiten. Danach werde ich mich mit den Grundsätzen und Handlungsprinzipien befassen, mit denen ein(e) Schulsozialarbeiter*in arbeitet. Im zweiten Teil dieser Arbeit blicke ich zunächst auf den derzeitigen Stand der schulischen Inklusion und gehe der Frage nach, wie weit Deutschland, seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention, mit der Umsetzung der Inklusion (vor allem an Schulen) vorangeschritten ist und inwieweit die Schulsozialarbeit in den Inklusionsprozess der Schulen bereits miteingebunden wird. Auf Grundlage dessen, werde ich im Weiteren darauf eingehen, worin eventuell noch Bedarf in der Einbindung der Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess besteht und welches Potential beziehungsweise welche Möglichkeiten das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess der Schulen bietet. Hierzu blicke ich auf die Parallelen, die sich zwischen dem Auftrag der Schulsozialarbeit und dem Ziel der Inklusion ergeben. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit setze ich mich mit den Problemen und Herausforderungen auseinander, mit denen die Schulsozialarbeit konfrontiert wird. Abschließend werde ich die Ergebnisse dieser Arbeit kurz zusammenfassen und versuchen die Frage zu klären, inwiefern der Beitrag, den die Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess der Schulen bereits leistet, dem Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit gerecht wird und inwieweit dieser Beitrag, im Hinblick auf den auslegungsfähigen Aufgabenbereich und der daraus

resultierenden drohenden Überbelastung, auf Dauer tragbar für Schulsozialarbeiter*innen sein kann.

1. Inklusion

1.1. Zum Begriff Inklusion

Für den Inklusionsbegriff lässt sich keine einheitliche Definition formulieren. Der Begriff der Inklusion wird je nach Kontext und Arbeitsfeld unterschiedlich definiert beziehugnsweise beschrieben. Nach Ahrbeck ist Inklusion ein allseits akzeptiertes Ziel, das dazu führen soll, die gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu stärken, ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu verbessern und ihre persönlichen Lebensperspektiven zu erweitern. Hierzu sei eine erhöhte Akzeptanz und Anerkennung behinderter Menschen durch die Gesellschaft nötig (vgl. Ahrbeck 2016, S. 6). Nuding führt diesen Gedanken weiter und beschreibt Inklusion als ein Konzept zur Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung, welches zum Ziel hat, ein Umdenken in der Gesellschaft anzuregen und zu erreichen. Die Gesellschaft soll lernen die Unterschiedlichkeit zu schätzen, die Persönlichkeiten zu achten und die Überzeugung gewinnen, dass jeder Mensch etwas kann. Er ist der Auffassung, dass Inklusion nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern alle Menschen einbezieht bzw. einbeziehen sollte. Nach Nuding sollte man bei der Inklusion nicht nur von der Wertschätzung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sprechen, sondern von der Teilhabe und Wertschätzung aller Menschen in der Gesellschaft, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft/Nationalität, ihrem Alter, ihrer Ethnie, ihrer Intelligenz, sowie ihren sozialen Bedingungen (vgl. Nuding 2013, S. 3ff.). In einer weiteren Definition wird bei der Inklusion davon ausgegangen, dass Inklusion gekennzeichnet ist durch Heterogenität und Vielfalt. Dies soll als positives und bereicherndes Element für unsere Gesellschaft angesehen werden und es soll dazu führen, dass Diskriminierung und Marginalisierung gegenüber Menschen mit Behinderungen abgebaut werden. Die Veränderungsleistung geht bei der Inklusion nicht vom Individuum aus, sondern von den Strukturen innerhalb der Gesellschaft, also eine Anpassung der Gesellschaft, um eine Teilhabe für alle zu ermöglichen (vgl. Holtbrink 2017, S. 195f.). Inklusion hat also zum Ziel, dass ein Umdenken in der Gesellschaft bewirkt wird und sich ein anderes Verständnis von Normalität und Vielfalt in der Gesellschaft entwickelt und herausbildet (vgl. Albers 2012,

S. 13). Sulzer schreibt hierzu, dass die Gesellschaft dazu aufgefordert werden soll, Unterschiedlichkeit nicht zu bewerten (vgl. Sulzer 2013, S. 15). Diesen Gedanken fasst Heimlich auf und führt weiter aus, dass Menschen nicht in „Behindert“ / „Nicht Normal“ und „Nicht Behindert“ / „Normal“ unterschieden werden sollen, sondern die Gesellschaft diese Denkmuster aufheben muss, da durch eine derartige Normierung Exklusion befördert und Inklusion behindert wird (vgl. Heimlich 2012, S. 13). „Es geht also um eine Verknüpfung der Berücksichtigung sozialer Vielfalt mit einer Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Ungleichbehandlung: Teilhabebarrieren und Diskriminierung müssen benannt werden, damit Kinder sich in ihrer Verschiedenheit entfalten können“ (Sulzer 2013, S. 20). Wie nach Ahrbeck beschrieben, wird der inklusiven Schule hierbei eine große Bedeutung zugesprochen. Er beschreibt sie in seinem Text als Vorläufer einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Ahrbeck 2016, S. 6). Hierzu müsse in Zukunft dafür gesorgt werden, dass eine Umstrukturierung unseres Schulsystems erfolgt, da dieses bislang eine strikte Separation von Schülern*innen, auf Grundlage der unterschiedlichen Voraussetzungen und Leistungsfähigkeiten, vorsah und vornahm. Bernhard Schmalenbach beschreibt den Weg zu einem inklusiven Schulsystem folgendermaßen: „Vom Du nicht (Separation) → über Du auch (Integration) → zum Wir (Inklusion)“ (vgl. Nuding 2013, S.11). Demnach ist Inklusion das endgültige Ziel, welches allerdings nur erreicht werden kann, wenn in den Schulen zunächst damit begonnen wird Schüler*innen mit einem Förderbedarf in Regelschulformen zu integrieren und ihnen somit den Zugang zu einem inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat sich Deutschland genau dieser Aufgabe angenommen und sich somit dazu verpflichtet, unter anderem Sonder- und Förderschulen aufzulösen und Schülern*innen eine Teilnahme an Regelschulen zu ermöglichen. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das Thema der Inklusion in Deutschland in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt und wird im Kontext der Inklusionsdebatte als rechtliche Grundlage der Inklusion angesehen. Aus diesem Grund möchte ich mich im folgenden Punkt, mit eben diesen etwas genauer auseinandersetzen.

1.2. Auf dem Weg zur Inklusion – Rechtliche Grundlagen

In der Salamanca-Erklärung von 1994 wurde erstmals auf die Notwendigkeit von „inclusive education“ („inklusive Bildung“) aufmerksam gemacht und in diesem Zusammenhang auch erstmals die „school for all” („Schule für alle“) gefordert, also das Recht auf Bildung für alle Menschen. So heißt es im Vorwort der Salamanca-Erklärung: „These documents are informed by the principle of inclusion, by recognition of the need to work towards “schools for all” - institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs” (UNESCO 1994, Internetquelle). Darin beruft man sich auf den Grundsatz der Inklusion und fordert ein inklusives Schulsystem. Die Salamanca-Erklärung wird in diesem Zusammenhang oft als „Meilenstein der inklusiven Bildung“ bezeichnet. Allerdings besaß sie keine Rechtsverbindlichkeit, sondern gab „nur“ Empfehlungen und Richtlinien zur Entwicklung inklusiver Schulsysteme vor. Dies änderte sich mit der UN-Behindertenrechtskonvention. Die im Jahr 2009 von Deutschland ratifizierte Konvention gilt als verbindliche Rechtsquelle und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, inklusive Bildungssysteme sicherzustellen. Seit der Ratifizierung arbeitet Deutschland an der Umsetzung der Vorgaben, die sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben. Im folgenden Punkt werde ich mich mit den Inhalten der Salamanca-Erklärung und der UN-Behindertenrechtskonvention näher befassen.

1.2.1. Salamanca – Erklärung

Im Jahr 1994 trafen sich die Delegierten von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen in Salamanca (Spanien), um erstmals über ein inklusives Bildungssystem zu debattieren und darüber zu beraten, wie diese Ideen umzusetzen sind. Auf der dort stattfindenden „Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ wurden Grundsätze und Forderungen erarbeitet über „Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (vgl. UNESCO, zit. nach Nuding 2013, S. 27). Die Salamanca-Erklärung bekräftigt das Recht eines jeden Menschen auf Bildung und fordert hierzu erstmals ein inklusives Bildungskonzept, um das Recht auf Bildung für alle Menschen zu sichern, unabhängig von individuellen Behinderungen oder Beeinträchtigungen. In der Salamanca-Erklärung wird in diesem Zusammenhang wiederholt von einer „Schule für alle“ geschrieben, die in der Erklärung wie folgt beschrieben wird: „[…] Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen,

das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen“ (UNESCO 1994, Internetquelle). In der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung, wird der Begriff „inclusive“ fälschlicherweise in das deutsche Wort „integrativ“ übersetzt. Aus diesem Grund entstanden sogenannte Schattenübersetzungen, die diesen Mangel beheben sollten. In diesen Übersetzungen wurde anstelle des Wortes „integrativ“ der Begriff „inklusiv“ genutzt, welchen ich auch für den weiteren Verlauf meiner Arbeit in diesem Zusammenhang verwenden werde. Die Salamanca-Erklärung sieht vor, dass sich die Schulen an die individuellen Lern- und Leistungsfähigkeiten der Kinder anpassen müssen. Hierzu steht folgendes geschrieben: „Das grundlegende Prinzip der integrativen Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben. Integrative Schulen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anerkennen und auf sie eingehen, indem sie sich auf unterschiedliche Lernstile und Lerngeschwindigkeiten einstellen“ (UNSECO 1994, Internetquelle). Um das Ziel „Bildung für alle“ erreichen und die Empfehlungen umsetzen zu können, erarbeitete die Kommission einen Aktionsrahmen, der den Schulen bei deren Umsetzung helfen soll. „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO 1994, Internetquelle). Die Kommission sieht in den inklusiven Schulen einen wichtigen Bestandteil für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft. „Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitätsvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heissen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird“ (UNESCO 1994, Internetquelle). Die Salamanca-Erklärung war ein erster wichtiger Schritt zur Verankerung des Rechts auf Bildung für alle und gilt als „Meilenstein für die inklusive Bildung“. Allerdings besitzt die Salamanca-Erklärung für die Vertragsstaaten keine Rechtsverbindlichkeit, sondern gibt lediglich Handlungsempfehlungen. Trotz alledem ist ihre Bedeutung für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems unbestritten.

1.2.2. UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention greift die Inhalte der Salamanca-Erklärung auf und orientiert sich an ihren Grundsätzen und Prinzipien. Im Gegensatz zur Salamanca-Erklärung ist die UN-Behindertenrechtskonvention für die Vertragsstaaten rechtlich verbindlich und sieht eine Umsetzungspflicht der Forderungen durch die Vertragsstaaten vor. Zunächst sei erst einmal die Frage geklärt, worum es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention handelt. Die UN-Behindertenrechtskonvention (kurz UN-BRK) ist ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und trat am 3. Mai 2008 in Kraft, nachdem die Konvention von 20 Staaten ratifiziert wurde. Deutschland unterzeichnete die Konvention am 30. März 2007 und am 26. Mai 2009 trat sie hierzulande in Kraft. Insgesamt haben bereits 177 Staaten die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert [Stand März 2019] (vgl. Aktion Mensch – UN-Konvention, Internetquelle). „Die UN-BRK schafft keine Sonderrechte, sondern konkretisiert und spezifiziert die universellen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen vor dem Hintergrund ihrer Lebenslagen, die im Menschenrechtsschutz Beachtung finden müssen. Dazu greift sie auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte […] zurück und formuliert zentrale Bestimmungen [...] für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen. Teilhabe behinderter Menschen ist ein Menschenrecht […]. Die UN-BRK […] erfasst Lebensbereiche wie Barrierefreiheit, persönliche Mobilität, Gesundheit, Bildung, Beschäftigung, Rehabilitation, Teilhabe am politischen Leben, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung. Grundlegend für die UN-BRK und die von ihr erfassten Lebensbereiche ist der Gedanke der Inklusion: Menschen mit Behinderung gehören von Anfang an mitten in die Gesellschaft.“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, Internetquelle). Die UN-Behindertenrechtskonvention enthält 50 Artikel, in denen die Ziele, Grundsätze und Menschenrechte benannt werden und Regelungen zur Durchführung und Überwachung der Inhalte der Konvention aufgeführt werden. Nach Artikel 33 der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Vertragsstaaten dazu verpflichtet, eine unabhängige Stelle zur Förderung und Überwachung der Umsetzung der Konvention zu bestimmen. In Deutschland kommt diese Aufgabe dem Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR) zu. Sie begleitet den Ratifizierungsprozess und Umsetzungsprozess der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland und legt dem Ausschuss der UN-Behindertenrechtskonvention in regelmäßigen Abständen

Monitoringberichte vor, in denen sie über die Fortschritte der Umsetzung des Übereinkommens berichtet (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, Internetquelle). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist insbesondere der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutsam. Er beinhaltet das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. In Absatz eins heißt es hierzu: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, Internetquelle)

Neben dem Recht auf Selbstbestimmung und Partizipation sowie dem Schutz vor Diskriminierung wird in dem Artikel 24 vor allem die Forderung nach einem Zugang zu inklusiven Schulen für alle Schüler*innen, also einer Schule für alle, deutlich (vgl. Metzger/Weigl 2011, S. 7). Der Artikel 24 besagt, dass Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen, sondern dass ihnen ein gleichberechtigter Zugang zu Regelschulformen ermöglicht werden muss und diese geöffnet werden müssen, hin zu inklusiven Schulen.

Durch die Verpflichtung zur Einführung eines inklusiven Schulsystems, ergeben sich für die Fachkräfte an den Schulen neue Aufgaben und Anforderungsprofile. Die Entwicklung und Gestaltung inklusiver Schulen stellt sie zudem auch vor neue Herausforderungen. Dies betrifft auch das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, mit dem ich mich im folgenden Punkt näher befassen werde.

2. Schulsozialarbeit

2.1. Verschiedene Definitionsansätze

Für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gibt es bislang keine einheitlich anerkannte Definition. Aktuell gibt es eine Vielzahl von Definitionsversuchen. Aus diesem Grund ergeben sich für die Schulsozialarbeit auch unterschiedliche Handlungsstrategien, Methoden, sowie Ziele und Aufgaben (vgl. Speck 2014, S. 35ff.). Ich möchte im Folgenden zwei Definitionsansätze nennen und werde mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf diese Definitionen beziehen, da sie meiner Meinung nach die essenziellen Kernelemente der Schulsozialarbeit wiedergeben und für dieses Arbeitsfeld einen klaren Rahmen abstecken. Die erste Definition stammt von Speck. Er definiert das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit folgendermaßen: „Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen, sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“ (Speck 2006, S. 23). In seiner Definition verortet Speck die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und weist der Schulsozialarbeit den Ort Schule als festen Arbeitsplatz zu. Die Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sieht er als unabdingbar für eine funktionierende Schulsozialarbeit an. Der zweite Definitionsansatz, auf den ich mich beziehen möchte, stammt von Drilling. Er formuliert das Arbeitsfeld wie folgt: „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“ (Drilling 2009, S. 95). Beide Ansätze beschreiben die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe und setzen für eine erfolgreiche Umsetzung die Kooperation mit den

verschiedenen Fachkräften einer Schule voraus. Vordergründig sehen sowohl Speck als auch Drilling die Kinder und Jugendlichen als Klientel der Schulsozialarbeit an, wobei Speck auch die Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten als Adressaten*innen mit in seine Definition aufnimmt. Dennoch weisen beide Definitionen deutliche Gemeinsamkeiten auf und stimmen inhaltlich weitgehend überein. Diesen beiden Definitionen möchte ich eine dritte Definition gegenüberstellen, die sich in ihrem Inhalt erheblich von den vorherigen zwei unterscheidet. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, wie sehr die Definitionen voneinander abweichen können. Diese Definition stammt von Bönsch: „Sie [Anmerkung: die Schulsozialarbeit] ist zu definieren, als sozialpädagogische Arbeit, die unterrichtsergänzend/-stützend, lernfördernd und sozialintegrativ die Pädagogik des Unterrichts begleitet“ (Bönsch, zit. nach Speck 2014, S. 58). In seiner Definition beschreibt Bönsch die Schulsozialarbeit als Unterstützungsangebot beziehungsweise als schulpädagogische Assistenzkraft, die zum Ziel hat, die Schüler*innen bei der Bewältigung der Herausforderungen, die sich für sie im Schulalltag ergeben, zu helfen und zu unterstützen (vgl. Speck 2014, S. 58). Diese Definition konzentriert sich im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Definitionen ausschließlich auf schulpädagogische Zwecke der Schulsozialarbeit, wohingegen die Definitionen von Speck und Drilling ihren Fokus auf eine sozialpädagogische Zielsetzung legen. Folglich lässt sich das Ganze so zusammenfassen: Laut Bönsch ergänzt die Schulsozialarbeit vorrangig den Bildungsauftrag der Schule, während Speck und Drilling Schulsozialarbeit als erweitertes Unterstützungs- und Hilfsangebot, zur Umsetzung des Erziehungsauftrags der Schulen, beschreiben. Dieses Beispiel zeigt, wie sehr es dem Begriff Schulsozialarbeit an einem einheitlichen Verständnis fehlt. Sowohl der Auftrag als auch die Ziele, Zielgruppen und der Arbeitsort werden nicht eindeutig formuliert und dienen den Schulsozialarbeitern*innen daher nur bedingt als Orientierungshilfe für ihr praktisches Handeln. Stüwe, Ermel und Haupt haben auf der Grundlage verschiedener bestehender Definitionen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, diese folgendermaßen zusammengefasst: „In einer Zusammenschau betrachtet, hat Schulsozialarbeit schließlich Zielgruppen und Aufgabenfelder erweitert und begreift sich als eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, um in Kooperation mit den Lehrkräften die lern- und entwicklungsförderlichen Angebote von Schulen für Kinder und Jugendliche quantitativ und qualitativ zu erweitern“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 23). Sie beschreiben die Schulsozialarbeit als „eine zusätzliche pädagogische Ressource für die Institution Schule“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 23). Im Folgenden werde ich mich mit dem

Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit auseinandersetzen und versuchen einen Überblick über die Kernaufgaben zu geben.

2.2. Aufgaben der Schulsozialarbeit

Für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existiert ein breites Spektrum an Angeboten und Leistungen. Diese Angebotsbreite beziehungsweise -vielfalt birgt die Gefahr einer Überbelastung der Schulsozialarbeiter*innen, da es dem Arbeitsfeld an einem klaren Arbeitsprofil, sowie eindeutig formulierten als auch einheitlich anerkannten Kernaufgaben fehlt. Speck unterteilt den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit in präventive und intervenierende Angebote und geht davon aus, dass ein komplexes Leistungsangebot sowohl aus präventiven als auch intervenierenden Angeboten erforderlich ist (vgl. Speck 2014, S. 82). Als Beispiele für präventive Angebote nennt er Betreuungs- und Freizeitangebote und für intervenierende Angebote zieht er die Einzelfallhilfe, Beratungsangebote und die Vernetzungsarbeit als Beispiele heran. Es ist notwendig für die Schulsozialarbeit ein klares Arbeitsprofil herauszuarbeiten, das bestimmte Kernleistungen für das Arbeitsfeld beinhaltet. Hierzu hat Speck sechs Kernleistungen der Schulsozialarbeit formuliert und verschiedene Beispiele mit angeführt (vgl. Speck 2014, S. 83f.):

1. **Beratung und Begleitung von einzelnen Schülern*innen**
    - Einzelfallhilfe
    - Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen, persönlichen und beruflichen Problemen
    - Einzelförderung
    - feste Sprechstunden
2. **sozialpädagogische Gruppenarbeit**
    - berufsorientierende Angebote
    - erlebnispädagogische Maßnahmen
    - soziales Kompetenztraining
    - außerunterrichtliche Projekte

- offenes Förderangebot

3. **offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote**
   - Schülerclub
   - offener Schülertreff
   - Freizeitangebote
4. **die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien**
   - Gesamtkonferenz
   - Klassenkonferenzen
   - Schulprogrammarbeit
5. **Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten**
   - Beratungsgespräche für LehrerInnen
   - Fortbildung für LehrerInnen
   - Elterngespräche
   - Teilnahme an Elternabenden
   - Elternbesuche
6. **Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen**
   - Kooperation mit dem Jugendamt, der Arbeitsverwaltung, anderen Ämtern und freien Trägern der Jugendhilfe
   - Aufbau von Hilfestrukturen
   - Integration von Personen, Unternehmen und Institutionen aus dem Gemeinwesen

Diese Kernleistungen sind nach Speck „Pflichtaufgaben“, die jede(r) Schulsozialarbeiter*in leisten beziehungsweise erbringen muss und die lediglich ein Mindestangebot an Leistungen darstellen (vgl. Speck 2014, S. 84). Drilling teilt den Kernaufgaben drei Arbeitsbereiche (Orientierungen) zu und bezieht sich dabei auf die Einteilung von Olk (vgl. Drilling 2009, S. 68):

1. **Freizeitpädagogische Orientierung:**

   Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens durch Maßnahmen und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit (z.B. sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote)

2. **Problembezogene fürsorgerische Orientierung:**

   Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen (z.B. Beratung und Begleitung von einzelnen Schülern*innen)

3. **Integrierte sozialpädagogische Orientierung:**

   Verknüpfung von einzelfall- und gruppenbezogenen Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten (z.B. Kooperation und Vernetzung, Konfliktbewältigung)

Eine aktuellere Beschreibung der Kernaufgaben liefern uns Stüwe, Ermel und Haupt. Sie haben anhand der oben genannten Ausführungen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit folgende Kernaufgaben erarbeitet (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 263ff.):

➔ **Individuelle Orientierung und Unterstützung:**

- Beratung
- Begleitung und Einzelfallhilfe
- Angebote für schuldistanzierte Kinder und Jugendliche

➔ **Bildungsbedingungen (mit-)gestalten:**

- Soziale Gruppenarbeit und Projekte
- Offene Angebote
- Präventionsangebote
- Zusammenarbeit mit und Beratung von Eltern und Erziehungsverantwortlichen
- Konfliktbewältigung
- Krisenintervention

Demnach wird der Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit aufgeteilt in Einzel- und Gruppenangebote, die sowohl einen präventiven als auch intervenierenden Charakter

haben. Wie bereits erwähnt stellen diese Kernaufgaben allerdings nur ein Mindestangebot dar und schließen die Erbringung weiterer Leistungen und Angebote nicht aus (vgl. Speck 2014, S. 84). Im nächsten Punkt werde ich die Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit näher beschreiben.

2.3. Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Im Allgemeinen werden der Schulsozialarbeit drei Zielgruppen zugeordnet: Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte (vgl. Drilling 2009, S. 116ff.; Speck 2014, S. 64ff.). Wobei als primäre Zielgruppe die Kinder und Jugendlichen verstanden werden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 70). Grundsätzlich sind alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Allerdings reichen die Ressourcen der Schulsozialarbeit in der Regel nicht aus, um allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Dies hat zur Folge, dass die Zielgruppe auf sozial benachteiligte Kinder und individuell beeinträchtige Jugendliche eingegrenzt wird (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 46). Hierbei herrscht jedoch Uneinigkeit, ob Schulsozialarbeit ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen darstellen sollte oder sich ausschließlich an Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf richten sollte (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 70). Diese Engbegrenzung der Zielgruppe trifft inzwischen vielenorts auf Ablehnung, da dadurch nicht allen Schülern*innen der Zugang zu den Leistungen der Schulsozialarbeit gewährt wird und ihnen somit die Förderung und Unterstützung verwehrt bleibt. Anstatt sich auf eine spezifische Zielgruppe innerhalb der Schülerschaft festzuschreiben, legt die Schulsozialarbeit ihr Augenmerk auf den Hilfebedarf der Kinder und Jugendlichen und stellt diesen in den Vordergrund, um einer Stigmatisierung innerhalb der Schulsozialarbeit vorzubeugen und diese zu vermeiden (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 46). Speck fasst das Ganze wie folgt zusammen: „Eine zentrale Zielgruppe einer lebensweltorientierten und modernen Schulsozialarbeit sind zunächst alle Kinder und Jugendlichen. […]. Berücksichtigt werden sollte, dass benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen eine besondere, wenngleich nicht ausschließliche, Rolle in der Schulsozialarbeit zukommt“ (Speck 2014, S. 65). Demnach sollten Kinder und Jugendliche, die einer besonderen Förderung bedürfen, vorrangig unterstützt werden, jedoch nicht alleinig. Für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ergeben sich folgende Ziele (vgl. Speck 2014, S. 65):

a) eine gelingende Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

b) schulische und außerschulische Lebensbewältigung bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten

c) Förderung der sozialen Kompetenzen (z.B. Engagement, soziales Lernen)

Die zweite Zielgruppe bilden die Lehrkräfte. Jedoch wird der Begriff „Zielgruppe“ in diesem Zusammenhang nicht von allen als angemessen empfunden. An dieser Stelle sei auf Spies und Pötter verwiesen. Nach ihrem Verständnis sind Lehrkräfte ausschließlich als Kooperationspartner*innen für die Schulsozialarbeit anzusehen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 72). Auch Stüwe, Ermel und Haupt sind dieser Auffassung: „Lehrkräfte werden […] als Kooperationspartnerinnen und -partner und nicht als Zielgruppe der Schulsozialarbeit verstanden“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 75). Entgegen dieser Meinung werden die Lehrkräfte beispielsweise von Speck und Drilling, sowohl als zentrale Kooperationspartner*innen als auch als Zielgruppe der Schulsozialarbeit angesehen, da sie fachlich mit Schulsozialarbeitern*innen zusammenarbeiten, also kooperieren, aber die Lehrkräfte auch die Möglichkeit haben, Unterstützung und Entlastung durch die Schulsozialarbeit anzufordern und zu erhalten (vgl. Speck 2014, S. 65; Drilling 2009, S. 116f.). Im Kontext der Zielgruppenfrage der Schulsozialarbeit wird letztere Auffassung häufiger vertreten, weshalb ich mich auch auf diese beziehen werde. Speck hat für die Zielgruppe der Lehrkräfte folgende Ziele definiert (vgl. Speck 2014, S. 65):

a) Lehrer*innen für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und sozialpädagogische Fragestellungen sensibilisieren

b) Lehrer*innen über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten sowie Kooperationspartner bei den sozialen Einrichtungen und Diensten vor Ort informieren

c) Lehrer*innen in Bezug auf sozialpädagogische Themen (z.B. Elternberatung) beraten und fortbilden

d) Lehrer*innen konkrete fachliche Anregungen für die Verringerung und Bewältigung von akuten Problemen von Schüler*innen und in Klassen bieten

e) Vermittler und Berater bei Konflikten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Die dritte Zielgruppe bilden die Eltern und Erziehungsberechtigten. Auch bei dieser Zielgruppe gibt es Abweichungen innerhalb der fachlichen Auffassungen. Zum einen werden die Eltern und Erziehungsberechtigten „primär als Kooperationspartnerinnen und -partner“ und „zugleich als sekundäre Zielgruppe“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 75) betrachtet, wobei sich sekundäre Zielgruppe darauf bezieht, dass die Eltern oder Erziehungsberechtigten „zum Umfeld eines Mädchen bzw. Jungen gehören, die bzw. der die Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch nimmt“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 70). Nach dieser Beschreibung sind die Eltern keine unmittelbare Zielgruppe der Schulsozialarbeit, sondern fungieren als soziale Ressource, die von Schulsozialarbeiter*innen zur Unterstützung herangezogen werden kann (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 70). Demgegenüber steht die zweite fachliche Auffassung, die die Eltern und Erziehungsberechtigten nicht als sekundäre Zielgruppe, sondern als direkte Zielgruppe der Schulsozialarbeit anerkennen, da die Einbindung der Eltern in die sozialpädagogische Arbeit eines Schulsozialarbeiters*in maßgeblich zum Erfolg der Unterstützungs- und Förderangebote beiträgt und daher zwingend erforderlich ist (vgl. Speck 2014, S. 66). Folgende Ziele verfolgt die Schulsozialarbeit hierbei (vgl. Speck 2014, S. 66):

a) Beratung und Unterstützung bei Erziehungsfragen und -problemen sowie bei Fragen des Kinder- und Jugendschutzes

b) Information über Hilfsangebote, soziale Einrichtungen und konkrete Ansprechpartner vor Ort

c) Vermittlung und Unterstützung bei Konflikten mit Lehrer*innen und ihren Kindern

Die Schulsozialarbeit hat demzufolge zum Ziel die Eltern und Erziehungsberechtigten in Problem- und Erziehungsfragen zu beraten und zu unterstützen und im Auftrag der Eltern, zwischen ihren Kindern und den Lehrern*innen in Konfliktsituationen zu vermitteln. Schulsozialarbeit handelt also nach einem Erziehungsauftrag.

Allgemein lassen sich abschließend vier große Ziele der Schulsozialarbeit zusammenfassen (vgl. Speck 2014, S. 64):

1. Förderung der individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung

2. Vermeidung und Abbau von Bildungsbenachteiligungen

3. Beratung und Unterstützung von Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen

4. Beitrag zu einer schülerfreundlichen Umwelt

Grundlegend für den Erfolg der angestrebten Ziele der Schulsozialarbeit sind die Grundsätze und Handlungsprinzipien, an denen sich Schulsozialarbeiter*innen orientieren und zu denen ich im folgenden Punkt kommen werde.

2.4. Grundsätze und Handlungsprinzipien

Wie in Punkt 2.1 beschrieben, wird Schulsozialarbeit als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe verstanden. Daher dienen die Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe als Leitmaxime für die Schulsozialarbeit. Die Grundsätze und Handlungsprinzipien lassen sich herleiten aus den Strukturmaximen der Kinder- und Jugendhilfe, die im Kinder- und Jugendhilfegesetz enthalten sind (vgl. Speck 2014, S. 88; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 32). Sie dienen den Schulsozialarbeitern*innen als Maßstab für ein professionelles Handeln (vgl. Speck 2014, S. 93). Außerdem geben sie für die Schulsozialarbeit Zielorientierungen vor (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 33). Die Grundsätze und Handlungsprinzipien werden jedoch nicht eins zu eins aus der Kinder- und Jugendhilfe übernommen, sondern werden um „spezifische, kontextgebundene Prinzipien der Schulsozialarbeit“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 32) ergänzt. Daher gibt es auch keinen einheitlichen Grundsatzkatalog an denen sich Schulsozialarbeiter*innen orientieren können, sondern es bestehen verschiedene fachliche Ausführungen. Hierzu werden an dieser Stelle die Grundsätze und Handlungsprinzipien von Stüwe, Ermel und Haupt betrachtet, die sie auf Grundlage verschiedener aktueller Beschreibungen erarbeitet und zusammengetragen haben. Folgende Handlungsprinzipien werden dabei benannt (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 46):

1. Alltagsorientierung
2. Beziehungsorientierung
3. Freiwilligkeit
4. Dezentralisierung/Regionalisierung
5. Inklusion und Diversity-Orientierung
6. Neutralität und anwaltschaftliches Handeln
7. Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit

8. Partizipation und Teilhabe
9. Prävention
10. Prozessorientierung
11. Ressourcenorientierung
12. Subjektorientierung und ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituationen und -lagen
13. Systemorientierung
14. Vertraulichkeit, Schweigepflicht und Datenschutz
15. Vernetzung und Interdisziplinarität

Im weiteren Verlauf werden die Handlungsprinzipien kurz erläutert.

Alltagsorientierung: Dieses Handlungsprinzip setzt eine lebensweltorientierte Ausrichtung der Schulsozialarbeitspraxis voraus, also dass die Angebote der Schulsozialarbeit für die Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrer*innen leicht zugänglich gemacht werden und ihr Schul- und Lebensalltag dabei berücksichtigt wird (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 34; Speck 2014, S. 90). Zudem setzt Alltagsorientierung voraus, dass sich die Angebote der Schulsozialarbeit auf die Lebenssituation der Adressaten*innen orientieren. Zugangsbarrieren, wie die Begrenzung der Zielgruppe, bestimme Sprechzeiten oder die Anmeldung für Angebote der Schulsozialarbeit sollten dabei vermieden werden (vgl. Speck 2014, S. 90).

Beziehungsorientierung: Schulsozialarbeit unterstützt Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte dabei, tragfähige Beziehungen aufzubauen, da sie die Grundlage dafür bilden, Hilfestellungen anbieten zu können und Lösungsprozesse zu initiieren. Voraussetzung hierfür ist eine Beziehung, die von Offenheit und Vertrauen geprägt ist. Außerdem ist es wichtig kontinuierlich vor Ort präsent und ansprechbar zu sein und eine professionelle Haltung zu wahren (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 34f.; Drilling 2009, S. 107).

Dezentralisierung/Regionalisierung: Die Schulsozialarbeiter*innen arbeiten mit schulischen und außerschulischen Partnern*innen zusammen und schaffen tragfähige Unterstützungs- und Förderungsstrukturen innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 35; Speck 2014, S. 89).

Freiwilligkeit: Die Angebote der Schulsozialarbeit sind für die Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigten nicht verpflichtend, sondern erfolgen auf freiwilliger Basis. Die Betroffenen können selbst entscheiden, ob sie die Angebote beziehungsweise die Hilfe durch eine(n) Schulsozialarbeiter*in annehmen und wahrnehmen möchten (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 35f.).

Inklusion und Diversity-Orientierung: Die Schulsozialarbeiter*innen respektieren und wertschätzen alle am Schulleben beteiligte Personen und richten ihre Angebote an alle Personen und Gruppen, unabhängig von Behinderungen/Beeinträchtigungen, vom Geschlecht, von der Herkunft, der Religionszugehörigkeit oder anderen subjektiven Unterschieden. Schulsozialarbeit schafft zugangsgerechte und barrierefreie Teilhabemöglichkeiten und Geschlechter- und interkulturelle Gerechtigkeit in der Schule (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 37).

Neutralität und anwaltschaftliches Handeln: Schulsozialarbeit bewahrt einen neutralen Blick und ergreift nicht Partei für die Schüler*innen, Lehrkräfte oder Eltern/Erziehungsberechtigten, die die Hilfe beziehungsweise Unterstützung von dem/der Schulsozialarbeiter*in anfordern, es sei denn es liegt ein Ungerechtigkeitsfall vor. Sie agieren unvoreingenommen und vermittelnd (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 37f.).

Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit: Die Angebote der Schulsozialarbeit sind für alle Zielgruppen leicht erreichbar und nutzbar und an keinerlei Bedingungen geknüpft (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 38).

Partizipation und Teilhabe: Die Schulsozialarbeit sieht die Adressaten nicht als passive Leistungsempfänger*innen, sondern als eigenverantwortliche Subjekte, die bei der Entwicklung und Gestaltung von sozialarbeiterischen Angeboten und Hilfen aktiv beteiligt und miteinbezogen werden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 39f.; Speck 2014, S. 90f.).

Prävention: Nach dem Grundsatz der Prävention hat die Schulsozialarbeit die Aufgabe positive Lern- und Lebensbedingungen für die persönliche Entfaltung aller schulischen Personen zu schaffen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 41). Des Weiteren entwickelt

Schulsozialarbeit Beratungsangebote und vorbeugende Hilfen, die den Adressaten den Umgang mit anforderungsreichen Situationen erleichtern soll (vgl. Speck 2014, S. 89). Schulsozialarbeit hat in diesem Kontext zum Ziel, persönlichen und sozialen Problemen und Konflikten vorzubeugen (vgl. Drilling 2009, S. 105).

Prozessorientierung: Schulsozialarbeit begleitet Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum durch einen fortlaufenden Prozess, mit dem Ziel, Problemlösungen zu entwickeln. Hierzu werden, unter Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Grenzen, gemeinsam Vereinbarungen und Abmachungen festgelegt und im Laufe des Prozesses überprüft (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 43).

Ressourcenorientierung: Die Schulsozialarbeit legt ihr Augenmerk auf die Stärken und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, um diese zu fördern. Dadurch unterstützt die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und stärkt sie in ihrem Selbstwertgefühl (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 43).

Subjektorientierung: Die Kinder und Jugendlichen, die die Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen, werden von den Schulsozialarbeitern*innen als Experten*innen für ihre eigenen Lösungen angesehen und wahrgenommen und in ihren Lösungsprozessen unterstützt (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 44).

Systemorientierung: Das Denken und Handeln der Schulsozialarbeiter ist systemorientiert und bezieht sich nicht ausschließlich auf das Individuum. Das familiäre und gesellschaftliche System wird dabei berücksichtigt und miteingebunden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 44; Drilling 2009, S. 111f.).

Vertraulichkeit, Schweigepflicht und Datenschutz: Die Schulsozialarbeit arbeitet vertraulich und garantiert den Hilfesuchenden Anonymität. Die Beachtung von Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und des Datenschutzes sind für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen dem/der Schulsozialarbeiter*in und der hilfesuchenden Person besonders bedeutsam (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 44f.).

Vernetzung und Interdisziplinarität: Schulsozialarbeiter*innen arbeiten eng mit schulischen und außerschulischen Handlungspartnern*innen und Unterstützungssystemen zusammen. Die Schulsozialarbeit bemüht sich hierbei, nachhaltige und zielführende Kooperationssysteme aufzubauen und zu erhalten (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 45f.).

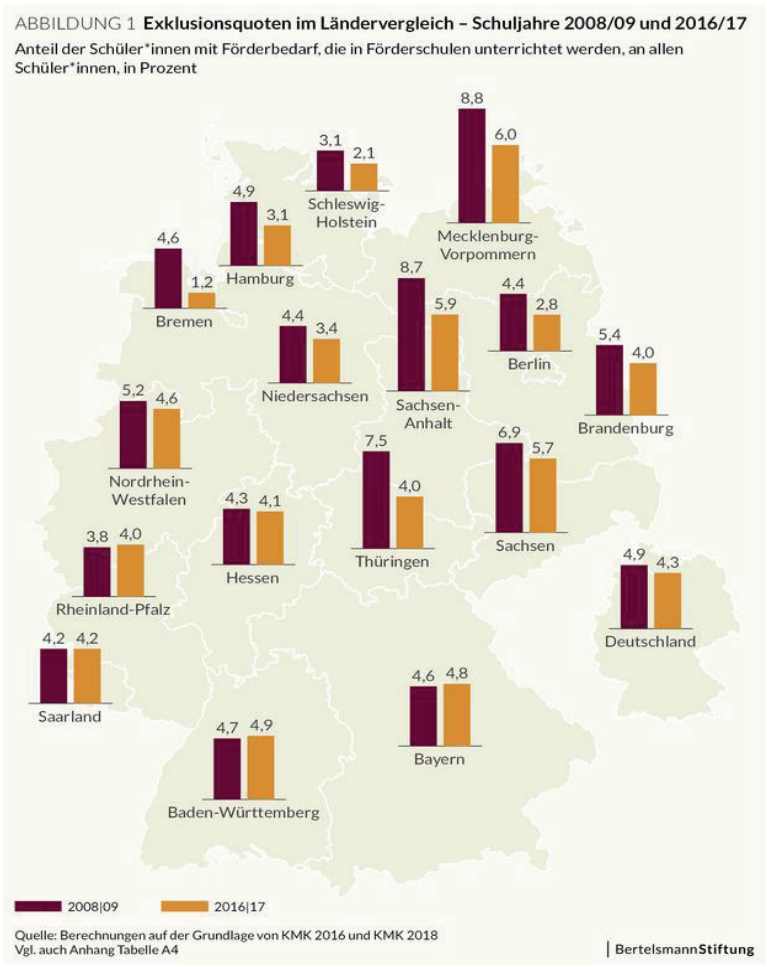
3. Inklusion und Schulsozialarbeit

3.1. Zum derzeitigen Stand schulischer Inklusion

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat Deutschland der Veränderung des bisherigen Schulsystems zugestimmt. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat zum Ziel, dass Menschen mit und ohne Behinderungen zusammen in die Schule gehen und nicht wie bisher üblich durch Sonderschulen voneinander separiert werden. Diese Sonderschulen sollen nun nach und nach aufgelöst werden und den inklusiven Schulen weichen. Zwar sollen sie nicht vollständig abgeschafft werden, doch sie sollen in Zukunft kein Regelfall mehr sein für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, sondern langfristig eher als Ausnahmefall gelten. Allerdings bestehen hierbei einige Differenzen zwischen den Bundesländern. In einigen Bundesländern (z.B. Schleswig-Holstein) verfolgt man den Ansatz der radikalen Inklusion, indem Sonderschulen schnellstmöglich geschlossen werden und somit die Inklusion von Menschen mit Behinderungen möglichst sofort erfolgt. Andere Bundesländer (z.B. Mecklenburg-Vorpommern) gehen hierbei moderater vor. Sie streben eine schrittweise Reduzierung von Sonderschulen an und wollen nicht vollständig auf diese schulischen Sonderformen verzichten (vgl. Ahrbeck 2016, S. 11f.). Durch die Schließung solcher Sonderschulformen nimmt die Inklusion an Regelschulen zu. Allerdings sind die Lehrer und Fachkräfte mit der aktuellen Situation überfordert, wie aus einem Interview der „Welt“ mit dem Präsidenten des Deutschen Lehrerverbands Heinz-Peter Meidinger hervorgeht: „Ich bekomme jede Woche von Lehrkräften Mails, die sich alleingelassen und überfordert fühlen. Sie berichten immer häufiger von Schülern*innen, die den Unterricht so massiv stören, dass der Lernfortschritt der ganzen Klasse gefährdet ist. Hinzu kommen die Kinder mit Inklusionsbedarf, auf die viele Regelschulen überhaupt nicht eingestellt sind“ (Meidinger 2018, Internetquelle). Aufgrund dieser Überforderung kommen immer mehr Schulsozialarbeiter*innen an Schulen zum Einsatz. Sie sollen die Lehrer*innen bei ihrer Arbeit unterstützen und ihnen beratend zur Seite stehen. Sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts sollen sie zur Gestaltung des Inklusionsprozesses in Schulen beitragen. Schulsozialarbeit hat demnach die Aufgabe „junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern [und] Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen […] sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck, zit. nach Holtbrink 2015, S. 32

Internetquelle). Aufgrund dieses offensichtlichen Bedarfs an Schulsozialarbeitern*innen findet in Deutschland ein Ausbau der Schulsozialarbeit statt und wird vom Land durch die Finanzierung zusätzlicher Stellen unterstützt. In diesem Jahr jährt sich die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland zum zehnten Mal. Anlässlich dieses Jubiläums wurde in Deutschland eine Zwischenbilanz gezogen und geschaut, welche inhaltlichen Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der letzten zehn Jahre erreicht werden konnten beziehungsweise in welchen Punkten die Umsetzung bisher gescheitert ist. Hierbei soll besonders die Umsetzung im Bereich Bildung im weiteren Verlauf genauer beleuchtet werden. Der Bundesbeauftragte für die Belange von Menschen mit Behinderungen Jürgen Dusel wurde hierzu in einem Interview mit der Aktion Mensch Stiftung befragt und beschreibt die Umsetzung der Vorgaben im Bereich der Bildung wie folgt: „Und natürlich haben wir noch den Bereich der Bildung: Da sehe ich auch viel Bewegung, leider aber nicht immer in die richtige Richtung. Zwar wächst die Erkenntnis, dass es ein Unding ist, wenn Kinder mit Behinderungen nicht die gleiche Schule besuchen können, nur weil diese nicht barrierefrei ist, und sie deshalb jeden Tag 40 oder 50 Kilometer durchs Land gefahren werden müssen. Aber häufig werden eher die Probleme inklusiver Bildung diskutiert, statt nach Lösungen zu suchen und das entsprechende Geld dafür in die Hand zu nehmen. Wir dürfen nie vergessen: In der Schule wird ein wesentlicher Grundstein für unsere Gesellschaft gelegt. Wollen wir wirklich ein offenes und inklusives Zusammenleben, müssen wir alles dafür tun, damit uns das gut gelingt.“ (Dusel 2019, S. 3, Internetquelle). Dusel spricht hierbei von einer mangelnden Unterstützung seitens der Elternschaft und der Schulbehörden und appelliert an die Bedeutung, die eine inklusive Schule für die Entwicklung und Festigung einer inklusiven Gesellschaft hat. Deutschland muss sich im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention einer mehrmaligen Staatenprüfung durch einen UN-Fachausschuss unterziehen, bei der die Umsetzung der Konvention überprüft wird. Die erste Staatenprüfung erfolgte zwischen den Jahren 2011 und 2015. Eine zweite Staatenprüfung findet aktuell statt und dauert noch bis 2020 an. Die erste Staatenprüfung ergab eine mangelhafte Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich Bildung und kritisiert insbesondere die Doppelstrukturen von Förder- und Regelschulen und fordert den Rückbau des getrennten Schulwesens. Der Anteil inklusiver Beschulungen hat sich zwar in den letzten Jahren erhöht, allerdings ist die Anzahl der Schüler*innen mit einem Förderbedarf ebenfalls gestiegen (vgl. Aktion Mensch 2019, Internetquelle). Die im Folgenden herangezogenen Daten und Statistiken wurden von der

Bertelsmann Stiftung erfasst und stammen aus dem Jahr 2018. Die Inklusionsquote, also die prozentuale Anzahl von Schülern*innen mit einem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen, betrug vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 1,1 Prozent und stieg bis 2016 auf 2,8 Prozent an. Besonders deutlich wird der Wandel bei der Betrachtung des Inklusionsanteils, sprich der prozentuale Anteil aller Schüler*innen mit einem Förderbedarf, die eine inklusive Schule besuchen. Dieser stieg von 18,4 Prozent im Jahr 2008 auf 39,3 Prozent im Jahr 2016. Hier lässt sich eine positive Tendenz erkennen. Auch bei der Exklusionsquote, welche den prozentualen Anteil der Schüler*innen mit einem Förderbedarf angibt, die separiert an Förderschulen unterrichtet werden, ist ein Rückstand zu beobachten. Diese sank von 4,9 Prozent auf 4,3 Prozent. Solch eine positive Entwicklung hat in allen Bundesländern stattgefunden, allerdings gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Um dies zu veranschaulichen, verweise ich an dieser Stelle auf eine Statistik der Bertelsmann Stiftung, die sie im Jahr 2018 erhob und die den Anteil von Schülern*innen mit einem Förderbedarf, die in Förderschulen unterrichtet werden, darstellt:



Quelle: Klemm 2018, S. 11, Internetquelle

Wie auf der Abbildung zu erkennen, ist die Anzahl der Schüler*innen mit einem Förderbedarf, die eine Förderschule besuchen, also die entgegen der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention exkludiert werden, in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (jeweils um 0,2 Prozent) sogar gestiegen. Ebenfalls kein Fortschritt lässt sich im Saarland erkennen, in dem die Exklusionsquote bei 4,3 Prozent stagniert. In den übrigen zwölf Bundesländern ist die Exklusionsquote teils deutlich gesunken. Besonders niedrig sind sie in den Stadtstaaten Bremen (1,2 Prozent), Hamburg (3,1 Prozent) und Berlin (2,8 Prozent), sowie in den Bundesländern Schleswig-Holstein (2,1 Prozent) und Niedersachsen (3,4 Prozent). Auch in den ostdeutschen Bundesländern ist ein starker Rückgang der Exklusionsquoten zu verzeichnen, beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (beide um 2,8 Prozent gesunken) oder auch in Thüringen (um 3,5 Prozent gesunken). Trotz alledem liegen die Quoten in Mecklenburg-Vorpommern (6,0 Prozent) und Sachsen-Anhalt (5,9 Prozent) noch deutlich über dem Durchschnittswert von 4,3 Prozent. Die restlichen Bundesländer weisen moderate Rückgänge in der Exklusionsquote auf. Vergleicht man nun den niedrigsten Wert (Bremen: 1,2 Prozent) mit dem höchsten Wert (Mecklenburg-Vorpommern: 6,0 Prozent), so wird die Differenz innerhalb der Bundesländer sehr deutlich und offenbart, wie groß die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind. Des Weiteren zeigt diese Statistik auf, wie weit die Fortschritte der einzelnen Bundesländer in der Umsetzung und Erreichung der Zielvorgaben, die sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben, auseinandergehen (vgl. Klemm 2018, S. 11ff., Internetquelle).

„Die unterschiedlich ausgeprägten Anstrengungen der einzelnen Bundesländer haben also dazu geführt, dass sich einzelne Länder vom Inklusionsziel der UN-Konvention im Verlauf der Jahre nach 2008/09 noch weiter entfernt haben, während sich andere Länder diesem Ziel unverkennbar angenähert haben.“ (Klemm 2018, S. 13, Internetquelle)

Folglich bleibt abzuwarten inwieweit die Umsetzung der Vorgaben der UN-Konvention, sowie die inklusive Entwicklung in Deutschland gelingt und vorangetrieben wird. Aufschluss darüber könnte der zweite Bericht, nach Abschluss der zweiten Staatenprüfung durch den UN-Fachausschuss geben.

3.2. Parallelen zwischen Inklusion und Schulsozialarbeit

In diesem Punkt wird ein Vergleich zwischen dem gesellschaftlichen Ziel Inklusion und dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit vorgenommen, um Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und auf mögliche Potenziale, die die Schulsozialarbeit im Kontext der Inklusionsentwicklung in der Schule aufzeigt, einzugehen. Vergleichen wir die verschiedenen Definitionen der beiden Begriffe miteinander, so werden hierbei einige Parallelen erkennbar. Wie bereits in Punkt eins herausgearbeitet, ist das oberste Ziel von Inklusion, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und deren Anerkennung und Akzeptanz durch die Gesellschaft. Inklusion soll demnach eine Anpassung und ein Umdenken in der Gesellschaft bewirken und erreichen die Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen abzubauen. Daran lässt sich das Ziel der Schulsozialarbeit, anknüpfen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen. Außerdem verfolgt die Schulsozialarbeit den Auftrag, eine schülerfreundliche Umwelt für alle Schüler*innen zu schaffen, also auch für Schüler*innen mit einer Behinderung (vgl. Speck 2006, S. 23). Das heißt, die Schulen sollen barrierefrei gestaltet und somit allen Schülern zugängig gemacht werden. Die Schule soll ein Lern- und Lebensort sein, an dem sich alle Schüler*innen wohlfühlen und entfalten können und nicht durch Barrieren oder Sonstigem davon abgehalten beziehungsweise in ihrer Entfaltung und Entwicklung eingeschränkt werden. Hierzu kann die Schulsozialarbeit durch Einzelgespräche die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen erfassen und bei Problemen/Konflikten intervenieren. Durch Projekte zum Thema Inklusion in der Schule oder in einzelnen Klassen, kann Schulsozialarbeit die Schüler*innen für dieses Thema sensibilisieren und aufmerksam machen. Neben den Kindern und Jugendlichen gehören, wie in Punkt 2.3 bereits ausführlicher beschrieben, auch die Lehrkräfte und die Eltern, sowie Erziehungsberechtigten zum Adressatenkreis der Schulsozialarbeit. Um diese beiden Zielgruppen über das Thema Inklusion zu informieren und aufzuklären, können Schulsozialarbeiter*innen ebenfalls Projektveranstaltungen planen, in Form von Elternabenden oder auch Fortbildungen. Dazu kann Schulsozialarbeit Kooperationspartner*innen heranziehen oder Eltern und Lehrkräfte an diese weitervermitteln. Schauen wir an dieser Stelle nochmal auf die Definition von Speck zur Schulsozialarbeit. In der heißt es: „Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in

ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, […].“ (Speck 2014, S. 44). Es geht also zum einen um die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Dies schließt, wie in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert (Punkt 1.2.2), die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls aller Individuen an einer Schule mit ein, unabhängig eventueller Behinderungen oder Beeinträchtigungen. Hierzu arbeitet die Schulsozialarbeit nach dem Grundsatz der Inklusion und Diversity-Orientierung, indem sie alle am Schulalltag beteiligten Personen gleichermaßen respektiert und wertschätzt. Darüber hinaus sind die Grundsätze der Alltagsorientierung und der Barrierefreiheit hierbei ebenfalls von großer Wichtigkeit, da nach diesen die Angebote und Hilfen der Schulsozialarbeit für alle leicht zugänglich und gut in den Alltag der Beteiligten integrierbar sind. Neben der individuellen Entwicklung geht es der Schulsozialarbeit zum anderen auch um die Förderung der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Hierbei gilt es vor allem, sozial Benachteiligten, wie zum Beilspiel Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund oder mit einer Behinderung, darin zu unterstützen Beziehungen aufzubauen und zu festigen. Aufgrund von Sprachbarrieren oder aufgrund geistiger oder körperlicher Einschränkungen fällt dies den Betroffenen im Schulalltag oftmals schwer. Genau hier setzt die Schulsozialarbeit an und unterstützt die Kinder und Jugendlichen dabei soziale Kontakte aufzubauen und in Problemfällen oder Konfliktsituationen als Vermittler*in zu agieren. Dabei orientiert sich die Schulsozialarbeit an den Grundsätzen der Beziehungsorientierung als auch der Partizipation und Teilhabe. Die Kinder und Jugendlichen werden in den Angeboten der Schulsozialarbeit miteingebunden und werden aktiv tätig. Beispielsweise können Schulsozialarbeiter*innen hierzu Projekttage gestalten und planen, die das Thema „Behinderungen“ thematisieren oder bei denen Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über ihr Herkunftsland berichten können. Dadurch erfahren diese sowohl Wertschätzung als auch Vertrauen durch die Schulsozialarbeit. Zudem stärken sie ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein durch den Kontakt mit anderen Personen, indem sie beispielweise vor ihnen reden oder gemeinsam mit ihnen in den Austausch kommen. In der Definition von Speck ist außerdem die Rede von der Förderung der schulischen und beruflichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Hierzu bietet Schulsozialarbeit Unterstützungs- und Informationsangebote an, wie Berufsfrühorientierungen oder die Vermittlung an Schülerhilfen. Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit Kindern mit einem Migrationshintergrund oder mit Behinderungen mögliche Wege für ihren zukünftigen

beruflichen Werdegang aufzuzeigen und kann dazu Kooperationspartner*innen zur Hilfe holen, wie zum Beispiel Berufsberatungszentren oder die Agentur für Arbeit. Die Schulsozialarbeit kann hierbei selbst beratend tätig sein oder aber vermittelnd handeln. Wie bereits mehrfach erwähnt, reicht Schulsozialarbeit allein nicht aus, um die Ziele einer inklusiven Schule zu erreichen, aber sie kann dazu beitragen, „indem sie entsprechende Kontakte zu verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe, aber auch zu Freizeit- und Kulturangeboten herstellen“ (Holtbrink 2017, S. 200). Hierzu möchte ich Spies zitieren, der die Parallelen zwischen dem Ziel der schulischen Inklusion und dem Auftrag der Schulsozialarbeit wie folgt beschreibt: „Als gemeinsamer Fokus des schulischen Inklusionsauftrags und des fachlichen Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit sind die auf das Individuum bezogene Verbesserung von gesellschaftlichen Teilhabechancen und die Sicherung von Anschlussfähigkeit, unabhängig von individuellen Ausgangslagen, das Ziel der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit.“ (Spies, zit. nach Holtbrink 2017, S. 201). Im Folgenden möchte ich mich daher, mit den Aufgaben der Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess etwas näher beschäftigen und schauen, inwieweit sie in diesen bereits integriert ist.

Aufgrund der erkennbaren Parallelen zwischen dem Auftrag der Schulsozialarbeit und dem Ziel der Inklusion, ergeben sich für Schulsozialarbeiter*innen durchaus Aufgaben im Rahmen des Inklusionsprozesses an Schulen. Allerdings wird der Schulsozialarbeit, laut Holtbrink, hierbei zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Holtbrink 2017, S. 199). Wie bereits im Punkt zuvor kurz erwähnt, sieht Holtbrink die Vernetzungsarbeit von Schulsozialarbeiter*innen als eine wichtige Ressource an und beschreibt diese als „wertvollen Beitrag zum Inklusionsprozess“ (Holtbrink 2017, S. 200). Auch Werning ist der Auffassung, dass Inklusion nur dann funktioniert, wenn ein multiprofessionelles Team (bestehend aus Schulsozialarbeitern*innen, Lehrern*innen, Schulleitung, Eltern, Jugendhilfeeinrichtungen usw.) erfolgreich zusammenarbeitet und miteinander kooperiert. Daher ist es seiner Meinung nach besonders wichtig, ein Kooperationsnetzwerk sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule aufzubauen und zu verstärken. Hierbei nimmt er die Schulsozialarbeit in die Pflicht, da diese als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfeeinrichtungen agiert (vgl. Werning 2013, S. 6f.). Der/die Schulsozialarbeiter*in kann so, wenn es denn nötig ist, das Kind und/oder die Eltern unkompliziert weitervermitteln. Bei Schwierigkeiten/Problemen in der Schule oder mit den Eltern, kann der/die Schulsozialarbeiter*in als Vermittler*in tätig sein, um so das Kind beziehungsweise die Familie zu unterstützen. Wie Werning sehen auch Stüwe, Ermel

und Haupt eine Chance der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit dem Lehrkräftekollegium, denn „eine solche Kooperation kann gelingende Inklusion an der jeweiligen Schule befördern“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 196). Holtbrink leitet eine weitere Aufgabe aus der Definition von Speck für die Schulsozialarbeit ab, in welcher er schreibt, dass Schulsozialarbeit einen Beitrag für eine schülerfreundliche Umwelt leisten sollte. Holtbrink ergänzt diese Definition, indem sie schreibt „eine schülerfreundliche Umwelt für alle Schüler“, also auch für Schüler*innen mit einer Behinderung. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit liegt ihrer Meinung nach darin, „die Schule gemeinsam mit den Lehrkräften so zu gestalten, dass sie ein Lern- und Lebensort für alle Schüler/innen ist, der sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert“ (Holtbrink 2015, S. 35, Internetquelle). Hierzu führen Schulsozialarbeiter*innen Einzelgespräche, um die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erfassen zu können und diese in der (Um)Gestaltung der Schule und des Schulumfelds berücksichtigen zu können. Weitere Möglichkeiten ergeben sich durch Beratungsgespräche oder durch offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, z.B. Angebote im Schulclub oder Sport- und Spielangebote, da man durch solche freiwilligen Aktivitäten einen leichteren Zugang zu den Schülern erhält und sie sich dem/der Schulsozialarbeiter*in schneller öffnen und ihm/ihr ihre Probleme anvertrauen. Wie in allen, in Punkt eins, genannten Definitionen für den Inklusionsbegriff, geht es der Inklusion vor allem um die Teilhabe und die Wertschätzung aller Menschen in der Gesellschaft. Um dieses Ziel zu erreichen, organisieren Schulsozialarbeiter*innen Lehr- und Projektveranstaltungen in der Schule, um sowohl die Schüler*innen und Lehrer*innen, als auch die Eltern, für das Thema der Inklusion zu sensibilisieren (vgl. Speck 2014, S. 83f.). Um Inklusion in der Schule und in der Gesellschaft voranzutreiben und ein Umdenken erreichen zu können, muss die persönliche Haltung des/der Schulsozialarbeiters*in und aller anderen Fachkräfte einer Schule als Vorbild für die Kinder und Jugendlichen dienen, das heißt „der Umgang der Erwachsenen miteinander und ihre Haltung zum Inklusionsgedanken haben eine pädagogische Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 196). Es gilt also zunächst damit anzufangen den inklusiven Gedanken in der Arbeit eines/einer Schulsozialarbeiters*in zu verinnerlichen und diese den Kindern/Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern vorzuleben, indem man respektvoll, wertschätzend, tolerant und vorurteilslos allen Personen gegenübertritt und jeden in seiner einzigartigen Persönlichkeit achtet und akzeptiert.

Durch die Entwicklung der Schulen zu inklusiven Schulen haben sich für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in den letzten Jahren auch neue Herausforderungen ergeben. Wie bereits deutlich wurde hat sich das Anforderungsprofil und die Aufgabenbreite der Schulsozialarbeit im Laufe der letzten Jahre aufgrund des Inklusionsgedankens an Schulen sehr verändert, was sowohl für Einsteiger in diesem Arbeitsfeld als auch für Schulsozialarbeiter*innen mit vorhandenen Berufserfahrungen eine Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund beschäftige ich mich im folgenden Punkt mit den Herausforderungen, die sich für die Schulsozialarbeit ergeben und gehe anschließend auf allgemeine Herausforderungen in der inklusiven Arbeit ein.

3.3. Herausforderungen

3.3.1. …für die Schulsozialarbeit

Das Arbeits- und Handlungsfeld der Schulsozialarbeit steht aktuell vor vielen Herausforderungen. Nicht auch zuletzt durch die, im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention angestrebte und zu Teilen bereits eingesetzte Veränderung beziehungsweise Entwicklung des Schulsystems. Doch nicht nur die Veränderungen im Schulsystem, sondern auch die fehlenden Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit erschweren die Praxis. Ursächlich hierfür ist zum einen das fehlende einheitliche Verständnis von Schulsozialarbeit und die daraus resultierenden schwankenden, politischen Zielvorstellungen. Viele Lehrkräfte sehen in der Schulsozialarbeit eine Möglichkeit zur Entlastung ihrer eigenen Arbeit, die dazu dient, sogenannte „Problemschüler*innen“ aufzunehmen, zu beaufsichtigen und zu disziplinieren (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 275). Speck beschreibt die Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang als „Pannendienst“ oder auch „Reparaturbetrieb“ der Schulen, der darauf abzielt auffällige oder störende Schüler*innen aus dem funktionierenden Schulbetrieb zu „entfernen“ und mittels Straf- und Betreuungsaufgaben zu disziplinieren. Eine solche Auslegung der Schulsozialarbeit beschränkt sich jedoch ausschließlich auf schulische beziehungsweise lehrerbezogene Zwecke und grenzt die Zielgruppe der Schulsozialarbeit auf „Problemgruppen“ ein. Allerdings steht dies in keinem Verhältnis zum eigentlichen sozialpädagogischen Auftrag von Schulsozialarbeit, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden und individuell bedarfsorientiert mit ihnen zu arbeiten. Zudem wird bei einem solchen Verständnis von Schulsozialarbeit der präventive Auftrag vollkommen vernachlässigt, da sie hauptsächlich reaktiv tätig ist und erst bei einem bestehenden Problem beziehungsweise

einer auftretenden Störung einschreitet und aktiv wird (vgl. Speck 2014, S. 158f.). Hilfeführend hierbei wäre ein einheitliches und eigenständiges Mandat, mit dem die Aufgaben und Ziele klar festgelegt sind und deren Einhaltung für alle verbindlich sind, um einen „Missbrauch“ der Schulsozialarbeit für rein schulische Zwecke zu verhindern. Neben der Einführung eines einheitlichen Mandats, wird auch die Forderung nach der Formulierung einheitlicher, flächendeckender Qualitätsstandards für die Schulsozialarbeit immer lauter. Hierbei geht es vor allem um die Gewährleistung eines festen Arbeitsplatzes beziehungsweise Tätigkeitsortes, sowie die Bereitstellung eines eigenen Raums und Telefonanschlusses durch die Schulen, um einen festen Anlaufpunkt zu bieten und ständige Erreichbarkeit garantieren zu können (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 285). Erschwerend hierbei kommt die Zuständigkeit der Schulsozialarbeiter*innen an mehreren Schulen hinzu, die es quasi unmöglich macht permanent ansprechbar und erreichbar für die Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte zu sein. Damit einhergehend sind Schulsozialarbeiter*innen einer drohenden Überbelastung ausgesetzt. Diese ist bedingt von mehreren Faktoren und resultiert aus den hier beschriebenen Arbeitsbedingungen, die in der Schulsozialarbeit derzeit anzufinden sind. Hinzu kommt das breite Aufgabenfeld (Punkt 2.2) und die Öffnung der Schulsozialarbeit nach außen, also die Ausdehnung in den außerschulischen Bereich. Vermehrt geht es in diesem Kontext um die Bedeutung der Schulsozialarbeit in der Entwicklung und Gestaltung von kommunalen und regionalen Bildungslandschaften. Dies sind Kooperationen, die aus bildungsrelevanten Akteuren einer Kommune oder einer Region bestehen, die zum Ziel haben, bessere Bildungsbedingungen und -möglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu schaffen und die den Akteuren dazu dienen sollen, aktuelle Herausforderungen in der Bildungspolitik zu bewältigen (vgl. Duveneck 2016, S. 8f.; Fink 2011, S. 25). Durch die Mitwirkung an solchen außerschulischen Netzwerken, ergibt sich für die Schulsozialarbeit ein noch breiteres Aufgabenfeld. Aufgrund dieser Ausweitung des Aufgaben- und Handlungsfeldes und der aktuellen Veränderungen und Entwicklungen an Schulen, sollte über eine Reduzierung des Aufgabenbereichs für die Schulsozialarbeit beraten werden, um einer drohenden Überbelastung entgegenzuwirken. Hierzu sollten standortspezifische und bedarfsorientierte Aufgabenschwerpunkte für die Schulsozialarbeit mit den Schulen und Trägern erarbeitet und festgelegt werden (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 286f.). Eine weitere Herausforderung der Schulsozialarbeit besteht im doppelten Mandat, das heißt dass sie sowohl im Interesse der Klienten*innen (Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten,

Lehrkräfte) als auch der Gesellschaft arbeiten. Genauer gesagt heißt das, sie soll einerseits eine Verbesserung der individuellen Lebensbedingungen der Klienten*innen anstreben und sie gesellschaftlich integrieren, andererseits sind die finanziellen Möglichkeiten hierbei allerdings beschränkt und sollen möglichst effizient genutzt werden. Also kurz, es können nicht genug Schulsozialarbeiter an Schulen eingestellt werden, da man die finanziellen Mittel nicht übersteigen möchte, was zur Folge hat, dass die Schulsozialarbeit nicht genug Möglichkeiten hat jeden Schüler optimal zu fördern (vgl. Felder, Schneiders 2016, S.117f.). Das Ganze führt wiederum dazu, wie bereits beschrieben, dass Schulsozialarbeiter*innen an mehreren Schulen gleichzeitig angestellt und tätig sind. Hinzu kommt, dass viele dieser Stellen nur befristet sind oder aufgrund von Förderprogrammen durch Bund und Länder nur auf eine gewisse Dauer beschränkt und finanziert werden und somit keine Planungssicherheit für die Schulen und für die Schulsozialarbeiter*innen selbst haben, da keine langfristige Institutionalisierung der Schulsozialarbeit an Schulen angestrebt wird (vgl. Speck 2014, S. 165). Zu genau diesem Problem haben sich die Vertreter*innen des Ministeriums für Soziales, Integration und Gleichstellung in Mecklenburg-Vorpommern zusammengesetzt und beim Fachtag für Schulsozialarbeit über langfristige Finanzierungsmöglichkeiten beraten. Ziel dieses Fachtags war es, Möglichkeiten zu einem langfristigen Engagement der Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern herauszuarbeiten und gewährleisten zu können. Sozialministerin Stefanie Drese äußert sich zu den Ergebnissen des Fachtags folgendermaßen: „Die Finanzierung der Schulsozialarbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds ist bis 2022 gesichert. Auch darüber hinaus besteht die Zusage der Landesregierung selbst bei eventuell wegbrechenden EU-Geldern die Förderung gegebenenfalls aus Landesmitteln fortzusetzen. Damit besteht Planungssicherheit für die Kommunen für viele Jahre und können mit den Trägern mehrjährige Verträge geschlossen werden“ (Drese 2018, Internetquelle). Dies macht Hoffnung für die Schulsozialarbeit und verspricht für die Zukunft bessere Planungssicherheit für Schulen und Schulsozialarbeiter*innen. Allerdings bleibt abzuwarten, inwieweit diese Versprechungen eingehalten und umgesetzt werden. Festzuhalten ist, dass die Schulsozialarbeit aktuell vor vielen Herausforderungen steht und mit allerlei Hürden konfrontiert wird, die den Schulsozialarbeitern*innen ihre Tätigkeit, sowie die Umsetzung ihrer Zielvorstellungen erheblich erschweren. Nieslony verweist auf unterschiedliche Modelle aus anderen Ländern, die zur Unterstützung der Schulsozialarbeiter*innen dort bereits erfolgreich zum Einsatz kommen und zukünftig auch in Deutschland angewandt

werden könnten. Ein Beispiel hierfür ist die schulbegleitende (Schul-)Sozialarbeit (ein Modell aus den Niederlanden), die ergänzend beziehungsweise erweiternd zur bestehenden schulformbezogenen Schulsozialarbeit an Schulen eingesetzt wird. Die Vorteile, die sich aus diesem Modell ergeben, werden wie folgt beschrieben: „Eine schulbegleitende Sozialarbeit, die zeitlich begrenzt und problemorientiert in unterschiedlichen Schulformen eingesetzt wird, würde - im günstigsten Fall – die vorhandene Schulsozialarbeit nicht nur unterstützen, sondern auch dort, wo letztere noch nicht etabliert ist, zumindest anteilig personell und fachlich ersetzen können. Mit anderen Worten: Die drohende Überlastung der schulformbezogenen Sozialarbeit im Rahmen ihrer weiteren Aufgabenzuweisung könnte sowohl quantitativ wie qualitativ durch eine schulübergreifende und steuerungsbezogene Sozialarbeit gemildert werden.“ (Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 289). Vorrangig geht es bei diesem Modell um eine Entlastung für die vorhandenen Schulsozialarbeiter*innen an den Schulen, durch Aufgabenteilung und Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte. Zusammenfassend lassen sich folgende Kritikpunkte beziehungsweise Probleme in der Praxis der Schulsozialarbeit konstatieren (vgl. Speck 2014, S. 165):

- ➔ wechselnde, politische Zielvorstellungen
- ➔ fehlende, lebensweltorientierte Konzepte zur Schulsozialarbeit
- ➔ Zuständigkeit der Schulsozialarbeit für mehrere Schulen
- ➔ befristete Arbeitsverhältnisse
- ➔ fehlende Räume und Telefonanschlüsse
- ➔ fehlende Kooperationsstrukturen zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit
- ➔ geringe fachliche Autonomie der Schulsozialarbeiter*innen
- ➔ unzureichende Angebote zur Supervision und Fortbildung
- ➔ geringe Präsenz und mangelnde Unterstützung der Träger
- ➔ unzureichende Berücksichtigung der Schulsozialarbeit in der Jugendhilfeplanung

Angesichts dieser Vielzahl an Herausforderungen, muss in Zukunft über umsetzbare Möglichkeiten zur Entlastung von Schulsozialarbeitern*innen diskutiert und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen angestrebt werden, um auch zukünftig eine professionelle sozialpädagogische Arbeit an Schulen garantieren zu können und eine kollektive Überlastung oder gar Burn-Out Erkrankungen der Fachkräfte in diesem Arbeitsfeld zu verhindern.

3.3.2. …in der inklusiven Arbeit

Inklusive Arbeit an Schulen stellt die pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen. Wie bereits erwähnt, stehen die Schulen derzeit vor der Aufgabe, die Forderungen und Ziele, die sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben und im Zuge der Ratifizierung für Deutschland verpflichtend gelten, umzusetzen. Demnach haben alle Schüler*innen das Recht auf inklusive Bildung, das heißt dass kein(e) Schüler*innen aufgrund einer Behinderung oder Beeinträchtigung vom allgemeinen Regelschulsystem ausgegrenzt werden darf, sondern ihnen ein gleichberechtigter Zugang zu Regelschulformen ermöglicht werden muss (siehe Punkt 1.2.2). Im Zuge dessen kommt es vermehrt zu Schließungen von Förderschulen, da diese nicht im Sinne des Inklusionsgedankens, wie er in der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert und gefordert wird, konzipiert sind. Das hat zur Folge, dass immer mehr Schüler*innen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen oder auch Lerndefiziten an Regelschulen lernen (Punkt 3.1). Allerdings widerspricht dies dem Ideal von homogenen Lerngruppen in den Schulen (vgl. Werning 2013, S. 18), wie sie in Deutschland durch die strikte Gliederung des Schulsystems (Förderschule, Realschule, Gymnasium usw.) erreicht werden sollen. Aufgrund dieser inklusiven Entwicklung an Schulen fühlen sich immer mehr Lehrer*innen alleingelassen und sind mit der aktuellen Situation an ihren Schulen überfordert, wie in mehreren Artikeln der „Welt“, dem „Spiegel“ oder auch „Focus Online“ zu lesen ist. So berichtet eine Lehrerin in einem Interview mit Focus Online folgendermaßen über ihre Situation und bemängelt dabei die fehlende finanzielle Unterstützung durch das Land, um die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention im Sinne der Schüler*innen erfolgreich umsetzen zu können: „Ein Beispiel ist die Inklusion behinderter Kinder in die Regelschule, die durch die Menschenrechtscharta mittlerweile vorgeschrieben ist. Wie praktisch für das Kultusministerium! Das klingt schick, modern, gleichberechtigt. Gleichzeitig ist es ein

wunderbarer Deckmantel für ein Sparprogramm. Denn eine spezielle Förderschule oder ein zusätzlicher Lehrer für jede Klasse, das ist viel teurer. Wenn allerdings wirklich alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und anderen Startbedingungen gleichermaßen gefördert werden sollen, muss Geld in die Hand genommen werden. So bleiben alle Kinder, auch die nicht-behinderten, in ihren individuellen Bedürfnissen wieder auf der Strecke. Dasselbe gilt übrigens für die Integration von Flüchtlingskindern. Wie soll ich mich ausreichend um ein Kind kümmern, das meist noch kaum Deutsch spricht, vielleicht sogar traumatisiert ist? Und dann oft schnell wieder aus meiner Klasse verschwindet, weil die Familie schon wieder umziehen muss? Wie soll ich ein Kind da in unsere Gemeinschaft integrieren?“ (Focus Online 2018, Internetquelle). Die Lehrer*innen stehen vor der schwierigen Aufgabe, alle Schüler*innen in gleichem Maße zu fördern und dabei darauf zu achten, dass niemand auf der Strecke bleibt, was angesichts der Heterogenität in den Klassen eine Herausforderung für sie darstellt. Sie sollen einerseits die Schüler*innen mit einem Förderbedarf unterstützen, andererseits sollen sie aber auch darauf achten, dass die Regelkinder nicht unterfordert werden. Hinzu kommt, dass oftmals mehrere Schüler*innen einer Klasse einen Förderbedarf haben oder Verhaltensauffälligkeiten (Verhaltensdefizite) aufweisen, was die Arbeit für die Lehrkräfte enorm erschwert. Hier fehlen Sonderpädagogen*innen, die die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen, da diese sich nicht in gleichem Maße um alle Schüler*innen kümmern können. Hier fehlt einfach qualifiziertes Personal. Hierzu sagte Meidinger im Interview mit der „Welt“: „[…] aber in vielen Bundesländern haben wir den zweiten Schritt vor dem ersten gemacht, also Förderschulen geschlossen, ohne die Regelschulen auf Inklusion vorzubereiten. Was wir jetzt brauchen, ist ein Moratorium bei der Inklusion. Wichtig ist eine Bestandsaufnahme: Was funktioniert, und was funktioniert nicht? Man wird dann zu dem Schluss kommen, dass es ohne massive zusätzliche Finanzmittel nicht gehen wird. Im Endeffekt braucht jede Klasse, die Inklusionsschüler hat, eine Zweitlehrkraft.“ (Meidinger 2018, Internetquelle). Er bemängelt, dass die Lehrer*innen an Regelschulen unzureichend beziehungsweise gar nicht auf Inklusion vorbereitet wurden und fordert mehr Lehrkräfte zur Unterstützung einzusetzen (zum Beispiel eine Zweitlehrkraft im Klassenraum). Dies würde die Lehrkräfte entlasten und ihnen mehr Möglichkeiten zur Förderung einzelner Schüler*innen bieten, beispielsweise durch Stations-, Parallel- oder Alternativunterricht (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann, S. 157). Außerdem schlägt Meidinger ein Moratorium bei der Inklusion vor, also eine Pause beziehungsweise Fristverlängerung. Dies wird allerdings nur begrenzt unterstützt und trifft nicht überall auf

Zustimmung. Bildungssenatorin Sandra Scheeres äußerte sich dazu wie folgt: „Berlin braucht kein Moratorium bei der Inklusion. Wir sind hier auf einem guten Weg“ (Scheeres 2018, Internetquelle). Und auch die bildungspolitische Sprecherin der Linksfraktion Simone Oldenburg positioniert sich klar gegen ein Moratorium bei der Inklusion: „Die Uno-Behindertenrechtskonvention ist geltendes Recht und muss umgesetzt werden. Inklusion kann nicht ausgesetzt werden, sie findet längst überall statt“ (Oldenburg 2018, Internetquelle). Um die Lehrer*innen in ihrer Arbeit zu unterstützen, wurden in den letzten Jahren deshalb vermehrt Schulsozialarbeiter*innen an Schulen eingestellt, die die Lehrkräfte entlasten sollen, indem sie beispielsweise die Kinder und Jugendlichen, aber auch Lehrkräfte und Eltern bei der Bewältigung von Problemsituationen unterstützen oder bei der Gestaltung einer stressfreien und schülerfreundlichen Umwelt an den Schulen mitzuwirken, um präventiv tätig zu sein und möglichen Konflikt- oder Problemsituationen vorzubeugen (siehe Punkt 2.3). Mit der Veränderung des Schulsystems kamen auf die Schulsozialarbeit auch viele neue Aufgaben hinzu, wie zum Beispiel die Beratung und Unterstützung von Schülern*innen mit einem Förderbedarf, die Vernetzung in multiprofessionellen Teams zur Umsetzung der Inklusion an Schulen oder auch die Beratung, sowie Initiierung von Fort- und Weiterbildungen zu inklusiven Themen. Dies setzt ein gewisses Vorwissen beziehungsweise Grundlagenwissen der Schulsozialarbeiter*innen voraus. Das Potential, das die Schulsozialarbeit für die Inklusionsentwicklung an Schulen hat, wurde bereits in Punkt 3.2 deutlich und ist unbestritten, allerdings fehlt es den Schulsoziarbeitern*innen teils an genau diesem Vorwissen, da sie nicht auf inklusive Schulen vorbereitet wurden und sich, genau wie die anderen Fachkräfte, an die Neuausrichtung in den Schulen gewöhnen und sich in das Thema Inklusion hineinarbeiten müssen und ihre Arbeit hierzu an diese anpassen. Dies ist dadurch bedingt, da das Thema Inklusion im Kontext des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schulen ziemlich neu ist und die Fachkräfte sich daher kaum auf verfügbares Wissen oder elementare Handlungsprinzipien in ihrer Arbeit stützen können (vgl. Wagner 2013, S. 24f.). Aus diesem Grund stützt sich die Schulsozialarbeit auf Grundsätze und Handlungsprinzipien, die sich aus der Jugendhilfe ergeben (siehe Punkt 2.4) und spezifiziert diese im Sinne der Inklusion (vgl. Wagner 2013, S.24). Die Entwicklung und Gestaltung inklusiver Schulen benötigt Zeit, die den Schulen allerdings durch die zeitlichen Vorgaben zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht ausreichend gegeben wird, da mit der Ratifizierung der Konvention eine zeitliche Frist zur erfolgreichen Umsetzung, durch den UN-Fachausschuss gesetzt wird (siehe Punkt

1.2.2). Daher wäre es ratsam den Schulen hierfür mehr Zeit einzuräumen, durch eine Verlängerung der Umsetzungsfrist oder einer zusätzlichen dritten Staatenprüfung. Zudem wird in Zukunft über finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten, sowie über zusätzliches qualifiziertes Fachpersonal an Schulen diskutiert werden müssen, um die Vorgaben einer inklusiven Schulentwicklung in Deutschland erfolgreich umsetzen zu können.

4. Zusammenfassung/Fazit

Die Arbeit macht deutlich, dass es, aufgrund der verschiedenen Definitionen für den Inklusionsbegriff, als auch für das Arbeits- und Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit, unabdingbar ist, in Zukunft über ein einheitliches Arbeitskonzept für die Schulsozialarbeit nachzudenken und sich darüber im Klaren zu sein, wie genau Inklusion im Schul- und Bildungssystem integriert und stattfinden soll. Hierzu müssen klare Konzeptideen der Schulen entwickelt bzw. erarbeitet werden, die sich sowohl mit dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit als auch mit der Integration des Inklusionsgedankens in das Schulsystem beschäftigen. Außerdem hat die Arbeit gezeigt, dass es zwischen dem Auftrag der Schulsozialarbeit und dem Ziel des Inklusionsmodells viele Gemeinsamkeiten gibt, was die Schulsozialarbeit zur Umsetzung des Inklusionsmodells an Schulen prädestiniert und ihre Wichtigkeit in diesem Prozess unterstreicht. In Bezug auf die Frage, inwieweit die Schulsozialarbeit bereits in den Inklusionsprozess der Schulen integriert ist, hat die Arbeit gezeigt, dass der Schulsozialarbeit hierbei bereits jetzt eine Vielzahl von Aufgaben zu Teil werden, wie beispielsweise die Planung und Durchführung von Projekttagen und Informationsveranstaltungen für Kinder, Lehrkräfte und Eltern zu inklusiven Themen, da die Sensibilisierung aller Beteiligten für dieses Thema die Grundlage für den Aufbau inklusiver Schulen bildet. Allerdings gibt es auch gegenteilige Stimmen, die der Meinung sind, dass der Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess von Schulen noch zu wenig Beachtung geschenkt beziehungsweise unzureichend Verantwortung übertragen wird. Hier wäre beispielsweise Holtbrink zu nennen (siehe Punkt 3.2). Sie definiert die Vernetzungsfunktion der Schulsozialarbeit als wichtige Ressource für den Inklusionsprozess an Schulen und beschreibt diese als Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit innerhalb des Inklusionsprozesses. Demnach agiert die Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen schulischen und außerschulischen

Inklusionspartnern (z.B. Beratungsstellen und Jugendhilfeeinrichtungen) und bringt somit Angebote der sozialen Arbeit in die Schulen. Zur Umsetzung der Vorgaben und Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention kann zum jetzigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass diese nicht im gewünschten Maße vorangeschritten ist. Dies bestätigt auch der erste Monitoringbericht vom UN-Fachausschuss, resultierend aus den Ergebnissen der ersten Staatenprüfung, der die Umsetzung folglich als mangelhaft befand. Das bedeutet, dass auf die Schulen, einschließlich der Schulsozialarbeit, in den kommenden Jahren erhebliche Herausforderungen zukommen werden, da sie aufgrund der Ratifizierung der Konvention, dazu verpflichtet sind den Entwicklungsprozess an Schulen in einem vorgegebenen Zeitraum abzuschließen. Wie die Arbeit gezeigt hat, steht die Schulsozialarbeit ohnehin vor einer Vielzahl an Herausforderungen, die es für die Schulsozialarbeiter*innen zu bewältigen gilt. Hier seien beispielsweise die teils unzureichenden Arbeitsrahmenbedingungen zu nennen, wie fehlende Arbeitsräume oder Telefon-, sowie Internetanschlüsse oder auch die Tatsache, dass Schulsozialarbeiter*innen für mehrere Schulen verantwortlich sind und zwischen ihnen pendeln müssen, wodurch sie kaum genügend Zeit für die Kinder und Jugendlichen beziehungsweise Lehrkräfte und Eltern in den jeweiligen Schulen haben (siehe Punkt 3.3.1). Zusätzlich zu diesen bestehenden Erschwernissen, ergeben sich für die Schulsozialarbeit aufgrund der aktuellen Schulentwicklung neue Herausforderungen. So sieht sich das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, nicht zuletzt wegen des einsetzenden Inklusionsprozesses in den Schulen, einer stätigen Ausweitung seines Handlungs- und Aufgabenfelds gegenüber. Erschwerend hierbei kommt hinzu, dass trotz dieser Ausweitung keine zusätzlichen Fachkräfte eingesetzt werden. Aufgrund dieser Angebotsbreite und der unzureichenden Rahmenbedingungen rückt das Thema der Überbelastung immer mehr in den Fokus der Schulsozialarbeit. Bezugnehmend auf meine Fragestellung, inwieweit die derzeitigen Arbeitsbedingungen und Anforderungen an die Schulsozialarbeit auf Dauer tragbar für die Fachkräfte sein können, ergibt sich für mich folgende Antwort. Die Arbeit hat gezeigt, dass es für die Schulen in Zukunft unausweichlich ist, einheitliche Qualitätsstandards, sowie einheitlich festgelegte Aufgabenbereiche für die Schulsozialarbeit zu erarbeiten und zu bestimmen, da die Schulsozialarbeiter*innen unter den derzeitigen Anforderungen nicht dauerhaft arbeiten können und dabei Gefahr laufen, aufgrund von Überlastungen an Burn-Out zu erkranken. Bei den Qualitätsstandards sollte darauf geachtet werden, dass jede(r) Schulsozialarbeiter*in einen eigenen Raum und einen eigenen Telefonanschluss zur

Verfügung gestellt bekommt, um eine ständige Erreichbarkeit gegenüber den Adressaten der Schulsozialarbeit garantieren zu können. Zudem sollten die Arbeitsschwerpunkte im Allgemeinen reduziert werden und an das Schulumfeld und dem Sozialraum angepasst werden, z.B. Schwerpunkt Migrationsarbeit an Schulen mit vielen Schülern*innen, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Ein weiterer Punkt ist die Verantwortlichkeit eines/einer Schulsozialarbeiters*in für mehrere Schulen. Hierauf sollten die Schulen künftig verzichten und anstelle dessen, neue Stellen schaffen, um den Fachkräften zu ermöglichen, permanent und kontinuierlich an einem Ort präsent zu sein und für die Adressaten ansprechbar zu sein. Zusätzlich zu den vorhandenen Fachkräften der Schulsoziarbeit wäre es außerdem ratsam in größeren Schulen auch eine zweite Fachkraft beziehungsweise eine schulbegleitende Schulsozialarbeit zur Unterstützung und Entlastung einzustellen, wie es z.B. in den Niederlanden bereits erfolgreich praktiziert wird. Letztendlich bleibt abzuwarten, wie sich die Umgestaltung der Schulen innerhalb des Inklusionsprozesses in Zukunft weiterentwickelt und welche Aufgaben die Schulsozialarbeit diesbezüglich dabei übernehmen wird. Für die erfolgreiche Praxis inklusiver Schulen bedarf es der sonder- und sozialpädagogischen Kompetenzen von Schulsozialarbeitern*innen. Aus diesem Grund muss in den Schulen künftig dafür gesorgt werden, das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit dahingehend neu auszurichten, die Rahmenbedingungen, sowie die Anforderungen an die Fachkräfte der Schulsozialarbeit zum Wohl dieser zu gestalten, z.B. durch eine Reduktion der Arbeitsschwerpunkte oder der Schaffung neuer Arbeitsstellen, um beispielsweise eine zweite schulsozialarbeiterische Fachkraft zur Unterstützung der bestehenden Schulsozialarbeit an einer Schule einstellen zu können. Dies setzt jedoch zusätzliche finanzielle Mittel zur Unterstützung der Schulen voraus, da die neuen Arbeitsstellen natürlich finanziert werden müssen. Hierbei bleibt abzuwarten, ob die, von Sozialministerin Stefanie Drese zugesicherte finanzielle Unterstützung für die Schulsozialarbeit (siehe Punkt 3.3.1), auch eingehalten wird und inwieweit diese den Fachkräften letztlich zu Gute kommt. Fakt ist, dass sich etwas ändern muss, da die Schulsozialarbeiter*innen ansonsten einer drohenden Überbelastung ausgesetzt sind.

5. Quellenverzeichnis

Ahrbeck, Bernd: Inklusion: Eine Kritik, 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart. Kohlhammer 2016.

Aktion Mensch: 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine Kurzbilanz. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjNvbf7w9LiAhXCYVAKHb-ZBy8QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.aktion-mensch.de%2Fdam%2Fjcr%3A5c7a882a-7636-4860-8e40-130b4ffa4a10%2F10_Jahre_UN-BRK_kurz.pdf&usg=AOvVaw0mWCW2rGRpPMH5u3afFlbX [Stand: 05.06.2019]

Aktion Mensch: UN-Konvention – Kurz und knapp: Inklusion verstehen. URL: https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/un-konvention.html [Stand: 10.05.2019]

Albers, Timm: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten, 2., durchges. Auflage. München. Ernst Reinhardt Verlag 2012.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Die UN-Behindertenrechtskonvention – Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. URL: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand: 15.05.2019]

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Die UN-Behindertenrechtskonvention. URL: https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/UNKonvention_node.html [Stand: 07.05.2019]

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Umsetzung UN-BRK. URL: https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Umsetzung/Umsetzung_node.html [Stand: 15.05.2019]

Bentele, Verena: Interview mit der Tagesschau. URL: https://www.tagesschau.de/inland/inklusion-bentele-101.html [Stand: 13.05.2019]

Drese, Stefanie: Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung in MV. URL: https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Aktuell/?id=138464&processor=processor.sa.pressemitteilung [Stand: 15.06.2019]

Drilling, Matthias: Schulsozialarbeit – Antworten auf veränderte Lebenslagen, 4. Auflage. Bern. Haupt Verlag 2009.

Dusel, Jürgen: Interview mit Aktion Mensch. In: 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine Kurzbilanz. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjK9uO6qtLiAhUBZVAKHcM4DPcQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.aktion-mensch.de%2Fdam%2Fjcr%3A5c7a882a-7636-4860-8e40-130b4ffa4a10%2F10_Jahre_UN-BRK_kurz.pdf&usg=AOvVaw0mWCW2rGRpPMH5u3afFlbX [Stand: 05.06.2019]

Duveneck, Anika: Bildungslandschaften verstehen – Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim Basel. Beltz Juventa 2016.

Felder, Marion/Schneiders, Katrin: Inklusion kontrovers – Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Schwalbach. Wochenschau Verlag 2016.

Fink, Christina: Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

Focus Online: Chaos an deutschen Schulen. URL: https://www.focus.de/familie/schule/chaos-an-deutschen-schulen-eine-lehrerin-schlaegt-alarm-ich-komme-mit-den-kindern-nicht-mehr-zum-lernen_id_6750798.html [Stand: 17.06.2019]

Heimlich, Ulrich: Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle. Stuttgart. Kohlhammer 2012, S. 9-26.

Hollenstein, Erich/Iser, Angelika/Nieslony, Frank: Neue Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 272-294.

Holtbrink, Laura: Inklusion und Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich u. a. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1, 1. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz Juventa 2017, S. 195-203.

Holtbrink, Laura: Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. URL: https://bildungsklick.de/fileadmin/user_upload/www.bildungsklick.de/Nik/03-2016_M%C3%A4rz/PDF-Dateien/sozmag_11-12_2015_holtbrink.pdf [Stand: 17.05.2019]

Klemm, Klaus: Unterwegs zur inklusiven Schule - Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusiven-Schule_2018.pdf [Stand: 06.06.2019]

Meidinger, Heinz-Peter: Interview mit der „Welt“. URL: https://www.welt.de/politik/deutschland/article173197721/Schulen-Heinz-Peter-Meidinger-fordert-Moratorium-bei-Inklusion.html [Stand: 17.05.2019]

Metzger, Klaus/Weigl, Erich (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle, 2. Auflage. Berlin. Cornelsen 2011.

Moser, Vera/Demmer-Dieckmann, Irene: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schule. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart. Kohlhammer 2012, S. 153-172.

Nuding, Anton/Stanislowski, Monika: Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren 2013.

Oldenburg, Simone: Interview mit „Spiegel Online". URL: http://www.spiegel.de/lebe-nundlernen/schule/inklusion-bundeslaender-kritisieren-lehrerverband-a-1191644.html [Stand: 17.05.2019]

Scheeres, Sandra: Interview mit „Spiegel Online". URL: http://www.spiegel.de/lebe-nundlernen/schule/inklusion-bundeslaender-kritisieren-lehrerverband-a-1191644.html [Stand: 17.05.2019]

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit: Eine Einführung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München. Ernst Reinhardt Verlag 2014.

Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Spies, Anke/Pötter, Nicole: Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie: Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel. Beltz Juventa 2015.

Sulzer, Annika: Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, 3. Gesamtauflage. Freiburg. Verlag Herder 2013, S. 12-21.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [Stand: 15.05.2019]

UNESCO (1994): The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Stand: 14.05.2019]

Wagner, Petra: Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg. Verlag Herder 2013, S. 22-41.

Werning, Rolf: Inklusive Pädagogik: Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Klauß, Theo/Terfloth, Karin (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg. Universitätsverlag Winter 2013, S. 17-28.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Neubrandenburg, den 26.06.2019 (Unterschrift)