

Constanze Berndt, Brit Reimann-Bernhardt, Heike Gruhlke, Kathleen Jevlasch, Wolfgang Müller

Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Veränderung

Ergebnisse der vierten,
abschließenden Befragung des Zyklus
"Schulsozialarbeit in Sachsen
in Zeiten der Corona-Pandemie"

Ein Kooperationsprojekt

der Evangelischen Hochschule Dresden,
der Schulstiftung der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens,
dem Diakonischen Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens e.V.,
dem Ev.-Luth. Landesjugendpfarramt Sachsens und
der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.

Inhalt

1	Zur Ausgangslage der Befragung.....	4
2	Anlage der Befragung und soziodemografische Daten.....	6
2.1	Methode, Beteiligung und Schulformen.....	6
2.2	Einzugsgebiet und Trägerschaft der Schulen.....	7
2.3	Personalstellen und Beschäftigungsstatus.....	8
3	Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren.....	10
3.1	Entwicklung der Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren	10
3.2	Berufliche Belastungsfaktoren.....	11
3.2.1	Strukturelle und organisatorische Belastungsfaktoren.....	12
3.2.2	Belastungen im Zuge gesteigerter Unterstützungsbedarfe.....	12
3.2.3	Belastungen durch begrenzte personelle Ressourcen.....	13
3.2.4	Belastungen im Zuge der Corona-Pandemie.....	14
3.2.5	Belastungen durch mangelhafte Kooperation mit der Schule.....	15
3.2.6	Belastungen durch veränderte Tätigkeiten.....	16
4	Übernahme schulischer Kernaufgaben und Qualität der Kooperation mit der Schule.....	17
4.1	Übernahme schulischer Kernaufgaben.....	17
4.2	Qualität der Kooperation mit der Schule.....	18
5	Einschätzungen zur Qualität der Aktivitäten am eigenen Schulstandort.....	22
5.1	Berufliches Handeln zwischen defensivem und expansivem Modus.....	22
5.2	Aktivitäten, für die Fachkräfte gern mehr Zeit bzw. Ressourcen zur Verfügung hätten.....	23
6	Passung der Anforderungen der Schule und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen.....	25
6.1	Einschätzungen zur Passung schulischer Anforderungen an die Bedarfe und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen.....	26
6.2	Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, denen die Schule aus (sozial-)pädagogischer Sicht gegenwärtig nicht gerecht wird.....	27
6.3	Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, die über die Zeit der Pandemie hinausgehen	31
7	Einschätzung zum jugendhilflichen Teil des Bundesprogramms "Aufholen nach Corona".....	33
7.1	Auswirkungen auf die coronabedingten Bedarfe der Kinder und Jugendlichen und Stärkung der Schulsozialarbeit.....	34
7.2	Begründungen der Fachkräfte.....	35
7.2.1	Einschränkende bzw. negative Einschätzungen.....	35
7.2.2	Positive Einschätzungen.....	36
8	Schulsozialarbeit und Schulentwicklung.....	38
8.1	Einbeziehung der Schulsozialarbeit zu Fragen der Schulentwicklung	38
8.2	Potenzieller Beitrag der Schulsozialarbeit zu Fragen der Schulentwicklung in pädagogischer Absicht.....	39
8.2.1	Kompetenzentwicklung, Prävention und Bildung.....	40
8.2.2	Ergänzung durch Arbeitsprinzipien und Perspektiverweiterung durch sozialpädagogischen Blick auf Kinder und Jugendliche.....	42
9	Schulsozialarbeit kann ihren Aufgaben gerecht werden, wenn	44

10	Sichtweisen auf eine "Schule der Zukunft"	47
11	Abschließende Einschätzungen der Fachkräfte.....	51
12	Thesen und Schlussfolgerungen.....	53
	Abbildungsverzeichnis.....	58
	Impressum.....	59

Zur Ausgangslage der Befragung

Mit diesem Bericht zur vierten und letzten Fachkräftebefragung unter dem Titel „Schulsozialarbeit in Sachsen in Veränderung“ schließen wir den Untersuchungszyklus „Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie“ ab [1]. Mit der Untersuchung verfolgen wir das Ziel, gegenwärtige Arbeitsbedingungen, Veränderungen des Handlungsfeldes im Zuge der Corona-Pandemie, Bedarfe von Adressat:innen und Fragen der Weiterentwicklung des Handlungsfeldes aus der Sicht der Fachkräfte zu beschreiben und zu diskutieren und damit der Fachpolitik sowie der Aus- und Fortbildung Impulse für die Qualitätssicherung und -entwicklung zu geben.

An der vierten Befragung beteiligten sich 139 Schulsozialarbeiter:innen. 118 Teilnehmende füllten den Fragebogen nahezu vollständig oder vollständig aus. Anders als in den vorigen Befragungen liegen die Schwerpunkte nicht nur auf Sichtweisen auf (veränderte) Arbeitsbedingungen der Schulsozialarbeit sowie Bedarfen der Adressat:innen und ihrem ‚Sein an der Schule‘, sondern wir erheben auch Perspektiven der Fachkräfte zu Themen bzw. Fragen, die zwar durch Auswirkungen der Pandemie induziert sein können, jedoch von übergreifender bzw. grundsätzlicher Relevanz für Kinder und Jugendliche sowie Handlungsfeld und dessen Entwicklung sind.

Wir baten die Schulsozialarbeiter:innen zu diesen Themenkomplexen um ihre Einschätzungen:

- Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren,
- Übernahme schulischer Kernaufgaben und Qualität der Kooperation mit der Schule,
- Einschätzungen zur Qualität der Aktivitäten der Schulsozialarbeit am eigenen Standort,
- Passung der Anforderungen der Schule und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, auch über die Zeit der Pandemie hinaus,
- Bundesprogramm „Aufholen nach Corona“,
- Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung,
- Bedingungen für eine aufgabengemäße Schulsozialarbeit und
- ‚Schule der Zukunft‘: nötige Entwicklungen des Lern- und Arbeitsortes aus sozialpädagogischer Sicht.

Wie auch in den vorigen Befragungen adressieren wir die Fachkräfte als Expert:innen ihres Handlungsfeldes. Die Berichtlegung ist damit überwiegend deskriptiv und lässt die Schulsozialarbeiter:innen in ihren oft differenzierten Sichtweisen über Zitate und zitatnahe Paraphrasierungen unmittelbar zu Wort kommen [2]. Am Ende des Berichts werden die Befunde in Thesen und Schlussfolgerungen zusammengefasst und diskutiert.

Die Fragenkomplexe dieses Berichts schließen an zentrale Befunde der vorigen Fachkräftebefragungen an, die wir hier kurz zusammenfassen:

[1] Die Berichte zu den drei vorigen Untersuchungen sind auf unserer [Projekthomepage](#) einsehbar. Im Folgenden werden wir immer wieder zwischen diesem Bericht und den vorigen Berichten Bezüge herstellen.

[2] In einer ersten Sekundäranalyse haben wir die Daten der vier Befragungen rekonstruktionslogisch analysiert und zentrale Spannungsfelder, in denen sich die Schulsozialarbeit bewegt, herausgearbeitet (vgl. Berndt, C.; Reimann-Bernhardt, B.; Gruhlke, H. et al. (i.E.): Schulsozialarbeit in der Krise: Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes. In: Maier, K.; Zipperle, M. (Hrsg.): Empirische Facetten der Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Beltz Juventa).

In Auswertung der Ergebnisse der *ersten Befragung* vom 21.04.2020 bis zum 10.05.2020 mit insgesamt 213 Teilnehmenden wurde unter anderem deutlich, dass die Schulsozialarbeit spontan und kreativ auf die veränderten Bedingungen reagierte und ihr dadurch eine wesentliche Schnittstellenfunktion in der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Beratungsbedarfen der Adressat:innen sowie schulischen Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe zukam. Dabei galt es, die Krisenerfahrungen und Bedarfe der Adressat:innen im Lichte von als krisenhaft zu beschreibenden Arbeitsbedingungen zu moderieren. Insbesondere die Notwendigkeit, unter Modalitäten einer defizitären Infrastruktur und mehrfach erschwerten Bedingungen der Kommunikation sowie teilweise wenig entwickelten Kooperationsstrukturen an der Schule Kontakt zu Adressat:innen herzustellen und zu halten erwies sich als herausfordernd. Gleichzeitig schienen Schulsozialarbeiter:innen stellenweise aufgefordert, gegenüber Trägern und schulpädagogischem Fachpersonal ihre Legitimität zu erweisen bzw. als zentrale Kooperationspartner wahrgenommen zu werden.

In unserer *zweiten Befragung* vom 03.07.2020 bis zum 16.07.2020 mit insgesamt 194 Teilnehmenden haben wir auf der Basis der Befunde unter anderem herausgestellt, dass die Schulsozialarbeit nicht nur temporär, sondern fortlaufend und in erheblichem Umfang ein weitgehend konventionell lern- und leistungsorientiertes und seinerseits defizitär strukturiertes schulisches System stabilisierte. In dieser Befragungsphase wurde deutlich, dass sich die Arbeit im Modus der Krise quasi normalisiert hatte und neu installierte Routinen griffen, durch die Kinder, Jugendliche und deren Eltern nicht nur in sozialpädagogischen und -psychologischen Fragen unterstützt wurden, sondern die Schulsozialarbeit auch damit befasst war, eine Passung zu schulischen Anforderungen (wieder)herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus hatten sich im Vergleich zur ersten Befragung Kooperationsbeziehungen zu schulischem Fachpersonal tendenziell verbessert, während Problemlagen der Adressat:innen komplexer wurden und nach wie vor eine besondere Herausforderung darin bestand, in gestiegenen Einzelfallproblematiken kontinuierlich zu begleiten.

An der *dritten Befragung* vom 01.03.2021 bis zum 19.03.2021 beteiligten sich 295 Fachkräfte. Die Befragung zielte darauf ab, Schulsozialarbeit nach einjähriger Zeit der Pandemie entlang problemfokussierter Fragen zu beschreiben, die sich aus den vorangegangenen Erhebungen als besonders diskussions- und entwicklungsbedürftig erwiesen. Es zeigte sich, dass sich im Zuge der Schulschließungen Problemkomplexe im Zusammenhang mit häufig fehlenden Möglichkeiten einer eigenständigen Planung und Durchführung der Angebote, der schwierigen Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen, einer oft defizitären Ausstattung mit (digitaler) Infrastruktur und der Übernahme schulischer Kernaufgaben durch die sozialpädagogischen Fachkräfte, u.a. im Zuge akuter Überlastungen des schulischen Personals, Anweisungen, Unkenntnis schulsozialpädagogischer (Nicht-)Zuständigkeiten oder der Bereitschaft der Fachkräfte, aus verschiedenen Gründen temporär zu unterstützen, manifestierten. Zudem schätzten Befragte vielfach ein, dass sowohl Qualität als auch Quantität der individuellen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen zugenommen hätten und höhere Ressourcen als vorhanden benötigten, während Gruppen- und Projektangebote – ebenfalls aus verschiedenen Gründen – nur reduziert oder gar nicht vorgehalten werden konnten. Ebenso schätzten Fachkräfte ein, dass sich die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen verbessert hätte.

2

Anlage der Befragung und soziodemografische Daten

2.1

Methode, Beteiligung und Schulformen

Die diesem Bericht zugrunde liegende explorative Befragung fand vom 27.04.2022 bis zum 10.06.2022 in der Zeit des wiederaufgenommenen Regelbetriebes statt. Es beteiligten sich 139 Schulsozialarbeiter:innen, wobei die Ergebnisse dieses Berichts auf 118 nahezu vollständigen bzw. vollständigen Datensätzen basieren.

Die Einladung zur Beteiligung an der Online-Befragung erfolgte, wie auch in den anderen drei Phasen der Befragung, über den Email-Verteiler der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. und der anderen, an der Studie beteiligten Kooperationspartner und wurde mittels Link über das Tool LimeSurvey durch das Forschungsteam versandt. Hierüber wurden ca. 70 % aller Fachkräfte Sachsens erreicht.

Der Fragebogen enthält sowohl geschlossene Fragen, die mittels eines quantitativen Verfahrens mit der Software Excel ausgewertet wurden, als auch offene Fragen, zu denen die Teilnehmer:innen freie Aussagen formulieren konnten. Diese wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse [3] und der Software MAXQDA ausgewertet.

Die verschiedenen Kategorien der Fragen erlauben Aussagen von unterschiedlichen Reichweiten: Während die geschlossenen, quantitativ ausgewerteten Fragen die Gesamtheit der jeweiligen Antworten aller beteiligten Schulsozialarbeiter:innen repräsentieren bzw. abbilden, stellen die Antworten auf die offenen Fragen je individuelle Einschätzungen dar, die in induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst wurden. Die Auswahl der referierten Ankerzitate folgte dem Anspruch nach Repräsentanz der verschiedenen Aspekte der Einschätzungen der Fachkräfte sowie deren Prägnanz.

In Abbildung 1 wird die Zahl der an der Befragung Beteiligten nach der jeweiligen Schulform in Prozent dargestellt. In absoluten Zahlen (N) sind 56 Fachkräfte an Oberschulen, 33 Fachkräfte an Grundschulen, 19 Fachkräfte an Gymnasien, 15 Fachkräfte an Förderschulen und zwei Fachkräfte an Berufsbildenden Schulen tätig (16 Fachkräfte beantworteten diese Frage nicht). Die Anteile der Fachkräfte an den jeweiligen Schulformen entsprechen etwa denen im Freistaat Sachsen [4].

Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten sieben Schulsozialarbeiter:innen an Schulzentren oder an mehreren Schulstandorten bzw. Schulformen. Am häufigsten wird eine Tätigkeit an einer Oberschule und einem Gymnasium genannt (davon drei in evangelischer, eine in öffentlicher Trägerschaft). Weiterhin werden die Kombinationen Oberschule / Förderschule, Grundschule / Oberschule und Grundschule / Oberschule / Förderschule (alle in öffentlicher Trägerschaft) genannt.

[3] vgl. Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Juventa.

[4] Bei der Angabe der Schulformen waren Mehrfachnennungen möglich, so dass die Summe hier über der der ausgewerteten Fragebögen liegt.

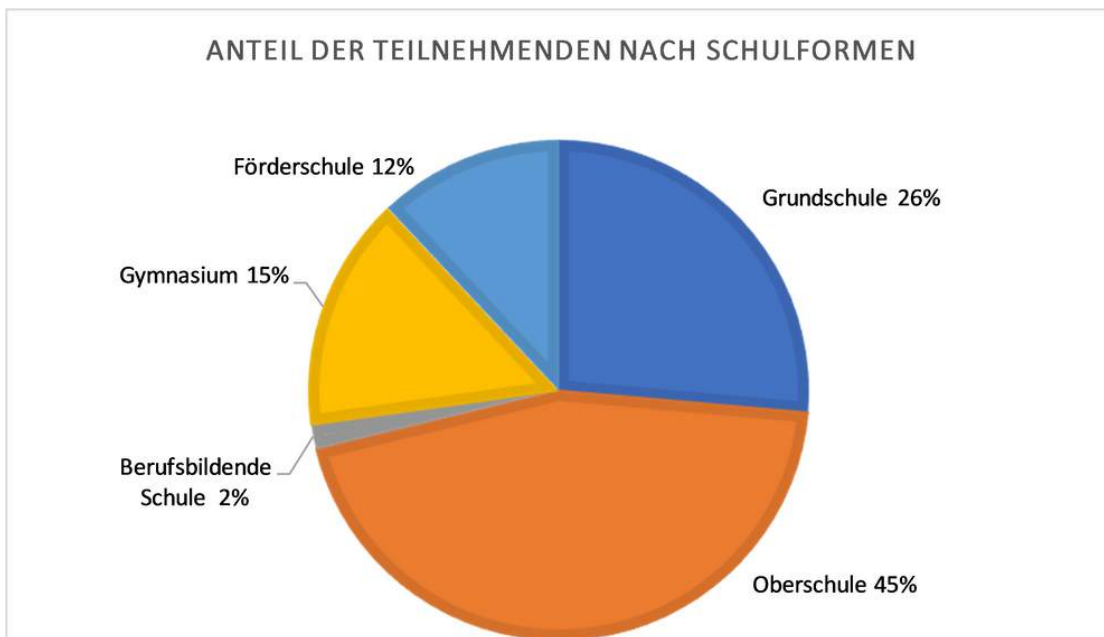


Abbildung 1: Anteil der Teilnehmenden nach Schulformen (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent)

2.2

Einzugsgebiet und Trägerschaft der Schulen

Die regionale Lage der Schulträgerschaften der Schulstandorte, an denen die Befragten tätig sind, entspricht ebenfalls annähernd der im Freistaat Sachsen: 51 % der Befragten arbeiten an Schulen im ländlichen Raum, 36 % an Schulen im städtischen Raum (13 % beantworten diese Frage nicht). Mehrheitlich haben Befragte von Schulstandorten in öffentlicher Trägerschaft teilgenommen (63 %), 16 % von evangelischen Schulen, 8 % von Standorten in anderer (nicht näher bezeichneter) freier Trägerschaft. Einzugsgebiete und Trägerschaft sind in den Abbildungen 2a und 2b dargestellt.

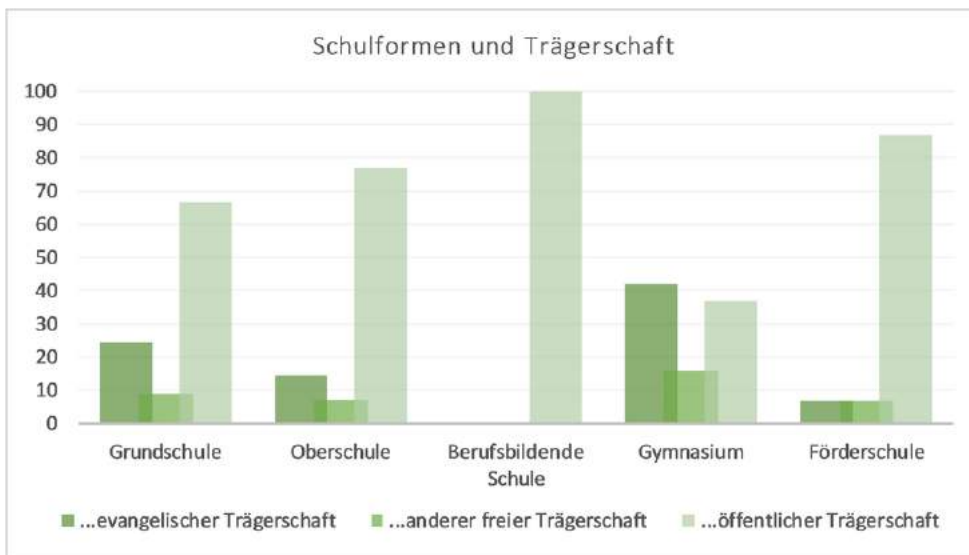


Abbildung 2a: Anteil der Teilnehmenden nach Schulformen und Trägerschaften (Angaben in Prozent)

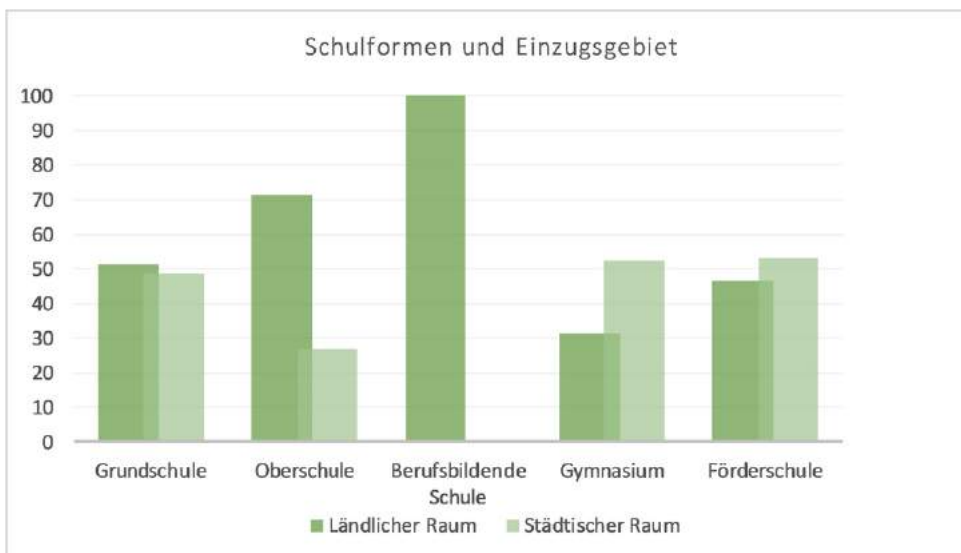


Abbildung 2b: Anteil der Teilnehmenden nach Einzugsgebiet der Schule (Angaben in Prozent)

2.3

Personalstellen und Beschäftigungsstatus

An den meisten Schulen (44 %) werden 1,0 Vollzeitäquivalente (VzÄ) vorgehalten, an knapp 20 % der Schulen 0,75 % VzÄ, an 2,88 % der Schulen eine Stelle mit 50 %. Mehr als 1,0 VzÄ werden an 10,8 % der Schulen vorgehalten (1,5 VzÄ: 8,6 %, 2,0 VzÄ: 2,2 %). Die Aufteilung der VzÄ, aufgeschlüsselt nach Schulformen, ist in Abbildung 3 dargestellt. Hier wird deutlich, dass der höchste Anteil an Vollzeitstellen an Oberschulen vorliegt (vgl. Abb. 3). Unter „Sonstiges“ differieren die Angaben. Sie bewegen sich zwischen 0,8 bis 1,6 VzÄ. Für 82 % der Befragten seien die Stellenanteile auf eine oder zwei Personalstellen aufgeteilt (vgl. Abb. 3).

Über die Hälfte der Befragten (knapp 58 %) gibt an, bereits drei Jahre und länger als Schulsozialarbeiter:in tätig zu sein, knapp 25 % der Fachkräfte seien seit zwei Jahren oder weniger als Schulsozialarbeiter:in beschäftigt. Unter "sonstiges" gaben knapp 6 % Beschäftigungszeiten von 9, 10, 12 und 14 Jahren an. Knapp 13 % haben diese Frage nicht beantwortet.

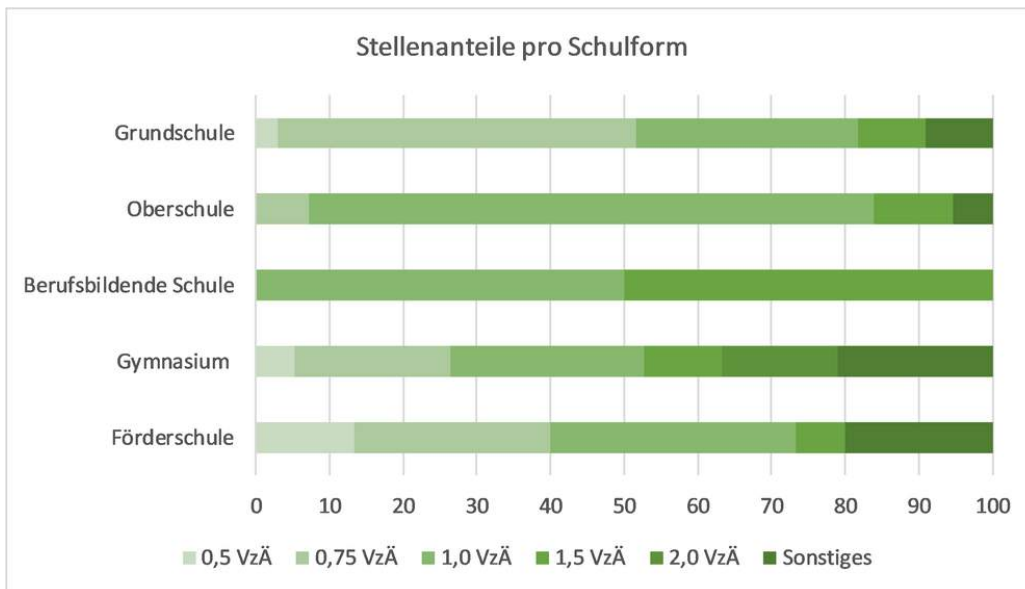


Abbildung 3: Stellenanteile pro Schulform nach Vollzeitäquivalenten (VzÄ) (Angaben in Prozent)

3

Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren

Im Komplex zu den Arbeitsbedingungen und beruflichen Belastungsfaktoren fragten wir die Fachkräfte zum einen, wie sich konkrete Arbeitsbedingungen in den vergangenen Jahren aus ihrer Sicht entwickelt haben. Zum anderen fragten wir, ob Fachkräfte in den vergangenen Jahren berufliche Faktoren belasteten und welche Faktoren das ggf. waren bzw. nach wie vor sind.

3.1

Entwicklung der Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren

Die Entwicklung konkreter Arbeitsbedingungen schätzten Fachkräfte mit Blick auf die vorgegebenen Kategorien „räumliche Ausstattung“, „sächliche Ausstattung“, „Unterstützung durch den Träger“, „Ausstattung für digitale Kommunikation“ und „Belastung durch Überstunden bzw. Mehrarbeit“ ein (vgl. Abb. 4). Knapp 58 % geben an, in den letzten beiden Jahren durch mehrere Faktoren belastet gewesen zu sein, 27 % geben an, dass dies nicht der Fall gewesen sei (15 % beantworten diese Frage nicht).

Nach beruflichen Belastungen gefragt, berichten knapp 28 % der Befragten von verbesserten räumlichen Bedingungen, 52 % geben an, dass diese gleichgeblieben seien. 3,4 % der Fachkräfte berichten von verschlechterten räumlichen Bedingungen (knapp 17 % beantworten diese Frage nicht). Von verbesserter bzw. gleich gebliebener sächlicher Ausstattung berichten 41 % bzw. 33 %. Knapp 42 % der Befragten schätzen ein, dass sich die Ausstattung für digitalgestützte Kommunikation verbessert habe. Für 36 % sei diese unverändert, 4 % der Fachkräfte berichten, dass sich die Ausstattung mit digitaler Infrastruktur in den letzten beiden Jahren verschlechtert habe (knapp 17 % beantworten diese Frage nicht).

Durch ihren Träger sieht sich mehr als die Hälfte der Befragten (60 %) in gleichgebliebener Qualität unterstützt, 12 % geben an, dass sich diese verbessert habe. 9 % schätzen ein, dass sich die Qualität der Unterstützung verschlechtert habe (knapp 17 % beantworten diese Frage nicht).

Knapp 28 % der Befragten geben an, dass die berufliche Belastung durch Mehrarbeit bzw. Überstunden zugenommen habe, für knapp die Hälfte (48 %) sei sie gleichgeblieben [5], (3,4 % geben an, die Aspekte nicht einschätzen zu können, knapp 17 % beantworten diese Frage nicht) (vgl. ebd.).

[5] Mit Blick auf die Ergebnisse unserer dritten Befragung ist zu vermuten, dass „gleichgeblieben“ auch eine Mehrarbeitsbelastung bezeichnen kann.



Abbildung 4: Entwicklung von Aspekten konkreter Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren (Angaben in Prozent)

3.2

Berufliche Belastungsfaktoren

Neben der Frage nach Überstunden bzw. Mehrarbeit im Rahmen ausgewählter allgemeiner Arbeitsbedingungen haben wir sowohl eine geschlossene als auch eine offene Frage nach beruflichen Belastungsfaktoren gestellt, um differenziertere Einschätzungen zu erhalten.

Knapp 70 % – also eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte – bejahen die Frage nach beruflich belastenden Faktoren innerhalb der vergangenen Jahre.

Etwa zwei Drittel der Befragten haben auf die offene Frage nach beruflichen Belastungsfaktoren sehr ausführlich geantwortet. Im Zuge der Kodierung haben wir die sechs Kategorien

- strukturelle und organisatorische Belastungsfaktoren,
- Belastungen im Zuge gestiegener Unterstützungsbedarfe,
- Belastungen durch begrenzte personelle Ressourcen,
- Belastungen im Zuge der Corona-Pandemie,
- Belastungen durch mangelhafte Kooperation mit der Schule und
- Belastungen durch veränderte Tätigkeiten

gebildet. Folgend referieren wir die Aussagen der Fachkräfte.

3.2.1

Strukturelle und organisatorische Belastungsfaktoren

Fachkräfte geben innerhalb dieser Kategorie insbesondere an, im Zuge mangelhafter Kommunikation mit dem Träger bzw. der Geschäftsleitung, Behörden des Landkreises bzw. Fördermittelgebern belastet (gewesen) zu sein. Fachkräfte berichten in diesem Zusammenhang von erschwerten Arbeitsbedingungen, fehlender Unterstützung und überhöhten Erwartungen seitens des Trägers bzw. des Arbeitgebers und der Notwendigkeit, ihre Tätigkeit zu legitimieren:

- *„Alleingelassen“*,
- *„schlechter / kaum Kontakt zu Arbeitgeber“*,
- *„fehlende Sicherheit bzw. klare Stellungnahme des eigenen Trägers“*,
- *„Die Angliederung des Schulsozialarbeiters an eine soziale Einrichtung des Trägers führt zu Erwartungen und Forderungen, die vom Schulsozialarbeiter unzureichend erfüllt werden können“*,
- *„eingefahrene und veraltete Philosophie der Geschäftsleitung zum Thema Homeoffice (war in gesamter Coronazeit nicht möglich!) Fehlendes Vertrauen in die Fachkraft, Unterstellung: Homeoffice = Freizeitbeschäftigung“*,
- *„Übergang SSA an den KSV und die sich daraus ergebenden Bedingungen“*,
- *„Rechtfertigungsdruck gegenüber Landkreis / Fördermittelgebern“*,
- *„fehlende Unterstützung durch Jugendamt“*.

Darüber hinaus benennen Fachkräfte verschiedene weitere belastende Arbeitsbedingungen mit Blick auf fehlende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, die Teamkooperation, eine mangelnde Qualitätsentwicklung, die Entgrenzung der Arbeitszeiten sowie finanzielle Aspekte:

- *„Es gibt ein zu geringes Budget für Fort- und Weiterbildungen“*,
- *„die Zusammenarbeit im Team“*,
- *„keine Supervision, wenig Fachaustausch mit KollegInnen“*,
- *„Steigerung der Flexibilität“*,
- *„Vereinbarkeit Beruf mit Familie“*,
- *„fehlendes Internet vor Ort“*,
- *„keine freie Entscheidung über Finanzen“*,
- *„unsichere Finanzierung“*,
- *„noch mehr Bürokratie“*.

3.2.2

Belastungen im Zuge gesteigener Unterstützungsbedarfe

Fachkräfte geben ebenfalls an, durch das Verhalten und die gesteigerten, komplexen Unterstützungsbedarfe der Kinder, Jugendlichen und Familien sowie fehlende Ressourcen zur Unterstützung belastet (gewesen) zu sein. Insbesondere werden Schulabsentismus und begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitigem Anstieg sozial-emotionaler Defizite, Kindeswohlgefährdungen und psychischen Problemlagen als belastend bezeichnet:

- „mehr Schüler*innen mit Schulverweigerung“,
- „die Entwicklung der Beratungsanliegen wird immer schwieriger und zeitintensiver (Ursache sind meist psych. Erkrankungen)“,
- „enorme Zunahme des Hilfebedarfs bei gleichzeitiger Zunahme langer Wartezeiten für tatsächlich geleistete Hilfe. Multiproblemsituationen steigen rasant, Hilfemöglichkeiten erschöpfen sich, oft nur Begleitung und ‚Aushalten‘ sowie Beratung möglich“,
- „viele schwerwiegende Themen wie Aggressivität, Kindeswohl, Mobbing; Suizidgedanken, Drohungen haben zu genommen. Zu wenig Zeit für diese Brandbreite an Themen, zu wenig Personal“,
- „vermehrte Fälle von Gewalt, Zunahme von Drogendelikten“,
- „die Begleitung von Kindern, die durch den Tod eines Elternteils belastet sind“,
- „Zunahme an Gefährdungen und Kindeswohlfällen“,
- „erschwerter Einzelfallhilfe, trotz steigenden Bedarfs durch geschlossene Schulen“,
- „Elend der Kinder“,
- „Die Problemlagen von Familien sind vielschichtiger geworden. In den letzten beiden Jahren hat die Erschöpfung der Familien zugenommen. Das kommt auch bei mir in Form von Fragen und Unterstützungsbedarf an“.

3.2.3

Belastungen durch begrenzte personelle Ressourcen

Im Zusammenhang mit gestiegenen Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen berichten Fachkräfte von fehlenden (sozial-)pädagogischen Ressourcen, diesen gerecht zu werden, komplexeren fachlichen Anforderungen, divergierenden Erwartungen an die Schulsozialarbeit sowie von fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen, die als belastend wahrgenommen werden:

- „immer mehr Aufgaben für alle pädag. Fachkräfte“,
- „enorm steigender Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeit“,
- „Mehrarbeit und erhöhte fachliche Anforderungen bedingt durch die Corona-Pandemie und die auftretenden Problemlagen der Schüler*innen“,
- „Feuerwehreinsatz von SchuSo angefragt, steigender Bedarf an sozialen Lernstunden“,
- „133 herausfordernde Einzelfälle“,
- „Aufteilung der Arbeitszeit auf 2 Schulen“,
- „Stellenkürzung von 1,75VzÄ auf 1VzÄ bei 600 Kindern und Jugendlichen“,
- „Fehlende zweite Stelle, die notwendig wäre, um dem Pensum gerecht werden zu können und ggf. einen fachlichen Austausch vor Ort zu ermöglichen. Nun wird in der Stadt, in der ich tätig bin, an anderen Schulen das, was an zweiten Stellen vorhanden ist, auch noch gekürzt ...“,
- „psychische Belastung aufgrund von steigenden Fallzahlen und schwierigen Fällen“,
- „fehlendes Team, Überforderungssituationen durch zu viele Angebote bzw. Arbeitsbereiche, erhöhter Stressfaktor durch zu große Klassen, Schulen“,
- „den unterschiedlichen Interessen von Träger, Schule, Eltern, Schüler gerecht werden zu müssen. Eine VzÄ von 1,0 auf über 300 Schülern führt zur Überlastung“,
- „beschränkte Wirkmächtigkeit“.

Eine Fachkraft berichtet von einem Personalstellenausbau aufgrund der Überlastungssituation:

- *„Überlastung durch die Anzahl der Nutzer*innen und die Höhe des Bedarfes. Heißt: zu wenig Personal. Antrag auf Stressszenario wurde bewilligt. Ab 1.5.22 gibt es eine Unterstützung durch 0,75 VzÄ.“*

Eine andere Fachkraft merkt an, dass die umfassenden Erwartungen an die Schulsozialarbeit nur durch diese selbst reguliert werden könnten:

- *„Schulsozialarbeit macht sich meiner Meinung Arbeit selber. Die Arbeitsweise hängt stark von der eigenen Motivation und Grenzsetzung ab. Angebote können, aber müssen nicht gemacht werden. Dies ist ein Aspekt, der auf Dauer belastend sein kann, die eigenen Kapazitäten übersteigt, weil zu viel erwartet wird ...“.*

Des Weiteren berichten Fachkräfte über eine Inkongruenz zwischen Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen und Ressourcen bei Kooperationspartnern und an Schule:

- *„auffällig vermehrt sozial-emotionale Störungsbilder bei Schüler*innen, jedoch fehlender Plätze für therapeutische Angebote“,*
- *„kaum Kooperationspartner vorhanden, an die zeitnah weitervermittelt werden kann (z.B. Psychotherapeuten)“,*
- *„Vernetzung besser, doch gerade therapeutische Unterstützung kaum gegeben, da riesiger Bedarf dafür“,*
- *„fehlende Kapazitäten und Unterstützung durch Netzwerkpartner*innen und Jugendamt“,*
- *„Lehrermangel sorgt für negative Stimmungen im Team -> hat Auswirkung auf SchülerInnen“,*
- *„Überforderung von Lehrkräften“.*

Eine Fachkraft pointiert in Stichpunkten:

- *„Auftrag der Schulsozialarbeit (Unterstützung von SuS mit besonderen Bedarfen / in schwierigen Lebenslagen) kann oft nur sehr eingeschränkt erfüllt werden, die permanente Überlastung der Helfersysteme (Jugendamt, Psychologen, sozialpädagogische Unterstützungsangebote, z.B. HzE) – überall lange Wartezeiten, kaum Zeit und Kraft für notwendige Absprachen / Kooperation als Folge dieser Faktoren die häufige Erfahrung von Ohnmacht: hilflose Helferin“.*

3.2.4

Belastungen im Zuge der Corona-Pandemie

Rückblickend resümieren Fachkräfte, durch die modifizierten Arbeitsbedingungen im Zuge der Corona-Pandemie und deren unterschiedlichen Konsequenzen bzw. Auswirkungen belastet gewesen zu sein:

- *„die Unvorhersehbarkeit der Coronaregeln“,*
- *„Coronapandemie -> Hygieneauflagen und Schulschließungen“,*
- *„Arbeitsbedingungen beim Träger und in der Corona-Zeit“,*
- *„Corona war belastend, insbesondere die Suche nach Beschreibungen von Tätigkeiten die ich nicht machen darf, die aber nötig sind“,*
- *„Angriffe von Verschwörunganhängern“,*
- *„teilw. massiver Krankenstand in der Schule“,*

- „Schwierigkeiten im Lockdown in Kontakt zu kommen, trotz digital guter Aufstellung und Angeboten“,
- „fehlender Zugang zu Kindern und Jugendlichen im Lockdown, digitale Kanäle kaum nutzbar“,
- „während der Schulschließungen kein/kaum Kontakt zu 8a-Fällen (große Ungewissheit) pandemiebedingte Einschränkungen in der Schule z.T. Arbeitsüberlastung (phasenweise) nach Ende des Lockdowns“,
- „Intensität der Belastungen für Kinder und Jugendliche durch die Lockdowns“.

Eine Fachkraft führt aus, dass während der Corona-Pandemie keine Weiterbildungen möglich gewesen seien, die sie als neue Schulsozialarbeiterin praktisch unterstützt hätten:

- „Auch bin ich in 2020 neu an die Schule gekommen, hatte nur theoretische Einarbeitung und die WBen wurden erst spät wieder möglich“.

3.2.5

Belastungen durch mangelhafte Kooperation mit der Schule

Als belastend nehmen Fachkräfte ebenfalls mangelhafte Kooperationsbeziehungen mit Lehrpersonen bzw. Schulleitungen bzw. eine fehlende schulische Akzeptanz ihres Angebotes bzw. ihrer Profession wahr. Zwei Schulsozialarbeiter:innen schätzen ausführlicher ein:

- „Schulsozialarbeit ist an vielen Stellen noch immer dem Wohlwollen der Schule ausgeliefert. Gerade im Bereich der Prävention müssen Schulen durch Entscheidungen des SMK [Staatsministerium für Kultus Sachsen, Anm. C.B.] VERPFLICHTET werden, mit Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten, damit ein kontinuierliches Angebot stattfinden kann. Auch Beratungszeiträume sollte Schule gewährleisten, damit Lernenden diese effektiv für sich nutzen können. Pausenzeiten sind einfach zu kurz und sollten zur Regeneration dienen. Beratung ist aber für Klienten anstrengend. Diese unsteten Arbeitsweisen belasten mich als Sozialarbeitende.“,
- „die schwierigen schulischen Rahmenbedingungen: Ahnungslosigkeit und Desinteresse in Bezug auf Aufgaben und Arbeitsweise von Schulsozialarbeit => Austausch und Zusammenarbeit kaum möglich / hilfloses & planloses Agieren der Schule (v.a. Schulleitung) im Umgang mit wiederkehrenden Problemsituationen / kein Interesse an (keine Zeit, Kraft? für) konzeptionelles Arbeiten (z.B. gemeinsame pädagogische Ziele, Prävention, Elternarbeit) – stattdessen ‚Durchwursteln‘ / Schule, Schulleitung kennt ihre eigenen Aufgaben nicht bzw. nimmt Verantwortung nicht wahr (z.B. bei Schulabsentismus, Kinderschutz)“.

Übereinstimmend wird in diesen Zitaten die Kritik an einem Komplex aus mangelnder Akzeptanz der Schulsozialarbeit in Verbindung mit fehlenden verbindlichen Kooperationsstrukturen an Einzelschulen deutlich. Die Fachkräfte stellen heraus, in wie starkem Maße ihre berufliche Zufriedenheit von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit abhängt, die wiederum wesentlich von der Qualität der Kooperation mit der Schule und Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Tätigkeiten beeinflusst werden.

Schließlich geben Fachkräfte an, durch weitere unterschiedliche Ent- und Begrenzungen ihrer Tätigkeiten belastet (gewesen) zu sein:

- „*verpflichtende Teilnahme an Veranstaltungen (Träger u. Dachverband) die für die Arbeit keinen Mehrwert haben, mitunter sogar über Tage*“,
- „*Vertretungsunterricht, Pausenaussicht, Anlaufphase bei Rückkehr in den Regelunterricht*“,
- „*der plötzliche Anstieg des Arbeitsaufkommens im Bereich der Klassen Aktionen - der Anstieg der Fördermittel durch die Corona-Förderungen und die daraus resultierenden Projekte*“,
- „*kaum Zeit für Recherche oder Fallreflexion - wenig Zeit für Präventionsarbeit oder Klassenaktionen*“,
- „*fehlende Gruppenarbeiten, durch verschlossene Schulen bzw. festes Klassenprinzip*“,
- „*weniger Präsenzveranstaltungen; Projekte, die geplant wurden, konnten nicht stattfinden (Pandemie)*“.

Zusammenfassend wird in den Einschätzungen der Fachkräfte ein breites Spektrum an beruflichen Aspekten in den vergangenen Jahren sichtbar, welches in seiner Vielfalt und Komplexität auch die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen bestimmt. Über die Angaben bzw. Aussagen der Fachkräfte wird deutlich, dass berufliche Belastungen sowohl temporär kriseninduziert sind, also unmittelbar auf Auswirkungen der Corona-Pandemie und mit ihr verbundenen Maßnahmen zurückgeführt werden können, als auch zeitunspezifisch auf ein generelles und grundlegendes Professionalisierungsdefizit der Schulsozialarbeit mit Blick auf eine teils dürftige personelle Ausstattung, Akzeptanz und Unterstützung sowie auf mangelhafte Kooperations- und Netzwerkstrukturen verweisen. Die hier von den Fachkräften dargestellten begrenzten professionellen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Handlungsfeldes werden insofern als belastend wahrgenommen, als sie einen wesentlichen Kernbereich der Schulsozialarbeit, den der adäquaten Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, maßgeblich beeinflussen und beschränken.

4

Übernahme schulischer Kernaufgaben und Qualität der Kooperation mit der Schule

4.1

Übernahme schulischer Kernaufgaben

In unserer dritten Befragung gaben etwa 80 % der Fachkräfte an, teilweise oder in hohem Maße den schulischen Betrieb mit aufrecht zu erhalten, etwa durch Pausenaufsicht, Vertretungsunterricht, Notbetreuung oder die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung schulischer Lern- und Leistungsanforderungen. Zur zeitaktuellen Situation am jeweiligen Schulstandort befragt, gibt knapp die Hälfte der Fachkräfte (45 %) an, dass sie weniger bzw. gar nicht in schulunterstützende Tätigkeiten involviert sei. Weitere 25 % bzw. 8 % der Befragten schätzen ein, teils bzw. überwiegend schulspezifische Aufgaben zu übernehmen. Ebenfalls 8 % geben an, in vollem Maße schulische Kernaufgaben zu übernehmen. Im Vergleich zu den Angaben der Fachkräfte in unserer vorigen Untersuchung kann somit vermutet werden [6], dass die Übernahme schulischer Kerntätigkeiten durch Schulsozialarbeiter:innen innerhalb des letzten Jahres zurückgegangen ist; immerhin gibt jedoch im Gesamt nach wie vor ein erheblicher Teil der Fachkräfte – etwa 40 % – an, schulischen Aufgaben nachzukommen (vgl. Abb. 5).

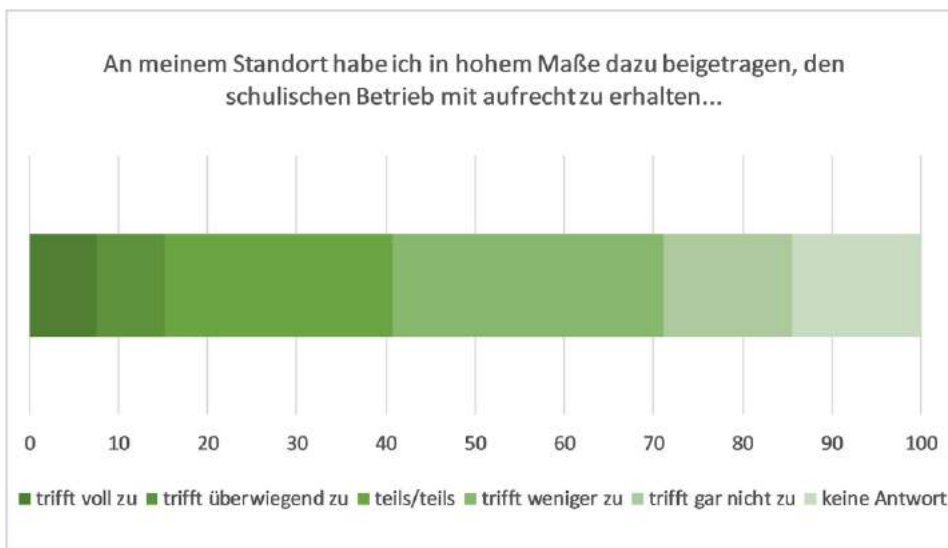


Abbildung 5: Einschätzungen zum Maß der Aufrechterhaltung des schulischen Betriebes (Angaben in Prozent)

[6] Da unsere Befragungen nicht längsschnittlich angelegt sind, sind ein direkter Vergleich und die Ableitung valider Schlussfolgerungen nicht möglich.

Die unter 4.1 berichteten Ergebnisse werden – wie vermutet werden kann – unter anderem neben dem professionellen Selbstverständnis und der subjektspezifischen Deutung des Handlungsauftrages von der wahrgenommenen Qualität der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule (Lehrkräfte, Schulleitung) beeinflusst. In vergangenen Befragungen wurden bereits Einschätzungen der Fachkräfte zur Qualität und Intensität der Kooperation und Kommunikation mit der Schule erhoben (dargestellt in den Berichten eins und drei). In der zweiten Erhebung fragten wir die Fachkräfte nach ihrer Einschätzung zur Entwicklung der Kooperation mit schulischem Fachpersonal seit Mai 2020. Hier zeigte sich insgesamt ein heterogenes Bild (Kooperationsbeziehungen hätten sich verbessert, verschlechtert oder seien gleichgeblieben). Quantitativ zeichnet sich jedoch eine Tendenz zur Verbesserung ab. Mögliche Gründe hierfür sind, wie wir dargestellt haben, vielfältig. In dieser Befragung haben wir die Fachkräfte wiederholt gebeten, die Entwicklung der Kooperation mit der Schule innerhalb der letzten beiden Jahre einzuschätzen und zu beschreiben.

43 % der Fachkräfte schätzen ein, dass sich die Kooperation mit der Schule an ihrem Standort verbessert habe. Aus Sicht von 32 % der Befragten ist die Qualität der Kooperation unverändert (an dieser Stelle kann keine Aussage getroffen werden ob die Kooperation aus Sicht der Fachkräfte gleich gut oder mangelhaft geblieben ist). Nach Einschätzung von 8,4 % der Fachkräfte hat sich die Kooperationsqualität verschlechtert. 1,7 % der Fachkräfte geben an, diese Frage nicht einschätzen zu können und 14 % beantworten diese Frage nicht (vgl. Abb. 6).

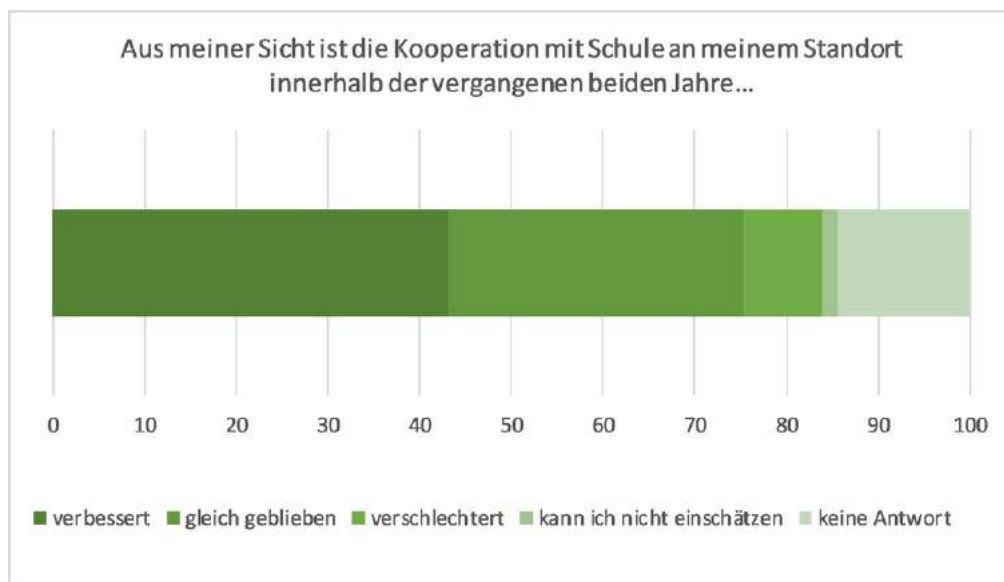


Abbildung 6: Einschätzungen zu Veränderungen der Qualität der Kooperation mit Schule innerhalb der vergangenen beiden Jahre (Angaben in Prozent)

Im offenen Antwortfeld auf die Frage „Wie würden Sie ggf. Veränderungen in der Kooperation mit Schule beschreiben?“ wiederholt ein großer Teil der Fachkräfte, dass die Qualität der Kooperation verbessert bzw. intensiviert habe, teilweise verbunden mit der Verbesserung der Qualität der Angebote der Schulsozialarbeit. Verbesserungen werden sowohl in der Zusammenarbeit mit Schulleitungen als auch Lehrpersonen konstatiert. Diese betreffen die allgemeine Anerkennung der Schulsozialarbeit als komplementäre wie auch eigenständige pädagogische Profession sowie deren routinierte Einbeziehung in die schulische Gremienarbeit, in Fragen der Schulentwicklung und in die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern und Jugendlichen und Gruppen bzw. Eltern.

Beispielhaft kann das durch folgende Ankerzitate belegt werden:

- *„Die Schulleitung bezieht den Schulsozialarbeiter in allen wichtigen sozialen Aufgaben, bei Krisenfällen und Fragen der Schulentwicklung partnerschaftlich mit ein. Der Schulsozialarbeiter kann eigene Projekte einbringen und wird als Fachkraft gehört. Es finden regelmäßige Besprechungen mit den Fachkräften und der Schulleitung statt“*,
- *„Die Anfragen der Lehrkräfte sind gezielter bzgl. Klassen oder einzelner Schüler:innen und die Kooperationen bei Projektwochen oder anderen schulalltäglichen Aufgaben wie Schüler:innen-Rats-Arbeit professionalisiert sich. Das bringt eine reduzierte (weil z.T. effektivere) Kommunikation mit sich“*,
- *„Schulsozialarbeit hat sich an diesem Standort etabliert und ist fester Bestandteil geworden“*,
- *„Lehrkräfte können sich besser mit dem Auftrag von Schulsozialarbeit ‚abfinden‘ und erkennen den Nutzen daran. Es wird vermehrt um Austausch und um Unterstützung gebeten. Das Angebot von Schulsozialarbeit fließt in viele Bereiche (Prävention, Inklusion, Schulentwicklung, Projekte, Klassenklima, Schulklima) mit ein“*,
- *„Durch die Haltung der Pädagoginnen, dass ich Teil des Teams bin, ist mir ein Arbeiten im Team sehr leicht. Kontakt zu den Kindern herzustellen ist ohne Probleme möglich. Ich werde nicht nur bei Problemlagen hinzugezogen!“*,
- *„auf Augenhöhe, große Wertschätzung, viele Freiräume & Möglichkeiten zum wirksam sein“*,
- *„gegenseitige, vorbehaltlose Anerkennung fachl. Standards, Offenheit und Ehrlichkeit, Achtsamkeit, Integration ins Schulteam“*,
- *„mehr Einbezug von Schulsozialarbeit in (wichtige) Entscheidungsfragen der Schule, Elterngespräche, etc., nach und nach mehr Offenheit der Lehrer*innen“*,
- *„regelmäßige Teilnahme an Lehrerdienstberatungen, regelmäßiger Austausch mit Schulleitung“*.

Eine Fachkraft betont, dass über eine gezielte Unterstützung des Schulbetriebes die eigenen Angebote besser platziert werden könnten:

- *„Die Kooperation hat sich intensiviert. Die Chance, die sich durch die, aus meiner Sicht, Systemunterstützung ergibt, ist groß. Einerseits kann der Schulbetrieb gesichert werden, dabei konnte ich meine Themen einbringen und die Idee des vernetzten Lernens praktizieren.“*

Auch im Zuge des Lehrkräftemangels würde die Schulsozialarbeit positiver gesehen werden, wie diese Fachkraft angibt:

- *„Personalmangel wird der Lehrkraft bewusst und Schulsozialarbeit wird geschätzt.“*

Einige Fachkräfte beschreiben eine Verschlechterung der Kooperationsbeziehungen sowohl mit Schulleitungen als auch Lehrpersonen, u.a. verbunden mit Personalwechseln, schulstrukturellen Aspekten, einer mangelnden Kommunikation bzw. Anerkennung, schulischer Deutungsdominanz und einer Indienstnahme der Schulsozialarbeit für schulische Kernaufgaben:

- *„Wechsel in der Schulleitung hat zu einer weiteren Verschlechterung der ‚Kooperation‘ (gibt es eigentlich nicht bzw. nur mit einzelnen Lehrkräften ...) geführt: Schulleitung in Teilzeit konzentriert sich auf Aufrechterhaltung des Betriebs - keine inhaltliche Arbeit / pädagogische Zielsetzungen zu erkennen - Lehrkräfte fühlen sich allein gelassen; Einzelkämpfertum, ‚Überlebensmodus‘, innerlicher Rückzug vieler, da verschiedene Versuche, Veränderungen in der (Zusammen-)Arbeit in der Schule anzustoßen, ins Leere gingen (Schulleitung lehnt z.B. Unterstützung durch externe Partner bei der Erarbeitung von pädagogischen Konzepten ab, ohne Angabe von Gründen) - auch Vorschläge, Angebote von Schulsozialarbeit werden nicht aufgegriffen (z.B. zu sozialem Lernen, Präventionsprojekten, Fallberatung)“*
- *„Es gibt Verschlechterungen insofern, dass die Schulleitung weniger Zeit hat, sich mit meiner Arbeit auseinanderzusetzen, ihr reicht eine kurze Info - am besten per E-Mail, was gerade läuft“*,
- *„Schule versucht zu bestimmen, was Schulsozialarbeit zu machen hat (Vertretungsstunden, Begleitung zu Schulveranstaltungen etc.), bindet Schulsozialarbeit im Gegenzug in Themen die für die eigene Arbeit von Belangen wären nicht ein“*,
- *„Schulsozialarbeit ist noch immer als Angebot nutzbar und kann eben auch je nach Bedarf abgelehnt werden - wird häufig genutzt, wenn es irgendwo ‚brennt‘ - ansonsten ist man dennoch in einem Abhängigkeitsverhältnis und auf das Wohlwollen einzelner Lehrkräfte und der SL angewiesen, da man immer noch um Beteiligung für Projekte und Zeit für Beratung bitten muss“*,
- *„hohe Erwartungshaltung, wenig Zeit, Dinge zu klären, Druck, oft mangelt es an Wertschätzung sowie guten Absprachen“*,
- *„Die Lehrer und Lehrerinnen haben noch weniger Zeit für Gespräche bzw. wollen es auch gar nicht“*,
- *„Es wird wenig Raum für Soziale Arbeit gelassen. Lernen und Leistungen stehen im Vordergrund“*,
- *„hohe Erwartungen an SchuSo und Missverständnisse. Zu wenig Zeit für ausreichende Kommunikation der Lehrkräfte und SchuSo. Bei Dienstberatungen wird SchuSo außenvor gelassen. Zu wenig Beteiligung an den schulischen Belangen“*,
- *„mehr Absprachen und bürokratischer Aufwand für Mitnutzung von Schuleigentum und Räumlichkeiten“*.

Im Zuge eingeschränkter Kontaktmöglichkeiten während der pandemiebedingten Schulschließungen, so eine Fachkraft, müssten Kooperationsbeziehungen, auch zu Lehrpersonen, wieder aufgebaut werden:

- *„Durch Coronaauszeit litt sowohl der Kontakt mit Schüler/innen+ Eltern, wie auch die Kooperation mit den Lehrkräften (für einige Lehrer/innen gerieten die Angebote, Chancen und Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit SSA in ‚Vergessenheit‘ - wurden weniger genutzt. Das Ergebnis zeigte sich nach Öffnung der Schulen in gehäuft auftretenden Problemlagen der Schüler/innen, die unzureichend bearbeitet wurden. Seit Öffnung nach Corona, mussten durch SSA teilw. erst wieder die Kontakte geknüpft werden.“*

Eine Fachkraft betont nochmals, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine gute Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule in einer verbindlichen gesetzlichen Regelung und Verankerung der Angebotsstruktur im schulischen Regelbetrieb sei, wenn die Frage nach der Kooperation nicht von akuten und temporären Unterstützungsbedarfen getrieben sein soll:

- *„Veränderungen bedürfen Klarheit und eine gemeinsame Kommunikationsbasis. Diese Klarheit fehlt durch den Gesetzgeber. Schulsozialarbeit ist ein Angebot, welches man derzeit nutzen oder ablehnen kann. Genau hier wird Schulsozialarbeit gerufen, wenn es brennt. Aber im Vorfeld steht keine Zeit zur Verfügung, um ordentlich und nachhaltig arbeiten zu können. [...] Schulsozialarbeit muss im Schulkontext (Stundenplan) verbindlich und bestenfalls gesetzlich eingebunden werden. Gute Arbeit braucht Zeit. Noch nicht vorhandene (Lebens-)Kompetenzen könnten so etabliert werden, was sich auf ein gelingendes Lernen auswirkt. So stehen zwar Punkte im Kooperationsvertrag, die aber nur Beachtung finden, wenn es durch Schule ermöglicht wird. Diese Situation schwankt und ist im Arbeitsalltag ein unzuverlässiger Faktor“.*

Im Gesamt zeigen die Einschätzungen der Fachkräfte zur Qualität der Kooperationsbeziehungen mit der Schule ein schillerndes Bild: Während einige Fachkräfte betonen, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit deutlich verbessert habe bzw. gleichgeblieben sei, beschreiben andere verschiedene Facetten der Verschlechterung. Die Einschätzungen verbesserter Kooperationsbeziehungen verweisen auf ein Spannungsfeld, welches sich zwischen einer verstärkten Anerkennung sozialpädagogischer Expertise seitens der Schule einerseits und einer deutlichen Indienstnahme von Fachkräften für schulische Kernaufgaben bzw. eine Integration der Schulsozialarbeit in schulische Logiken andererseits bewegt. Einschätzungen von Fachkräften zeigen innerhalb dieses Spannungsfeldes sehr unterschiedliche Positionieren. Die Einschätzung verschlechterter Kooperationsbeziehungen sind hier weniger ambivalent und u.a. verbunden mit einer hohen Arbeitsbelastung seitens Lehrpersonen bzw. Schulleitungen, ihrer Fokussierung auf schulische bzw. unterrichtliche Anforderungen, einen auf schulische Fragen fokussierten Blick und Fehlinterpretation von Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit.

Beide Tendenzen – sowohl die Verbesserung als auch die Verschlechterung von Kooperationsbeziehungen mit der Schule – können krisenspezifisch und krisenübergreifend interpretiert werden: Im Zuge gestiegener Anforderungen an Lehrpersonen und Schule, ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachzukommen bzw. eines gestiegenen Bedarfes von Kindern und Jugendlichen an Begleitung und Beratung werden einerseits das pädagogische Potenzial und die pädagogische Expertise der Schulsozialarbeiter:innen gesehen und genutzt, teilweise auch, indem Fachkräfte schulische Defizite kompensieren. Andererseits führen offenbar gerade auch diese gestiegenen Anforderungen im Zusammenspiel mit einem quantitativen Mangel an Lehrpersonen zu Überlastungssymptomen, die einer besseren Verzahnung der jeweiligen pädagogischen Angebote entgegenstehen. Belastungsunabhängig legen Einschätzungen von Fachkräften verschiedener Standorte jedoch auch nahe, dass ein sich wechselseitig akzeptierender pädagogischer Blick nicht selbstverständlich und ein gleichwertiger multiprofessioneller Kooperationsmodus häufig noch nicht gefunden worden ist (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.5).

5

Einschätzungen zur Qualität der Aktivitäten am eigenen Schulstandort

5.1

Berufliches Handeln zwischen defensivem und expansivem Modus

Im Zuge der Ergebnisse der vorangegangenen Befragungen, die deutliche Grenzen der Handlungsmöglichkeiten vieler Fachkräfte zeigen, hat uns interessiert, wie Fachkräfte im Sommer 2022 ihre Handlungsmöglichkeiten im Spannungsverhältnis zwischen defensivem, also lediglich problembewältigendem, und expansivem, also eigenständig gestaltendem und den Handlungsrahmen erweiterndem Agieren, bewegt (vgl. Abb. 7).

Dem Item, dass die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit in den letzten beiden Jahren getrieben seien von begrenzenden Bedingungen und dem steten Versuch, schulische Mangelsituationen auszugleichen, stimmen 21 % der Befragten (voll) zu, 14 % teilweise. 45 % stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu.

Knapp 60 % der Befragten stimmen dem Item, „(ausschließlich) damit beschäftigt zu sein, (tages)aktuelle Herausforderungen zu bewältigen“ (teilweise oder voll und ganz) zu; im Einzelnen stimmen dieser Aussage 9 % voll und ganz, 20 % überwiegend, 30 % teilweise und 22 % nicht zu (knapp 19 % beantworten diese Frage nicht).

Demgegenüber schätzen allerdings 74 % der Befragten ganz oder teilweise ein, sich im gesamten Feld ihres Handlungsauftrages bewegen und Aspekte des Handlungsfeldes kreativ erweitern zu können. Einzelnen betrachtet stimmen der Aussage 19 % voll und ganz, 34 % überwiegend und 21 % teilweise zu. Lediglich 18 % stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu (15 % beantworten diese Frage nicht) (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis zeigt im Gegensatz zu den Einschätzungen der beiden vorigen Items, dass sich Fachkräfte tendenziell in einem expansiven Handlungsmodus sehen. Zu der Frage, welche Aspekte, Domänen bzw. Aufgaben diese Fachkräfte zum Handlungsfeld zählen (und welche nicht), können wir an dieser Stelle ebenso wenig eine Aussage treffen wie zu Bedingungsfaktoren, die expansives Arbeiten an jeweiligen Schulstandorten aus Sicht der Fachkräfte ermöglichen.

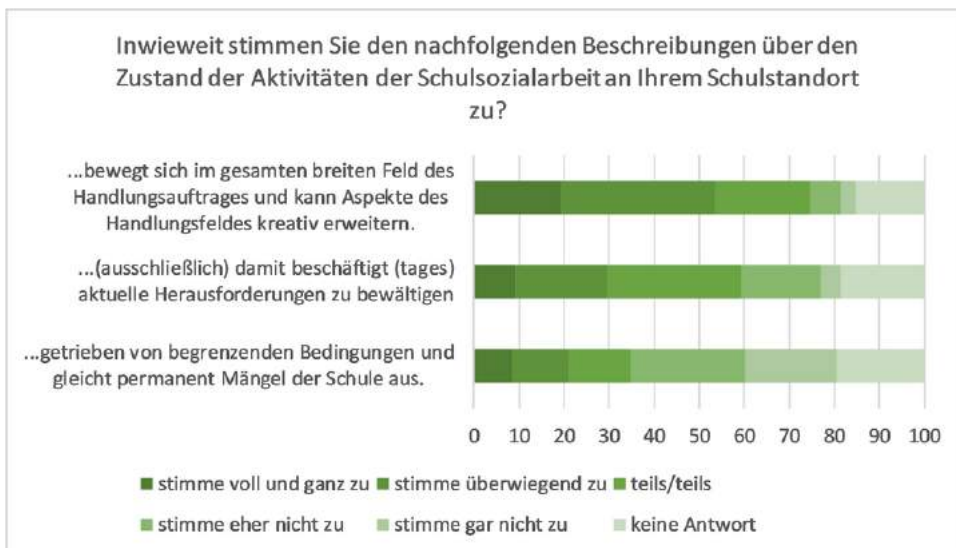


Abbildung 7: Einschätzungen zum Zustand der Aktivitäten am Schulstandort (Angaben in Prozent)

Zusammenfassend zeigt sich in der Einschätzung der Fachkräfte zu Aspekten ihres Handlungsmodus ein deutlich heterogenes, widersprüchliches Bild: Einerseits geben sie überwiegend an, in einem – auch schulisch orientierten – Bewältigungsmodus zu agieren, andererseits sehen sich Fachkräfte als das Handlungsfeld klar Gestaltende. Eine differenziertere Diskussion dieses Widerspruchs benötigt weiterführende Untersuchungen.

5.2

Aktivitäten, für die Fachkräfte gern mehr Zeit bzw. Ressourcen zur Verfügung hätten

In den vergangenen drei Befragungen ab dem Frühjahr 2020 schätzen Fachkräfte ein, dass sich ihre Tätigkeitsschwerpunkte deutlich verengt bzw. verlagert hätten. So seien Gruppen- und Projektangebote ebenso wie offene Angebote und die Kooperation mit außerschulischen Partnern zugunsten unterstützend und intervenierend orientierter Arbeit mit einzelnen Kindern und Jugendlichen und schulunterstützenden Tätigkeiten in den Hintergrund getreten bzw. nicht möglich gewesen. Insbesondere innerhalb des eingeschränkten Regelbetriebes im Sommer 2020 gaben Fachkräfte an, dass sämtliche Tätigkeitsbereiche, also auch die individuelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, massiv durch schulische Regularien zur Kontaktvermeidung eingeschränkt wurden. So konnten selbst Gespräche mit einzelnen Kindern und Jugendlichen nur nach Absprache mit Lehrpersonen stattfinden und Klassenzimmer durften nur für Toilettengänge verlassen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse nach dem Übergang in den vollumfänglichen Regelbetrieb fragten wir die Fachkräfte, für welche Tätigkeitsbereiche sie gern mehr Zeit bzw. Ressourcen zur Verfügung hätten. Die Angaben zeigen, dass Fachkräfte für alle Schwerpunkte ihrer Tätigkeit mehr Zeit bzw. Ressourcen wünschen (vgl. Abb. 8).



Abbildung 8: Dafür hätten Fachkräfte gern mehr Zeit bzw. Ressourcen ... (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent)

Quasi in Verlängerung der Befunde in den ersten drei Befragungen geben 43 % der Fachkräfte an, mehr Zeit bzw. Ressourcen für Gruppenarbeiten zu benötigen, 33 % benötigten mehr Zeit für die Einzelarbeit. Auch für die Zusammenarbeit mit Eltern (24 %) und eine sozialraumorientierte Arbeit (20 %) fehlen nach Einschätzung der Fachkräfte Ressourcen. Für Tätigkeiten in den Bereichen der Kooperation und Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Rahmen von Fortbildungen und konzeptioneller Arbeit wünschen 18 %-24 % der Fachkräfte ebenfalls mehr Ressourcen.

Im Gesamtblick scheint das Tableau für die Kerntätigkeiten der Schulsozialarbeit in allen Bereichen, insbesondere jedoch in der Gruppen- und der Einzelarbeit, zu knapp [7]. Dieser Befund verweist auf mehrere Herausforderungen bzw. Probleme des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit, die in der Thesendiskussion in Kapitel 12 wieder aufgegriffen werden.

[7] Dieser Befund steht im Kontrast zur Aussage, dass sich die überwiegende Zahl der Fachkräfte in einem expansiven Handlungsmodus sieht (vgl. Abb. 7).

Passung der Anforderungen der Schule und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen

In sämtlichen unserer Befragungen schätzen Fachkräfte ein, dass individuelle, soziale und schulische Unterstützungsbedarfe innerhalb der Corona-Pandemie in verschiedenen Dimensionen zugenommen hätten. In diesem Fragenkomplex fokussieren wir aus vier Gründen die Einschätzung der Fachkräfte hinsichtlich der Passung schulischer Anforderungen und der Begleitung schulischen Fachpersonals an die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen: Einerseits (und erstens) sind Fachkräfte an Schule tätig, ihre Arbeit wird strukturell (Arbeitsabläufe, Handlungsspielräume und -grenzen) als auch inhaltlich (schulisch induzierte Anliegen von Kindern und Jugendlichen) durch die Institution beeinflusst. Schulsozialarbeiter:innen unterstützen nach wie vor in erheblichem Maße in schulische Funktionslogiken (vgl. Kap. 4.1) bzw. ihre Adressat:innen aktiv bei der ‚Bewältigung des Schüler:innenseins‘, etwa durch Bemühungen eines Ausgleiches schulischer Defizite oder der Wiederherstellung bzw. Gewährleistung von Anschlüssen und Übergängen. Andererseits (und zweitens) habitualisieren Sozialarbeiter:innen qua professionem einen (sozial-)pädagogischen Blick außerhalb schulisch-verwaltungsförmiger Regelabläufe und Ordnungspraktiken. Dieser zeigt sich in allen unserer Befragungen deutlich und ermöglicht, das Verhältnis von schulischen Anforderungen bzw. Erwartungen und den Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen adressat:innen- und subjektorientiert einschätzen zu können. Dieser Blick, so unsere Hypothese, unterscheidet sich theoretisch dahingehend vom schulpädagogischen, als dass er nicht von schulischen Funktionslogiken, die sich etwa in kompetenzorientierten Ausbildungszielen und der Selektion und Qualifikation auf der Basis von Leistungsanforderungen und -bewertungen artikulieren, beeinflusst ist. Damit nehmen Schulsozialarbeiter:innen, zumindest teilweise, eine abständige Position ein, die spezifische pädagogische Reflexionsprozesse ermöglicht. Drittens wird Fachkräften formal die Aufgabe zugeschrieben. Zum Dritten wird u.a. in der Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen die Förderung der Anschlussfähigkeit bedeutsamer Bildungsorte als Aufgabe der Schulsozialarbeit benannt [8]. Schließlich und viertens weisen allgemeine sozialpädagogische und schulpädagogische Lern-, Erziehungs- und Bildungsziele bzw. ihre Kernanliegen, etwa benannt im SGB VIII und im Schulgesetz, wesentliche gemeinsame Schnittmengen auf.

[8] vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen, S. 4; Abfrage: 07.04.2023.

6.1

Einschätzungen zur Passung schulischer Anforderungen an die Bedarfe und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen

Wir baten die Fachkräfte, das Passungsverhältnis zwischen schulischen Anforderungen und den eingeschätzten Bedarfen und Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der Items „Bildungsinhalte“, „Unterrichtsformen“, „Leistungserwartungen“ und der „Begleitung durch Lehrkräfte“ zu bewerten (vgl. Abb. 9a und 9b).

17 % der Fachkräfte schätzen ein, dass Bildungsinhalte in hohem Maße oder tendenziell an Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anschlussfähig seien, ein Drittel stimmt diesem Item teilweise zu. Eher keine oder überhaupt keine Passung sehen 21 % der Befragten (27 % beantworten diese Frage nicht).

In ähnlichem Verhältnis bewegen sich die Einschätzungen zur Passung der Unterrichtsformen: 22 % der Fachkräfte sehen diese in hohem Maße oder tendenziell als gegeben, weitere 27 % teilweise und 24 % schätzen ein, dass hier eher keine oder überhaupt keine Passung vorliege (28 % beantworten diese Frage nicht).

32 % der Fachkräfte sehen gar keine oder eher keine Passung zwischen den Leistungserwartungen und den Bedarfen bzw. Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. 26 % sehen eine Passung teilweise gegeben und knapp 22 % schätzen ein, dass die Passung überwiegend bzw. in hohem Maße gegeben sei.

Dem Item zur bedarfsorientierten Begleitung durch Lehrkräfte stimmen 24 % in hohem Maße oder tendenziell, 30 % teilweise und 21 % weniger bzw. gar nicht zu (28 % beantworten diese Frage nicht) (vgl. ebd.).

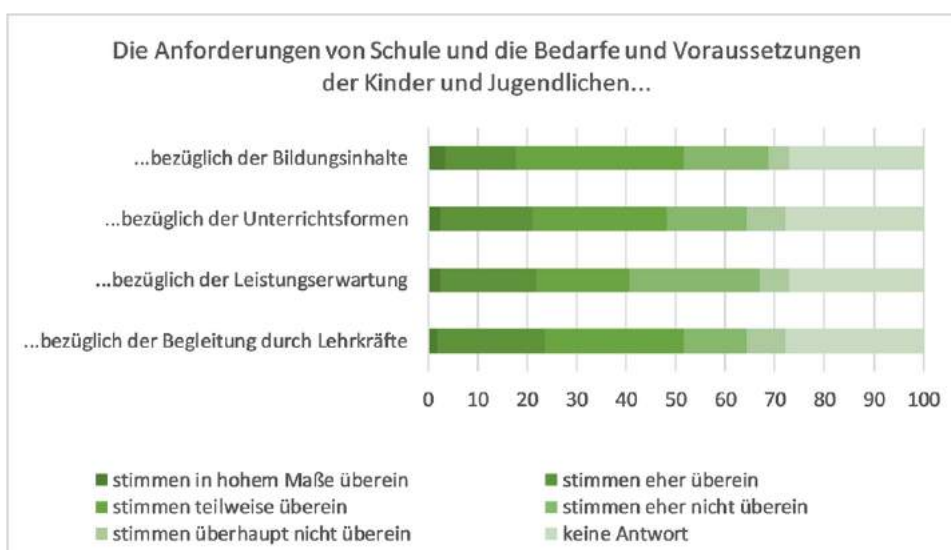


Abbildung 9a: Einschätzungen zu Anforderungen von Schule im Verhältnis zu den Bedarfen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen im Gesamt (Angaben in Prozent)

Insgesamt sehen – itemspezifisch – zwischen 21 % und 32 % der Befragten Diskrepanzen zwischen den Bedarfen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendliche und den Angeboten und Erwartungen von Schule. Die verhältnismäßig ausgeprägteste Passung zwischen den Anforderungen und Bedarfen nehmen Schulsozialarbeiter:innen an Förder- und Grundschulen wahr. Die Daten der an Gymnasien tätigen Befragten zeigen die größte Diskrepanz zwischen den Anforderungen von Schule und den Voraussetzungen der jungen Menschen hinsichtlich der Leistungserwartung (vgl. Abb. 9b; vgl. auch Kap. 12). Die Aussagen zu Beruflichen Schulen basieren lediglich auf einer Zufallsstichprobe von zwei Antworten und sind damit in ihrer Aussagereichweite nicht belastbar.

Auch an der Qualität und Quantität der Ausführungen und Einschätzungen in den offenen Antwortfeldern dieses Fragekomplexes wird sichtbar, dass Schulsozialarbeiter:innen deutliche Schieflagen der Institution im Verhältnis zu den Bedarfen der Adressat:innen sehen, zumal spezifische Bedarfskomplexe der Kinder und Jugendlichen aus ihrer Sicht über die Zeit der Pandemie hinausreichten (vgl. Kap. 6.2 und 6.3).

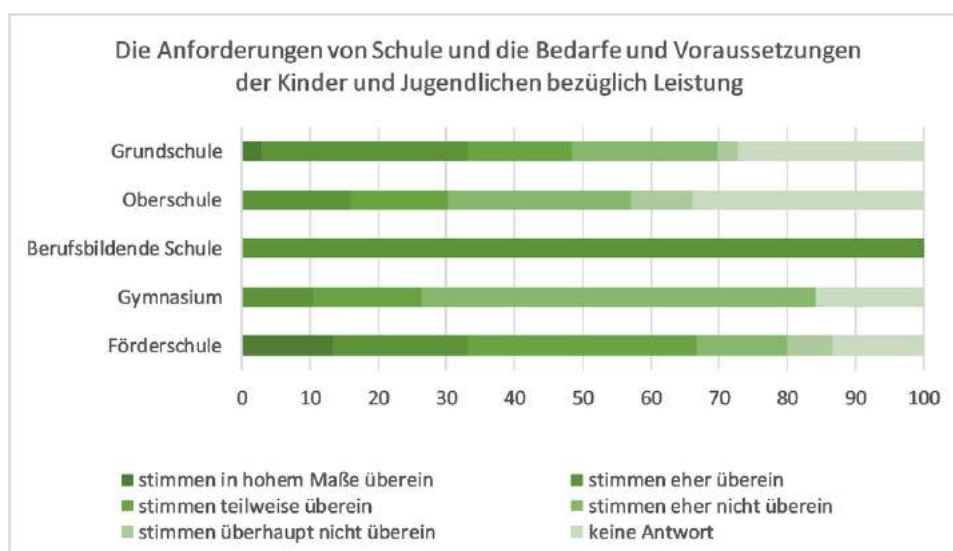


Abbildung 9b: Einschätzungen zu Anforderungen von Schule im Verhältnis zu den Bedarfen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen nach Schulformen (Angaben in Prozent)

6.2

Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, denen die Schule aus (sozial-)pädagogischer Sicht gegenwärtig nicht gerecht wird

Zur Frage, welchen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen Schule aus sozialpädagogischer Sicht ggf. nicht gerecht wird, heben Fachkräfte in ihren komplexen Antworten hervor, dass Schule auf pandemiebedingte Lern-, Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen, sowohl in individuellen wie auch sozialen Aspekten, zugunsten eines routinierten und standardisierten Schulbetriebes nur bedingt reagiere bzw. reagieren könne:

- *„Dem Bereich des sozialen Lernens, wie z.B. durch Klassentrainings und Erlebnispädagogik, wird zwar an unserem Standort durch Lehrkräfte und die Konzeption des Schuljahres versucht, Raum einzuräumen [...]. Allerdings kollidiert diese Praxis mit dem Anspruch der Lehrplannerfüllung und geht zum Teil auf Kosten der jungen Menschen, die mit Lerndefiziten aus den Lockdowns gekommen sind und diese bisher im laufenden Schuljahr nicht ausgleichen können. [...] Zusätzlich werden nicht alle Schüler:innen durch Präsenzunterricht erreicht und psychologische/psychotherapeutische Bedarfe junger Menschen können in Schule nur bedingt berücksichtigt werden. Deren Vermittlung in weiterführender Hilfe ist an dieser Stelle ein Thema für sich“*,
- *„Schule verdrängt den fundamentalen Stellenwert sozialer Kompetenzen bzw. Kompetenzen zur Lebensbewältigung als Lebensgrundlage und damit auch als wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen“*,
- *„zu hoher Leistungsdruck - es gibt keine Abstriche beim Erreichen des Lernplanes. Durch Zensuren wird der Effekt verstärkt. Individuelles Lernen wird nicht gefördert (alle lernen das Gleiche). Der Lehrkraft als einzeln handelnde Person hat keine Möglichkeit der Reflexion und gibt den Druck auf die Kinder weiter. Zum größten Teil findet Frontalunterricht statt. Es gibt keine Lerngruppen, wie es z.B. an freien Schulen gehandhabt wird. Zu große Klassen lassen eine individuelle Betreuung und kindgerechte Förderung nicht zu. Zu leise Kinder werden nicht genügend gehört bzw. gefördert“*,
- *„Es wird zu wenig das häusliche Umfeld der Kinder mit betrachtet, sondern nur die Leistungen und das entsprechende Verhalten wird bewertet. Andere Faktoren werden häufig bei der Bewertung nicht einbezogen, da es Mehraufwand bedeuten würde“*,
- *„Aufgrund der vergangenen 2 Jahre Corona sind die Wissenslücken und die psychische Belastung der Kinder und Jugendlichen stark angestiegen. Auf diese Problematik wird im Schulalltag kaum bis gar keine Rücksicht genommen“*,
- *„Viele Kinder und Jugendliche haben Lernschwierigkeiten, können sich nicht motivieren, haben den Anschluss verloren. Es bräuchte für jede Klasse einen Schulsozialarbeiter, der dem begegnen kann sowie eine gute Zusammenarbeit mit Schule, Lehrer*innen und Schulleitung, Eltern sowie externen Trägern um das einigermaßen aufzufangen“*.

Aus Sicht von Schulsozialarbeiter:innen fehle es darüber hinaus an Lehrkräften und pädagogischen Konzepten, die akzeptierend, empathisch und vorurteilsbewusst bzw. nicht-diskriminierend auf lebensweltliche An- und Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen reagierten:

- *„eine „Gleichbehandlung von Schüler*innen, Vorurteile gegen Schüler*innen“*,
- *„Verständnis für unterschiedliche Lebenswelten und -realitäten [...]. Oftmals werden auch von Seiten der Lehrkräfte diffamierende oder stigmatisierende Äußerungen gegenüber den Kindern/jugendlichen hervorgebracht oder dies wird in Grüppchen im Lehrerzimmer breit getragen und sich über bestimmte Lebensumstände der SchülerInnen amüsiert. Meistens melden SchülerInnen solches Verhalten auch zurück an die Schulsozialarbeit, weil es sie belastet und sie sich gerne mehr Verständnis von den Erwachsenen erhoffen“*,
- *„Einfühlungsvermögen und Verständnis; individuelle und flexible Handlungsmöglichkeiten und Lösungen für Probleme; Anbieten von Unterstützung; Wahrnehmen und Ansprechen sozialer und gruppendynamischer Prozesse in den Klassen“*,

- „Individuellen Problemlagen, die sich zumindest gefühlt verstärkt haben, können die Lehrkräfte nur bedingt gerecht werden. Es fehlt zum Teil an persönlichen Kompetenzen, pädagogischem Geschick und vor allem an den schulischen Rahmenbedingungen, die so starr sind, dass sie zu der heutigen Jugend nur bedingt passen und den Jugendlichen somit nicht gerecht werden“,
- „gute, ausreichend vorhandene und motivierte Lehrkräfte [...]. Ressourcen für guten Unterricht vor allem personell sind nicht vorhanden“,
- „emotionale und soziale Bedürfnisse bei den KiJu ab[zu]fragen“,
- „KinderRECHTE!! Konfliktbewältigung, sozial-emotionales Lernen!, offener Unterricht und moderne Schule/Pädagogik - sehr veraltet!“,
- „Übertragung von Eigenverantwortung, wertschätzender Umgang miteinander, Möglichkeiten des Einsatzes von (Kommunikations-)Technik im Unterricht“,
- „Ausgleich; Kinder teilweise mit Gesamtsituation überfordert (Schulstoff + soziales Miteinander + eigenes Reifen + Katastrophen in der Welt; etc.)“.

Zur Praxis der Inklusion und zur Heterogenität der Kinder bzw. Jugendlichen schätzen Fachkräfte ein, dass Schule unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen Kinder und Jugendliche mit spezifischen Lern- und Entwicklungsbedarfen nicht hinreichend fördern könne:

- „An meiner Schule, und sicher viele anderen auch, ist die Mehrbelastung durch ‚gelebte‘ Inklusion absolut spürbar und es kommen alle Beteiligten an ihre Grenzen, wenn diese nicht schon jetzt überschritten sind. Aus diesem Grund kann so vielen Bedarfen von Kindern nicht gerecht werden. Förderstunden für Förderschwerpunkte sind minimal. Die Möglichkeit der effizienten Unterstützung im Schulalltag kann nicht umgesetzt werden und unabhängig davon, werden die Zurechnungen von inklusiv zu Beschulenden immer weiter runtergerechnet. Aus diesem Grund kann auch den Kindern, welche keinem Förderschwerpunkt oder Diagnostik erhalten auch nicht gerecht werden und somit ist es eine untragbare Situation in die Menschen, Kinder und Erwachsene, geschickt werden, um hier irgendwie zu überleben ... Es ist traurig!“,
- „Der hohe Anteil von jungen Menschen mit sozialen, psychologischen und familiären Problemlagen führt häufig zu Überforderungssituationen. Die Heterogenität in den Klassen – der frühere und unterschiedliche Eintritt in die Pubertät, die Vielzahl sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, der Umgang mit traumatisierten geflüchteten jungen Menschen und Schülern die in Einrichtungen der Jugendhilfe wohnen- stellt die Fachkräfte vor die große Aufgabe, Bedarfe auszuwählen und Bedarfe nicht zu bedienen“,
- „Viele Kinder und Jugendliche haben einen Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich. Diesem Förderbedarf kann schlecht entsprochen werden, da die Ausbildung und teilweise Einsicht der Lehrer fehlen. Eine Wertschätzung des Kindes und Jugendlichen findet sehr begrenzt statt. Auf individuelle Bedarfe wird nur sehr bedingt Rücksicht genommen. Gründe für verschiedene Verhaltensweisen und ggf. Anpassung des Unterrichts oder der Pausengestaltung findet sehr wenig statt. Eine individuelle Förderung findet nur auf dem Papier statt. Viele Klassenlehrer sind nicht verfügbar, auf Weiterbildung o.ä., so dass eine kontinuierliche Beziehungsarbeit und Beschulung nicht möglich sind“,
- „Durch zu wenig DaZ-Fachkräfte ist die individuelle Arbeit mit DaZ-Kindern kaum möglich“.

Als problematisch bewerten Fachkräfte darüber hinaus Unterrichtsausfälle aufgrund fehlender Lehrkräfte, wodurch eine individuelle Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern nicht in erforderlichem Maße stattfinden könne.

Neben kritischen Einschätzungen zum Spannungsverhältnis zwischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und schulischen Funktionsweisen bzw. Ressourcen heben Fachkräfte auch explizit weitere Aspekte mit Blick auf individuelle Unterstützungen und das soziale Lernen und hervor, die im Regelschulalltag keine bzw. eine nur unzureichende Entsprechung fänden:

- *„individuelle Belastungen von Schüler: innen und ihrer Familien, Umgang mit Konflikten, Bedarf nach Rückzugsmöglichkeiten, Auszeiten“*,
- *„Ungleiche Voraussetzungen und Ressourcen auszugleichen“*,
- *„Gesundheit (psychische Gesundheit) und Bewegung“*,
- *„Prävention, Kinderschutz, psychische Problematiken bei Schüler*innen, Schuldistanz“*,
- *„verschiedene sozialräumliche Herkunft, migrantische Integration“*,
- *„individuelle Stärken und Schwächen“*,
- *„Suchtprävention, Förderung der Medienkompetenz“*,
- *„Rücksicht auf Bildungslücken wegen Schulschließungen der letzten Jahre“*,
- *„Beteiligung – Kinderrechte“*,
- *„zu wenig Zeit für Gruppenangebote, um Miteinander zu fördern“*,
- *„Konfliktklärungen Förderung des Klassenklimas“*,
- *„Wertevermittlung, Regelverständnis, respektvoller Umgang“*,
- *„freie Entfaltung & Partizipation“*,
- *„Initiierung von teamfördernden Angeboten auch außerhalb der Schule“*.

Eine Fachkraft schätzt ein, dass es an Engagement bzw. das Interesse von Kindern und Jugendlichen fehle, Möglichkeiten der Partizipation zu nutzen.

Eine weitere Fachkraft grenzt sozialpädagogische und schulische Belange konsequent voneinander ab und betont Einschränkungen ihres Handlungsfeldes bzw. einer sozialpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Zuge fehlender außerschulischer Kooperationspartner:

- *„Ich verstehe nicht, warum oben genannte Frage gestellt wird: Bildungsinhalte, Unterrichtsformen, Leistungserwartungen der Schule usw. liegen nicht in meinem Bewertungsfeld, ich arbeite sozialpädagogisch mit den Schüler*innen - es fehlen in großem Maße außerschulische Angebote über GTA, ehemalige Honorarkräfte sind pandemiebedingt anderweitig in Anstellung gegangen - ebenso zum Förderprogramm "Aufholen nach Corona" - es fehlen die Honorarkräfte“*.

In Einschätzungen von Fachkräften wird eine Sicht auf die „ganze Lebenswelt“ bzw. eine „ganzheitliche“ Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sichtbar, die schulsystem- und unterrichtskritischen Analysen und Auseinandersetzungen seit der Herausbildung der modernen Schule sowie die aktuelle reformpädagogische Diskussion bestimmt. Sie verweisen damit auf eine häufig beschriebene ‚Dauerkrise‘ der Schule als Institution, jedoch darüber hinaus auf eine Zuspitzung von Schief lagen im Bildungssystem als pandemiebedingter Folge. Demgegenüber wird eine gleichermaßen theoretisch anschlussfähige Position eingenommen, die eine professionelle Trennung der sozialpädagogischen und schulischen Domänen und damit unterschiedliche pädagogische „Bereichslogiken“ markiert.

Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, die über die Zeit der Pandemie hinausgehen

Neben der Frage, welchen aktuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen aus Sicht der Fachkräfte nicht entsprochen werden kann, baten wir sie um ihre Einschätzung zu Bedarfen, die über die pandemische Zeit hinausgehen. Auch zu dieser offenen Frage äußerten sich Fachkräfte sehr differenziert. Teilweise wird eingeschätzt, dass gegenwärtige Bedarfe, wie die in Kapitel 6.2 aufgeführten, längerfristig bestünden, teilweise werden übergreifendere bzw. allgemeinere Entwicklungs- und Unterstützungsaufgaben formuliert.

Seitens der Schule sehen Fachkräfte die Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche insgesamt für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen und mit schulischen Leistungserwartungen zu stärken und Lehrkräfte besser zu unterstützen. Gleichzeitig betonen sie auch hier die Bedeutung des sozialen und ‚ganzheitlichen‘ bzw. subjektorientierten Lernens bzw. einer umfassenden sozialen Entwicklung und einer multiprofessionellen individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen und reflektieren Belastungssituationen von Lehrkräften:

- *„Wissenslücken, Leistungsdruck“*,
- *„Sinnhaftigkeit der Schule nahebringen“*,
- *„der Wunsch nach Exploration/Erleben/Neues entdecken“*,
- *„Vermittlung von Lernkompetenzen; Gesprächsbereitschaft und Zeit bei Lehrern; entspannte und gewertschätzte Lehrer, die weniger Druck ‚von oben‘ haben und mehr (bezahlte) Zeit für die Schüler; mehr Teamwork im Kollegium“*,
- *„Suche nach Hilfe und Unterstützung, ‚ansprechbare‘ Lehrkräfte, Möglichkeiten zur individuellen Leistungserbringung außerhalb starrer Punktesysteme“*,
- *„Soziales Lernen (Identitäts-, Rollen- und andere Entwicklungsfragen konnten nicht in Peers und Klassen beantwortet werden), Resilienzförderung (junge Menschen sind weniger gewappnet gegen Krisen und Herausforderungen sowie dem dauerhaften Stress, jetzt wieder Leistungen in vollem Maße erbringen zu müssen)“*,
- *„Selbstwirksamkeit erfahren, Schule als Lern- UND Lebensort erfahren, Raum und Zeit haben, für Projekte und Angebote, die wirklich die Lebenswelt der Kinder treffen“*,
- *„mehr ‚Menschlichkeit‘ in der Schule“*,
- *„Entwicklung von Mitbestimmungsstrukturen“*,
- *„Recht auf Bildung - viele Schüler*innen besuchen die Schule nur sporadisch (hat sich so eingeschlichen)“*.

Im Zuge von „Bildungslücken“ bzw. fehlender Bildungsgerechtigkeit sehen Fachkräfte über die Regelschulzeit hinausgehende Benachteiligungen:

- *„Bildungslücken, schlechtere Abschlüsse, Schulabbrüche sekundärer Bildungswege“*,
- *„schlechte Bildungschancen, keine Bildungsgerechtigkeit, mangelnde berufliche Perspektiven“*.

Explizit betonen Fachkräfte, dass gegenwärtige sozial-emotionale Problemlagen und der Erwerb allgemeiner ‚Lebenskompetenzen‘ längerfristig relevant sein würden:

- *„Viele Kinder und Jugendliche wenden sich wegen (teilweise akuter) psychischer Belastung an die Schulsozialarbeit und bitten (gerade in den älteren Klassenstufen) bewusst und als konkretes Ziel in einem ersten Gespräch um psychologische oder psychotherapeutische Anbindungsmöglichkeiten. Bedarfe des psychischen Wohlbefindens und der Gesunderhaltung werden noch lange präsent sein. Kinder und Jugendliche äußern oftmals vermehrte Konflikte in den Klassen, da sich durch die pandemischen Maßnahmen manche Klassen gar nicht als solche finden konnten. Auch dies wird die Schulsozialarbeit sicherlich noch über die Pandemie hinaus begleiten“*,
- *„Auswirkungen der Isolation auf die psychische Stabilität - Auswirkungen durch psychische Belastungen / Traumata“*,
- *„Suche nach Orientierung und Perspektiven sowie (Lern- und Erfahrungs-)Motivation und persönliche Zielausrichtung, sinnvolle und nachvollziehbare Wertevermittlung, soziale Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung“*,
- *„Das Aufholen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung“*,
- *„Der Bedarf an Angeboten zur Erhaltung oder Wiederherstellung der psychischen Gesundheit und die Vermittlung sozialer Kompetenzen (z.B. Selbstbewusstsein, Umgang mit Angst)“*,
- *„sozial-emotionale Problemlagen mit größtenteils psychologischem/ psychotherapeutischen/ psychiatrischen Behandlungsbedarf (Depression, Suizidgedanken, dysfunktionale Bewältigungsstrategien im Ess-, Suchtmittelkonsum- und Sozialverhalten)“*,
- *„vermehrter Bedarf nach psychotherapeutischer Hilfe und Begleitung Motivationsdefizite (Schulabstinenz, Schulunlust)“*,
- *„hoher Medienkonsum und resultierende Folgen (z.B. Verstärkung von Cybermobbing), Unsicherheit im Umgang mit Freunden, Vereinsamung, Angstzustände (Angst vor großen Gruppen, Angst vor Krankheiten)“*,
- *„familiäre Problematiken“*,
- *„Vernachlässigung, emotional wie physisch“*,
- *„Absicherung der Grundbedürfnisse: Tag/Nachtrhythmus, Nahrung, sicherer Ort, verlässliche Personen, emotionale Zuwendung“*,
- *„keine klare Grenzsetzung von Eltern beim eigenen Nachwuchs, fehlende Selbstkritik bei Kindern und Jugendlichen (der andere ist Schuld)“*.

Einschätzungen zum jugendhilflichen Teil des Bundesprogramms "Aufholen nach Corona"

Für die Jahre 2021 und 2022 beschlossen die Bundesregierung bzw. das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“. Über das Programm wurden insgesamt zwei Milliarden Euro mit dem Ziel bereitgestellt, im Zuge der Pandemie Versäumtes, sowohl sozial wie auch schulbezogen, „aufholen und nachholen [zu] können“ [9]. Der Anteil für die frühkindliche Bildung sowie für die Kinder- und Jugendhilfe lag hälftig bei einer Milliarde Euro. Das Geld sollte, so das BMFSFJ, „schnell bei Kindern, Jugendlichen und Familien ankommen“ (ebd.). Explizit sollten die Angebote der Schulsozialarbeit ausgebaut werden. So heißt es in der Vereinbarung zur Umsetzung des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 von Bund und Ländern: „An Schulen sollen im Rahmen des Zeitraums des Aktionsprogramms mehr Angebote der Schulsozialarbeit bereitgestellt werden, um Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung von Belastungen durch die Corona-Pandemie und beim Wiedereinstieg in den schulischen Präsenzbetrieb zu unterstützen“ [10].

In unserer Befragung interessierte uns hierzu, wie Fachkräfte Auswirkungen und Rahmenbedingungen des Aktionsprogramms einschätzen. Hierzu stellten wir je eine geschlossene Frage zur allgemeinen Bewertung mit Blick auf Kinder und Jugendliche und die Schulsozialarbeit sowie eine offene Frage, in der Fachkräfte eingeladen waren, ihre Einschätzungen zu begründen und auszuführen.

In der Gesamtschau auf die Bewertungen durch die Fachkräfte zeigt sich, dass nur wenige mit der Realisierung des Programms voll zufrieden sind. Positive Aspekte werden dabei jedoch differenziert benannt. Ein großer Teil der Fachkräfte schätzt das Programm in den Ausführungen ambivalent, teilweise auch negativ ein.

[9] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023) (Hrsg.): Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“, S. 3; Abfrage: 07.04.2023.

[10] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021) (Hrsg.): Vereinbarung zur Umsetzung des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 von Bund und Ländern; Abfrage: 07.04.2023.

7.1

Auswirkungen auf die coronabedingten Bedarfe der Kinder und Jugendlichen und Stärkung der Schulsozialarbeit

Lediglich 11 % der Befragten schätzen ein, dass das Programm „Aufholen nach Corona“ aus der Perspektive der Jugendhilfe positive Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen hätte. Weitere 30 % bewerten die Auswirkungen des Programms teilweise als erfolgreich, 25 % geben an, das Programm hätte weniger bzw. gar keine positiven Auswirkungen auf coronabedingte Bedarfe von Kindern und Jugendlichen (9 % geben an, dies nicht einschätzen zu können; 25 % beantworten diese Frage nicht) (vgl. Abb. 10).

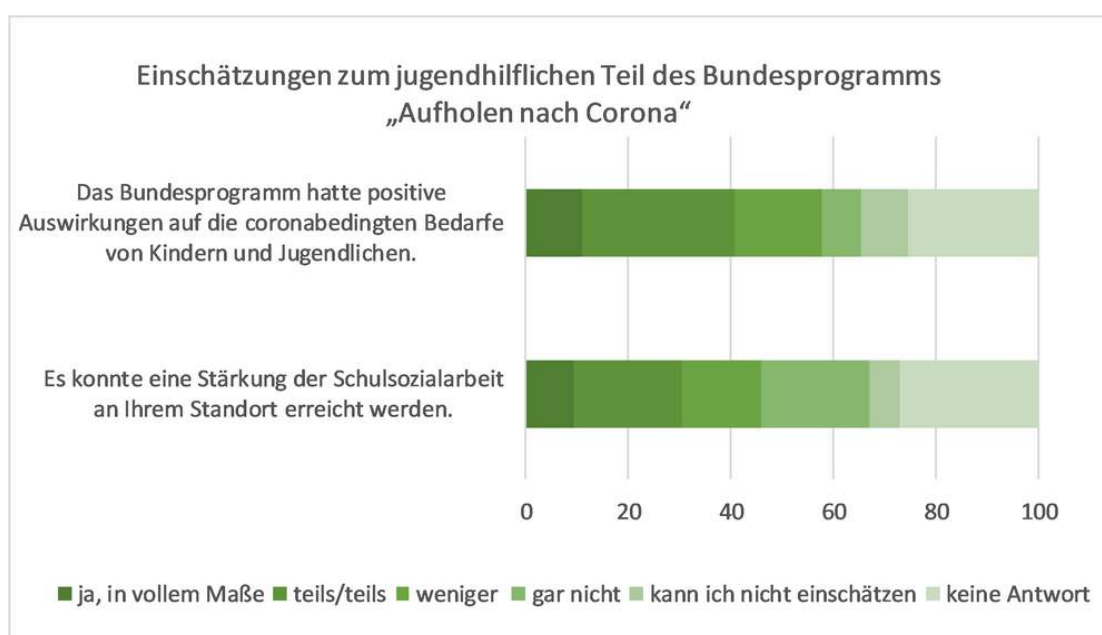


Abbildung 10: Einschätzungen zum jugendhilflichen Teil des Bundesprogramms „Aufholen nach Corona“ (Angaben in Prozent)

Der Hypothese, dass das Programm die Schulsozialarbeit am jeweiligen Standort stärkte, stimmen 9 % der Befragte in vollem Maße, 21 % teilweise zu. Weniger bis gar keine Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit habe das Bundesprogramm aus Sicht von 36 % der befragten Fachkräfte (6 % können es nicht einschätzen, 27 % geben keine Antwort auf diese Frage) (vgl. ebd.).

7.2

Begründungen der Fachkräfte

7.2.1

Einschränkende bzw. negative Einschätzungen

Eine deutliche Anzahl der Fachkräfte äußert mit Blick auf die Umsetzung des Aktionsprogramms einschränkende Bewertungen bzw. Kritikpunkte. Sie betreffen formale Aspekte der Beantragung bei begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen, die (Nicht-)Beteiligung der Schulsozialarbeit bei Festlegungen des Einsatzes der Mittel, die zeitlich begrenzte Laufzeit des Programms bei längerfristigen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen, die Prioritäten bei der Verwendung der Mittel und eine fehlende Passung zwischen dem Programm und der Spezifik der Adressat:innen.

Dies belegen beispielhaft die folgenden Zitate:

- *„Die Schulen hatten m.M.n. in zu kurzem Zeitraum eine Entscheidung über die Nutzung und Verwaltung dieser Bundesmittel zu treffen und haben das größtenteils als zusätzliche Belastung neben der Rückkehr zum Normalbetrieb empfunden. Weiterhin wurden sie, wenn sie die Mittel abgerufen haben, vor die Frage des Umgangs damit gestellt, was zum Teil sehr gute Lösungen und Innovation, zu Teil aber auch ‚Pseudolösungen‘ hervorgebracht hat. Aus meiner Sicht hätte das Geld zu einem höheren prozentualen Anteil in Angebote der Jugendhilfe, (psychologische) Beratungsstellen sowie regionale und landesweite Präventionsangebote fließen sollen, denn diese können die Nachfrage, die Schule jetzt durch die Aufhol-Mittel realisiert, nur sehr bedingt bedienen und das Geld bleibt in der Schule liegen. Weiterhin stellen wir fest, dass Geld zur Optimierung digitaler Angebote aktuell nicht sinnvoll erscheint und dessen Ausgabe neben der gestiegenen Arbeitsbelastung eine zusätzliche Belastung darstellt“,*
- *„Die Schule hat trotz rechtzeitigen Bekanntwerdens des Programmes sich nicht ernsthaft bemüht (trotz Versuch der Beratung und Unterstützung durch SSA) die gebotenen Möglichkeiten rechtzeitig zu analysieren und Bedarfe zu benennen bzw. Hilfsangebote zu nutzen“,*
- *„Ich habe von dem Programm keine Förderung beantragt, weil für zusätzliche/ neue Aufgaben bzw. allein die Beantragung die Ressourcen fehlten“,*
- *„In diesen Prozess wurde Schulsozialarbeit an dieser Schule nicht mit einbezogen“,*
- *„Sicherlich wurden in angemessenem Rahmen den Kindern und Jugendlichen durch nutzbare Corona-Gelder zur Budgeterweiterung Angebote und Materialien ermöglicht. Allerdings mangelt es an einer zweiten Personalstelle, um diese Angebote entsprechend auszugestalten oder mit den Kindern und Jugendlichen auch entsprechende Materialien zu nutzen“,*
- *„Wenn ich an die Freizeitaktionen denke, die u.a. über das Programm finanziert wurden, erkenne ich eine nette Geste, muss allerdings feststellen, dass dies nur ein Tropfen auf den heißen Stein ist. Die Schwere und Dauer der Belastung und die daraus resultierenden Folgen für die Jugendlichen lassen sich meiner Meinung nach kaum durch die angedachten Maßnahmen beheben. Verpasste Sozialisationschancen im Jugendalter lassen sich nicht nachholen. Entstandene Traumata lassen sich nur mit erheblichem Aufwand bearbeiten. Mehr Geld in das personell ausgelastete Jugendhilfesystem zu geben, führt nicht unbedingt zu einer wesentlichen Erhöhung der bestehenden Hilfsangebote“,*

- „Gelder wurden überwiegend für Sachmittel eingesetzt. Kaum Personal zur Verfügung um Lücken im Lernstoff zu schließen. Unterstützungssysteme komplett überlastet. Nötig wären Therapeuten, Psychiater, mehr Familienhilfe, Beratungsangebote etc. Kaum Chancen, lange Wartelisten“,
- „Das Bundesprogramm stellt vor allem Gelder für Projekte, Material und kurzfristige Einsätze zur Verfügung. Um Bedarfe von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu decken, würden eher langfristige Investitionen gebraucht (z.B. die Ausweitung von SSA-Angeboten an allen Schulen u.ä.)“,
- „meine 0,75 VzÄ wurde dadurch auf 1 VzÄ befristet für 2022 erweitert -> Arbeitsbelastung steigt stetig, wenn es auf 0,75 VzÄ zurück geht, kann die Arbeit vor Ort nicht mehr gestemmt werden“,
- „es konnten kaum Honorarkräfte dafür gefunden werden - Schulsozialarbeit wurde nicht gestärkt, wer sollte die eventuellen Stunden übernehmen?“,
- „Gelder wurden weniger in sinnvolle Dinge (Gruppenstärkung, Gewaltprävention) investiert, eher in materielle übliche Posten“,
- „Bundesprogramm kann für Schülerklientel eigentlich nicht genutzt werden“.

Einige Fachkräfte geben an, dass Auswirkungen noch nicht absehbar bzw. die vergangene Zeit zur Einschätzung des Programms zu kurz seien:

- „das wird sich erst noch zeigen“,
- „Bisher zeigten sich noch keine Auswirkungen“,
- „Da die meisten Angebote über ‚Aufholen nach Corona‘ noch laufen, lassen sich Auswirkungen dieser noch nicht feststellen (Zeit zur kurz)“.

7.2.2

Positive Einschätzungen

Fachkräfte führen in ihren Antworten ebenfalls aus, dass das Programm aus ihrer Sicht mit Blick auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die Ermöglichung spezifischer Angebote, und die Stärkung der Schulsozialarbeit bzw. der Personalsituation in der Schule insgesamt positiv zu bewerten sei:

- „An unserer Schule wurde ‚Aufholen nach Corona‘ vor allem dazu genutzt Lerndefizite der SuS durch Nachhilfe auszugleichen,
- „Angebote für einzelne Schüler:innen bzgl. Nachhilfe“,
- „durch aufholen nach Corona, stabilisieren sich einige Schülerinnen...“,
- „es können Projekte angeboten werden, die über die Schulsozialarbeit hinaus gehen - schwierig ist das Personalthema und die Integration in den Schulalltag - das Corona-Aufhol-Programm hat positive Auswirkungen auf manche SuS, aber verstärkt teilweise den Leistungsdruck, es mangelt an gutem Personal, die Integration in den Schulalltag ist nicht einfach, zur Priorisierung der unterschiedlichen Angebote gibt es unterschiedliche Ansichten Trotz allen Schwierigkeiten: ES IST GUT DASS ES DAS PROGRAMM GIBT!!!“,
- „Meine Angebote konnte ich in Zusammenarbeit mit den KL der Klassen gut verwirklichen. Bis hin zu einer früheren Beendigung des Unterrichts an den Tagen, an denen das Angebot stattfand“,

- *„Durch Finanzierung von bedarfsgerechten Angeboten konnten mit den Schüler*innen mehr Angebote in qualitativ höherem Wert durchgeführt werden. Dadurch war Schulsozialarbeit präsenter und konnte somit regelmäßiger auf die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen einwirken. Förderlich war die mediale Präsenz des Themas des ‚Aufholbedarfs‘, welche die Wichtigkeit der aufkommenden Problemlagen hervorhoben und somit die Lehrer*innen für das Thema sensibilisierte“,*
- *„Ich selbst habe keine Gelder beantragt. Jedoch hat der städtische Jugendclub ein schönes Projekt mit den Geldern schaffen können. Weiter wurde pädagogisches Material im Netzwerk angeschafft, welchen allen Schulsozialarbeitern im Umkreis für Angebote dienen kann“,*
- *„Durch das Bundesprogramm konnten präventive Maßnahmen angefragt und durchgeführt werden, die sonst durch die SSA nicht möglich gewesen wären. Auch externe Kräfte konnten in Klassen arbeiten die sehr gut mit der SSA kooperieren und sich austauschen. So konnte u.a. die Elternarbeit begünstigt werden“,*
- *„Gelder aus dem Bundesprogramm konnten eingesetzt werden, um Gruppenangebote zu organisieren und finanzieren. Diese Angebote wurden rege genutzt“,*
- *„Die finanzielle Förderung hat es ermöglicht Projekte bezüglich digitaler Medien, einen Elternabend und einen Fachkräfteworkshop zu diesem Thema zu finanzieren, die Ausstattung ist ebenfalls verbessert worden. Es war erstmal ein Schritt in eine positive Richtung, Bedarf gibt es weiterhin“,*
- *„Anschaffung neuer technischer Geräte möglich - neue Angebote für Kinder ermöglicht“,*
- *„meine Stelle wurde für 2022 von 0,75 auf 1,0 VzÄ angehoben, dies sollte unbedingt für 2023 beibehalten werden“,*
- *„Schaffung einer zusätzlichen Stelle in der SSA 0,75 VzÄ“,*
- *„Positive Auswirkung hat das Geld daher, dass versucht wurde so viel wie möglich Personal an die Schule zu holen und somit das Unterrichten gestärkt wurde und damit auch die personell angespannte Situation in den Klassen etwas entgegengewirkt werden konnte“,*
- *„Es war vieles möglich, was vorher finanziell nicht umsetzbar war“.*

8

Schulsozialarbeit und Schulentwicklung

Schulentwicklung umfasst die Bereiche der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und ist seit Jahren ein zentrales Thema in der zumeist schulpädagogischen Forschung und Praxisentwicklung. Im Zuge der „Multiprofessionalisierung“ von Schule und politisch-pädagogischer Agenden, etwa der der Inklusion, haben sich Diskurse zur Schulentwicklung differenziert.

Der Schulsozialarbeit wird theoretisch das Potenzial und die Aufgabe zugeschrieben, die Entwicklung der einzelnen Schulstandorte positiv beeinflussen bzw. mitgestalten zu können [11].

In unserer vierten Erhebung haben wir Fachkräften im Zuge verschiedener Kooperationsdynamiken (vgl. Kap. 4.2) zu diesem Komplex die Fragen gestellt, inwiefern sie an ihrem Standort in Bereiche der Schulentwicklung einbezogen sind (geschlossen gestellte Frage), inwiefern die Schulsozialarbeit aus ihrer Sicht einen Beitrag zur Entwicklung der Schule als pädagogische Einrichtung leisten könne (geschlossen gestellte Frage) und worin dieser Beitrag ggf. bestehe (offen gestellte Frage). Wir schließen damit systematisch und differenzierend an unsere zweite Befragung an, in der Schulsozialarbeiter:innen einschätzen, dass sie bei Anerkennung und Akzeptanz ihrer Profession einen spezifisch sozialpädagogischen Beitrag, insbesondere für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, leisten und eine Mittlerposition zwischen den jungen Menschen, Lehrpersonen und Eltern einnehmen könnten.

Im Gesamtblick auf diesen Themenbereich zeigen sich deutliche Entwicklungspotenziale bei der Einbeziehung der Fachkräfte in Schulentwicklungsprozesse und eine hier nur teilweise strukturierte Kooperationskultur. Zudem äußern Fachkräfte differenzierte Perspektiven auf einen (sozial-)pädagogischen Beitrag zur Entwicklung der Einzelschule wie auch der Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie verstehen diesen Beitrag als die schulische Perspektive ergänzend bzw. erweiternd und verweisen dabei auf Prinzipien der Schulsozialarbeit. Dabei rekurren sie insbesondere auf die Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Prävention‘.

8.1

Einbeziehung der Schulsozialarbeit zu Fragen der Schulentwicklung

Wir baten Fachkräfte, sich zur Hypothese „Ich bin zu Fragen der Schulentwicklung an meinem Schulstandort einbezogen“ mit Blick auf konkrete Dimensionen einer Kooperation zu äußern (vgl. Abb. 11).

[11] vgl. u.a. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen, S. 7; Abfrage: 07.04.2023.



Abbildung 11: Einschätzungen zur Einbeziehung zu Fragen der Schulentwicklung (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent)

In ihren Antworten schätzen 16 % der Fachkräfte ein, dass sie Mitglied fester Gruppen zur Schulentwicklung seien. „Immer mal“, also eher gelegentlich und weniger stark strukturiert, tauschten sich 36 % der Schulsozialarbeiter:innen mit Lehrpersonen bzw. Schulleitungen aus. Weitere 27 % nahmen an Pädagogischen Tagen zur Schulentwicklung teil. Nur gelegentlich seien 13 % der Fachkräfte Gäste in bestehenden Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung. 7 % der Fachkräfte geben an, weder Mitglied in Arbeitsgruppen zu sein noch an ihrem jeweiligen Standort Strukturen zur Schulentwicklung zu kennen (16 %).

Unter „Sonstiges“ geben Fachkräfte an, dass systematische Entwicklungsprozesse pandemiebedingt nicht stattfinden und betonen, dass sie seitens von Schulleitungen kaum einbezogen seien (*„Schulleitung trifft diese Entscheidungen weitgehend allein, Ausnahme bilden ‚Rückversicherungen‘ während der Dienstberatungen – dort kann ich meine Gedanken zumindest äußern“*).

8.2

Potenzieller Beitrag der Schulsozialarbeit zu Fragen der Schulentwicklung in pädagogischer Absicht

Auf die Frage, ob die Soziale Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung der Schule als pädagogische Einrichtung leisten könne, geben 42 % der Befragten an, dass dies in bedeutendem Maße geschehen könne. Mit „teils / teils“ antworten 31 % der Fachkräfte. Keine Fachkraft gibt an, dass dies „gar nicht“ möglich sei, 1,7 % geben an, es nicht einschätzen zu können (25 % beantworten die Frage nicht; vgl. Abb. 12).

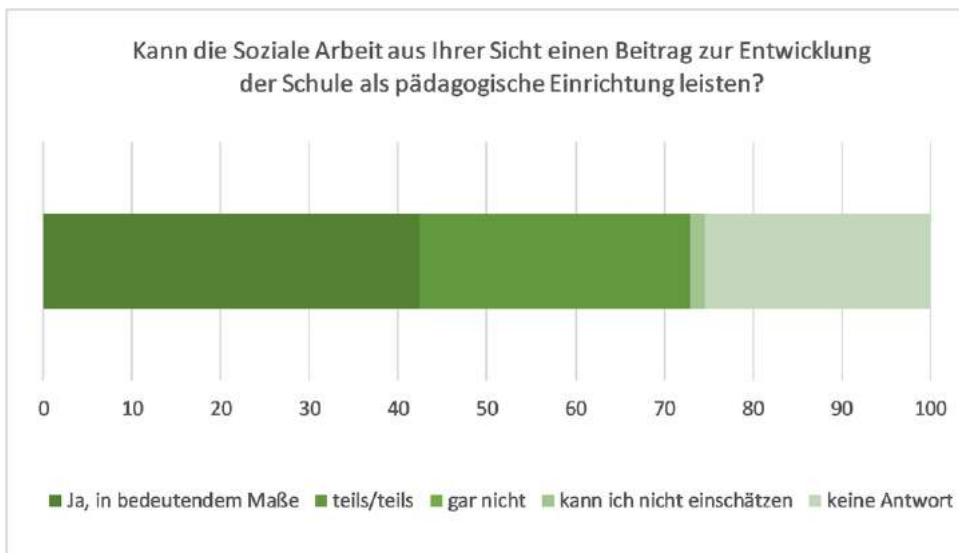


Abbildung 12: Einschätzungen auf die Frage, ob Soziale Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung von Schule als pädagogische Einrichtung leisten kann (Angaben in Prozent)

Nach einem konkreten Beitrag im Rahmen der Schulentwicklung gefragt, nennen die Fachkräfte konkrete Maßnahmen und Methoden, generelle Möglichkeiten zur Perspektiverweiterung um einen sozialpädagogischen Blick, die Schule ergänzende Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit sowie schulunterstützende Aktivitäten. Folgend werden diese Kategorien differenziert und mit Zitaten unterlegt.

8.2.1

Kompetenzentwicklung, Prävention und Bildung

Befragte Fachkräfte beziehen sich in ihren Ausführungen vor allem auf den Kompetenz- und den Präventionsbegriff: Schulsozialarbeit könne nach ihrer Einschätzung eine überfachliche Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen unterstützen bzw. trainieren und präventiv wirken. Sie führen aus:

- „Die Blickrichtung der Sozialen Arbeit richtet sich an die Kompetenzentwicklung außerhalb der Leistungsabforderung. Schüler:innen benötigen mehr Unterstützung in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen. Sie benötigen mehr Zeit und individuelle Konzepte zum Wachsen und sich entwickeln. Dabei kann Soziale Arbeit die Schulen und andere Bildungseinrichtungen unterstützen“,
- „Beruflich breit aufgestellte und erfahrene Schulsozialarbeiterinnen können wertvolle (theoretische) Ideen beitragen, z.B. in Sachen Präventionskonzept, Berufsorientierungsprogramm, Schutzkonzepte, etc. Weiter können sie praktisch und selbstbestimmt Trainings und Seminare umsetzen und ‚on demand‘ im Sinner vorliegender Konzepte oder in Zeiten von Krisen anwenden/durchführen“,
- „in sämtlichen präventiven Maßnahmen - in allen Entwicklungen zur Klassengemeinschaft - in der Entwicklung vom reinen Lernort zum Lebensort Schule (außerunterrichtliche Aktivitäten) - in der gesellschaftlichen Einbindung und Orientierung für Schüler*innen sowie Gemeinwesenorientiertheit“,

- *„Schulsozialarbeit hat neue pädagogische Schwerpunkte im Fokus. Durch Fach-AG´s und Netzwerkarbeit können gute Best-Practice-Modelle weiterentwickelt werden. Engagierte Lehrkräfte, Schulleitung und Schulsozialarbeit entwickeln zusammen Konzepte zu Themen wie Medienkompetenz, Kinderschutz, Beteiligung und Teilhabe. (z.B. Streitschlichter Ausbildung, Klassenrat)“*,
- *„Schulsozialarbeit schafft Orte und Gelegenheiten für informelles Lernen, ermöglicht Selbstbildungsprozesse und unterstützt junge Menschen dabei, ihren Bildungshorizont zu erweitern“*.

Ausdrücklich in den Horizont schulischen Lernens stellen diese Fachkräfte ihre Einschätzungen:

- *„Sozialkompetenztraining fördert zum einen das Klassenklima, welches sich auf die Lernmotivation auswirken kann - somit steigert sich der Lernerfolg“*,
- *„Soziale Arbeit kann hilfreiche Methoden und Haltungen anbieten: sozial-emotionales Lernen als Grundlage für einen gelingenden Erwerb von Wissen“*,
- *„Blick weiten und schärfen. WIE können Kinder gut und angstfrei lernen?“*,
- *„[...] Entwicklung von Lösungskompetenzen - Fehlerkultur, Umgang mit Scheitern, Feedback-Kultur - entwicklungspsychologische Aufgaben der Kinder und Jugendlichen - Stressreduktion, Entspannungstechniken“*.

Fachkräfte schätzen zudem ihren möglichen Beitrag zu konkreten Bereichen der Schulentwicklung ein:

- *„Weiterentwicklung von Schulprofil, Schulklima, Angebote im unterrichtsergänzenden Bereich, Prävention, Vernetzung mit Partnern und Kommune, Qualifizierung des schulischen und außerschulischen Bereiches, Angebot im Freizeitbereich, Verbesserung des ‚Rufes‘ der Schule“*,
- *„Verbesserung von Begegnungsmöglichkeiten im Schulalltag/ Ausgestaltung des Schulhauses/ Bildung von Pausenräumen, Bildung von Patenschaften, Öffnung der Schule nach außen mit mehr schulartübergreifenden Veranstaltungen, Förderung von sozialem Engagement, Sensibilisierung für Selbstwertstärkung und Gendergerechtigkeit“*.

Zentral ist für einige Fachkräfte auch die Förderung demokratischer Strukturen als Bereich der Schulentwicklung:

- *„Außerdem spielt in der Schulsozialarbeit die Beteiligung der Schüler*innen eine zentrale Rolle“*,
- *„Einbeziehung der Schüler und Förderung der Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung sowie Selbstwirksamkeit“*,
- *„Gestaltung des schulischen Umfeldes mit Schüler*innen anhand von deren Bedürfnissen“*.

Nicht zuletzt sehen Fachkräfte auch im Kinderschutz, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Bearbeitung von Konflikten und der Unterstützung im Einzelfall schulentwickelnde Aspekte, die die Schulsozialarbeit einbringen könne:

- *„Schaffen von Schutzräumen, feste Stelle Konflikthilfe“*,
- *„Prozessbegleitung, Prävention, Kinderschutz, Fallberatung, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern u.v.a.m. ...“*,
- *„In Konfliktsituation als Mediator dienen. In schwierigen Einzelfällen mehr auf Eltern und Schüler eingehen, als es der Schule möglich ist“*,
- *„Lehrer sind in ihrem Beruf sehr anstrengenden Bedingungen ausgesetzt durch unsere Intervention werden Spannungen abgebaut. Abbau von Spannungen trägt voll und ganz zur Entwicklung bei“*.

Ergänzung durch Arbeitsprinzipien und Perspektiverweiterung durch sozialpädagogischen Blick auf Kinder und Jugendliche

In den Antworten auf die offen gestellte Frage nach dem potenziellen Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung verweisen einige Fachkräfte ausdrücklich auf Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit, die einen spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche sowie Schule erlaubten und die sich von denen der Schulpädagog:innen unterschieden:

- *„Weil SSA die Kinder und Jugendlichen ganzheitlicher uns systemisch im Blick hat und durch ihre Arbeitsweise (z.B. Freiwilligkeit) sowohl mit SuS, aber auch Eltern und Pädagogen zusammenarbeiten kann“*,
- *„Die Neutralität des Schulsozialarbeiters kann zur Verbesserung beitragen. Schüler brauchen einen neutralen Ansprechpartner für ihre Probleme“*,
- *„Kinder und Jugendliche haben einen kontinuierlichen Ansprechpartner“*,
- *„Bei den Themen: individualisierte und inklusive Blickwinkel auf Schüler*innen, Zusammenarbeit mit Eltern und Prävention an Schule unterscheiden sich sozialpädagogische Sichtweisen und Maßnahmen immanent von den der Lehrerschaft. Auch beim Einbringen von sozialpädagogischen Netzwerken ist die SSA von besonderer Bedeutung“*.

Fachkräfte heben ebenfalls ihren spezifischen sozialpädagogischen Blick hervor, der sich an einer Schnittstelle zwischen einer Außenperspektive und der Eingebundenheit in schulische Teamstrukturen konfiguriert. Sie verdeutlichen, dass dieser „andere Blick“ sowohl Potenzial für die Reflexion schulischer Prozesse wie auch eine lebensweltlich und schulübergreifend orientierte Adressierung von Kindern und Jugendlichen habe. Diese Perspektiven sehen Fachkräfte als Erweiterung und Ergänzung schulischer Sichtweisen:

- *„Der kritische Blick von (außen) mit Wissen um die Lebensrealität von jungen Menschen in Schule ist ein sehr wertvoller Blick bei der Weiterentwicklung einer Einrichtung, in der sich alle wohlfühlen sollen (laut Konzeption der Schule). Seit diesem Schuljahr können wir eine Sensibilität und ein Bewusstsein seitens der Lehrkräfte für die Bedeutung dieser Perspektive wahrnehmen, was das Standing von Sozialer Arbeit stärkt. Schule von den Bedarfen und Entwicklungsaufgaben junger Menschen her zu denken und nicht vom Lehrplan her, macht Schule nicht nur lebenswerter, sondern auch effektiver“*,
- *„Als Teil des Teams, in dem meine Sichtweise als Bereicherung, Ergänzung und als selbstverständlich gesehen wird und meine Arbeitsweise als vollwertig bewertet wird - trotz gänzlich anderer fachl. Basis und Inhalte - wird mein Beitrag zu Entwicklung des Standortes wahr- und ernstgenommen“*,
- *„Durch die (Schul)sozialarbeit bekommt die Schule immer wieder andere Sichtweisen und Herangehensweisen aufgezeigt. Dies stärkt die ganzheitliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und geht über das reine Lernen hinaus“*,
- *„Die individuelle und dennoch ganzheitliche Sicht auf jedes einzelne Kind trägt deutlich dazu bei, zu vermitteln, dass Schule mehr als nur ein Lernort ist, an welchem Kinder und Jugendliche innerhalb von Frontalunterricht lernen müssen. Eine lebensweltlich orientierte Lehr- und Lernatmosphäre ist angemessen und hilft deutlich mehr die Entwicklung der Kinder an ihren Ressourcen zu orientieren, UND NICHT AN DEREN DEFIZITEN“*,

- *„Soziale Arbeit sieht die SuS als einzelne Individuen und nimmt sie auch in ihrem Kontext (Familie, Peergroup ...) wahr. Daher kann sie unterschiedlich verteilte Voraussetzungen und Ressourcen differenzierter sehen und damit umgehen, als es im Bildungsbereich der Schule möglich ist und auf diese Ungleichheit reagieren - für die Einzelnen und durch Schulentwicklung auch für das komplexe System Schule“.*

Schulsozialarbeit kann ihren Aufgaben gerecht werden, wenn ...

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, war das Ziel dieser Befragung nicht nur, zeitaktuelle Einschätzungen, sondern auch, über das pandemische Geschehen hinaus, Entwicklungsperspektiven der Fachkräfte auf die Schulsozialarbeit zu erheben. In den Assoziationen zum Satzanfang „Schulsozialarbeit kann ihren Aufgaben gerecht werden, wenn ...“ entfalten Fachkräfte unterschiedliche Bedingungen bzw. Kontextfaktoren einer (selbst-)wirksamen Schulsozialarbeit. Die Assoziationen sind an die Aussagen an die genannten Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren (vgl. Kap. 3) sowie an Einschätzungen zur Qualität der Kooperation mit Schule (vgl. Kap. 4.2) und Einschätzungen zur Qualität der Arbeit am eigenen Schulstandort (vgl. Kap. 5) anschlussfähig und verweisen in deren ‚Verlängerung‘ auf Vorstellungen der Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulsozialarbeit.

Wir haben die Assoziationen der Fachkräfte unter den Kategorien „kooperative Distanz“, „Einbindung in Arbeitsabläufe der Schule“, „Ressourcen“ und „Unterstützung durch Träger und Qualitätsentwicklung“ subsumiert und führen diese folgend anhand von Ankerzitate aus.

Kooperative Distanz

Fachkräfte schätzen ein, dass eine zentrale Bedingung erfolgreicher Arbeit die Qualität der Kooperation mit Lehrpersonen und Schulleitungen ist. Eine gute Kooperation ist aus Sicht von Befragten dann gegeben, wenn sie als gleichwertig anerkannt, in ihren Zielen und Arbeitsweisen unterstützt und mit ihrer sozialpädagogischen Perspektive einbezogen werden, ohne ihre Eigenständigkeit als nicht-schulische Expertise zu verlieren bzw. von schulischen Anforderungen vereinnahmt zu werden. Wir bezeichnen diese Form als „kooperative Distanz“, womit die Zweiseitigkeit – eine anerkennende Zusammenarbeit und eine berufliche Eigenständigkeit, etwa mit Blick auf Arbeitsprinzipien und Methoden – dieser Form der Kooperation angezeigt wird.

Schulsozialarbeit könne innerhalb dieser Kategorie ihren Aufgaben gerecht werden, wenn ...

- „... Schule den Auftrag und die Grenzen von Schulsozialarbeit kennt und den sich daraus ergebenden Nutzen erkennt“,
- „... Schule ihren Aufgaben gerecht wird & es eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der jeweiligen Rolle, Aufgaben und Arbeitsweisen und auf dieser Basis echte Kooperation gibt“,
- „... sie unabhängig, professionell und gleichberechtigt mit den Kooperationspartnern (Schule, Hort) und Klienten zusammenarbeiten kann. Grundlage dafür sind gegenseitige Akzeptanz und eine gute fachliche Grundlage aller Kooperationspartner“,
- „... sie selbständig arbeiten kann und keinen Finanzierungsdruck von außen erhält“,
- „... Lehrkräfte, Schulleitung und Schule zulassen, dass sich Schulsozialarbeit mit ihrem Aufgabengebiet einbringt und nicht als Vertretungsaufsicht oder anderen nicht vorgesehenen Tätigkeiten eingeplant oder hineingezwungen wird“,
- „... sie gehört wird und (Frei)räume im Schulalltag bekommt“,
- „..., ja, wenn es in die jeweilige Fachkraft Vertrauen gibt und die Schulleitung hinter SSA steht, auch wenn es manchmal bedeuten würde, Unterricht nicht immer nach Plan zu machen“,
- „... Schulleitung und Lehrer den Auftrag und die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit kennen und anerkennen“,

- „... Schule an innovativen Ideen Interesse hat ... der Austausch offen und konstruktiv ist ... es ein tragfähiges und vielschichtiges Netzwerk gibt“,
- „... Auftrag und Positionierung (sowie Abgrenzung) geklärt sind“,
- „... sie von der Schule einbezogen wird und als getrennte Profession verstanden wird“,
- „... die Arbeit von allen Seiten als Prozess anerkannt wird. Es gibt keine schnellen Lösungen, zu keinem noch so akuten Problem“,
- „... endlich Schulsozialarbeit verbindlich im Schulkontext einbezogen wird und durch den Gesetzgeber bei Schulleitungen als fester Bestandteil mit Zeitanteilen im Unterrichtsablauf und Zeitanteilen für Beratungen außerhalb der Pausenzeiten festgeschrieben ist“,
- „wenn sie eigenständig arbeiten kann und gut mit der Schule kooperiert“.

Einbindung in Arbeitsabläufe der Schule

Mit einer guten Arbeit assoziieren Fachkräfte ebenfalls eine Integration in Arbeitsabläufe bzw. Kommunikationszusammenhänge der Schule als Teil der Kooperationsbeziehungen.

Innerhalb dieser Kategorie könne Schulsozialarbeit ihren Aufgaben gerecht werden, wenn ...

- „... wie bei mir die Integration meiner Fachlichkeit nicht nur ein Lippenbekenntnis ist“,
- „... sie in einem multiprof. Team eingebettet ist“,
- „... Träger, Schulleitung, Lehrer ihr päd. Handeln mit der Schulsozialarbeit teilen bzw. als feste Unterstützungsmöglichkeit einbeziehen/einplanen“,
- „... sie akzeptiert und integriert wird“,
- „... sie aktiv beteiligt wird“,
- „Einbeziehung bei Entscheidungen (Projekte, Angebote, aber auch bei Einzelfällen)“,
- „Teilnahme an Gremien“.

Ressourcen

Erwartungsgemäß verbinden Fachkräfte mit einer erfolgreichen Schulsozialarbeit langfristig finanzierte, aufgabenentsprechende und gut ausgebildete personelle sowie infrastrukturelle Ressourcen und stabile Kooperationsnetze.

Schulsozialarbeit könne innerhalb dieser Kategorie ihren Aufgaben (besser) gerecht werden, wenn

...

- „... der Personalschlüssel der Schulsozialarbeiter*innen angehoben wird“,
- „... Hilfsangebote und Nachfrage in einem angemessenen Verhältnis stehen“,
- „... paritätische Besetzungen stattfinden. Hierfür braucht mindestens 1,5 Stellen in die sich ein Kollege + eine Kollegin reinteilen“,
- „... bessere technische Voraussetzungen beispielsweise Mitnutzung des Schulinternets [gegeben sind]“,
- „... Kontinuität möglich ist und es endlich zu einer vollfinanzierten Absicherung kommt“,
- „... entsprechend vertrauliche und trotzdem gut erreichbare/ präsente Räumlichkeiten zur Verfügung stehen“,
- „... die Rahmenbedingungen stimmen (eigenes Büro, Ausstattung, Fördermittelzusicherung über mehrere Jahre usw.)“,
- „... die räumlichen Bedingungen mehr als nur ein Büro bieten, die technische Ausstattung (Computer, Telefon, Internetzugang, Zugang zu Drucker/ Kopierer) vorhanden ist“,
- „... ausreichend Zeit für die Kernaufgaben zur Verfügung steht“,
- „... Raum und Zeit zum Entwickeln von Ideen vorhanden sind“,
- „... weiterführende Angebote zur Weitervermittlung in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen“,

- *„... die benötigten Ressourcen zur Verfügung hat, - fachlich gut aufgestellt ist und sich stetig weiterentwickelt“,*
- *„... Schulsozialarbeitende fachgerecht ausgebildet werden“,*
- *„... man gesund und sinnvoll arbeiten kann“.*

Unterstützung durch Träger und Qualitätsentwicklung

Aus Sicht von Fachkräften könne die Schulsozialarbeit ihren Aufgaben auch dann gut nachkommen, wenn sie vom Träger unterstützt würden und Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung bestünden. Schulsozialarbeit könne innerhalb dieser Kategorie also ihren Aufgaben gerecht werden, wenn ...

- *„... ausreichend Unterstützung und Wertschätzung vom eigenen Träger kommt“,*
- *„... der Träger die Fachkräfte ordentlich bezahlt und wertschätzt“.*
- *„... ein fachlicher Austausch mit Sozialarbeitern besteht, eine Fachberatung ermöglicht wird und Supervision umgesetzt werden könnte“,*
- *„... der Weg über freie Träger wenigstens so wäre, dass man dann auch an keiner sozialen Einrichtung mit angebunden wird, sondern wirklich nur für Schule in Schule tätig ist. Das würde eine Kooperation mit den Einrichtungen des Trägers nicht ausschließen“,*
- *„... es stetig eine Rückversicherung gibt, ob die Angebote mit dem Schulkonzept stimmig sind“.*

Über die Tatsache, dass Schulsozialarbeiter:innen über ihre Tätigkeit an einem Schulstandort und über die Anliegen von Kindern und Jugendlichen im- und explizit aufgefordert sind, sich zur Schule als Ort des Lernens und Arbeitens zu verhalten sowie mit Blick auf die Aufgabe der Schulsozialarbeit, das Schulklima positiv zu beeinflussen [12], stellten wir die offene Frage, wie sie sich eine „Schule der Zukunft“ vorstellen. In den Antworten wird deutlich, dass sich die Fachkräfte kritisch mit der aktuellen Struktur und Organisation sowie mit Praktiken von Schule befassen und insbesondere die Schule als verwaltungsförmige Institution aus einem dezidiert sozialpädagogischen Blick betrachten. Folgend berichten wir exemplarisch Aussagen im Kontext der Kategorien „Veränderte Kultur des Lernens, Lehrens und des Verständnisses von Leistung“, „Multiprofessionalität und Schulsozialarbeit“ und „Zusammenarbeit mit Eltern, Schulsystem und Qualitätsentwicklung“.

Veränderte Kultur des Lernens, Lehrens und des Verständnisses von Leistung

Fachkräfte reflektieren, dass eine „Schule der Zukunft“ lebensweltorientierte, subjektorientierte und individualisierte Angebote vorhalte. Sie biete allen Kindern und Jugendlichen den Raum und die Zeit, sich partizipativ mit sozial und gesellschaftlich relevanten Fragen zu befassen und berücksichtige ihre lebensweltlichen Interessen bzw. Bedürfnisse:

Die „Schule der Zukunft“, so diese Fachkräfte,

- *„... hat keine 90 min Unterrichtszeit, ist im Umgang fehlerfreundlich und an die Lebenswelt der Jugendlichen und Familien angepasst, hat Zeit auch für Themen außerhalb des regulären Stoffplans, geht über Lernstoff hinaus, ist werteorientiert, bietet Heranwachsenden verlässliche Strukturen und Sicherheit, bezieht sie mit in den Schulablauf ein, ist verständnisvoll und bietet individuellen Lernstoff“*,
- *„... hat genügend Zeit und angemessen viele oder weniger Schüler:innen sowie die passende Anzahl multiprofessioneller Mitarbeiter:innen, um den Spannungsfeldern, in denen sie sich täglich bewegt, annähernd gerecht zu werden“*,
- *„... ist bedarfs- und bedürfnisorientierter. Soziales Lernen wird berücksichtigt“*,
- *„... geht auf die Lebenswelt der Kinder ein, verändert Inhalte des Lehrplanes, bleibt flexibel wie in Coronazeiten, hat Antworten auf die Veränderungen der Gesellschaft“*,
- *„... muss sich mehr mit dem Erziehungsauftrag identifizieren und mehr Zeit in soziales Lernen sowie Gemeinschaft investieren - ist ein Ort, wo Kinder gerne sind“*,
- *„... [übernimmt] viel mehr Verantwortung für schulische Bildung, die bisher auf die Familien übertragen werden (HA, Vorträge, lernen, Selbstorganisation, ...)"*,
- *„... gibt den Schüler:innen mehr Freiheiten. Schultage werden flexibler und weniger starr“*,
- *„... hat kleine Klassen, gibt Kindern und Jugendlichen eine Stimme sowie mehr Eigenverantwortung. Basislernen und themenbezogenes Lernen nach Interessensgebieten“*,

[12] vgl. u.a. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen, S. 7; Abfrage: 07.04.2023.

- „... lässt Kreativität, Musikalität, eigene Ideen der SuS und fächerübergreifenden Projekten mehr Raum. ... nicht nur die SuS als Lernende ;-) ...beginnt erst um 8.30/ 9.00 Uhr. ...ist queerfreundlich, steht vorbildhaft für Demokratie, Integration und Inklusion“,
- „... bereitet ihre SuS auf das Leben im 21. Jahrhundert vor. Die SuS lernen aktuelle Themen und Probleme zu erkennen und besitzen Kompetenzen diese zu lösen bzw. die Lösungen anzustreben“.

Fachkräfte sehen ebenfalls die Notwendigkeit einer Veränderung des Verständnisses von Leistung und einer veränderten Kultur des Lernens und Lehrens. In dem Sinne wären Schule bzw. Unterricht:

- „... interaktiver [...] und die zu vermittelnden Inhalte müssen überprüft werden. Es braucht neue Themengebiete, welche Lehrinhalt werden müssen: Medienkompetenz, technische Anwendungen, Demokratie auch durch das Erleben in Schule“,
- „... weniger leistungsorientiert, und [die Schule] schafft es, durch geeignete Motivationsmethoden bei SchülerInnen die Begeisterung für sich selbst und für das Lernen zu wecken. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen geht wie selbstverständlich mit der Wissensvermittlung einher. Es gibt ausreichend Reflexionsmöglichkeiten. Die Wissensvermittlung wird vielseitig und methodisch interessant gestaltet. Umwelt und soziale Themen finden dem Zeitgeist entsprechend Platz im Lehrstoff“,
- „... orientiert [...] an den individuellen Möglichkeiten und Ressourcen, an den Interessen der Lernenden. Die Lehrer*innen involvieren Schüler*innen in das Lehrgeschehen und jede/r lernt und stellt Leistung und Gelerntes zu individuellem Zeitpunkt unter Beweis. Es gibt keine Stigmatisierungen, z.B. durch Noten, mehr. Kinder und Jugendliche verstehen Schule als sicheren Ort und Möglichkeit Erfolge zu erzielen, sowie sich selbst zu entwickeln und für das Leben vorzubereiten. Lehrinhalte sind an Lebensnotwendigen Kompetenzen orientiert“,
- „... lebensbezogener und es wird mehr praktisch gearbeitet, dass die Schülerinnen und Schüler viel mehr Sachen für später mitnehmen und diese auch anwenden“,
- „... stärker geprägt von Projektarbeit“ sowie „weniger Hausaufgaben“,
- brächten „... den Kindern die Lust, Freude und Neugier am selbstbestimmten Lernen zurück!“.

Fachkräfte schätzen darüber hinaus ein, dass eine „Schule der Zukunft“

- über „...eine[r] ausreichende[n] Anzahl an gut ausgebildeten und damit motivierten Lehrkräften“ verfügt,
- „...ihr Personal [pflegt], so dass Freude an der Arbeit da ist und nicht die Erschöpfung siegt, weil der Vertretungsmodus zum Normalfall wird“,
- „... mehr Personal [braucht] und ganzheitlicher denken [muss] - reine Wissensvermittlung wird den Bedarfen absolut nicht gerecht! Um diesem Auftrag gerecht zu werden, brauchen Lehrer*innen definitiv bessere Arbeitsbedingungen und einen klareren Erziehungsauftrag“.

Weiterhin baue eine „Schule der Zukunft“ Stigmatisierungen und Vorurteile ab, gewährleiste Chancengleichheit für alle Kinder, sei ein „sicherer Hafen“ für alle Kinder und Jugendlichen und halte ein „gesundes Speisenangebot [vor], das sich alle leisten können“. Eine Fachkraft schätzt ein, dass „Schule dem Bildungs- und Erziehungsauftrag dienen und nicht verantwortlich gemacht werden[solle] für gesellschaftliche Schieflagen“.

Einige Fachkräfte betonen die Notwendigkeit einer „ordentlichen digitalen Ausstattung“ bzw. den Einsatz von „mehr jungen Lehrerinnen an digitalen Schulstandorten“.

Multiprofessionalität und Schulsozialarbeit

Fachkräfte sehen eine „Schule der Zukunft“ ebenfalls als Ort, an dem selbstverständlich verschiedene Professionen gleichberechtigt tätig sind. Dabei wird Multiprofessionalität als wesentliche Voraussetzung gesehen, die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu erkennen, ihre vielseitige Entwicklung zu unterstützen und Spannungsfelder der Institution Schule zu moderieren.

Zudem ergänzten verschiedene Professionen an der Schule die als begrenzt eingeschätzten fachlichen Kompetenzen von Lehrkräften:

Schule ...

- *„... verfolgt leidenschaftlich den Ansatz multiprofessioneller Teams“, „... arbeitet Hand in Hand mit anderen Professionen“ bzw. „... bindet verschiedene Professionen gleichberechtigt in die Begleitung und Gestaltung des Schulalltags ein“,*
- *ist „... als elementarer Bereich der Lebenswelt Heranwachsender allseitig und kann mit verschiedenen Ansätzen die Bedürfnisse ihrer AdressatInnen erfüllen [...]. Ein multiprofessionelles Team ist dabei essentiell“,*
- *„... besteht aus einem multiprofessionellen Team aus (Schul-, Musik-, Sozial-, Inklusions- und noch vielen anderen!) PädagogInnen, Therapeuten und Unterstützungskräften. Diese sind fair bezahlt!“.*

An einer „Schule der Zukunft“ ist die Schulsozialarbeit im Vergleich zur gegenwärtigen Situation personell deutlich besser ausgestattet, arbeitet weniger bürokratisiert und wird anerkannt. Ihre Angebote sind ein integrierter Bestandteil des Schulalltags.

Eine „Schule der Zukunft“ ...

- *hat „... pro Klassenstufe ein Schulsozialarbeiter/-in“ bzw. „... jeweils je nach Schülerzahl mindestens einen Schulsozialarbeiter bzw. „... immer Schulsozialarbeit in Co-Besetzung mit kleineren Klassen“,*
- *„... hat ein konstantes Team aus zwei Schulsozialarbeitern (min. 1,5 Stellen) die Lebensweltorientiert arbeiten und in engen Austausch mit der Schule steht und somit Bedarfe der Schüler/ Eltern/ Lehrer frühzeitig erkennt. Der hohe bürokratische Aufwand der Schulsozialarbeit wird überdacht [...] und die Zeit wird lieber aktiv für Konflikthilfe am Standort Schule genutzt [...],*
- *„... sieht Projektinhalte der Schulsozialarbeit und Unterrichtsinhalte nicht getrennt“ bzw. „Es finden regelmäßig sozialpädagogische Präventionsprojekte statt“,*
- *„... legt Wert auf die pädagogischen Angebote des Schulsozialarbeiters. Auch Lehrer nehmen an sozialpädagogischen Tandemfortbildungen teil“,*
- *„... räumt der Schulsozialarbeit mehr Raum zum Wirken ein“.*

Zusammenarbeit mit Eltern, Schulsystem und Qualitätsentwicklung

Eine gute und sich wechselseitig ergänzende Zusammenarbeit mit Eltern sei ein wesentlicher Bestandteil einer „Schule der Zukunft“:

- *„Echte Elternarbeit und keine Zuschreibung von Verantwortlichkeiten, die eigentlich in Familien und Gesellschaft gehören“,*
- *„Eltern werden als Experten ihrer Kinder wahrgenommen und Lehrer*innen als Experten des Lernvermögens“,*
- *„Eltern fühlen sich mit ihren Anliegen verstanden“,*
- *„Regelmäßiger Elternstammtisch oder andere Austauschrunden.“*

- „[...] ein breit gefächertes Angebot für Schüler, Eltern aber auch Lehrer. Denn SchülerInnen aber auch Eltern signalisieren vermehrt Hilfe, mit der Lehrkräfte nicht umgehen können. (Fehlende Fachkompetenz)“.

Das Schulsystem sollte grundlegend reformiert werden und die Qualitätsentwicklung eine zentralere Rolle spielen:

- „Man sollte das Bildungssystem einmal von Grund auf neu denken“,
- Schule „... hat ein modernisiertes Bildungssystem. Es gibt keine Ausgrenzung mehr, Schultypen sind abgeschafft (Real-, Haupt-, Förderschule) - Inklusion wird gelebt“,
- „... stellt einen Schulcampus dar, an welchem Kinder klassenspezifisch nach ihrer Schulform unterrichtet werden und sich zu den Pausen mit allen Kindern auch anderer Schulformen begegnen können. So wird ein Wechsel von einer Schulform in eine andere leichter“,
- „Der Sozialraum wird zu einem bildungs- und familiengerechten Ort“,
- Schule „... nutzt Angebote wie Supervision und gibt Raum für Selbstreflexion“, „ist in der Gesellschaft als positiv bildendes Element integriert und „muss sich wandeln“, „muss sich definitiv ändern“, „ist offen für Veränderung“ und „bedarf weitere unterstützende Kräfte“.

Fachkräfte fragen jedoch auch kritisch bzw. merken an, „Schule der Zukunft“ ...

- „... welcher Zukunft? Der, die ich noch erlebe? ...wird sich nur geringfügig von der Schule der Gegenwart unterscheiden, da das System viel zu träge ist, um grundlegende Veränderungen zeitnah auf den Weg zu bringen. Kleine Änderungen vielleicht kommen durch das Engagement einzelner Akteur*innen am Ort Schule zustande“,
- „... wird es nur dann geben, wenn der Druck von außen so stark wird, dass das ‚selbstreferentielle System‘ gesprengt wird“,
- „... ist nicht die Schule der Gegenwart“.

Die Befragung abschließend luden wir die Fachkräfte ein, unter der Formulierung „Was mir ergänzend noch wichtig ist, zu sagen ...“ thematisch offene Gedanken zu notieren. Im überwiegenden Teil der Kommentare werden Aspekte zu vorigen Fragekomplexen nochmals aufgegriffen und reformuliert bzw. pointiert. Exemplarisch referieren wir folgend Zitate, ohne sie weiter zu kommentieren oder zu paraphrasieren.

Gedanken zur Schulsozialarbeit ...

- *„Schulsozialarbeit sollte an jeder Schule ein fester Bestandteil sein. Hierbei sollte auf die Qualität der Arbeit geschaut werden, sowie auf die Beständigkeit. Denn nur wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Schule/ Schüler*innen und Schulsozialarbeit besteht kann eine nachhaltige Arbeit aufgebaut werden“*,
- *„Es fehlt mir manchmal (auch im eigenen Träger) die Anerkennung, was Schulsozialarbeit als Einzelkämpfer an Professionalität leisten muss. Mit dem Erwartungsbild, immer da zu sein, immer eine Antwort zu wissen, die rettende Idee zu kennen im Umgang mit schwierigen SuS, die volle Breite an Einzelfall-, Gruppenarbeit und Mitwirkung in Gemeinwesenarbeit zu leisten, Spezialist oder mit eigenem Netzwerk für Mobbing, Suchtprävention, Medienkompetenz, ... zu sein und das im Einklang mit geplanten Angeboten, parallel zu unplanbaren Herausforderungen, die im Alltag aufkommen, immer qualitativ zu leisten, wird zu wenig von Außenstehenden gesehen. Es gibt bei uns keine definierte Obergrenze oder Warteliste, was schnell zur zeitlichen Überforderung führen kann. Dazu kommt das permanente Spannungsfeld zwischen SuS, Lehrer, Eltern und Schulleitung, auf dem wir uns täglich bewegen und trotzdem auf allen Ebenen gleichermaßen als Ansprechpartner/ Fachkraft anerkannt werden sollen und müssen. Hier wünsche ich mir viel mehr Anerkennung“*,
- *„Ich genieße sowohl das Vertrauen der SL, des Lehrerkollegiums, der SuS und Eltern. Dadurch habe ich hier viel Freiraum, um meine Ideen umzusetzen. Jedoch fehlt es häufig an der Zeit, um dies in einer ansprechenden, adäquaten Art und Weise dauerhaft tun zu können [...]“*,
- *„Für die Verstetigung der Schulsozialarbeit ist es dringend erforderlich, den Auftrag, das Leistungsspektrum und die Zuständigkeiten verbindlich zu klären. Schulsozialarbeit schafft Orte und Gelegenheiten für informelles Lernen, ermöglicht Selbstbildungsprozesse und unterstützt junge Menschen dabei, ihren Bildungshorizont zu erweitern“*,
- *„die Schulsozialarbeit und die Psychologen sollten dringend weiter ausgebaut werden“*,
- *„Schulsozialarbeit an sich hat nach den Lockdowns nun einfach ziemlich viel zu tun und muss den Schwerpunkt vermehrt auf Intervention legen“*,
- *„warum wird an Prävention immer gekürzt????“*,
- *„Menschen sollten nicht als Zahlen gesehen werden. Somit kann eine Beratung mit einem Schüler in der Statistik mehr Wert sein, als 30 Kurzberatungen. Qualität von Quantität!“*,
- *„Leider sind Schulsozialarbeiter zumeist Einzelkämpfer. Es ist wichtig, dass dies auf absehbare Zeit geändert wird und SSA Teams entstehen, um deren Fachreflexion und Kompetenz zu verbessern und Synergieeffekte nutzbar zu machen. Dabei können auch alternative Konzepte von Inklusionsassistenz und schulbezogener Jugendarbeit (Schulclub) dienlich sein“*,
- *„Ich arbeite sehr gern und vielgestaltig an der Schule und kann mein Potential sehr gut entfalten“*.

Gedanken zur Schule sowie zu Kindern und Jugendlichen ...

- *„Es ist nicht alles schlecht und ich möchte auch nicht etwas schlecht machen, jedoch wird aus meiner Sicht zu wenig im Sinne der Schülerinnen und Schüler gehandelt. Es steht meistens der persönliche Vorteil im Vordergrund“,*
- *„Das Bildungssystem sollte dringend an die Lebenspraxis angepasst werden. Getreu dem Ausspruch: ‚Gut, dass ich in der Schule alles über Parallelogramme gelernt habe - jetzt kann ich meine jährliche Parallelogrammerklärung machen‘“,*
- *„Generell sollte Bildung eine wichtigere Rolle in unserer Gesellschaft spielen. Mehr Geld in die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten. Mehr Mittel für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung. Derzeit gehen wir teilweise sehr nachlässig mit den Potentialen um. Jedes Kind, jeder Jugendliche sollte Spaß am Lernen haben. Die Rahmenbedingungen passen leider derzeit nicht so gut. Das muss sich ändern!“,*
- *„Schule muss sich an den gesellschaftlichen Wandel anpassen und an Bildung darf nicht gespart werden. Vor allem wäre es gut, wenn Lehrmittel reduziert und mit Bedacht eingesetzt werden und Verlage nicht nur gewinnorientiert produzieren. Schüler haben extrem viele Unterrichtsmaterialien, die nicht aufeinander fächerübergreifend abgestimmt sind und die nur wenig genutzt werden. Irgendwie fühlt sich Schule auch für Schulsozialarbeitende teilweise chaotisch an - wie geht es dann Lernenden und ihren Familien?“,*
- *„Menschen, die Lehrer*innen werden wollen, sollten vorher ein Eignungsverfahren durchlaufen. Es reicht nicht aus, einige Unterrichtsfächer zu studieren, kaum etwas von Psychologie und sozialer Arbeit zu hören, sowie zu wenig Methodik und Didaktik im Studium zu haben. Für den Lehrerberuf ist eine entsprechende Grundhaltung jungen Menschen gegenüber unabdingbar!“,*
- *„Ich kann gar nicht genug betonen, dass aus meiner Sicht auch deutlichere Entlastungssignale vom LASUB unglaublich wichtig wären! Lehrer*innen peitschen noch immer möglichst viel Stoff durch, sorgen sich um möglichst gute Noten, decken damit ein Stück weit die definitiv vorhandenen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen nach den Lockdowns und haben die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nicht im Blick und/oder keine Ressourcen dafür, da dem Schulstoff die Priorität eingeräumt wird“,*
- *„Ich kann nicht verstehen, warum es für Schulen (anders als für Schulsozialarbeit!) keine Verpflichtung zu regelmäßiger und umfassender Reflexion und Evaluation gibt... Ich kann auch nicht verstehen, warum wir als Gesellschaft nicht sehen (wollen?), wie zentral die Schule (v.a. die Grundschule!) ist als Ort einer ganzheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Hier werden fast alle Grundlagen für das Miteinander vermittelt und eingeübt - oder eben auch nicht ...“,*
- *„Das Bildungssystem muss sich ändern, das wissen wir schon lang. Egal wie viel Schulsozialarbeit es an Schulen gibt, wenn nicht die Wurzel des Übels angegangen wird, dann ist das nur ein Tropfen auf den heißen Stein“,*
- *„Es muss sich was ändern. Wegen unser aller Zukunft. Viel weniger bürokratische Hürden, andere kreative Schulformen, viel mehr Personal in Klassen mit verhaltensoriginellen Kindern, bzw. kleinere Klassen, leichtere Wege zu den Hilfen, mehr Hilfsangebote, sonst hat SchuSo nur eine Alibifunktion für ein krankes Kinder- und Jugendhilfesystem! Keine Kinder mehr zu Hause beschulen lassen“.*

An unserer vierten Befragung haben sich im Vergleich zu den vorigen Erhebungen deutlich weniger Fachkräfte beteiligt. Zur Zeit der Befragung, so eine Vermutung, war die Arbeitsbelastung und damit die Bindung der Ressourcen immens. Zudem, so eine weitere Vermutung, waren Fachkräfte mit der vierten Untersuchung ‚befragungsmüde‘. Jedoch sind deren Einschätzungen und Antworten, insbesondere auf die offenen Fragen, sehr umfangreich und heterogen. Sie eröffnen einen differenzierten Blick auf die Perspektiven der Fachkräfte auf das Handlungsfeld und ihr professionelles Selbstverständnis und erlauben Rückbezüge auf Ergebnisse unserer vorigen Untersuchungen. Denn wenngleich die Befragungen nicht längsschnittlich angelegt sind, schreiben sich zentrale Tendenzen fort und verweisen auf eine „Schulsozialarbeit in Entwicklung“. Dies führt zu folgenden Thesen und zu generellen professionsbezogenen Schlussfolgerungen.

Thesen

Erstens. Belastete Fachkräfte: Wenngleich sich bestimmte konkrete Bedingungsfaktoren der Tätigkeit, etwa die Ausstattung mit digitaler Infrastruktur und mit Sachmitteln, in ihrer Tendenz verbessert haben, arbeiten Fachkräfte häufig unter mehrfach belastenden Bedingungen, z.B. disparaten Stellenanteilen an verschiedenen Schulstandorten, fehlender oder unzureichender Unterstützung von Träger und Schule, nicht hinreichender personeller Ressourcen bei gestiegenen Unterstützungsbedarfen seitens der Kinder und Jugendlichen und Mehrarbeit. Das Maßnahmenpaket „Aufholen nach Corona“ hatte hier nur punktuell und temporär einen positiven Einfluss.

Zweitens. Defensives Handeln verhindert expansives Agieren: Ein deutlicher Teil der Fachkräfte sieht sich angesichts der Notwendigkeit der Bewältigung tagesaktueller Anforderungen in einem defensiven Modus. Ein expansives Agieren, welches über Schadensbegrenzungen hinausgeht und erlaubt, in ganzer Breite Tätigkeitsfeldes zu agieren, dieses aktiv und kreativ zu gestalten und weiterzuentwickeln und damit auch die eigenen professionellen Handlungsräume zu erweitern, ist immer noch zu wenigen Fachkräften möglich.

Drittens. Begrenzte Intervention statt Prävention, Bildung und Erziehung: Fachkräfte sind zu großen Teilen ihrer Kapazitäten mit der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Einzelproblematiken befasst, aufgrund deren Komplexität und Zahl jedoch nur selektiv. Präventionsangebote sind aufgrund der tagesaktuellen Anforderungen und in die Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit hineinragende Prioritätensetzungen der Schule häufig nach wie vor nicht oder nur begrenzt möglich. Gegenüber Interventionen sowie Präventionsangeboten und Kompetenztrainings werden Angebote non-formaler Bildung durch die Schulsozialarbeit kaum, Erziehung gar nicht als Aufgabenbereiche bzw. pädagogische Perspektiven benannt.

Viertens. Langfristig gestiegene Bedarfe von Kindern und Jugendlichen: Eine erhebliche Zahl der Fachkräfte schätzt ein, dass pandemiebedingt auch langfristig schulpädagogische, sozialpädagogische und psychologische Unterstützungen sowie soziale Lern- und Entwicklungs-

angebote für Kinder und Jugendliche nötig sind. Insbesondere benachteiligte, schulmüde und schulabsente sowie zurückgezogene Kinder und Jugendliche benötigen Unterstützung, sollen sich die Schief lagen nicht in die Zukunft verlängern und manifestieren.

Fünftens. *Unzureichende psychologische und psychotherapeutische Vermittlungsmöglichkeiten:* Für den hohen Bedarf an psychologischer und psychotherapeutischer Beratung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen fehlen deutlich Ressourcen und kurze Vermittlungswege. Angesichts der Tatsache, dass es sich zumeist um akute und alle Lebensbereiche umfassende Problematiken handelt, ist die gegenwärtige Situation des Mangels für betroffene Kinder und Jugendliche ausgesprochen prekär. Bei Schulsozialarbeiter:innen führt diese Situation zu belastenden Ohnmachtserfahrungen und Hilflosigkeit sowie zu Versuchen, Wartezeiten auf therapeutische oder psychologische Hilfe zu überbrücken.

Sechstens. *Schulsozialarbeit macht noch immer Schule:* Wenngleich der Anteil der Übernahme schulischer Tätigkeiten im Vergleich zu unseren vorigen Untersuchungen zurückgegangen ist, sind Fachkräfte nach wie vor in deutlichem Umfang in genuin schulische, also fachfremde Aufgabenbereiche involviert.

Siebtens. *Weiterhin verbesserte Kooperation und divergierende Perspektiven auf Rollen und Aufgaben:* Die Kooperation mit Schulleitungen und Lehrpersonen hat sich tendenziell weiter verbessert, sowohl im Zuge gestiegener Akzeptanz für die Schulsozialarbeit als eigenständige Profession als auch im Zuge der Kompensation schulorganisatorischer Defizite durch Fachkräfte. Gleichzeitig sind Kooperationsbeziehungen nach wie vor nicht hinreichend gut, etwa weil Fachkräfte seitens der Schule für aufgabenfremde Tätigkeiten eingesetzt werden, aufgrund einer Unkenntnis über Zuständigkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit sowie aufgrund der Belastung schulischen Fachpersonals oder dem Primat unterrichtlichen Lernens und Leistens gegenüber sozialpädagogischen Angeboten.

Achtens. *Anerkennung und Verbindlichkeit durch Schule als ‚glücklicher Zufall‘?:* Noch immer scheint es in starkem Maße von Ressourcen und der Offenheit von Schulpädagog:innen abzuhängen, ob und wie mit der Schulsozialarbeit kooperiert wird. Verbindliche und praxisgestaltende Vereinbarungen sind vorfindbar, aber noch immer nicht die Regel.

Neuntens. *Kooperative Distanz als sinnvolles Kooperationsmodell:* Der überwiegende Teil der Fachkräfte präferiert auf der Basis ihres sozialpädagogischen Selbstverständnisses ein verbindliches und gleichwertiges Kooperationsmodell, welches durch eine gezielte intensive Zusammenarbeit bei gleichzeitiger professioneller Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Distanz gekennzeichnet ist. Das Modell der kooperativen Distanz kann von dem der Isolation und dem der Integration in bzw. Überformung durch schulische Logiken unterschieden werden.

Zehntens. *Reformstabile Schule aus sozialpädagogischem Blick:* Aus einem dezidiert sozialpädagogischen Blick sehen sich Fachkräfte in erster Linie für die Belange und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen zuständig, weniger als schulunterstützende Kräfte. Aus dieser Perspektive bewerten sie Schule in ihren Kerndimensionen ‚Lernen‘ und ‚Leistung‘ als reformbedürftig, jedoch mit Blick auf deren Fähigkeit, ein günstigeres Passungsverhältnis zwischen den Voraussetzungen, Fragen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen und den Routinen und formalen Anforderungen der Institution herzustellen, als weitgehend reformstabil.

Elftens. *Ergänzende Perspektive auf Schulentwicklung:* Die Frage nach Zielen, Formen, Inhalten und Grenzen einer Schulentwicklung, an der sich mehrere Professionen beteiligen, wird in der Praxis, der Fachpolitik und dem Diskurs unterschiedlich diskutiert. Ihr muss an anderer Stelle differenzierter nachgegangen werden. Dennoch haben von der Fachpolitik zugeschriebene Aufgaben der Schulsozialarbeit Bezüge zur Schulentwicklung. In schulische Strukturen zur Entwicklung der Einzelschule sind Fachkräfte teilweise eingebunden, wie die Ergebnisse zeigen. Ihre Expertise im Bereich der Schulentwicklung sehen Fachkräfte vor allem in einem ‚anderen‘, also in einer nicht im engeren Sinn an unterrichtlichem Lernen und schulischer Leistung orientierten Perspektive. Diese Perspektive adressiert Kinder und Jugendliche bzw. junge Menschen potenziell in ihren lebensweltlichen und subjektspezifischen Bezügen und kann damit eine Adressierung von Schüler:innen ergänzen und erweitern.

Zwölftens. *Pragmatischer Realismus bei hohem fachlichem Anspruch:* Fachkräfte schätzen praktische Potenziale und aktuelle Grenzen ihrer Tätigkeit differenziert ein und fordern bei der Breite der ihr zugeschriebenen Aufgaben bessere Arbeitsbedingungen mit Blick auf die personelle Ausstattung, die berufliche Anerkennung, kollegiale Unterstützungsstrukturen, den Ausbau von Kooperationsnetzwerken und die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit mit der Schule.

Schlussfolgerungen

Erstens. *Arbeitsbedingungen verbessern, Schulsozialarbeit sichern und ausbauen:* Wenn Fachkräfte langfristig im Berufsfeld gehalten und für dieses gewonnen werden sollen, braucht es umfangreiche qualitätssichernde und -entwickelnde Maßnahmen: eine auskömmliche und dauerhafte Finanzierung, mindestens je eine Vollzeitstelle für 150 Schüler:innen [13]; dezentrale Fachberatungen, Fachteamleitungen und weitere verbindliche fachspezifische Unterstützungsstrukturen seitens der Träger und Jugendämter.

Zweitens. *Gestaltungsmöglichkeiten des Handlungsfeldes eröffnen:* Eine langfristige Zufriedenheit ist gebunden an Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Autonomie und der sozialen Zugehörigkeit. Das gilt für alle an Schule arbeitenden und lernenden Menschen. Die Schulsozialarbeit kann Kinder und Jugendliche dann kraftvoll und zuverlässig in Entwicklungs- und Bildungsprozessen unterstützen, wenn sie eigene Handlungs- und Gestaltungsräume gestalten und kreativ erweitern kann. Hierzu sind personelle und sachbezogene Ressourcen deutlich auszubauen.

Drittens. *Intervention, Prävention, Bildung und Erziehung:* Die Unterstützung bei Einzelproblematiken, die Vermeidung von Risiken und Schief lagen, eine grundsätzliche Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Aneignung und verantwortungsvollen Gestaltung von Welt sowie das Lernen ethisch und sozial akzeptierter Verhaltensweisen als Aufgaben der Schulsozialarbeit ergänzen sich wechselseitig. Schulsozialarbeit auf die Bereiche der Intervention und Prävention zu reduzieren, verkennt ihr Potenzial und ihren Auftrag einer schulergänzenden non-formalen Bildung und Erziehung. In Aus- und Fortbildungen gilt es, das gesamte Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit zu berücksichtigen und mit Schule gemein-

[13] vgl. Bundeskongress Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2015): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren! Erklärung des Bundeskongresses Schulsozialarbeit 2015; Abfrage: 07.04.2023.

same Bildungs- und Erziehungsziele auszubuchstabieren. In Fachpapieren müssen diese verschiedenen Dimensionen, auch entsprechend des SGB VIII, ebenfalls verankert werden.

Viertens. *Junge Menschen besser und an allen Schulen unterstützen:* Pandemiebedingte langfristige Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen erfordern eine langfristige Absicherung nötiger Ressourcen. Das betrifft insbesondere die Ausweitung der Schulsozialarbeit auf alle Schulen Sachsens, die Ermöglichung niedrigschwelliger und bedarfsgerechter psychologischer Beratung und Begleitung bei Bedarf sowie den Ausbau verlässlicher unterstützender Netzwerke zwischen schulischen Akteuren und Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe. Adressiert werden müssen dabei nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern ggf. auch deren Eltern.

Fünftens. *Schulsozialarbeit agiert anwaltschaftlich für Kinder und Jugendliche, nicht für die Schule:* Schulsozialarbeit ist begründet nicht dazu da, schulische Engpässe zu kompensieren. Sie kann ihrer Anwaltschaftlichkeit für Kinder und Jugendliche nur gerecht werden, wenn sie unabhängig von Leistungs- und Bewertungspraktiken der Schule agiert. Nötige Reformprozesse der Schule und Entlastungen der Lehrpersonen können und dürfen nicht durch eine systematische und regelmäßige Unterstützung der Schulsozialarbeit kompensiert und verschleiert werden.

Sechstens. *Rollen- und Aufgabenklärung:* Schulisches Fachpersonal beansprucht immer wieder und quasi selbstverständlich Ressourcen der Schulsozialarbeit. Es braucht weiterhin eine Klärung und Abgrenzung von Rollen und Aufgaben in Aus- und Fortbildungen für Schulsozialarbeiter:innen und Lehrpersonen sowie eine systematischere sozialpädagogische Profilbildung über Fachberatungen und Förderkonzept, die Förderrichtlinie sowie die Fachempfehlung.

Siebtens. *Verbindliche Kooperation auf verschiedenen Ebenen regeln:* Die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit ist ein gesetzlich festgeschriebener Auftrag. Dieser muss auf verschiedenen Ebenen verbindlich geregelt werden: zwischen Träger und Schule in Form einer verbindlichen, zu evaluierenden und weiterzuentwickelnden Kooperationsvereinbarung, einer Operationalisierung des Kooperationsauftrags im Schulgesetz (§ 35b) und auf sozialpolitischer Ebene in Form einer klar sozialpädagogisch ausgerichteten Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibung in Förderkonzept, Förderrichtlinie und Fachempfehlung. Die nötige Anerkennung der Schulsozialarbeit ist angewiesen auf ein deutlicheres politisches Mandat!

Achtens. *Kooperative Distanz:* Fachkräfte zeigen ein deutlich sozialpädagogisches Verständnis ihrer Arbeit. Dem entspricht das überwiegend präferierte Modell einer kooperativen Distanz, welches gleichermaßen eine professionelle Eigenständigkeit und multiprofessionelle Kooperation beschreibt und der Zugehörigkeit der Schulsozialarbeit zur Kinder- und Jugendhilfe gerecht wird. Das Modell verweist darauf, dass Kooperation kein Selbstzweck und nicht per se sinnvoll ist, denn eine Anwaltschaftlichkeit für junge Menschen ist auf die Möglichkeit und den Raum für eine reflexive und problematisierende Distanz der Fachkräfte zur Institution Schule und ihren Praktiken bzw. Routinen angewiesen. In der immer wieder aufs Neue nötigen Aneignung dieser Räume müssen Fachkräfte in Aus- und Fortbildungen sowie in Fach- und Teamberatungen unterstützt werden. Diese spezifische Qualität der Kooperation mit Schule muss dezidiert in Fachpapieren thematisiert und differenziert werden.

Neuntens. *Schule in Entwicklung?:* Auftrag und Funktionen von Schulen bewegen sich in Spannungsverhältnissen, die begründet sind und nicht ohne Weiteres aufgelöst werden können. Umso drängender müssen ressortübergreifend bestehende Reformideen für eine „Schule der Zukunft“ diskutiert und, wo möglich, realisiert werden, die Schule zu einem guten Lern-, Arbeits- und Entwicklungsort für Alle transformieren. Aus dieser Perspektive bezeichnet Schulsozialarbeit eine relationale Profession, deren Qualität und Wirksamkeit auch von der Qualität der Schule abhängt.

Zehntens. *Ergänzende Perspektive auf Schulentwicklung:* Der mögliche Beitrag der Schulsozialarbeit steht nicht im Gegensatz, sondern in Ergänzung zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Was Schulsozialarbeit in welcher Form und wie zur Schulentwicklung beitragen kann (und was nicht), muss noch systematischer untersucht und diskutiert werden. Jedoch ist der sozialpädagogische Blick der Fachkräfte auf Kinder und Jugendliche eine Ressource, die systematisch in Prozesse der Schulentwicklung einbezogen werden und in verbindliche Strukturen überführt werden sollte. Dafür ist es seitens der Schule nötig, sich für die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu öffnen, unterschiedliche Perspektiven auf die Kinder und Jugendlichen als Ressource zu begreifen und auch schulpädagogisch stärker bildungs-, prozess- und kompetenzorientiert auf die jungen Menschen zu schauen und damit ein konventionelles Leistungsbewertungssystem zu hinterfragen. Im Sinne ihres Bildungs-, Erziehungs- und Präventionsauftrags kann eine an allen Schulformen angebotene Schulsozialarbeit hierfür einen dezidiert (sozial-)pädagogischen Blick schärfen und stärken.

Elftens. *Schulsozialarbeit in Entwicklung ...:* Unsere vierphasige Untersuchungsreihe folgt auch der Absicht, das hohe Engagement der Fachkräfte innerhalb der vergangenen drei Jahre sichtbar und anerkennbar werden zu lassen. In der Umsetzung ihrer Aufgaben, Ansprüche und Ideen benötigen sie jedoch in vielfacher Hinsicht günstigere Rahmenbedingungen als gegenwärtig gegeben. Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit muss, soll es attraktiv und nicht hinter seinen Potenzialen zurückbleiben, als grundsätzlich gleichwertige Profession an der Schule entwickelt und gefördert werden.

Zum Schluss

Wir danken allen Schulsozialarbeiter:innen, die sich an den Befragungen beteiligt haben und ihr Wissen und ihre Einschätzungen mit uns teilen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Teilnehmenden nach Schulformen (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent).....	7
Abbildungen 2a: Anteil der Teilnehmenden nach Schulformen und Trägerschaften (Angaben in Prozent).....	8
Abbildungen 2b: Anteil der Teilnehmenden nach Einzugsgebiet der Schule (Angaben in Prozent).....	8
Abbildung 3: Stellenanteile pro Schulform nach Vollzeitäquivalenten (VzÄ) (Angaben in Prozent).....	9
Abbildung 4: Entwicklung von Aspekten konkreter Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren (Angaben in Prozent)	11
Abbildung 5: Einschätzungen zum Maß der Aufrechterhaltung des schulischen Betriebes (Angaben in Prozent)	17
Abbildung 6: Einschätzungen zu Veränderungen der Qualität der Kooperation mit Schule innerhalb der vergangenen beiden Jahre (Angaben in Prozent)	18
Abbildung 7: Einschätzungen zum Zustand der Aktivitäten am Schulstandort (Angaben in Prozent).....	23
Abbildung 8: Dafür hätten Fachkräfte gern mehr Zeit bzw. Ressourcen ... (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent).....	24
Abbildung 9a: Einschätzungen zu Anforderungen von Schule im Verhältnis zu den Bedarfen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen im Gesamt (Angaben in Prozent).....	26
Abbildung 9b: Einschätzungen zu den Anforderungen von Schule im Verhältnis zu den Bedarfen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen.....	27
Abbildung 10: Einschätzungen zum jugendhilflichen Teil des Bundesprogramms "Aufholen nach Corona" (Angaben in Prozent).....	34
Abbildung 11: Einschätzungen zur Einbeziehung zu Fragen der Schulentwicklung (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Prozent)	39
Abbildung 12: Einschätzungen auf die Frage, ob Soziale Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung von Schule als pädagogische Einrichtung leisten kann (Angaben in Prozent)	40

Impressum

Autor:innen und -kontakte

Prof. Dr. Constanze Berndt | Evangelische Hochschule Dresden
constanze.berndt@ehs-dresden.de

Dr. Brit Reimann-Bernhardt | Schulstiftung der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens
brit.reimann-bernhardt@evlks.de

Heike Gruhlke | Ev.-Luth. Landesjugendpfarramt Sachsens
heike.gruhlke@evlks.de

Kathleen Jevlasch | Diakonisches Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens e.V.
kathleen.jevlasch@diakonie-sachsen.de

Wolfgang Müller | LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V.
wolfgang.mueller@schulsozialarbeit-sachsen.de

Bildnachweis
www.canva.com

Copyright

Dieser Text unterliegt der Creative Commons Lizenz (CC BY-NC-ND 3.0). Er darf für nicht-kommerzielle Zwecke unter der Nennung der Autor:innen geteilt und frei verwendet werden.

Erschienen
August 2023

