



© wavebreakmedia

Dokumentation zur Online-Fachtagung:
Schulsozialarbeit in Grundschulen
am 21. April 2021

Schulsozialarbeit an Grundschulen zielt auf die Ermöglichung ganzheitlicher Bildung, Förderung der individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung und die Umsetzung der Kinderrechte. Konkret ergeben sich daraus für die Praxis die Themen: Soziales Lernen, Selbstwahrnehmung, Selbstbehauptung, Gefühle ausdrücken, Konflikte gewaltfrei lösen u.v.a.m. Schulsozialarbeiter*innen gestalten den Schulalltag mit und nehmen die Themen und Fragen, die sich in diesem stellen, auf. Sie arbeiten dabei nicht losgelöst vom sozialen Umfeld, sondern stellen Vernetzungen her, um die Lebenswelt der Kinder positiv zu gestalten.

Die Tagung „Schulsozialarbeit in Grundschulen“ am 21. April 2021 wollte Impulse in die Praxis geben und den fachlichen Austausch zwischen den Fachkräften ermöglichen.

140 Teilnehmer*innen nahmen daran online teil. Da das Interesse an der Tagung jedoch sehr viel größer war, stellen wir hier alle Tagungsbeiträge und weitere Materialien auch weiteren Interessent*innen zur Verfügung.

Hier ein kurzer Blick auf die Tagungsinhalte:

Prof. Dr. Florian Baier reflektierte im Eingangsreferat „Haltung und professionelles Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit an Grundschulen“ die besonderen Anforderungen an die Professionalität der Schulsozialarbeiter*innen an Grundschulen.

Unter der Überschrift „Schulsozialarbeit zwischen Ganztags-, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum“ zeigte Prof. Dr. Ulrich Deinet von der Hochschule Düsseldorf, dass Schulsozialarbeit an Grundschulen oft im Mittelpunkt interner und externer Vernetzungen von Schulen steht.

Die Ergebnisse der Studie zur Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie stellte Prof. Dr. Constanze Berndt, Dozentin an der Evangelischen Hochschule in Dresden vor und sprach dabei den Teilnehmer*innen aus der Seele.

Workshops zur Praxis der Schulsozialarbeit in Grundschulen rundeten die Tagung ab:

- Gruppenangebote: Klein, aber stark!
- Konflikte, Krisen und Extremsituation in der Schule
- Kinderrechte – eine präventive Perspektive
- Sozialraumorientierung
- Haltung und Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter*innen

Deutlich wurde dabei, dass Schulsozialarbeit Schule lebensweltlich und sozialräumlich betrachtet und die jungen Menschen in ihren individuellen Bedarfen und Lebensfragen wahr und ernst nimmt.

An dieser Stelle bedanke ich mir sehr herzlich bei allen, die zum Gelingen der Tagung und der Erstellung dieser Dokumentation beigetragen haben: bei den Referent*innen, den Workshop-leiter*innen, den Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle und bei den Teilnehmer*innen für ihr engagiertes Dabeisein und ihr Engagement für die jungen Menschen. Ganz besonderer Dank gilt dem Vorbereitungsteam, das mit mir gemeinsam die Tagung geplant und realisiert hat.

Namentlich waren das die Mitglieder des Fachbeirats Bildung der BAG EJSA: Elke Bott-Eichenhofer, CJD Bodensee-Oberschwaben; Kathleen Jevlasch, Diakonie Sachsen; Philipp Löffler, Diakonisches Werk Württemberg; Petra Strübel-Yilmaz, ska Darmstadt e.V.

Wir wünschen allen Leser*innen eine informative Lektüre

Claudia Seibold

Referentin

Inhaltsverzeichnis

Tagungsinhalte

Vortrag 1	„Haltung und professionelles Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit an Grundschulen“ Prof. Dr. Florian Baier	Seite 4
Vortrag 2	„Schulsozialarbeit zwischen Ganztag, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum“ Prof. Dr. Ulrich Deinet	Seite 17
Vortrag 3	„Entwicklungen und Perspektiven der Schulsozialarbeit in der Pandemie“ Prof. Dr. Constanze Berndt	Seite 43
Workshop A	Gruppenangebote: Klein, aber stark! Sandra Zimmermann und Elke Bott-Eichenhofer, cjd Bodensee-Oberschwaben	Seite 66
Workshop B	Konflikte, Krisen und Extremsituation in der Schule Denise Mücher und Heike Kissel, ska, Darmstadt	Seite 71
Workshop C	Kinderrechte – eine präventive Perspektive Janet Geltz, Diakonische Jugendhilfe Region Heilbronn	Seite 85
Workshop D	Sozialraumorientierung Ulrich Deinet, Lisa Scholten, Hochschule Düsseldorf	Seite 108
Workshop E	Haltung und Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter*innen Philipp Löffler, Diakonisches Werk Württemberg	Seite 130
	Materialien	Seite 137
	Kontaktdaten der Referent*innen & Projekte	Seite 140
	Impressum	Seite 141

Prof. Dr. Florian Baier

Haltung und professionelles Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit an Grundschulen

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttens

Haltung und professionelles Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit an Grundschulen

Vortrag im Rahmen der Tagung „Schulsozialarbeit an Grundschulen“, 21.4.2021.
Erfurt/digital.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Aspekte eines professionellen
Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit an Grundschulen thematisiert. Die
Ausführungen sind wie folgt gegliedert:

Gliederung

- **Haltung und professionelles Selbstverständnis als Thema** in Forschungen und im Diskurs
- **Bedeutungen der Themen** «Haltung» und «professionelles Selbstverständnis» für die Schulsozialarbeit
- **Besonderheiten des Themas** für die Praxis an Grundschulen gibt.

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttens

Einleitend möchte ich Ihnen als Erstes zeigen, wie ich in meinen wissenschaftlichen Tätigkeiten in der Forschung sowie im Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit immer wieder mit dem Thema ‚Haltung‘ konfrontiert werde und was mich daran interessiert. Darauf aufbauend werde ich die Relevanz des Themas ‚Haltung‘ konkretisieren, insbesondere für die Praxis und ein professionelles Selbstverständnis von Schulsozialarbeit an Grundschulen.

‚Haltung‘ als Thema in der Forschung zur Schulsozialarbeit

Zunächst möchte ich Ihnen einige Beispiele aus verschiedenen Projekten zeigen, in denen wir videographisch die Beratungspraxis von Schulsozialarbeit erforscht haben (publiziert z.B. in: Baier 2018). Wir haben für diese Forschungen videographische Methoden ausgewählt, weil in der zu erforschenden Praxis vorrangig Beratungstätigkeiten geleistet wurden und sich diese durch das fokussierte Setting gut videographisch erfassen lassen.

An den erforschten Standorten haben wir immer wieder Fälle gehabt, bei denen Kinder zur Schulsozialarbeit geschickt oder zur Schulsozialarbeit vermittelt wurden, weil sie im Unterricht auffällig geworden sind, weil sie den Unterricht gestört haben. Diese Beratungsgespräche hatten als Ausgangspunkt die Situation, dass die Schulsozialarbeitenden von den Lehrpersonen den Auftrag erhalten haben, dass das Kind nicht mehr so sehr im Unterricht stört. Über die videographischen Dokumentationen haben wir dann eine Praxis sehen können, die die Schulsozialarbeitenden in Interviews und in ihren Konzepten als systemisch-lösungsorientiert bezeichnet haben. In mehreren dieser Fälle haben die Schulsozialarbeitenden dann die aus der Lösungsorientierung bekannte Zehnerskala verwendet. Die Schulsozialarbeitenden haben den jeweiligen Schülerinnen und Schülern gesagt, „Lieber Schüler, du störst jetzt den Unterricht, dann schauen wir doch mal, wie wir das verbessern können“ (sinngemäß). Dann haben sie den Schülerinnen und Schülern erläutert, dass auf einer Skala von 1 bis 10 die Eins bedeutet, dass ich permanent im Unterricht störe und die Zehn das Ziel markiert, dass ich gar nicht im Unterricht störe. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich dann selbst einschätzen und auf der Skala verorten und von da aus weiter überlegen, wie sie denn einen Schritt weiter in Richtung Ziel kommen können.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Die Themen «Haltung» und «professionelles Selbstverständnis»

Die Themen in Forschungen zur Schulsozialarbeit:

- Haltung(en) von Schulsozialarbeit in der Beratungen
- Beratungsanlaß: Störungen des Unterrichts
- Skalierung von wünschenswerten Zuständen:

1 | 5 | 10

Ich störe permanent den Unterricht | Ich störe den Unterricht gar nicht

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Was ist in diesen Fällen im Prinzip passiert, ist, dass die Schulsozialarbeitenden die Problemdefinitionen der Lehrpersonen übernommen haben und gar nicht, wie es eigentlich dem systemisch-lösungsorientierten Paradigma oder auch fachliche Vorstellung von Schulsozialarbeit entspricht, von den Kindern ausgehen. Fragen danach, was eigentlich zu diesen Störungen führt, wie das Kind die Situationen erlebt und definiert, was das Kind im Vorfeld problematischer Situationen sowie in seiner Lebenswelt außerhalb der Schule erlebt hat und warum es sich auf einer bestimmten Stufe der Skala verortet, werden nicht thematisiert. Ist es ein fachliches Ziel von Schulsozialarbeit und damit unabdingbarer Inhalt eines professionellen Selbstverständnisses, dass Kind bei einer solchen Thematik möglichst weit in Richtung Zehn zu bringen? Oder ist es nicht vielleicht doch eher so, dass die Schulsozialarbeit damit beauftragt sein sollte, das ‚Thema hinter dem Thema‘, wie es dann manchmal in der Fachliteratur heißt, in Erfahrung zu bringen und daran zu arbeiten? Einem Kind die Möglichkeit zu geben, dass es selbst Dinge thematisieren und Problemdefinitionen vornehmen kann, hat etwas mit Haltung zu tun. Also mit der Frage, welche Haltung ich gegenüber dem Kind habe und welche Rolle nehmen ich im Kontext Schule ein. Ist mein Büro ein Reparaturbetrieb oder habe ich die Haltung, ich gehe jetzt mal vom Kind aus, was ist denn eigentlich das Thema des Kindes, um das es hier gehen sollte. Dies ist eigentlich ein altes Thema der Schulsozialarbeit, verbunden mit den Fragen, wofür wir eigentlich da sind und was unser Auftrag ist.

Einen weiteren Aspekt, auf den wir im Rahmen unserer videographischen Forschungen gestoßen sind und der ebenfalls mit Haltungsfragen verbunden ist, haben wir im Rahmen von sogenannten ‚Autokonfrontationen‘ beobachten können. Als Autokonfrontation wird in der videographischen Forschung ein Verfahren bezeichnet, bei dem die gefilmten Personen gebeten werden, sich das Videomaterial anzuschauen und zu kommentieren. Wir als Forschungsteam haben nicht mit den Schulsozialarbeitenden diskutiert, sondern sie einfach nur gebeten, sich einige ausgewählte Sequenzen einmal anzuschauen und frei zu kommentieren, damit wir noch weitere Informationen sowie Deutungen zu den einzelnen Sequenzen erhalten. Dabei wurde deutlich, dass es offenbar auch ein Spannungsverhältnis geben kann zwischen dem Selbstverständnis von Schulsozialarbeitenden – also z.B. ihrer ‚Haltung‘, wie sie sie in einem Interview beschreiben würden - und der Art und Weise, wie sie ihre Praxis tatsächlich gestalten.

Die Themen «Haltung» und «professionelles Selbstverständnis»

Die Themen in Forschungen zur Schulsozialarbeit:

- ☛ Unterschied von Selbstverständnis und professionellem Selbstverständnis

Bsp.: Schulsozialarbeiter/in in Auto-Konfrontation:

«Also, was mir jetzt so aufgefallen ist, ist, dass ich sehr viel rede.»

Wir hatten von einigen Schulsozialarbeitenden die Rückmeldung: „Was mir jetzt so aufgefallen ist, ist, dass ich sehr viel rede“ (vgl. Baier 2018, S. 151). Das hätten die Schulsozialarbeitenden in einem Interview so nicht von sich gesagt bzw. haben sie ihre Praxis in den Interviews anders beschrieben.

Aber wenn man das dann im Video sieht, dann fällt einem vielleicht doch auf, ‚Mensch ich rede viel mehr, als ich vielleicht sollte, ich lass dem Kind viel zu wenig Zeit‘. Ich gebe die Lösungen vor anstatt das Kind entdecken zu lassen, was denn die Lösung sein könnte. Ich definiere das Thema, nicht das Kind definiert das Thema. Ich bin ziemlich schnell.

Das ist schon der erste Verweis auf Schulsozialarbeit an Grundschulen, denn das sind gerade Rückmeldungen und auch videografische Beobachtungen, die wir an Grundschulen gemacht haben. Da wir qualitativ und auch nur an wenigen Standorten geforscht haben, kann ich das jetzt nicht genau quantifizieren und nicht einmal genau Auskunft darüber geben, ob dies ein generelles Phänomen ist, aber es lässt sich zumindest die Arbeitshypothese aufstellen, dass Schulsozialarbeitende an Grundschulen manchmal ein bisschen schneller damit unterwegs sind, Kindern Tipps und Lösungsvorschläge zu geben und weniger geduldig damit umgehen, auch mal Spannungsbögen, Stille und Ratlosigkeit auf Seiten der Kinder in der Beratung auszuhalten. Dies könnte ein Befund sein, der darauf hinweist, dass es durchaus ein Spannungsverhältnis zwischen geäußerten Haltungen und konkreter Praxis geben kann.

Die Themen «**Haltung**» und «**professionelles Selbstverständnis**»

Die Themen in Forschungen zur Schulsozialarbeit:

Beratungsgespräche geraten ins Stocken. Was machen Schulsozialarbeitende?

☛ setzen Materialien/Techniken ein

Erfahrung aus Weiterbildungen zur Schulsozialarbeit: Der begehrte
«Methodenkoffer»

Methoden sind Mittel zum Zweck

Haltungen im Sinne von ethischen Orientierungen als Grundlage von Praxis

Haltungen und Gesprächsführung

Ein weiterer Punkt, von dem ich sagen würde, dass an ihm ‚Haltungen‘ eine besondere Rolle spielen, sind Momente in Beratungsgesprächen, bei denen der Gesprächsfluss ins Stocken gerät. Was machen Schulsozialarbeitenden denn dann? Da haben wir ja eben auf der Folie schon gesehen: sie fangen an zu reden, sie halten diese Stille nicht aus, sie sind schnell dabei, sie haben auch gar nicht so viel Zeit, da so lange abzuwarten. Aber was sie noch machen, ist das hier: sie setzen Methoden und Techniken ein. Es war immer gut zu sehen, wenn es irgendwie nicht weiterging, haben die Schulsozialarbeitenden versucht, irgendwie den Gesprächsfluss wieder in Gang zu bringen. An dieser Stelle kommen dann die ganzen Materialien wie Gefühlsmonsterkarten, Familie Erdmann etc., Symbole, Tiere, Postkarten usw. ins Spiel. Dies korrespondiert mit einer Erwartungshaltung, die ich von Weiterbildungsteilnehmenden kenne, die unsere Weiterbildungen in der Schweiz besuchen, die sich immer wünschen, dass sie mit einem prall gefüllten Methodenkoffer nach Hause gehen. Die wollen manchmal gar nicht so viel Theorie hören. Einige gibt es immer, die offenbar denken, dass wenn sie eine Methode kennen, dass sie dann auch die Herausforderungen der Praxis bewältigen können. In der Praxis werden dann Techniken und Methoden eingesetzt und es macht den Eindruck, als würden diese Dinge hauptsächlich dafür eingesetzt, damit es irgendwie weitergeht und die Situation auch von den Schulsozialarbeitenden irgendwie bewältigt wird. Methodenkoffer sind daher vielversprechend und begehrt und suggerieren eine Professionalität, die mitunter recht oberflächlich daherkommen kann, weil übersehen werden kann, dass Methoden auch auf Haltungen und Menschenbildern, also normativen Ausrichtungen, basieren. Ich möchte dies gerne genauer erläutern: Wir haben in unseren Videoprojekten gesehen, dass über Methoden normative Inhalte an Kinder herangetragen werden. Geht es darum, dass ein Kind im Unterricht aufpasst und ruhig und diszipliniert ist, dann kann ich die Zehnerskala einsetzen. Oder geht es darum, zu erfahren, was das Kind eigentlich beschäftigt, wo

mögliche Ursachen von bestimmten Situationen liegen? Dann kann ich auch die Zehnerskala einsetzen, aber mit einem ganz anderen Ziel und mit ganz anderen Fragetechniken, weil ich sie dann sowohl diagnostisch als auch unterstützend bzw. lösungsorientiert einsetze. Methoden und Techniken der Gesprächsführung können insofern unterschiedlich angewandt und für unterschiedliche normative Anliegen genutzt werden. Sie sind immer nur ein Mittel zum Zweck um bestimmte Dinge zu erreichen und ich kann durchaus fachfremd eine Zehnerskala einsetzen um Kinder, wie es früher hieß, beschulbar zu machen und zu disziplinieren usw. und das steht in einem Spannungsverhältnis zu zentralen Grundlagen sozialarbeiterischer Professionalität. Nicht umsonst wird in grundlegenden Ausbildungen zur systemischen Beratung und Therapie ein sehr großer zeitlicher Anteil auf Haltungsfragen gelegt, die grundlegend dafür sind, dass die Methoden und Techniken überhaupt in ihrem eigentlichen Sinne verstanden und entsprechend angewandt werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht Haltungen (in Sinne von ethischen Orientierungen) - und nicht der Methodenkoffer – die eigentliche Grundlage professioneller Praxis sein sollten. Dies ist verbunden z.B. mit der Frage, ob sich vielleicht, wenn einem die eigene Haltung und deren Verhältnis zur Praxis viel präsenter ist, ob man dann nicht auch ein Gespräch mal einfach weiterführen kann, ohne viele Hilfsmittel einzusetzen, weil man eine helfende und unterstützende Haltung hat und mit dem Kind reden kann und nicht immer auf den berühmten Methodenkoffer zurückgreifen muss.

Haltungen in Kooperationen

Ein anderer Punkt, an der Haltungen deutlich werden, sind Kooperationen, insbesondere damit verbundene Probleme zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Um dies zu veranschaulichen, habe ich eine Interviewpassage von einem Schulsozialarbeiter mitgebracht. Er beschreibt, wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit funktioniert. Dabei benutzt er explizit den Begriff der Haltung, um die Differenz von Schule und Schulsozialarbeit aufzuzeigen:

Schulsozialarbeiter/in: [...] bis hin zu den Fragen ‚Was machen wir?‘, ‚Wie gehen wir damit um?‘, wenn ein Schüler kommt und sagt: „Es hat ein Übergriff stattgefunden“. Also so Sachen. Und wir hätten eigentlich damals vieles so transparent machen wollen, erklären, an einer Schulkonferenz, aber die/der Schulleiter/in hat dann gefunden, uhh, besser nicht und so, und da könnte man irgendwie..., weiß auch nicht, irgendwie Ängste wecken, oder was auch immer, so. Es ist dann dort immer so die Haltung: Besser nicht informieren oder etwas nicht ansprechen, dann, so ein bisschen. Und wir haben eher die Haltung, besser etwas ansprechen und offenlegen und transparent machen, wie es im Konfliktfall abläuft.

Die Themen «Haltung» und «professionelles Selbstverständnis»

Kooperationsprobleme als Ausdruck unterschiedlicher Haltungen

Schulsozialarbeiter/in: [...] bis hin zu den Fragen ‚Was machen wir?‘, ‚Wie gehen wir damit um?‘, wenn ein Schüler kommt und sagt: „Es hat ein Übergriff stattgefunden“. Also so Sachen. Und wir hätten eigentlich damals vieles so transparent machen wollen, erklären, an einer Schulkonferenz, aber die/der Schulleiter/in hat dann gefunden, uhh, besser nicht und so, und da könnte man irgendwie..., weiß auch nicht, irgendwie Ängste wecken, oder was auch immer, so. Es ist dann dort immer so die Haltung: Besser nicht informieren oder etwas nicht ansprechen, dann, so ein bisschen. Und wir haben eher die Haltung, besser etwas ansprechen und offenlegen und transparent machen, wie es im Konfliktfall abläuft.

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Hier verwendet der interviewte Schulsozialarbeiter explizit den Begriff der Haltung um Differenzen zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu markieren und deutlich zu machen, welche Unterschiede sich in der Praxis aufgrund unterschiedlicher Haltungen ergeben. Aus dieser Perspektive erscheinen Kooperationsprobleme auch als Ausdruck unterschiedlicher Haltungen, die zu unterschiedlichen Praktiken im schulischen Kontext führen.

Um das jetzt aber nicht in diese alte Schiene des Konflikts zwischen Schule und Schulsozialarbeit münden zu lassen, habe ich noch ein anderes Beispiel mitgebracht. Dieses Beispiel impliziert eine wertschätzende Haltung einer Lehrperson und es wird deutlich, wie eine solche Haltung dazu beiträgt, dass einem Kind geholfen werden kann. Die besagte Sequenz stammt aus einem Erstgespräch und mit einem Schüler. Im Video haben wir gesehen, dass der Schüler sich beim Schulsozialarbeiter darüber beklagt hat, dass er ganz massiv ausgegrenzt wird, gemobbt wird, geärgert wird, schon seit Tagen nicht mehr richtig schlafen konnte, sich im Unterricht nicht mehr konzentrieren konnte und völlig verzweifelt ist. Der Schüler schildert lang und ausführlich seine Situation, die für ihn dramatisch ist und als er fertig ist, paraphrasiert der Schulsozialarbeiter das Gehörte noch einmal, um sicherzugehen, dass er alles richtig verstanden hat. Er fasst also noch einmal zusammen, was der Schüler berichtet hat und lobt den Schüler am Ende seiner Zusammenfassung mit den Worten „Mensch, gut dass du dich aber dann an deinen Klassenlehrer gewandt hast und ihm von der Sache erzählt hast“ (vgl. Baier 2018, S. 78). Der Schüler entgegnet jedoch, dass es so nicht war. Er habe sich nicht an seinen Klassenlehrer gewandt und habe nichts von sich aus erzählt. Der Klassenlehrer sei vielmehr auf ihn zugekommen und habe „es aus ihm herausgequetscht“ (vgl. ebd.). Im Video ist zu sehen, dass der Schüler am Ende seiner Richtigstellung lächelt. Dies kann so interpretiert werden, weil er die Handlung des Lehrers als hilfreich empfunden hat. Der Lehrer hat es offenbar geschafft, dem Schüler wertschätzend zu vermitteln, dass er denkt, dass mit dem Schüler etwas nicht stimmt. Der Verweis auf die Schulsozialarbeit ist dann

auch so zu verstehen, dass der Lehrer sogar das Verständnis mitgebracht hat, dass der Schüler das Problem vielleicht gar nicht mit einer Lehrkraft besprechen will und einen anderen Ort und eine andere Person dafür benötigt. Der Lehrer scheint wertschätzend genug mit dem Schüler umgegangen zu sein, so dass er sogar etwas „quetschen“ konnte, ohne dass dadurch negative Folgen für das Gespräch oder die Beziehung entstanden sind. Offenbar hat der Schüler hier gemerkt, dass die Handlung des Lehrers auf einer Haltung beruht, die auf das Wohl des Kindes ausgerichtet ist. Aus einem Kind „herauszuquetschen“, warum es nun schon wieder keine Hausaufgaben gemacht hat, wäre wohl mit anderen emotionalen und kommunikativen Folgen verbunden.

Haltungen in kommunikativen Konstruktionen junger Menschen

Ein anderer Punkt in der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit, an dem Haltungen eine Rolle spielen, ist die kommunikative Konstruktion junger Menschen im schulischen Kontext. Über wen sprechen wir eigentlich?

n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Die Themen **«Haltung»** und **«professionelles Selbstverständnis»**

Kooperationsprobleme als Ausdruck unterschiedlicher Haltungen

Kommunikative Konstruktion junger Menschen im schulischen Kontext:

«Lernende» oder «Kinder und Jugendliche» oder «?»

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Wie konstruieren wir rein sprachlich die jungen Menschen, die eine Schule besuchen? Sprechen wir hier überhaupt von Kindern und Jugendlichen? Nicht immer. Weit verbreitet ist selbstverständlich die kommunikative Konstruktion junger Menschen in Schulen als „Schülerinnen und Schüler“, wobei anzumerken ist, dass diese im schriftlichen Gebrauch der Lehrpersonen vielfach nur als „SuS“ vorkommen. Eine weitere, neuere Bezeichnung, die mittlerweile in der Schweiz auch Einzug in nationale Bildungsberichterstattungen gefunden hat, ist die der „Lernenden“. Hier werden junge Menschen in Schulen nicht mehr über die Institution, die sie besuchen, sondern über die darin von ihnen abverlangte Tätigkeit sprachlich konstruiert. Aber was ist denn mit einem Schüler, der ausgegrenzt wird, gemobbt wird, dessen Eltern sich gerade hochstrittig scheiden lassen oder morgens noch betrunken im Bett liegen? Was ist denn mit diesem Schüler, wenn er im Unterricht

mit Gedanken und Emotionen okkupiert ist, die ihn am Lernen hindern? Was ist ein Lernender, wenn er nicht lernt? Ein Nichts. Eine solche kommunikative Konstruktion junger Menschen führt ja schon fast zu der abstrusen Situation, dass Kinder zunächst ihre Identität verlieren müssen, bevor sie als Klient*in zur Schulsozialarbeit kommen.

Wenn junge Menschen hingegen als Kinder und Jugendliche oder Mädchen und Jungen bezeichnet und wahrgenommen werden, also mit Bezeichnungen, die weit über ihre Rolle in der Schule hinausgehen, als Subjekte konstruiert werden, dann haben wir ein viel größeres Spektrum an Lebensbereichen, so dass eine problematische Lebenssituation nicht gleich dazu führt, dass sie daran festgemacht wird, dass die von ihnen erwartete Tätigkeit (Lernen) nicht mehr funktioniert und ihnen damit ihre Identität (Lernende) droht abhanden zu kommen. Kinder und Jugendliche oder Mädchen und Jungen haben hingegen immer mal wieder Probleme im Leben – mit sich selbst oder mit anderen – und diese Normalität sollte sich auch in der Bezeichnung von jungen Menschen widerspiegeln und Schule sollte da eigentlich kein eigenes Recht haben, die kommunikative Konstruktion junger Menschen und damit auch ihre Identität auf eine rein schulische Erwartungshaltung zu reduzieren.

Die Frage der Haltung in ausgewählten Inhalten des Fachdiskurses Sozialer Arbeit

Neben diesen Darstellungen zur Bedeutung des Themas ‚Haltung‘ in schulischen Kontexten, möchte ich im Folgenden auch noch einmal auf übergreifende Fragen Sozialer Arbeit eingehen, also auf solche Themen, die nicht nur für die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit von Bedeutung sind, jedoch auch auf diese bezogen werden können.

n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Die Themen «Haltung» und «professionelles Selbstverständnis» in Diskursen der Schulsozialarbeit / Sozialen Arbeit

Diskurs um Evidence Based Practice / Evidenzbasierte Praxis

- Über empirische Forschung lässt sich Praxis rekonstruieren, beurteilen und angemessen konzipieren jedoch nur über ethische Reflexion

Diskurs um den Zusammenhang von Haltung, Würde und Gerechtigkeit

- Sozialer Arbeit geht es um Gerechtigkeit
 - ☛ 'Würde' wird (auch) durch Kinderrechte gewährleistet (Brumlik)
 - ☛ Haltung trägt dazu bei, Würde zu ermöglichen (Weber-Guskar)
 - ☛ «Würde zu haben heißt, überhaupt gedemütigt werden zu können und das heißt eben, die Disposition zu haben, überhaupt Demütigungsgefühle zu erfahren» (Weber-Guskar).

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Im Diskurs Sozialer Arbeit gibt es seit ca. 15 Jahren das große programmatische Konstrukt der Evidence Based Practice, also einer auf Evidenzen basierenden Praxis Sozialer Arbeit.
zurück zum Inhaltsverzeichnis

Diese Programmatik stammt aus dem Gesundheitswesen der USA und es geht dabei darum, dass nur noch solche Leistungen finanziell gefördert werden sollen, die nachweislich wirksam sind. Für die Schulsozialarbeit in den USA ist dies von besonderer Bedeutung, weil sie dort als „mental health service“, also als Dienstleistung im Gesundheitsbereich kategorisiert ist. Obwohl ich liebend gerne forsche und viele meiner Gedanken ihren Ursprung in empirischen Untersuchungen haben, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass mit der Programmatik der Evidence Based Practice – zumindest in Bezug auf Soziale Arbeit – die Leistungsfähigkeit und der Stellenwert von Forschung falsch verortet ist. Wie sich ja bereits aus den angeführten empirischen Beispielen entnehmen lässt, lässt sich über Forschung z.B. rekonstruieren, wie Praxis gestaltet wird, wie sie von Beteiligten wahrgenommen wird und welche Kontext eine bestimmte Praxis beeinflussen. Wie diese Praxis jedoch zu beurteilen ist, kann empirische Forschung nicht sagen. Dies ist keine Frage für die Forschung, sondern Aufgabe der ethischen Reflexion. In diesem Sinne kann Forschung allein nicht sagen, ob eine videographierte Praxis eines Schulsozialarbeiters richtig oder falsch ist. Das Urteil über empirisch rekonstruierte Praktiken ist vielmehr eine Angelegenheit ethischer Reflexion und selbst wenn sich irgendwelche erhofften Wirkungen aus irgendeiner Aktivität ergeben, ist immer noch zu rekonstruieren, ob diese Aktivität ethisch überhaupt legitim ist. Sie kennen diesen Zusammenhang aus der Alltagsweisheit, dass der Zweck nicht die Mittel heiligt. Die Geschichte der Schule – und auch die der Sozialen Arbeit - hat leider einige Beispiele aufzuweisen, bei denen Verantwortliche zwar von ihnen gewünschte Wirkungen erreicht haben (z.B. Disziplin im Unterricht oder im Heim), die Mittel jedoch ethisch nicht zu legitimieren waren.

Wenn nun eine Programmatik wie die Evidence Based Practice beansprucht, die Basis der gesamten Praxis zu markieren, dann bin ich eher dafür, eine solche Basis Sozialer Arbeit nicht in empirisch erforschten Wirkungen zu sehen, sondern in der Ethik. Wie wollen wir mit Kindern umgehen? Welches Leben soll ihnen möglich sein? Diese Fragen können wir über empirische Forschung nicht beantworten. An diesem Punkt kommen wir dann über die Ethik als Basis Sozialer Arbeit wieder zurück zur Bedeutung von Haltungen, die das Fundament Sozialer Arbeit bilden, auf dem sich dann eine forschungsinformierte Praxis aufbauen kann.

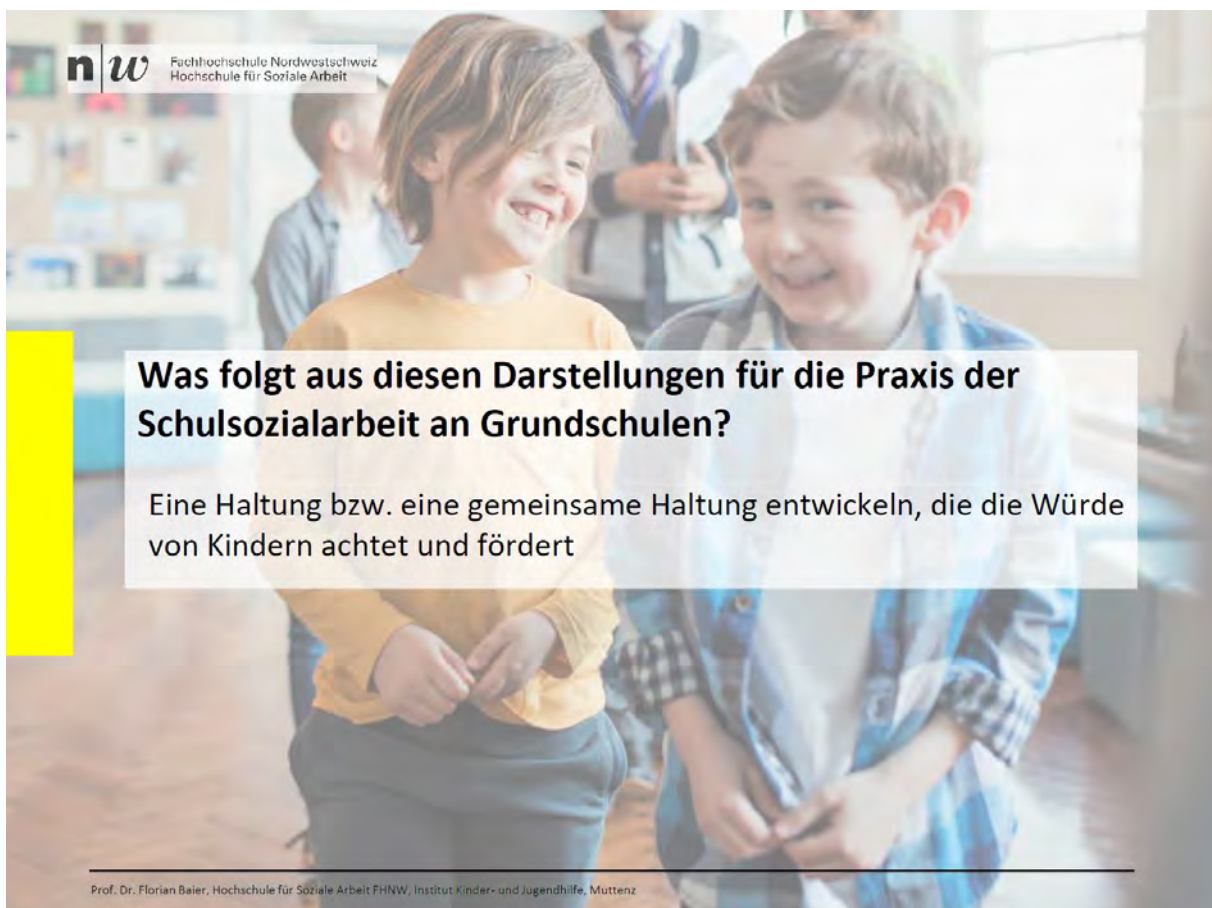
Wer schon mal was von mir gelesen hat, hat vielleicht gelesen, dass ich viel über Kinderrechte schreibe. Ich sehe Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit in dem Sinne auch als eine Profession an, der es um Gerechtigkeit geht und da sind Kinderrechte ein großes Gebiet, an dem sich die Schulsozialarbeit auch orientieren kann. Haltungen – um wieder auf dieses Thema zurückzukommen - hängen mit Kinderrechte und Gerechtigkeit zusammen - und zwar über den Begriff der Würde. Micha Brumlik hat in einem Aufsatz deutlich herausgestellt, dass die Würde eines Menschen über Gerechtigkeit, z.B. über Menschenrechte und Kinderrechte, gewährleistet wird (Brumlik 2020, S. 18). Insofern kommt es darauf an, eine Haltung zu haben und wirksam werden zu lassen, durch die Kinder würdevoll leben können. Eine solche durch Würde geprägte Position eines Menschen ist auch anfällig für Demütigungsprozesse, denn Würde zu haben heißt auch, gedemütigt werden zu können (vgl. Weber-Guskar 2016, S. 189). Kinder über Bildungsprojekte mit Kinderrechten vertraut zu machen, heißt dann auch, dass Kinder möglicherweise feststellen, dass ihnen gegenüber bestimmte Rechte nicht oder nur unzureichend eingelöst werden.

Sie dürfen gar nicht in allen sie betreffenden Angelegenheiten mitentscheiden, sie dürfen Dies nicht, sie dürfen Das nicht, obwohl es ihr Recht ist und in diesem Moment wird ihre

Würde beeinträchtigt. Demütigung ist ein gewichtiges Wort und sie werden vielleicht nicht immer gleich gedemütigt, wenn sie mal auf dem Pausenhof nicht entscheiden dürfen, was gespielt wird, aber die Grundlage der Kinderrechte, ein Leben in Würde zu führen, ist damit vielleicht nicht vollumfänglich erfüllt und könnte in Summe mit weiteren Erfahrungen die emotionale Situation des Kindes in der Schule prägen.

Fazit für die Schulsozialarbeit an Grundschulen

Grundlegend müsste es darum gehen, nicht nur eine eigene Haltung, sondern besser noch eine gemeinsame Haltung aller an Schule vorhandenen Professionen zu entwickeln und wirksam werden zu lassen. Ein solche Haltung fördert die Würde der Kinder. Kinder haben ja bis zum Schuleintritt nicht im luftleeren Raum gelebt, sondern sie haben ihre Zeit in der Familie und meistens auch in vorschulischen Einrichtungen verbracht, wo sie positive Erfahrungen für jeden Entwicklungsschritt, den sie gemacht haben, gesammelt haben.



n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Was folgt aus diesen Darstellungen für die Praxis der Schulsozialarbeit an Grundschulen?

Eine Haltung bzw. eine gemeinsame Haltung entwickeln, die die Würde von Kindern achtet und fördert

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Um eine solche Haltung mit Inhalt zu füllen, reichen Kinderrechte allein wahrscheinlich gar nicht aus, denn sie müsste vermutlich mit einer ganzen Reihe an Inhalten aus dem Fachdiskurs Sozialer Arbeit gefüllt werden. Es müsste dann z.B. eine anerkennende, wertschätzende, nicht-wissende, dienstleistende und partizipative Haltung sein, zu der sich wahrscheinlich noch eine ganze Reihe weitere Attribute addieren ließen.

n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Haltung in Bezug auf zahlreiche Aspekte

z.B. als eine

- aner kennende
- wertschätzende
- nicht-wissende
- dienstleistende
- partizipative

Haltung.

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Ein schönes Beispiel für eine Haltung stammt aus der Professionsethik Sozialer Arbeit von Andreas Lob-Hüdepohl. Er fordert ein Kind „nicht als bloßen Problemfall“ anzusehen, sondern „als Mensch, der um das Gelingen und Glücken seiner Biographie kämpft“ (vgl. Lob-Hüdepohl 2007, S. 140). Bereits eine solche kurze Perspektive und eine damit verbundene Haltung würde als kollektive Haltung aller an Schule beteiligten Professionen (inkl. Lehrkräfte) für Kinder vermutlich einige hilfreiche Entwicklungen ermöglichen und würde tatsächlich anders aussehen als Schule in der Vergangenheit, in der Kinder in herausfordernden Lebenssituationen von der Schule all zu oft nur als „bloßer Problemfall“ gesehen und behandelt wurden.

n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Möglichkeiten für die Schulsozialarbeit an Grundschulen, um die Würde des Kindes zu fördern:

Konstruktion von Normalität: Schule als Ort, an dem die Würde eines Kindes nicht nur geachtet, sondern gefördert wird.

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

n w Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Möglichkeiten für die Schulsozialarbeit an Grundschulen, um die Würde des Kindes zu fördern:

Professionsethik einbringen:
Ein Kind **„nicht als bloßen Problemfall“**, sehen, sondern **„als Mensch, der um das Gelingen und Glücken seiner Biographie kämpft“**
(vgl. Lob-Hüdepohl 2007, S. 140).

Prof. Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Muttenz

Zudem sollten sich Grundschulen darüber bewusst sein, dass sich Kinder in den ersten Monaten und Jahren ihrer Schulzeit intensiv mit ihrer neuen Rolle, mit ihrem neuen Lebensabschnitt, auseinandersetzen und dabei etwas entwickeln, das sich als

Normalitätskonstruktion bezeichnen lässt. Für die Kinder ist das Leben in der Schule dann ‚normal‘, ohne dass sie bereits das Reflexionsvermögen haben, dass diese Normalität eine soziale Konstruktion ist, die von Normativitäten geprägt ist und auch anders sein könnte. In unseren Forschungen in der Schweiz sehen wir diesbezüglich aber auch, dass Kinder, die auf der Grundschule bereits Schulsozialarbeit kennengelernt haben, auf der weiterführenden Schule fast wie selbstverständlich zur Schulsozialarbeit gehen, weil es einfach normal ist, dass es eine solche Dienstleistung an Schulen gibt. Kinder, die an ihrer Grundschule keine Schulsozialarbeitenden hatten, kommen hingegen vergleichsweise weniger freiwillig und selbstverständlich zur Schulsozialarbeit, weil sie dieses Angebot erst kennenlernen müssen.

Allein deshalb ist es schon sinnvoll, Schulsozialarbeit bereits an Grundschulen anzubieten, damit Kinder in Arrangements aufwachsen, in denen ihnen vermittelt wird, dass es sowohl normal ist, dass es mal Probleme geben kann als auch, dass es normal ist, dass man sich Hilfe holen und Probleme lösen kann.

Literatur

- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Wiesbaden: Springer VS
- Brumlik, Micha (2020): Sozialpädagogik und das gute Leben - zur unvermeidlichen Wiederaufnahme eines überwunden geglaubten Problems In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Sozialer Arbeit? - Capabilities Approach und Social Justice, S. 15-32. Lahnstein: Verlag neue praxis
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007): Berufliche Soziale Arbeit und die ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen In: Andreas Lob-Hüdepohl/Walter Lesch (Hrsg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch, S. 113-161. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Weber-Guskar, Eva (2016): Haltung als Selbstverhältnis. Am Beispiel der Würde In: Frauke A. Kurbacher/Philipp Wünsch (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse, S. 181-196. Würzburg: Königshausen & Neumann

Schulsozialarbeit zwischen Ganztags, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum?

- 1. Der ambivalente Ausbau der Schulsozialarbeit an
Grundschulen**
- 2. Sozialraumorientierung - das Kennzeichen der
Schulsozialarbeit an Grundschulen?**
- 3. Mittendrin oder zwischen allen Stühlen?**
- 4. Was ist die Aufgabe: Konzeptentwicklung an jeder
Schule!**

**Prof. Dr. Ulrich Deinet, 21.04.2021, Fachtagung:
Schulsozialarbeit in Grundschulen**

Einleitung, Aufbau des Vortrags:

Schulsozialarbeit an Grundschulen, wo kann man sie heute verorten? Ich habe den etwas komplizierten Titel gewählt „zwischen Ganztags, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum“. Ich kann nicht diese ganzen Themen bearbeiten, aber das ist für mich eine differenzierte Sichtweise auf die Schulsozialarbeit, die sie auch im dritten Teil des Titels erkennen können: „Mittendrin oder zwischen allen Stühlen“ Am Schluss will ich mich auch nochmal stark mit dem Thema beschäftigen, was ist die Aufgabe, was ist zu tun für die Schulsozialarbeit an Grundschulen. Und sie sehen auch schon meine Lösungen: Konzeptentwicklungen an jeder Schule!

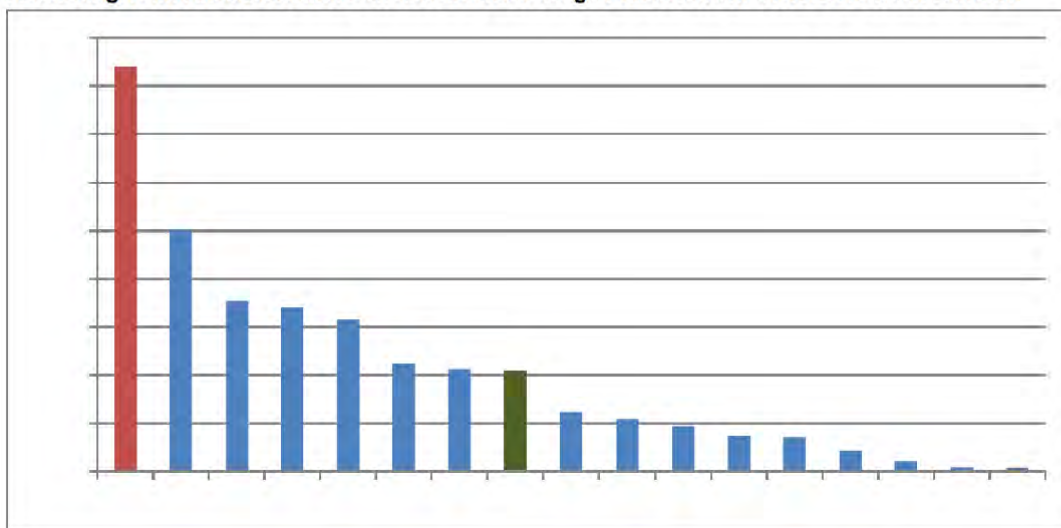
In den ersten beiden Teilen will ich mich mit dem Ausbau Schulsozialarbeit an Grundschulen beschäftigen. Auch versuchen einzuordnen und zu fragen: Gibt es eigentlich ein besonderes Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen? Weil ich jetzt sehe, dass das Spektrum der Schulsozialarbeit sehr groß ist. Schulsozialarbeit gibt es ja auch schon im Bereich der KITA. Also das heißt, die Schulsozialarbeit weitet sich immer weiter aus. Voriges Jahr habe ich eine erste Stelle einer Hochschulsozialarbeiterin gesehen. Das ist durchaus sinnvoll aber, kann man da noch von einem Konzept sprechen? Ich glaube nicht.

Was ist das Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen? Das interessiert mich sehr. Und meine Einblicke in viele Schulen in Nordrhein-Westfalen lassen mich zu dem Ergebnis kommen, dass da auch sehr viel nebeneinander läuft. Da ist die offene Ganztagschule, da ist die Schulsozialarbeit: Wer macht die Elternbesuche? Ist das Mittagessen, oder die Betreuung auch Thema der Schulsozialarbeit?

1. Der ambivalente Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen

Ich habe eine Auswertung aus Baden-Württemberg gefunden, um die aktuelle Situation zu zeigen, nur am Beispiel Baden-Württemberg. Es gibt eine Auswertung des KVJS des Kommunalverbands (Anmerkung der Redaktion: das ist anderen Ländern das Landesjugendsamt) über die Berichterstattung. Das ist keine Forschung, aber das ist eine sehr gut gemachte Auswertung:

Abbildung 1: Im Arbeitsbereich Schulsozialarbeit tätige Personen am 31.12.2018 nach Ländern



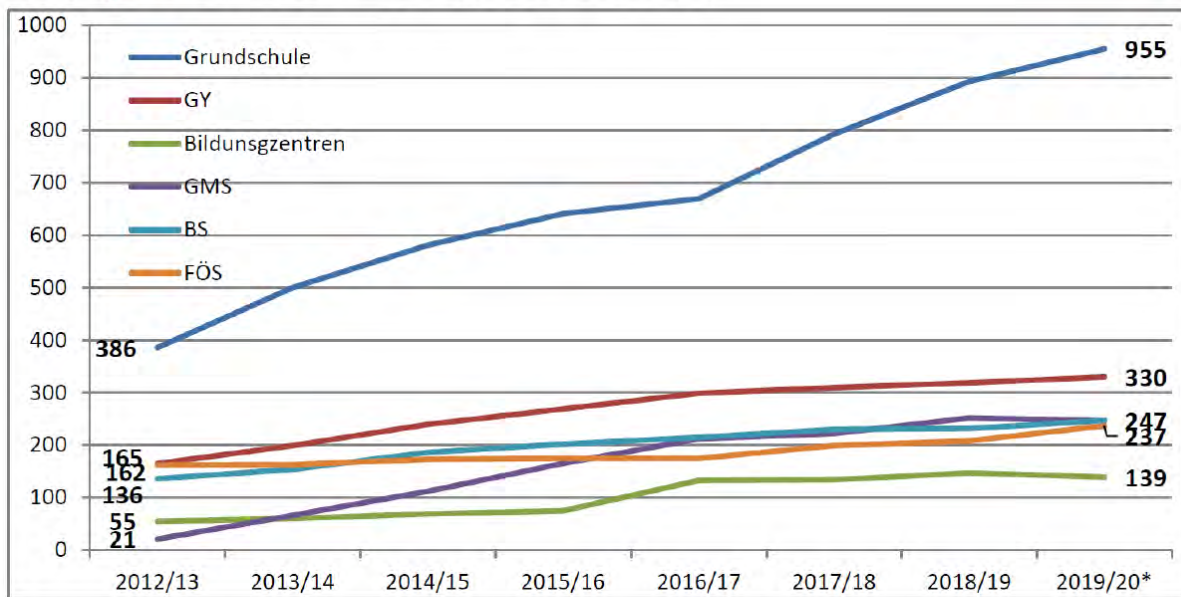
Länderabkürzungen: BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HE = Hessen; SN = Sachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; BE= Berlin; RP = Rheinland-Pfalz; D = Mittelwert Deutschland; TH = Thüringen; BB = Brandenburg; MY = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; SH = Schleswig-Holstein; ST = Sachsen-Anhalt; SL = Saarland; HH = Hamburg; HB = Bremen;

Quelle: Statistisches Bundesamt 2019; Eigene Berechnung

**KVJS Berichterstattung „Förderung
der Jugendsozialarbeit an
öffentlichen Schulen 2020“, S. 12**

Der Ausbau der Schulsozialarbeit im Bundesgebiet ist insgesamt immens, und die Baden-Württemberger sind natürlich stolz, dass sie da auf Platz 1 sind.

Abbildung 9.1: Anzahl Schulen mit Schulsozialarbeit nach Schulart



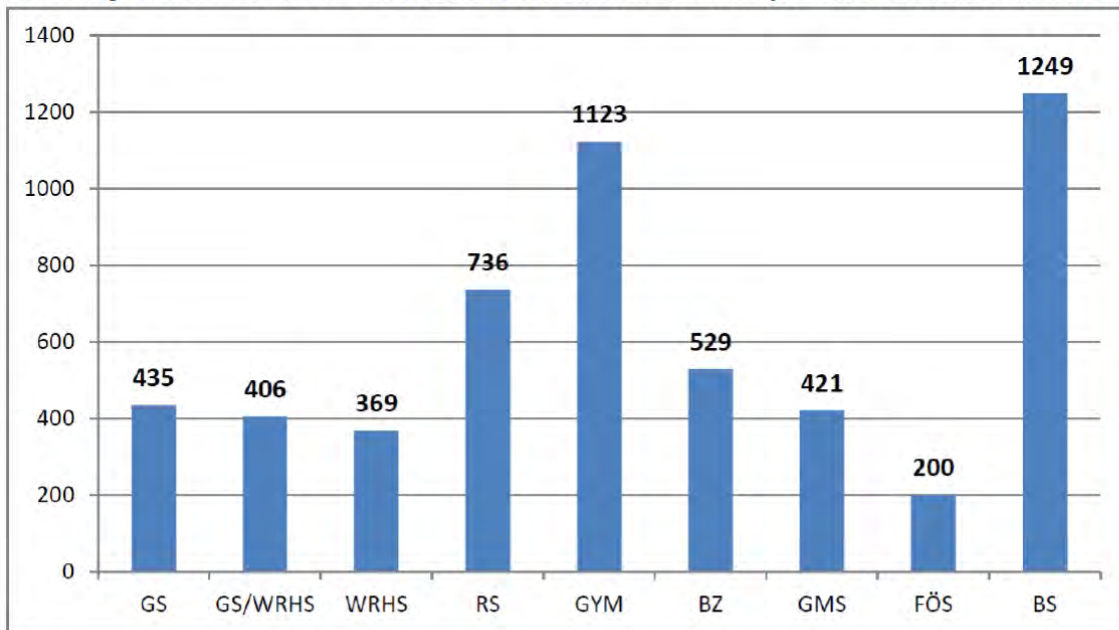
* Beantragte Stellen für das Schuljahr 2019/2020, Stand 04.11.2020 vor Abrechnung
 GYM: Gymnasium; GMS: Gemeinschaftsschule; BS: Berufliche Schule; FÖS: SBBZ/Förderschule

KVJS 2020, S. 35

Wir bleiben nochmal kurz in Baden-Württemberg. Da sieht man eben noch spezifisch, wie stark tatsächlich der Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen ist. Es gibt in Baden-Württemberg 2330 Grundschulen, und sie sehen, wie stark das angestiegen ist: von 386 Schulen im Jahre 2012/2013 ist man jetzt bei 955 Schulen, an denen es Schulsozialarbeit gibt und das ist ja fast schon die Hälfte. Das ist schon ein enormer Ausbau und so sehe ich das eigentlich überall in Deutschland.

Die andere Seite und das ist sozusagen die Erklärung für meinen Titel der Ambivalenz: Ich sehe auf der einen Seite den wirklich starken Ausbau der Schulsozialarbeit, besonders in Grundschulen, aber auf der anderen Seite sieht man eben auch die Kehrseite, die durchschnittliche Anzahl der Schüler*innen pro Vollzeitkraft, d.h. im Durchschnitt kommen 435 Schüler*innen auf eine Vollzeitkraft.

Abbildung 12: Durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitkraft und Schulart 2019/2020



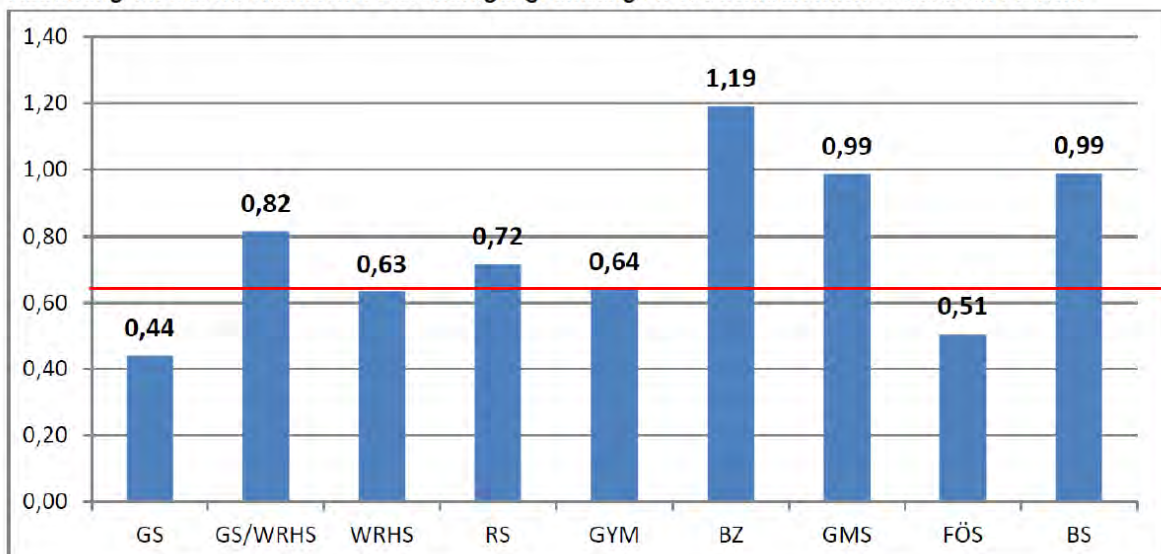
GS: Grundschule; GS/WRHS: Grund-/Haupt-/Werkrealschule; WRHS: Werkreal-/Hauptschule; RS: Realschule; GYM: Gymnasium; BZ: Bildungszentrum mit mehreren Schularten; GMS: Gemeinschaftsschule; FÖS/SBBZ: Förderschule/Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum; BS: Berufliche Schule

Quelle: KVJS, beantragte Stellen Schuljahr 2019/2020, Stand 04.11.2020 vor Abrechnung

KVJS 2020, S. 43

Sie wissen auch, dass Vollzeitkräfte eigentlich eher einen geringen Anteil im Bereich Schulsozialarbeit an Grundschulen ausmachen. 435 Schüler pro Stelle! Fachverbände, so wie ihrer, geben 150 an als Soll- oder als Richtwert.

Abbildung 14: Durchschnittlicher Beschäftigungsumfang einer Fachkraft nach Schulart in Prozent



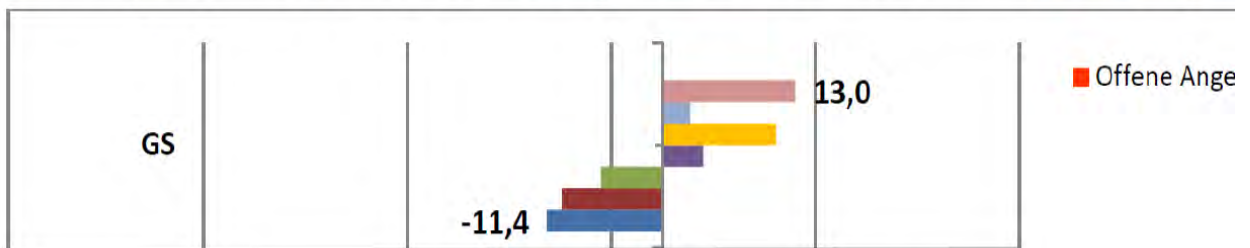
Quelle: KVJS, beantragte Stellen Schuljahr 2019/2020, Stand 04.11.2020 vor Abrechnung

KVJS 2020, S. 47

Der durchschnittliche Beschäftigungsumfang einer Fachkraft nach Schulart in Prozent liegt im Durchschnitt in Baden-Württemberg im Grundschulbereich bei 0,44%. Es gibt eine große Dominanz von halben Stellen und dazu machen es die Förderrichtlinien des Landes Baden-Württemberg möglich, Fachkräfte mit einem Mindestumfang von 50% an maximal drei Schulen einzusetzen. In der Praxis sind 2/3 der Fachkräfte an einem Standort, knapp 1/4 an zwei Schulstandorten. 8,24% der Fachkräfte an drei Standorten im Einsatz.

Auf der einen Seite einen großen Ausbau und auf der anderen Seite aber auch diese Situation mit halben Stellen und mehreren Schulen, die ich fachlich für ausgesprochen bedenklich halte. Eine letzte Grafik noch aus Baden-Württemberg mit einer interessanten Auswertung.

Abbildung 26: Schulartspezifische Abweichung einzelner Kennzahlen vom Mittel aller Meldungen.



überdurchschnittlich: Sozialraumorientierung violett (Treffen pro VK)

- Gelb auch stark: Beratung von Betreuungskräften im außerunterrichtlichen Bereich
- dunkelviolett; Beratung Erziehungsberechtigte
- Hellviolett: sozpäd. Gruppenarbeit

unterdurchschnittlich: Beratung SchülerInnen (blau)

- Individuelle Hilfeplanung mit Jugendamt (dunkelrot)
- Beratung Lehrkräfte (grün)

KVJS 2020, S. 85

Hier geht es darum, wie die Schulsozialarbeit in den einzelnen Schulformen sozusagen vom Standard abweicht. Und das habe ich deshalb reingebracht, weil die Frage ist, gibt es irgendetwas, was typisch ist für die Schulsozialarbeit an Grundschulen und was sie auch von den anderen Schulformen unterscheidet. Und die Baden-Württemberger kommen hier in ihrer Auswertung zu der Einschätzung: überdurchschnittlich im Vergleich zum Durchschnitt ist die Sozialraumorientierung. Auch stark ausgeprägt ist die Beratung von Betreuungskräften im außerschulischen Bereich der Grundschulen. Auch stärker als der Durchschnitt sind die Bereiche: Beratung von Erziehungsberechtigten und die sozialpädagogische Gruppenarbeit. Unterdurchschnittlich an Grundschulen ausgeprägt ist die Beratung von Schüler*innen, die individuelle Hilfeplanung mit dem Jugendamt und die Beratung von Lehrkräften.

Zwischenresümee

- BaWü zeigt den rasanten Ausbau in der Grundschule.
- Schulsozialarbeit an Grundschulen überholt alle anderen Formen!
- Aber: sehr viel Teilzeit und geringere Stellenanteile als in anderen Schulformen
- Stellen, z.T. auf mehrere Schulen aufgeteilt.

Fragen: Eigenes Profil, Schwerpunkte gegenüber anderen Schulformen? Sozialraumorientierung als besonderes Merkmal?

Zwischenresümee: Baden-Württemberg zeigt den rasanten Ausbau der Schulsozialarbeit in der Grundschule. Schulsozialarbeit an Grundschule überholt alle anderen Formen, aber es gibt sehr viele Teilzeitstellen mit, geringeren Stellenanteilen als in anderen Schulformen. Und Stellen zum Teil auf mehrere Schulen aufgeteilt. Es stellen sich die Fragen nach dem eigenen Profil. Das habe ich ja schon in der letzten Auswertung zeigen wollen. Ein Schwerpunkt gegenüber anderen Schulformen ist die Sozialraumorientierung als besonderes Merkmal?

Schulsozialarbeit zwischen Ganztags, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum?

1. Der ambivalente Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen
2. Sozialraumorientierung - das Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen?
3. Mittendrin oder zwischen allen Stühlen?
4. Was ist die Aufgabe: Konzeptentwicklung an jeder Schule!

Prof. Dr. Ulrich Deinet

2 Sozialraumorientierung - das Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen?

Und dieser Frage möchte ich jetzt im zweiten Teil meines Vortrags nachgehen: kann man sagen, Sozialraumorientierung ist ein typisches Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen? Und dazu möchte ich auf eine eigene Befragung von 2018 eingehen.

wichtige Kooperationspartner außerhalb der Schule (Mehrfachnennungen,

Kooperationspartner*innen	Anzahl Nennungen	in % n=70	nur Grund- schulen	in % n=33
Bezirkssozialdienst	54	77,1%	27	81,8%
Erziehungs- und Familienberatungsstellen	40	57,1%	23	69,7%
Schulpsychologischer Dienst	38	54,3%	18	54,5%
Beratungsstellen Migration und Flucht	14	20,0%	7	21,2%
Agentur für Arbeit/Jobcenter/Beratungsstellen Übergang Schule Beruf	13	18,6%		
Fachstellen zum Thema Prävention (Sucht, Gewalt, Schulden) und soziales Lernen	13	18,6%	3	9,1%
Jugendfreizeiteinrichtungen	11	15,7%	4	12,1%
Pro Mädchen	8	11,4%	1	3,0%
Fachstelle für Schulverweigerung	8	11,4%	2	6,1%

Ulrich Deinet, Maria Icking (2019)

Wir haben damals in Düsseldorf alle Schulsozialarbeiter*innen befragt. Insgesamt 86. Und davon sind auch in Düsseldorf schon 2018, 42 also knapp die Hälfte, an Grundschulen tätig gewesen. Also auch in Düsseldorf ist der Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen besonders stark. Wir haben in dieser Befragung auch sehr stark nach Kooperation, nach Vernetzungen, nach sozialräumlichen Aspekten gefragt.

Hier sieht man also besonders die Kooperationspartner der Schulsozialarbeiter*innen in Düsseldorf.

Also der Bezirkssozialdienst ist auf Platz 1 der Ansprechpartner, das ist der allgemeine soziale Dienst, die Hilfen zur Erziehung die hier so organisiert sind. Erziehungs- und Familienberatungsstellen sind mit fast 70% der zweitstärkste Partner der Schulsozialarbeit, aber danach ist es relativ ausgewogen, psychologischer Dienst usw.

Also hier kann man meiner Meinung nach nicht ein besonderes Merkmal der Schulsozialarbeit an Grundschulen entdecken. Wir haben auch gefragt, welche Treffen gibt es außerhalb der Schule auch von Sozialraumorientierung.

Beteiligung an Gruppen/Gremien außerhalb der Schule (Mehrfachnennungen)

	alle	in %	nur Grundschulen	in %
Schulübergreifende Treffen der Schulsozialarbeiter*innen	55	75,3%	27	77,1%
Sozialraum AG/Stadtteil AG	26	35,6%	12	34,3%
Fachgruppen zu spezifischen Themen	24	32,9%	8	22,9%
Stadtbezirkskonferenzen	20	27,4%	13	37,1%
Sozialraumteams	10	13,7%	5	14,3%
Sonstige Gruppen/Gremien	15	20,5%	9	25,7%
keine Beteiligung	14	19,2%	7	20,0%
Gesamt	73		35	

Ulrich Deinet, Maria Icking (2019)

Da gibt es natürlich schulübergreifende Treffen der Schulsozialarbeiter*innen bei ihren Trägern. Das ist für mich jetzt kein Ausdruck einer Sozialraumorientierung, sondern das hat mit der Koordination der Schulsozialarbeit bei den jeweiligen Trägern zu tun und dann sieht man Sozialraum AG, Stadtteil AG. Da sieht man keine besonderen Schwerpunkte bei Grundschulen, auch nicht bei Fachgruppen zu spezifischen Themen. Bei Stadtbezirkskonferenzen ist sie ganz gut vertreten auch in Sozialraumteams. Wir konnten hier bei unserer eher kleinen Studie eigentlich nicht feststellen, dass die Schulsozialarbeit an Grundschulen besonders stark sozialräumlich orientiert ist.

Angebote der Schulsozialarbeit, die regelmäßig außerhalb der Schule stattfinden

Orte	alle	in %	nur Grund- schulen	in %
keine Angebote außerhalb der Schule	57	76,0%	27	77,1%
Jugendzentrum/Abenteuerspielplatz	8	10,7%	4	11,4%
öffentlichen Grünflächen	8	10,7%	3	8,6%
Museum, Bücherei, Theater, Kino u. ä.	5	6,7%	2	5,7%
Orte zur Berufsorientierung	4	5,3%		
Sportanlagen/Schwimmbad/Klettergärten etc.	3	4,0%	1	2,9%
andere Orte	6	8,0%	3	8,6%
Gesamt	75		35	

Ulrich Deinet, Maria Icking (2019)

Wir hatten eine interessante Frage drin, die man auch mit der Sozialraumorientierung in Verbindung bringen kann: Angebote, die regelmäßig an Orten außerhalb der Schulen stattfinden. Keine Angebote außerhalb der Schule machen 77% der Befragten im Grundschulbereich. Die Nutzung anderer Orte hängt von der jeweiligen Lage einer Schule zusammen. Kann man z.B. ein Jugendzentrum oder einen Abenteuerspielplatz in der Nähe nutzen? Aber das taten dann auch nur vier, also sehr geringe Zahlen. Das spricht eher dafür, dass Schulsozialarbeit gerade im Grundschulbereich sehr stark schulstandortorientiert ist und dass die Nutzung von anderen Räumen oder auch die Außengelände im Stadtteil, im Sozialraum eigentlich weniger stark ist.

Zwischenresümee:

- Sozialraumorientierung als Kooperation?
- Heterogene und z.T. schwierige Kooperationspartner machen Kooperation und Vernetzung nicht leicht!
- Schulstandortorientierung contra Nutzung außerschulischer Orte?
- Halbe Stellen und Sozialraumorientierung?
- Wer vertritt die Schule in Stadtteilkonferenzen, Aufgabe der Schulsozialarbeit?
- Was meint Sozialraumorientierung?- Öffnung von Schule?

Und was bei beiden Studien deutlich wird, ist eben die Frage, wie Sozialraumorientierung überhaupt definiert wird: als Kooperation, als Nutzung von Orten im Sozialraum? Die stark vertretende Schulstandortorientierung steht sozusagen gegenüber einer Nutzung außerschulischer Orte, die wir hier aber nur sporadisch feststellen konnten.

Man muss nochmal stärker klären, was Sozialraumorientierung meint, viel mehr als Kooperation auch im Sinne der Öffnung von Schule in den Sozialraum.

KVJS FORSCHUNG

**Schulsozialarbeit
in Baden-Württemberg –
sozialraumorientierte
Konzepte und ihre Wirkung
(SOSSA)**

Verfasst von
Dr. Mirjana Zipperle
Michaela Wurzel (Dipl.-Päd.)
Andreas Karl Gschwind (M.A.)
Melanie Werling (M.A.)
Sebastian Rahn (M.A.)

Universität Tübingen



- **Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Grundschulen – mehr als der Besuch von Treffen?**
- **Quelle: Zipperle, Mirjana et.al. (2018):**
https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf

Deshalb möchte ich eingehen auf eine Studie von 2018 von Mirjana Zipperle von der Universität Tübingen und ihrem Team, die tatsächlich diese Frage untersucht hat. Und das Team hat im Auftrag des Kommunalverbandes in Baden-Württemberg die Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Grundschulen untersucht. Mirjana Zipperle hat jetzt einen neuen Auftrag, eine ähnliche Fragestellung auch in einem noch größeren Projekt, den Bereich Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen zu untersuchen.

Vom Sozialraumwissen zur Sozialraumorientierung

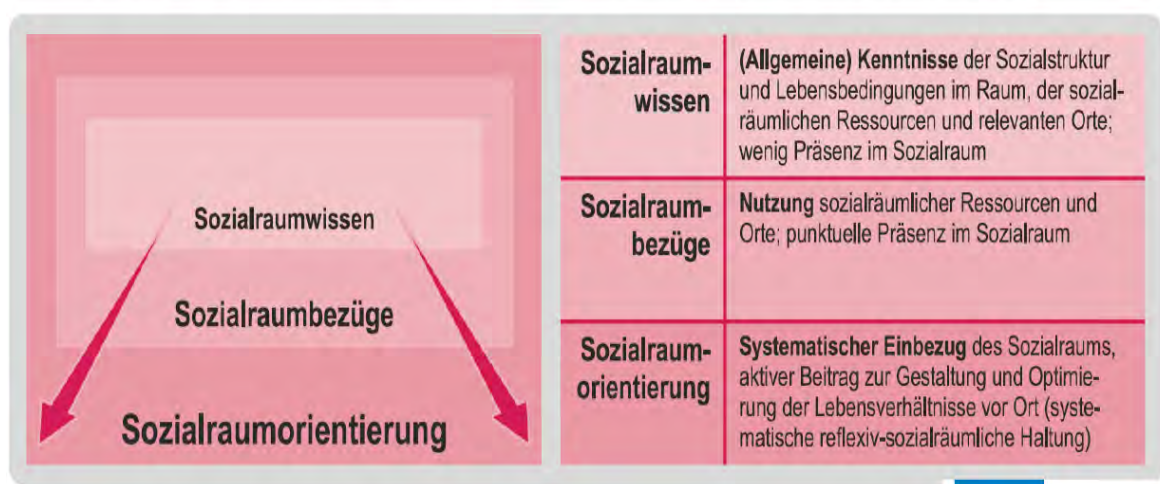


Abb. 6: Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Zipperle, Mirjana et.al. (2018): S. 102f.

KVJS FORSCHUNG

**Schulsozialarbeit
in Baden-Württemberg –
sozialraumorientierte
Konzepte und ihre Wirkung
(SOSSA)**

Verfasst von
Dr. Mirjana Zipperle
Michaela Wurzel (Dipl.-Päd.)
Andreas Karl Gschwind (M.A.)
Melanie Werling (M.A.)
Sebastian Rahn (M.A.)

Universität Tübingen



Zusammengefasst gibt es hier – auch für die Praxis – sehr hilfreiche Aspekte, wie zum Beispiel die Sozialraumbezüge. Also sie unterscheiden als Ergebnis ihrer Untersuchung unterschiedliche Niveaustufen in der Sozialraumorientierung. Das ist ein aus empirischen Daten abgeleitetes Modell, mit dem sich unterschiedliche Grade der Orientierung am und im Sozialraum in verschiedenen Niveaustufen zuordnen lassen. Jede Niveaustufe schließt die jeweils Vorangegangene ein. Und das geht vom Sozialraumwissen, als erster Niveaustufe über Sozialraumbezüge (Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte, punktuelle Präsenz im Sozialraum) bis zur Niveaustufe der Sozialraumorientierung als systematische Einbeziehung des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort. Das ist dann der Fall, wenn sich Schule selbst als Player im Sozialraum versteht und nicht nur sozialräumliche Ressourcen für schulische Bedingungen oder schulische Probleme und Ansprüche nutzt.

Diese Stufen kann man auch für die Selbstreflexion nutzen: Sozialraumwissen, Sozialraumbezüge, Sozialraumorientierung.

Der sozialräumliche Kompass



Abb. 7: Ausrichtungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Zipperle, Mirjana
et.al. (2018): S. 107 f.



Ein Kern in der Studie ist der Kompass der Sozialraumorientierung. Mit diesem Kompass hat das Forschungsteam die Praxis untersucht. Eine fallorientierte, sozialräumliche Praxis wird beschrieben „wenn die Unterstützungsnotwendigkeiten eines Kindes im Fokus stehen“. Auf der anderen Seite in diesem Spektrum steht eine „fallunabhängige Sozialraumorientierung“, soweit es allgemein um die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens geht.

Also das ist der Versuch, diese beiden Begriffe „fallorientiert“ und fallunabhängig“ zu definieren. Und auf der horizontalen Achse steht auf der einen Seite der Begriff der Lebenswelt für „das Verstehen und die Einbeziehung der jeweiligen schulischen sowie außerschulischen Lebenswelten von Kindern und deren Familien“. Auf der anderen Seite steht der Begriff der Infrastruktur als „Schaffung von materiellen und professionellen Unterstützungsstrukturen im Einzelfall oder allgemein als die Gestaltung der Bedingung des Aufwachsens“.

Also man merkt schon, da gibt es durchaus Parallelen oder Überschneidungen, aber ich finde das einen sehr interessanten Versuch, die Praxis der Schulsozialarbeit unter diesem Stichwort Sozialraumorientierung mal zu fassen.

Eine fallunabhängige und infrastrukturbezogene Sozialraumorientierung ist weniger dominant, a.a.O. S. 113

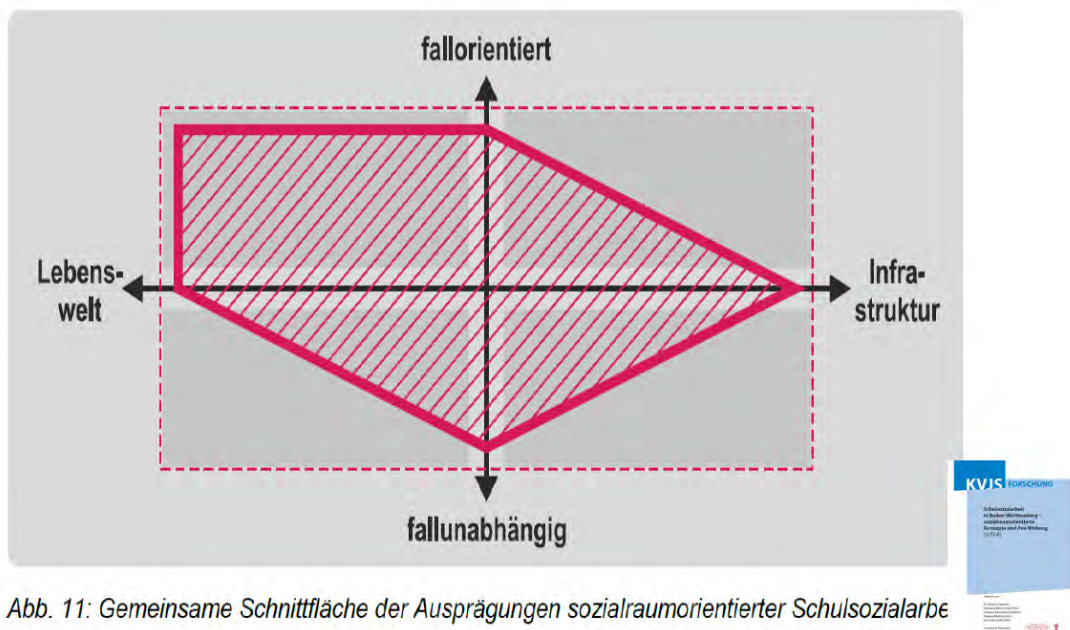


Abb. 11: Gemeinsame Schnittfläche der Ausprägungen sozialraumorientierter Schulsozialarbe

FSPE
Forschungsstelle für
sozialraumorientierte
Praxisforschung und
Entwicklung

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences
HSD

„An allen Standorten nehmen die Fachkräfte einen sozialraumorientierten Blick ein, der auf die Lebenswelt der Kinder und die Bearbeitung von Einzelfällen und gerichtet ist. Damit bestätigt sich auch in dieser Untersuchung, dass **Einzelfallhilfe im Tätigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit – auch im Rahmen sozialraumorientierter Analyse – den zentralen Bereich darstellt, ...**

Der Überschneidungsbereich der Kompass-Schaubilder aus den Standorten zeigt andererseits, **dass sozialraumorientierte Ausprägungen in Richtung einer fallunabhängigen und infrastrukturbezogenen Orientierung weniger dominant sind** und hinsichtlich der im Schaubild „ausgesparten“ Ecken noch Entwicklungspotenziale bestehen“ (a.a.O. S. 113).

a.a.O. S. 113

Und das Team der UNI Tübingen hat mit diesem Modell die einzelnen Standorte analysiert und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass vor allen Dingen eine fallorientierte Sozialraumorientierung dominant ist: „an allen Standorten nehmen die Fachkräfte einen sozialraumorientierten Blick ein, der auf die Lebenswelt der Kinder und die Bearbeitung von Einzelfällen gerichtet ist“.

Damit bestätigt sich auch in dieser Untersuchung, dass Einzelfallhilfe im Tätigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit auch im Rahmen sozialraumorientierter Analysen den zentralen Bereich darstellt. Der Überschneidungsbereich der Kompassschaubilder aus den Standorten zeigt andererseits, dass sozialraumorientierte Ausprägungen in Richtung einer fallunabhängigen und infra-strukturorientierten Variante weniger dominant sind.

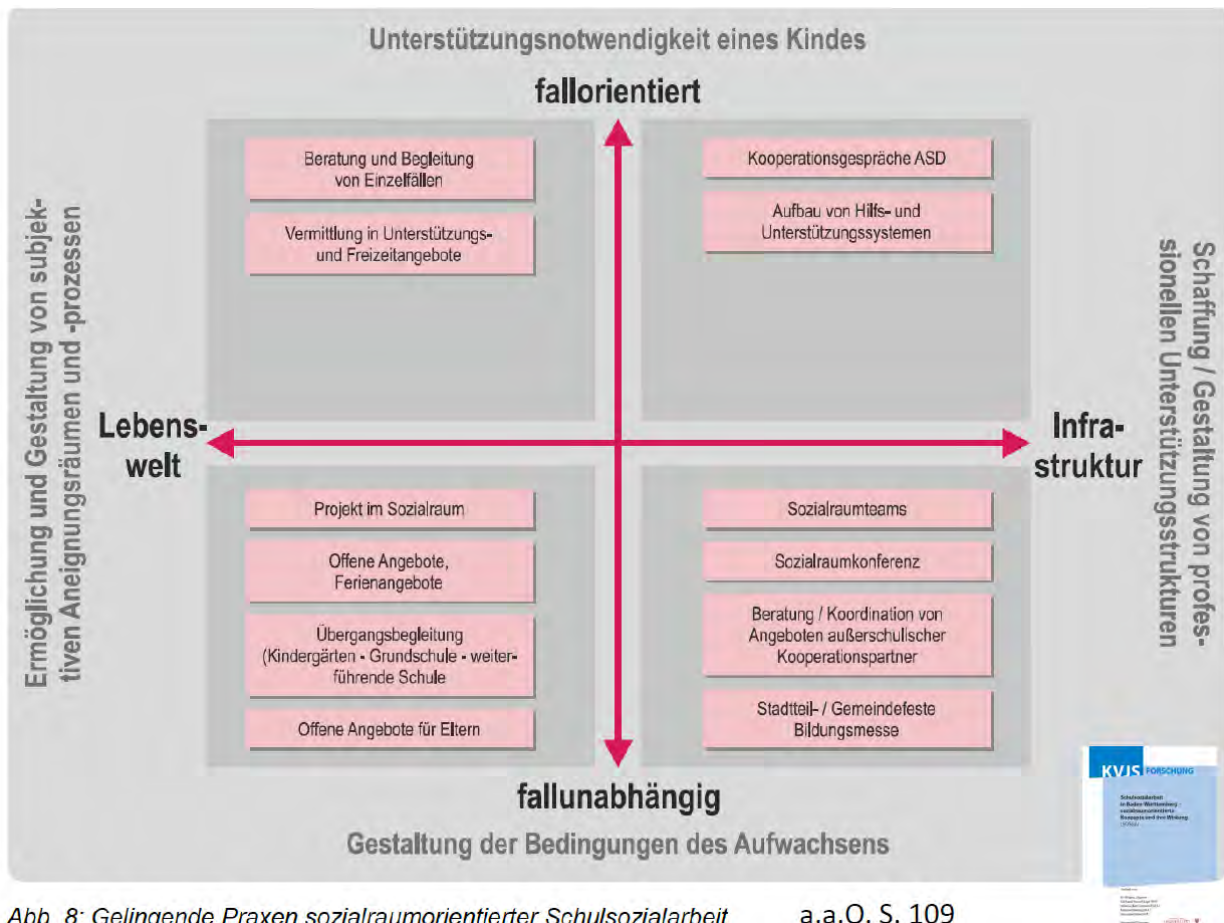
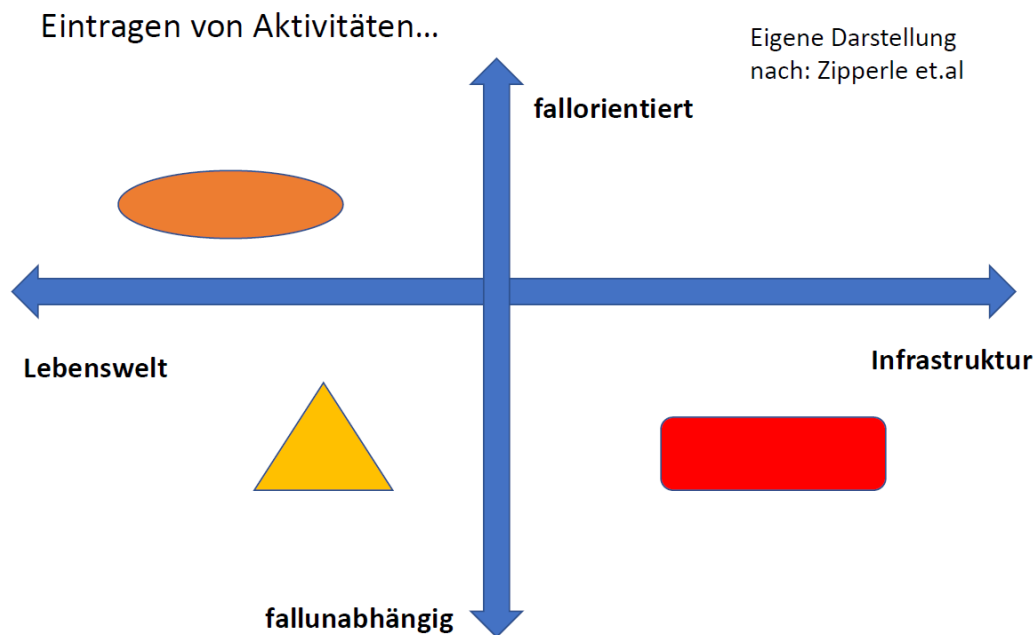


Abb. 8: Gelingende Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

a.a.O. S. 109

Mit dem Kompass kann man sich in der Praxis einschätzen: wo stehe ich mit meiner Arbeit, wo will ich hin?



Mit dem Kompass kann man selbst arbeiten, man kann hier eigene Aktivitäten eintragen und kann dann versuchen, mit diesen Definitionen zu arbeiten. Ist die Arbeit eher fallorientiert, sehr stark auf Infrastruktur bezogen oder eher lebensweltlich. Ich finde das sehr geeignet auch für eine Selbstreflexion und auch um diesen Begriff der Sozialraumorientierung etwas zu stärken. Also: Sozialraumorientierung ist mehr als Kooperation und Vernetzung!

Resümee zur Sozialraumorientierung

- Sozialraumorientierung ist mehr als Kooperation und Vernetzung!
- Studie zeigt hohen Anspruch und Entwicklungsbedarf.
- Auch hier gilt: die jeweiligen sozialräumlichen Bedingungen - bis hin zur Lage der Schule - bestimmen die Sozialraumorientierung.
- Sind Einrichtungen in der Nähe, die auch genutzt werden können, fußläufige Erreichbarkeit usw. spielen eine Rolle
- Sozialraum- und Lebensweltanalysen sind vor Ort notwendig!

Die Studie zeigt einen hohen Anspruch aber eben auch Entwicklungsbedarf. Auch hier gilt, die jeweiligen Bedingungen bis hin zur Lage der Schule bestimmen die Sozialraumorientierung. Sind Einrichtungen in der Nähe, die auch genutzt werden; natürlich spielt fußläufige Erreichbarkeit immer eine große Rolle. Sozialraum- und Lebensweltanalysen sind vor Ort notwendig, um die jeweilige Sozialraumorientierung zu erden.

Schulsozialarbeit zwischen Ganzttag, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum?

- 1. Der ambivalente Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen**
- 2. Sozialraumorientierung - das Kennzeichen der Schulsozialarbeit an Grundschulen**
- 3. Mittendrin oder zwischen allen Stühlen?**
- 4. Was ist die Aufgabe? Konzeptentwicklung an jeder Schule!**

Prof. Dr. Ulrich Deinet

3 Mittendrin oder zwischen allen Stühlen?

Auf der einen Seite sehe ich die Schulsozialarbeit an Grundschulen schon mittendrin im schulischen Geschehen. Mittendrin heißt aber auch immer wieder an den Übergängen zu anderen Bereichen zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen, bzw. dem Übergang zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zu arbeiten.

Schulsozialarbeit im Mittelpunkt oder zwischen allen Stühlen?



Und dann gibt es natürlich - ich habe hier einige aufgezeichnet - die weiteren Kooperationspartner. Das könnten sein: Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, ein Abenteuerspielplatz in der Nähe. Der ganze, für die Grundschule so typische Bereich von Betreuungsangeboten und Betreuungseinrichtungen, die je nach Bundesland völlig unterschiedlich strukturiert sind. Ich komme aus NRW wo der Hort abgeschafft wurde und der offene Ganztags, die OGS an Schule meistens stattfindet über die Trägerschaft von freien Trägern und Wohlfahrtsverbänden usw. Betreuungseinrichtungen gibt es natürlich in anderen Bundesländern auch in anderen Formen, in anderen Traditionen. Auch der Übergang zwischen Halbtags- und Ganztagschulen kann nicht an der Schulsozialarbeit vorbeigehen.

Scharnierfunktion der Schulsozialarbeit, sie ist oft die Drehscheibe:

- Ansprechpartner für außerschulische Partner aus der Jugendhilfe, (gleiche Profession)
- Sie bringt die „richtigen“ Partner zusammen weil sie das sozialräumliche Wissen hat!
- Sie initiiert, ist aber oft nicht die „Durchführende“!

Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Befragung von Einrichtungen in NRW



Gefördert durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Wie sind die Kontakte zu den Hilfen zur Erziehung, zu Beratungsstellen? Manchmal erstaunt mich, wie „nebeneinander“ auch offener Ganzttag und Schulsozialarbeit laufen!

Wer muss sich um was kümmern, wer hat welchen Auftrag an der Schule, was ist die Rolle der Schulsozialarbeit? Ich will das jetzt mal am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und offener Kinder- und Jugendarbeit zeigen. Wir haben 2019 eine Befragung von ca. 250 Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen zum Thema Kooperation Jugendarbeit und Schule durchgeführt. Zwei Fragen, das will ich ihnen kurz vorstellen, bezogen sich auf die Schulsozialarbeit, und da wird nochmal diese Scharnierfunktion der Schulsozialarbeit deutlich.

Schulsozialarbeit aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Bewertung der Kooperation mit Schule (n= 137 bis 185)*



*Anteil von „trifft voll und ganz zu bis trifft eher zu“ einer Sechser-Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“

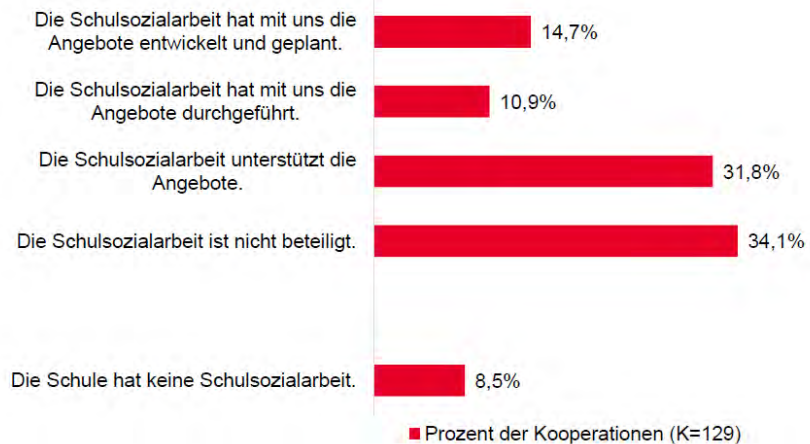
Sie ist Ansprechpartner für außerschulische Partner, auch der Jugendhilfe. Also unsere befragten Jugendarbeiter*innen sagen in den Interviews: wenn es da eine*n Schulsozialarbeiter*in gibt, die/den können wir gut ansprechen. Das ist dieselbe Profession. Die Schulsozialarbeit hat oftmals die Funktion, die richtigen Partner zusammenzubringen, wenn sie das sozialräumliche Wissen hat. Partner findet man durchaus nicht nur auf den ersten Blick, da muss man suchen, im zivilgesellschaftlichen Bereich bei den NGO's usw. bei Vereinen. Das ist oftmals ja ein „Dschungel“ und da muss man sich erst mal zurechtfinden. Die Schulsozialarbeit - so ein Ergebnis unserer Studie - initiiert viel, ist aber oft nicht die Durchführende. Das ist typisch für die Funktion der Schulsozialarbeit und das zeigt aber auch diese schwierige Situation. Die von uns befragten Jugendarbeiter*innen waren manchmal ein wenig enttäuscht darüber, dass sich die Schulsozialarbeit bei der Durchführung der Projekte eher zurückgezogen hat.

Die Jugendarbeit hat bei der Bewertung der Kooperation mit Schule die Schulsozialarbeit auf Platz 1 gesehen. Schulsozialarbeit ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Jugendarbeit und der Schule. Und da können sie als Schulsozialarbeitende jetzt wirklich sehen: die sind da ganz vorne, Sie werden z.B. aus diesem Arbeitsbereich als ganz wichtiges Bindeglied gesehen. Sie sind Ansprechpartner*in.

Beteiligung der Schulsozialarbeit bei Kooperationen außerhalb des Ganztags

Hier sind nur
Einrichtungen
berücksichtigt, die
für jede
Kooperation/Schule
Angaben machen
konnte

an rd. 26 % der
Kooperationen ist
die Schulsozialarbeit
aktiv beteiligt



Aber dann haben wir nach der Beteiligung der Schulsozialarbeit bei den Kooperationen gefragt. Und da sieht man, das Bild ist etwas differenziert. „Die Schulsozialarbeit hat mit uns die Angebote entwickelt und geplant“: 15%. „Die Schulsozialarbeit hat mit uns die Angebote durchgeführt“: knapp 11%, „die Schulsozialarbeit unterstützt die Angebote“: knapp 32%. Also hier sieht man durchaus ein sehr differenziertes Bild der Wahrnehmung und auch der Nutzung der Schulsozialarbeit für gemeinsame Projekte.

Resümee:

- Schulsozialarbeit als Drehscheibe, Scharnier, im Mittelpunkt; sie ersetzt aber nicht alle Kooperationen mit den Bereichen der Jugendhilfe... was aus schulischer Sicht manchmal einfacher wäre!!!
- Schulsozialarbeit übernimmt sich, wenn sie das ganze Spektrum der Jugendhilfe an Schule abbilden will!
- An jeder einzelnen Schule muss es ein spezifisches Konzept geben!?

Zwischenresümee: Schulsozialarbeit ist so etwas wie eine Drehscheibe, wie ein Scharnier und steht im Mittelpunkt, aber damit ist auch eine große Gefahr verbunden, auf die ich an dieser Stelle mal hinweisen möchte. Dieses „im Mittelpunkt stehen“ der Schulsozialarbeit, ersetzt nicht alle Kooperationen der Schule mit den Bereichen der Jugendhilfe. Das ist, glaube ich, eine Gefahr. Ich kenne das aus Gesprächen mit vielen Schulleitungen, die sagen, „endlich haben wir eine Schulsozialarbeit*in und ich muss mich nicht mehr um dieses komplizierte Geflecht der Jugendhilfe mit diesen ganzen Trägern kümmern“. Aber die halbe Stelle Schulsozialarbeit ersetzt nicht vorhandene Kooperationen mit den ganzen Bereichen der Jugendhilfe. Da würde sich Schulsozialarbeit übernehmen, wenn sie sozusagen das ganze Spektrum der Jugendhilfe an Schule abbilden will. Aber da sehe ich immer wieder eine Spannung auch zwischen dem Kollegium, den Erwartungen an die Schulsozialarbeit und dem, was sie dann auch leisten kann. Und dann sind wir auch wieder bei den Rahmenbedingungen und dann bitteschön mit einer halben Stelle und an drei verschiedenen Schulen, das geht gar nicht. Ich glaube, an jeder einzelnen Schule muss es ein spezifisches Konzept geben.

So muss die Schulsozialarbeit eine schwierige Balance zwischen innerschulischen und sozialräumlichen Themen hinbekommen. Die ganzen innerschulischen Themen die habe ich jetzt nur nochmal aufgelistet.

Schwierige Balance zwischen innerschulischen und sozialräumlichen Themen, Ansprüchen, Projekten, Institutionen

- neue Schuleingangsphase,
- Ganzttag, Betreuungseinrichtung an der Schule, im Sozialraum usw.
- „Moderner“ Unterricht: jahrgangsübergreifender Unterricht, Einzelförderung Einzelarbeit
- Mehrere Träger an der Schule, Team?
- Interne Koordination an der Schule: Gremien, Ganztagskonferenz usw.,

Und viele weitere Themen...an jeder Schule anders!

Das sind auch nicht alle, das würde jetzt den Rahmen sprengen. Neue Schuleingangsphase, Ganztagsbetreuung, „moderner“ Unterricht (Unterrichtsformen, Unterrichtsentwicklungen, jahrgangsübergreifender Unterricht, Einzelförderung, Einzelarbeit). Oft sind mehrere Träger an der Schule tätig, gibt es da ein Team, interne Koordination an der Schule, gibt es z.B. eine Ganztagskonferenz?

Schulsozialarbeit zwischen Ganzttag, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum?

1. Der ambivalente Ausbau der Schulsozialarbeit an
Grundschulen
2. Sozialraumorientierung - das Kennzeichen der
Schulsozialarbeit an Grundschulen
3. Mittendrin oder zwischen allen Stühlen?
4. Was ist die Aufgabe? Konzeptentwicklung an jeder
Schule!

Prof. Dr. Ulrich Deinet

Also es gibt eine Menge weiterer Themen. Und die sind an jeder Schule noch anders. Daher komme ich jetzt noch zu meinem letzten Teil: was ist die Aufgabe der Schulsozialarbeit? Das kann ich natürlich von außen nicht sagen, sondern das muss in einer Konzeptentwicklung an jeder Schule entwickelt werden.

Bedarfsorientierung am Bsp. von Gruppenangeboten I

Pausen bewältigen:

- Pausen sind: unstrukturierte Situationen, laden zur Bewegung ein, zum Kontakt mit anderen, sind zeitlich begrenzt....
- Bewältigungsverhalten von Kindern ist vielfältig, um soziale Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwert zu erleben, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erleben
- Angeleitete Pausen schaffen Kindern Gelegenheiten, neue Handlungsräume, um sich sozial anerkannt und selbstwirksam zu erleben

Zwei Beispiele für die Frage der Zuständigkeit (von der mobilen Praxis Schulsozialarbeit in Eberstadt). Ich lese da kurz vor. „Pausenbewältigung. Pausen sind unstrukturierte Situationen, laden zu Bewegung ein, zum Kontakt mit anderen, sind zeitlich begrenzt, Bewältigungsverhalten von Kindern ist vielfältig, soziale Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwert zu erleben um die eigene Handlungsfähigkeit zu erleben. Angeleitete Pausen schaffen Kindern Gelegenheiten neue Handlungsräume um sich sozial anerkannt und sozial wirksam zu erleben“.

Meine Frage: ist die Pausengestaltung, die „Bewältigung“ von Pausen, um das mal so zu nennen (auch weil Pausen nicht für alle Kinder immer nur leicht sind) eine Aufgabe von Schulsozialarbeit?

Bedarfsorientierung am Bsp. von Gruppenangeboten I

Schulweg bewältigen:

..... wenn die gesellschaftlichen Anforderungen und die Ressourcen zur individuellen (Lebens-)bewältigung noch nicht im Einklang sind

Rasend schnell mit Roller und Fahrrad unterwegs, Anwohner telefonieren mit der Schulleitung, Eltern sehen sich nicht in der Verantwortung, wer hat das/ ein Problem?

Soll sich die Schulsozialarbeit auch noch um ein Schulwegtraining kümmern?
Ja, machen wir.

Zweites Beispiel: „Schulweg bewältigen. Wenn die gesellschaftlichen Anforderungen und die Ressourcen zur individuellen Bewältigung noch nicht im Einklang sind, rasend schnell mit Roller, mit Fahrrad unterwegs, Anwohner telefonieren mit der Schulleitung, Eltern sehen sich nicht in der Verantwortung, wer hat das Problem? Soll sich die Schulsozialarbeit auch noch um Schulwegtraining kümmern? Ja, machen wir“. So weit die beiden Beispiele aus Eberstadt.

Sind das Themen für die Schulsozialarbeit? Also man kann dafür argumentieren und man kann dagegen argumentieren. Man kann zu beiden Ergebnissen kommen. Ja oder nein. Um die Fragen der Zuständigkeit beantworten zu können, muss man wissen, was die anderen Partner an der Schule im Sozialraum zu den jeweiligen Themen machen. Das kommt auf das Konzept vor Ort an. Die Grundlage für die Entscheidung, ob und welches Thema vor Ort ein Thema der Schulsozialarbeit sein soll, liegt in der Konzeptentwicklung als Teil der Qualitätsentwicklung.

4 Was ist die Aufgabe: Konzeptentwicklung an jeder Schule!

Und hier kommt für mich die Koordination ins Spiel.

Konzeptentwicklung an der Schule ist der Schlüssel!

- Man kann bei beiden Themen an einer Schule zu dem Ergebnis kommen: das sind Themen für die Schulsozialarbeit oder auch nicht!
- Um die Fragen zu beantworten muss man wissen: was machen die anderen Partner an der Schule, im Sozialraum zu den jeweiligen Themen?
- Es kommt auf das Konzept vor Ort an, das ist die Grundlage für die Entscheidung, ob und welches Thema eines der Schulsozialarbeit sein soll!
- Deshalb: Konzeptentwicklung als Teil der Qualitätsentwicklung ...Koordination kommen hier ins Spiel!

Die Koordination von Schulsozialarbeit hat sich ja erst in den letzten Jahren entwickelt. Bei Trägern, bei Jugendämtern, inzwischen gibt es ja sogar eigene Fortbildungen für Koordinatoren*innen und ich glaube, die Koordination kommt hier ins Spiel, weil Konzeptentwicklung an der Schule ist der Schlüssel zur Beantwortung der Fragen nach der Zuständigkeit. Zur Qualitäts- und Konzeptentwicklung gibt es schon gute Vorlagen so wie hier das Qualitätsmanagement aus Thüringen.

Konzeptentwicklung:

- **Rahmenkonzept** für Schulsozialarbeit an Grundschulen in der Kommune, im Kreis (Schulamt, Trägern, Kommunen, Jugendamt, Politik)
- **Standortspezifisches Konzept** an jeder Schule mit Schule, Träger, Jugendamt, Fachkräften, ...



Eingebettet in ein Qualitätsmanagement, Beispiel, Thüringen

Es existieren Rahmenkonzepte für Schulsozialarbeit an einzelnen Schulformen, z.B. ein Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an Grundschulen in der Kommune im Kreis, entwickelt mit Schulamt, Trägern, Kommunen, Jugendamt, Politik, das ist sozusagen der Rahmen. Dann muss es auch ein standortspezifisches Konzept an jeder Schule geben, an der sind beteiligt die Schule, Träger, Jugendamt, Fachkräfte.

Meine Wünsche für eine gute Schulsozialarbeit an Grundschulen und ihr Profil ist es, Schule als Lebensort zu verstehen, Schule als Sozialraum zu gestalten. Dafür besitzen Grundschulen große Chancen, weil Grundschulen doch zum großen Teil in ihren jeweiligen Sozialräumen liegen, meist fußläufig erreicht werden können. Keine andere Schulform ist so stark verankert in den jeweiligen Sozialräumen wie die Grundschulen.

Meine Wünsche für eine gute Schulsozialarbeit an Grundschulen und ihr Profil:

- Schule als Lebensort/Sozialraum gestalten
- Schule und Sozialraum (große Chance der Grundschulen)
- Partizipation und Beteiligung in der Schule, UN-Kinderrechtskonvention: wer in der Schule kann das besser als die Schulsozialarbeit?
- Beteiligung von Kindern an der Gestaltung der Schule als Lebensort (Schülerrat, Schülerparlament, Projekte usw.)
- Schulsozialarbeit vertritt die Subjektperspektive, also die Sicht der Kinder (auch mit Hilfe von Methoden, vgl. Workshop)

Aber ich möchte noch auf weitere Themen hinweisen, die ich jetzt hier nicht mehr referieren konnte, die mir aber ganz wichtig sind in der Verbindung zur Schulsozialarbeit an Grundschulen. Das ist nämlich das Thema Partizipation und Beteiligung in der Schule. Das ist für mich nicht erst durch das Jubiläum der UN Kinderkonvention in den Blick gekommen, sondern das ist für mich ein typisches Zeichen für Schulsozialarbeit. Wer kann das Thema besser als die Schulsozialarbeit in die Gestaltung von Schule als Lebensort bringen? Viele Schulsozialarbeiter*innen sind damit beschäftigt, Schülerrat, Schülerparlamente, Projekte zu entwickeln. Ich glaube, dass die Schulsozialarbeit an Grundschulen besonders diese Subjektperspektive, also die Sicht der Kinder sehr stark einbringen kann.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Anmerkung zum Referat „Schulsozialarbeit zwischen Ganztags, „modernem“ Unterricht, Förderung, Schuleingangsphase und Sozialraum?“ von Dr. Ulrich Deinet

Der Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen zeigt sich am Beispiel Baden-Württembergs in seiner ganzen Ambivalenz: viele Schulen und viele halbe Stellen! Dennoch scheint die Schulsozialarbeit an Grundschulen eine besondere sozialräumliche Orientierung zu haben. Eine Befragung in Düsseldorf und die Studie der Forschungsgruppe um Dr. Mirjana Zipperle von der Uni Tübingen zeigen die Bedeutung aber auch die Schwierigkeiten, „sozialraumorientierte Schulsozialarbeit“ an Grundschulen zu fassen.

Schulsozialarbeit an Grundschulen steht oft im Mittelpunkt (oder sitzt zwischen allen Stühlen?) wenn man sich die internen und externen Vernetzungen anschaut. Sie ist in der Schule in zahlreiche Projekte eingebunden von der neuen Schuleingangsphase, der Gestaltung des Ganztags, „modernem“ Unterrichtsmethoden bis zur Einzelförderung. Extern hat sie es mit verschiedenen Trägern zu tun, ist auch Bestandteil der Jugendhilfewelt, agiert in der kommunalen Bildungslandschaft.

Am Beispiel der Themen „Pausengestaltung“ und „Schulwegsicherheit“ werden im letzten Teil des Referats die Fragen nach dem Profil der Schulsozialarbeit entwickelt: Schule als Lebensort entwickeln, die Öffnung von Schule in den Sozialraum voranbringen und die Sicht der Kinder (im Sinne von Kinderrechten) in den Alltag der Schule einbringen.

ENTWICKLUNGEN DER SCHULSOZIALARBEIT IN DER PANDEMIE: EMPIRISCHE BEFUNDE AUS DREI BEFRAGUNGEN IN SACHSEN

**Fachtagung Schulsozialarbeit an Grundschulen
BAG EJSA, 21. April 2021**

Prof. Dr. Constanze Berndt
Evangelische Hochschule Dresden

WAS SICH ZEIGT ...

„Schulsozialarbeit trägt die Schule, sie verbindet und verwebt die Bedürfnisse Einzelner und gleichzeitig auch aller. Sie fördert ein gutes Miteinander und ist eine Säule zeitgemäßer Schule, gerade in Krisenzeiten, weil sie sich in kurzer Zeit flexibel auf die Bedürfnisse v.a. der Kinder und Jugendlichen eingestellt hat.“

INHALT

- ❖ **Zur Anlage der Befragungen**
- ❖ **Ausgewählte Ergebnisse**
 - ❖ Schulsozialarbeit als Krisenmanagerin
 - ❖ Wenn Soziale Arbeit Schule macht ...
 - ❖ Bildung und Chancengleichheit ade?
- ❖ **Diskussion: Professionelles Verständnis**

ZUR ANLAGE DER BISHERIGEN BEFRAGUNGEN

Befragung 1

21.04.-10.05.2020

213 Teilnehmende
(194 FB vollständig
ausgefüllt)

**GS: 50, OS: 95,
Gy: 24, FS: 35, BS: 9**

Befragung 2

02.-16.07.2020

194 Teilnehmende
(168 FB vollständig
ausgefüllt)

**GS: 34, OS: 88, Gy:
22, FS: 20, BS: 4**

Befragung 3

01.-14.03.2021

295 Teilnehmende
(255 FB vollständig
ausgefüllt)

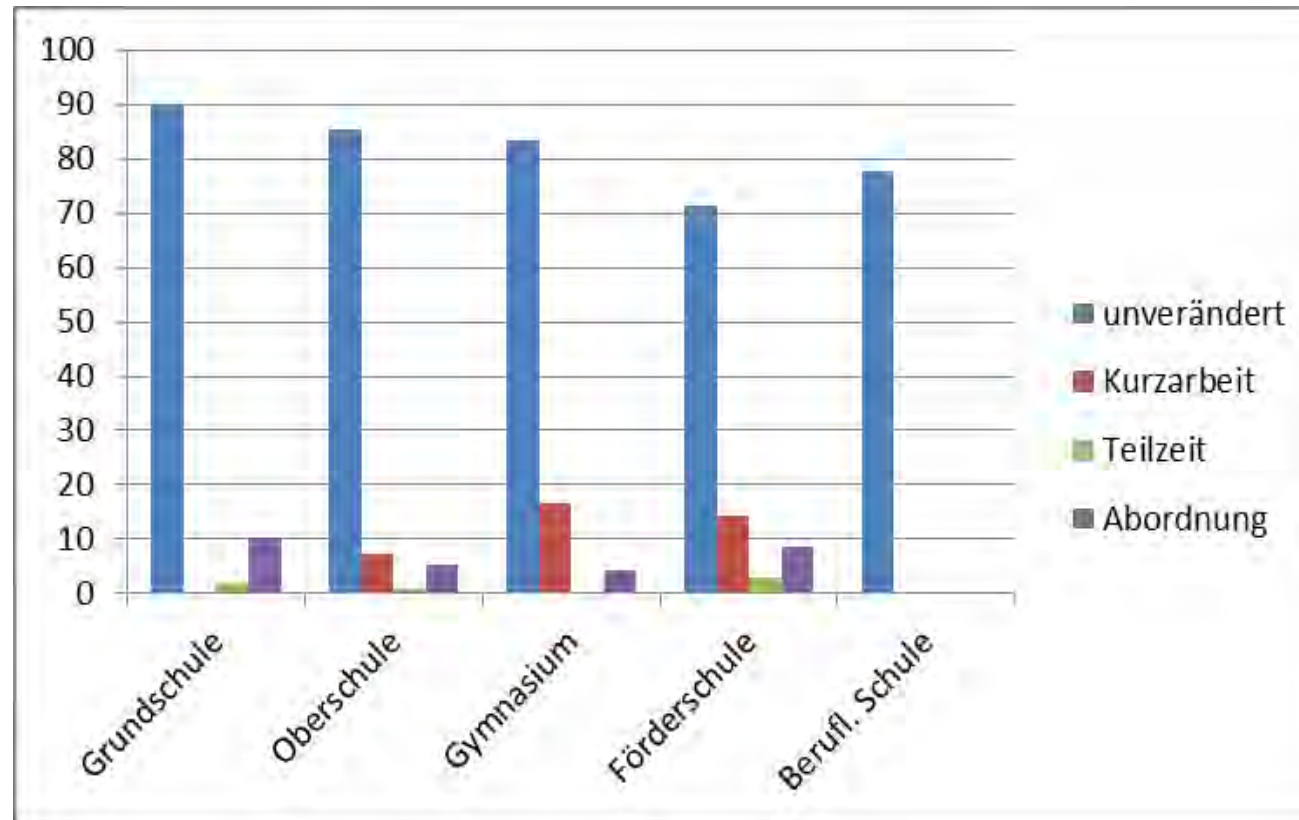
**GS: 74, OS: 147, Gy:
29, FS: 36 , BS: 14**

AUSGEWÄHLTE BEFUNDE DER ERSTEN BEFRAGUNG:

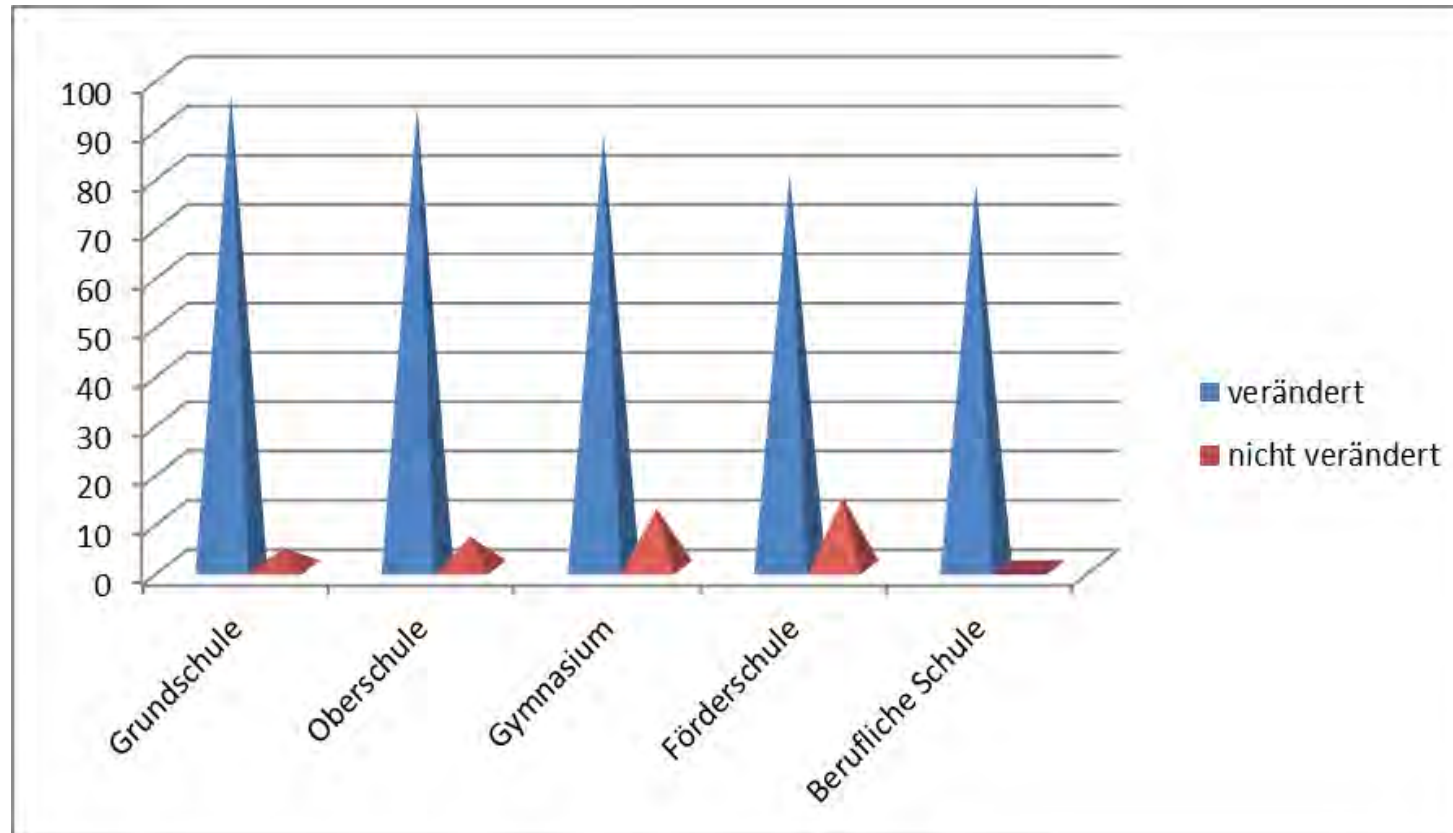
SCHULSOZIALARBEIT ALS FLEXIBLE SCHNITTSTELLEN- PROFESSION

- ❖ SchuSo hat spontan auf veränderte Bedingungen reagiert
- ❖ Schnittstellenprofession: Krisenkommunikation und Beratung
- ❖ Veränderung der Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten
- ❖ Notwendigkeit des Ausbaus mediengestützter Kommunikation
- ❖ Profession unter Legitimationsdruck

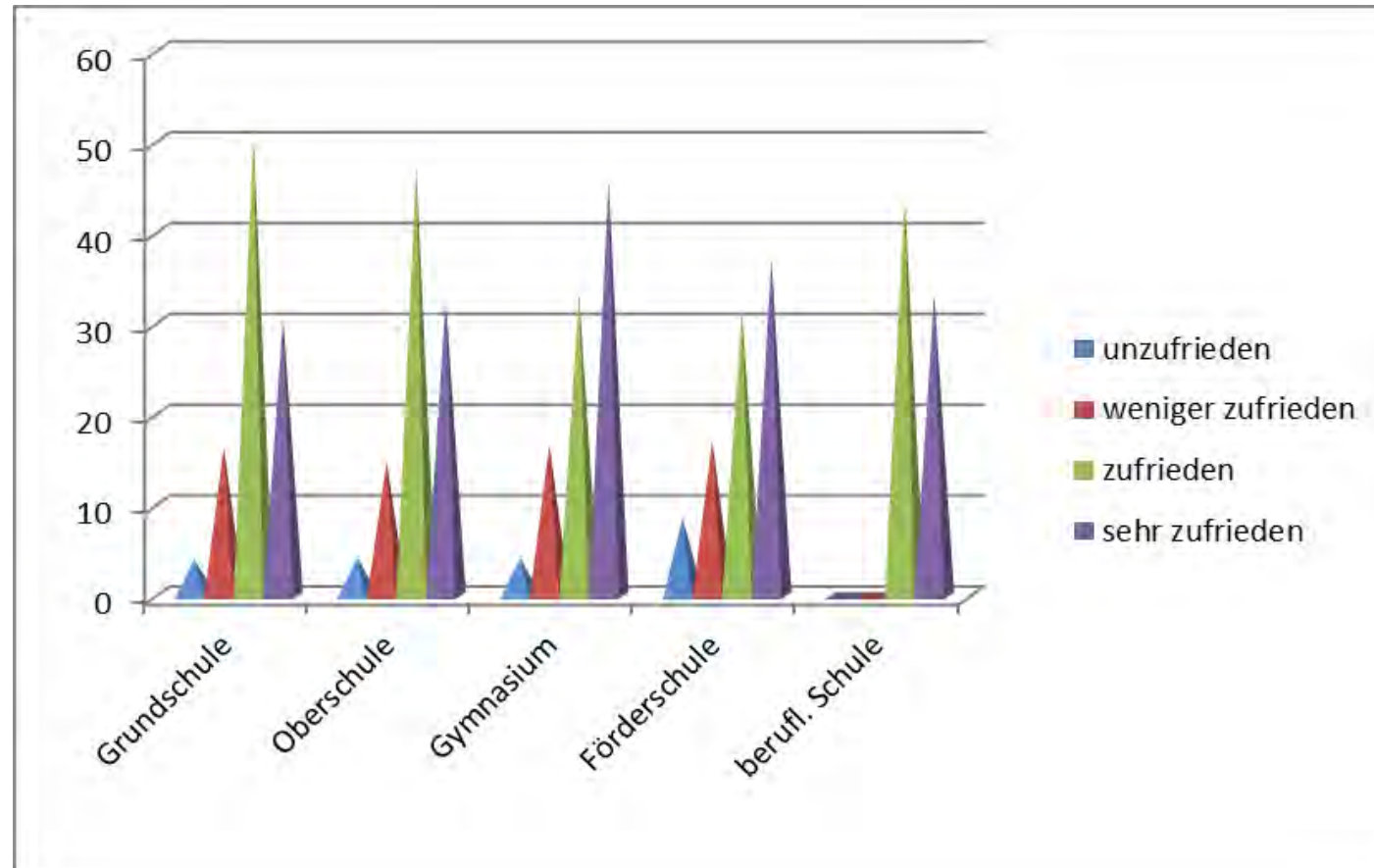
VERÄNDERUNG DES BESCHÄFTIGUNGSSTATUS (B 1)



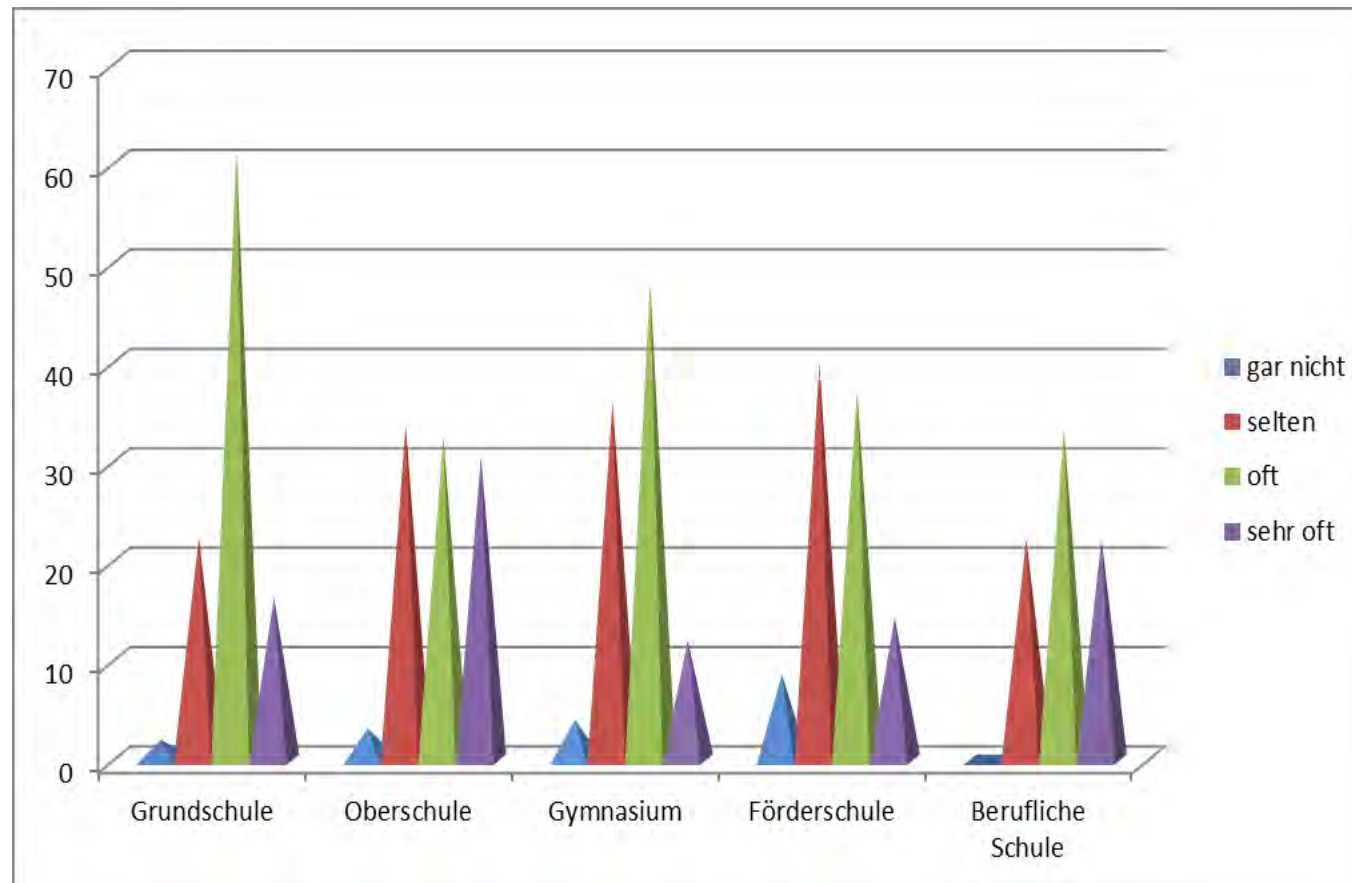
ERREICHBARKEIT DER KINDER UND JUGENDLICHEN (B 1)



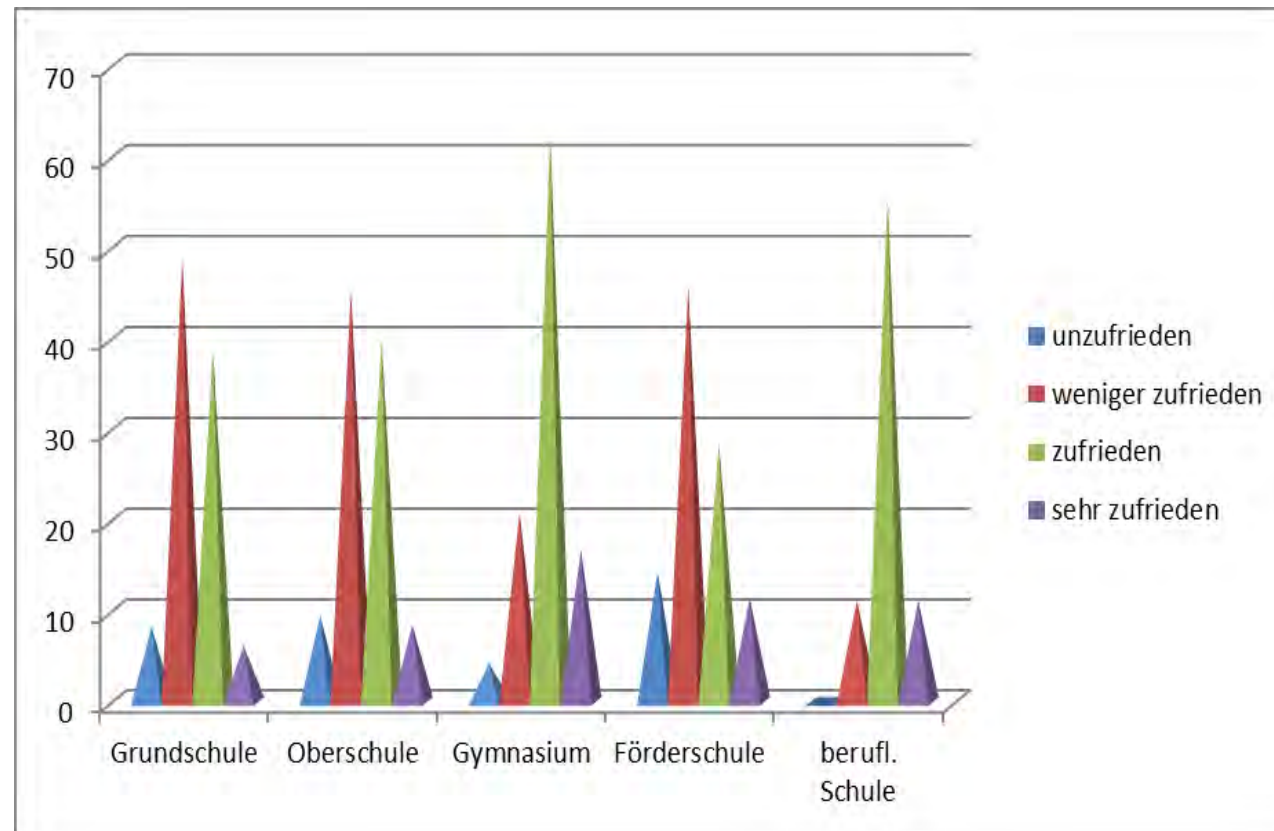
ZUFRIEDENHEIT MIT DER KOOPERATION MIT LEHRKRÄFTEN (B 1)



HÄUFIGKEIT DER KOMMUNIKATION MIT SCHULLEITUNG (B 1)



ZUFRIEDENHEIT MIT DER TÄTIGKEIT WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNGEN (B 1)

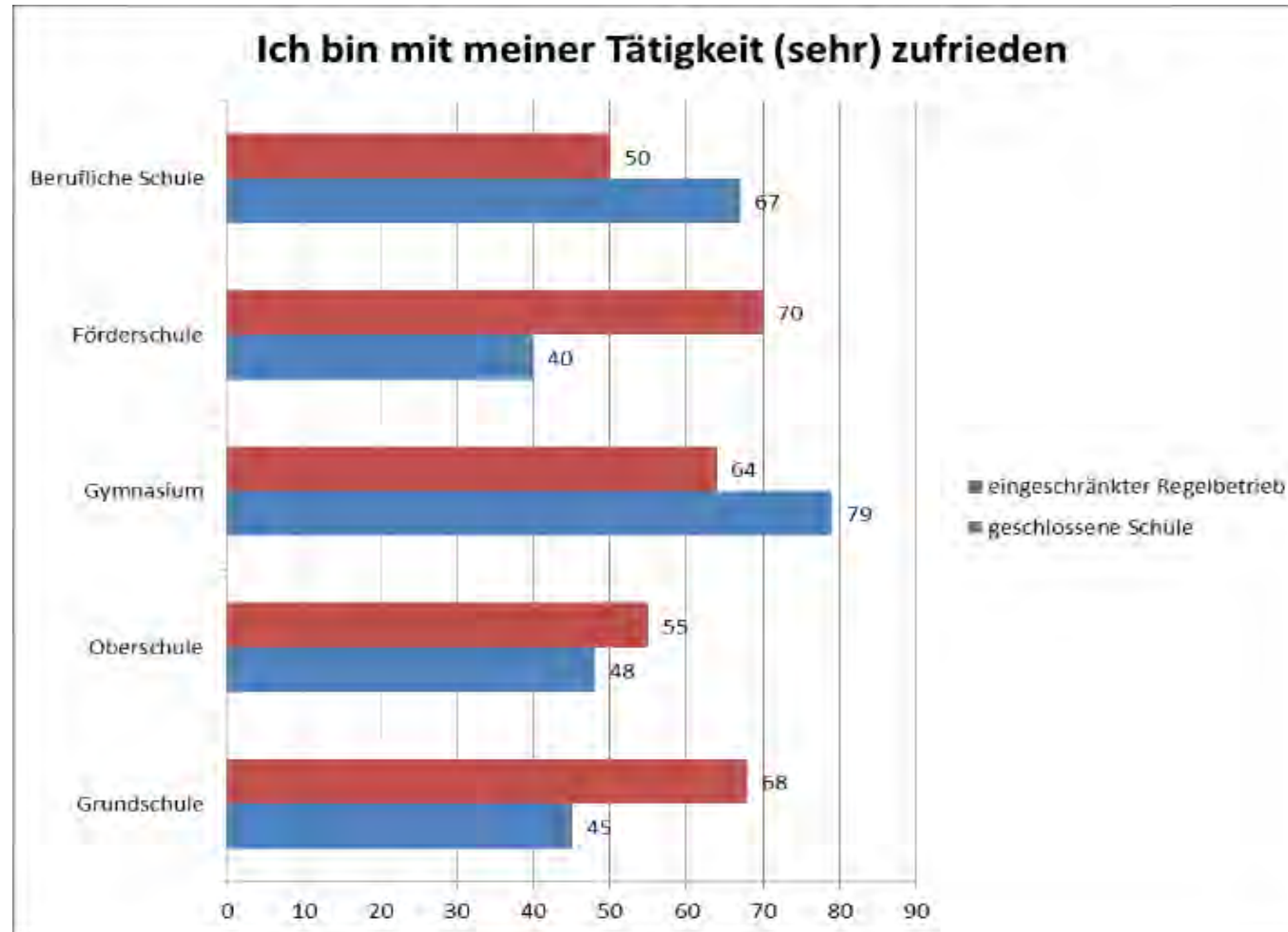


AUSGEWÄHLTE BEFUNDE
DER ZWEITEN
BEFRAGUNG:

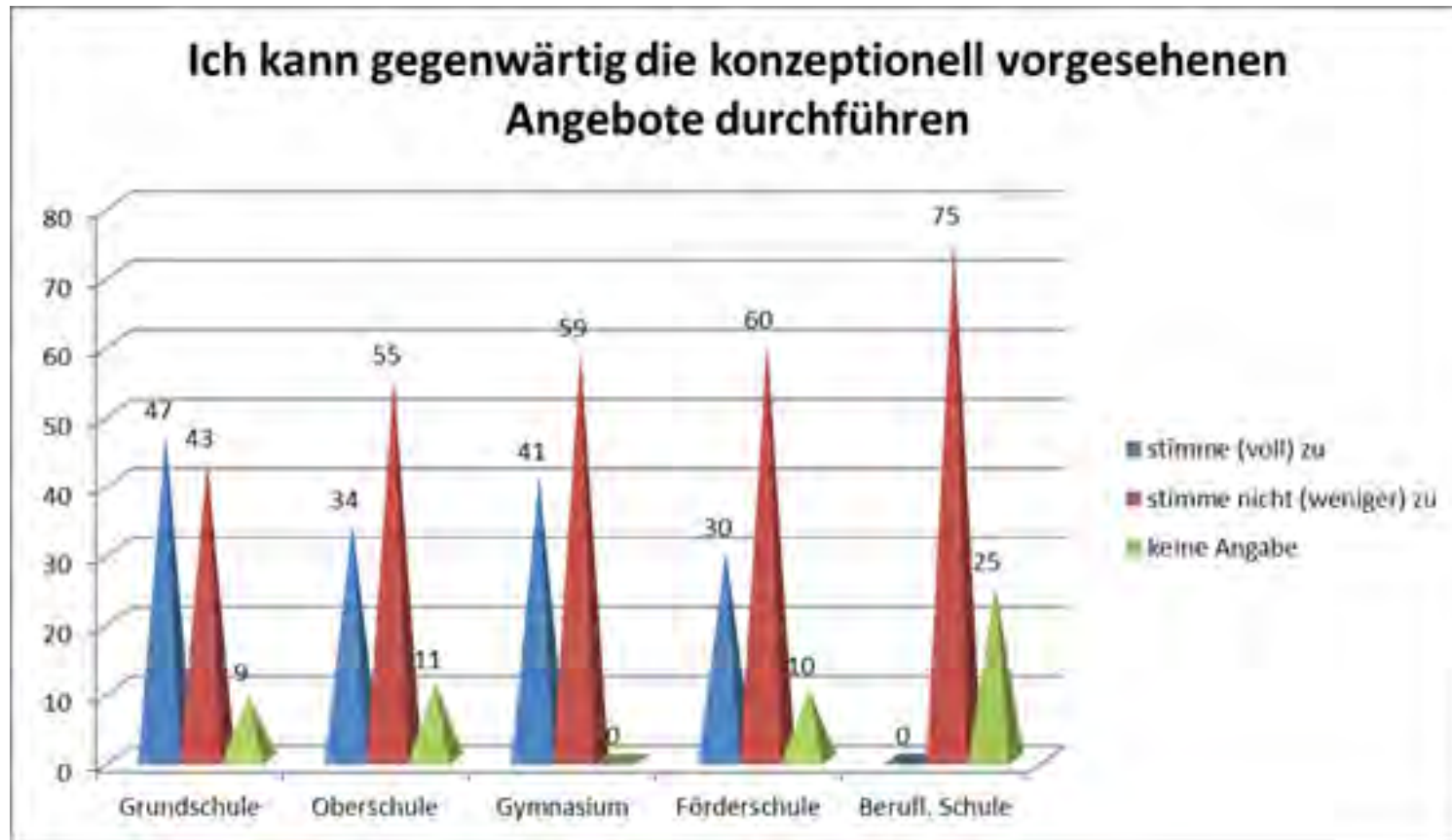
**SOZIALE ARBEIT
MACHT SCHULE:
PROFESSION MIT
AUTONOMIEDEFIZIT**

- ❖ Ausbau: Mediengestützte Kommunikation und Datensicherheit
- ❖ Stabilisierung des schulischen Systems
- ❖ Autonomiedefizit?
- ❖ Einschränkung des originären Tätigkeitsfeldes
- ❖ verbesserte Kooperationsbeziehungen
- ❖ Reaktion auf multiple Problemlagen

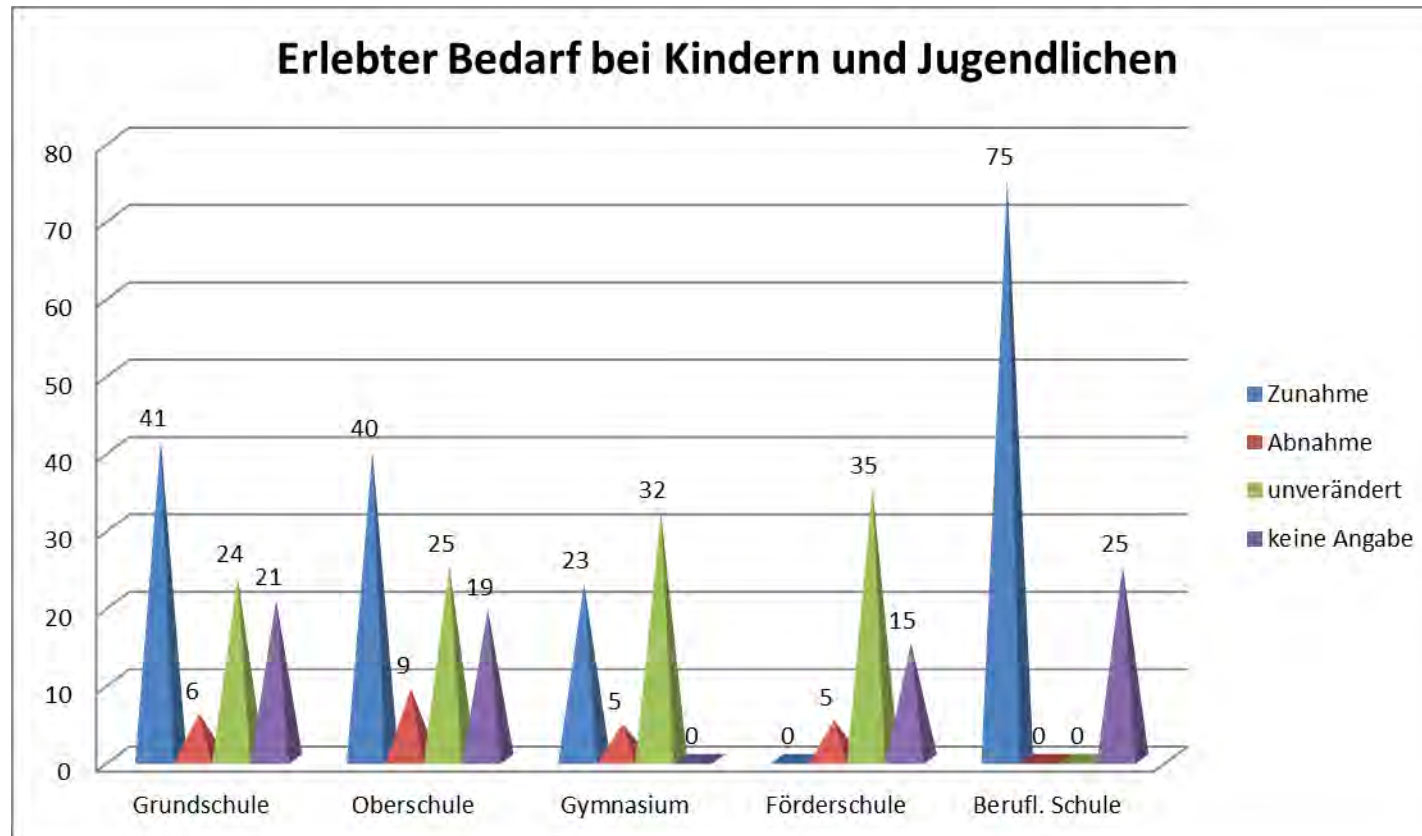
BERUFLICHE ZUFRIEDENHEIT ... (B 2)



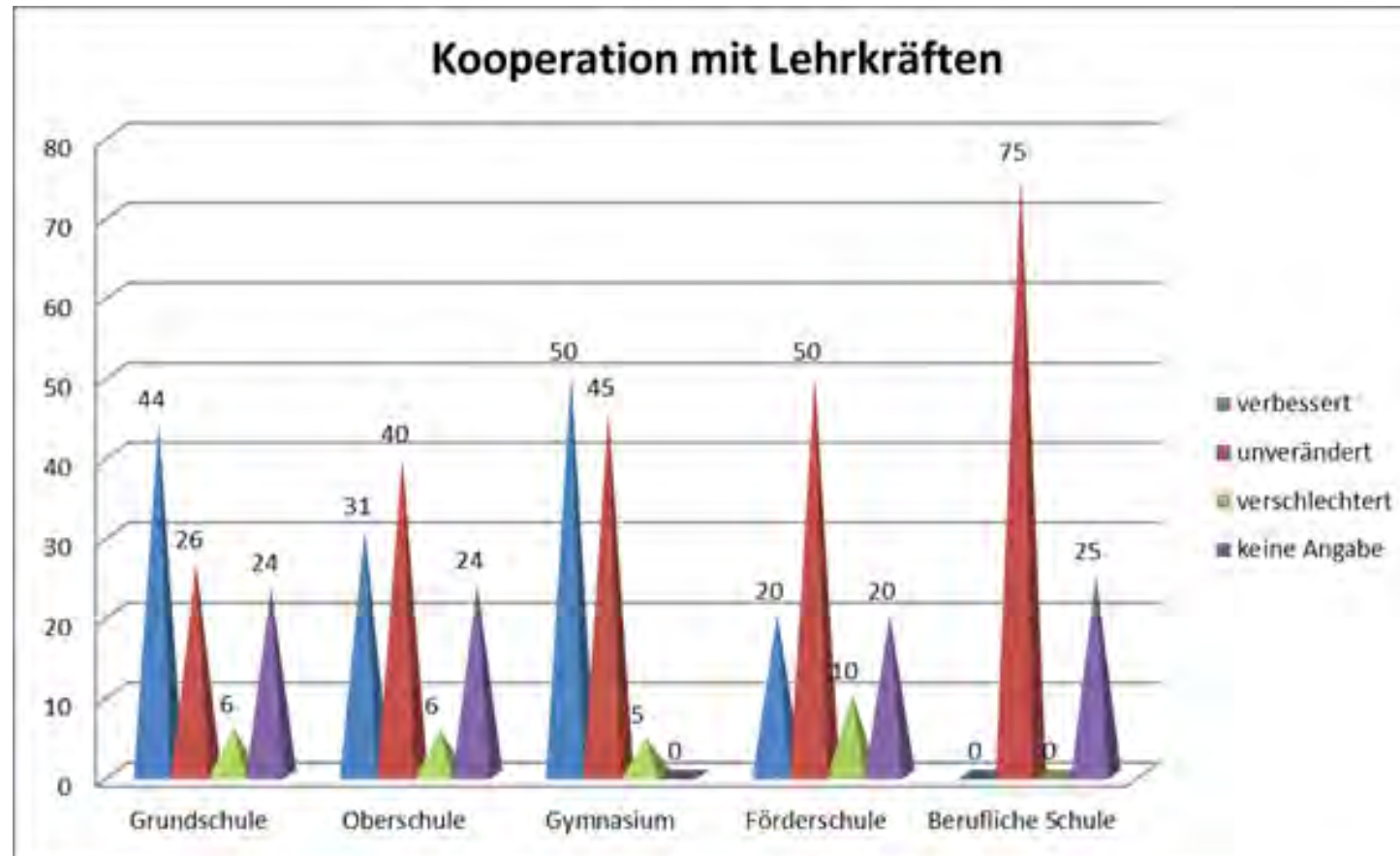
DURCHFÜHREN KONZEPTIONELL VORGESEHENER TÄTIGKEITEN (B 2)



UNTERSTÜTZUNGSBEDARF BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN (B 2)



KOOPERATION MIT LEHRKRÄFTEN (B 2)

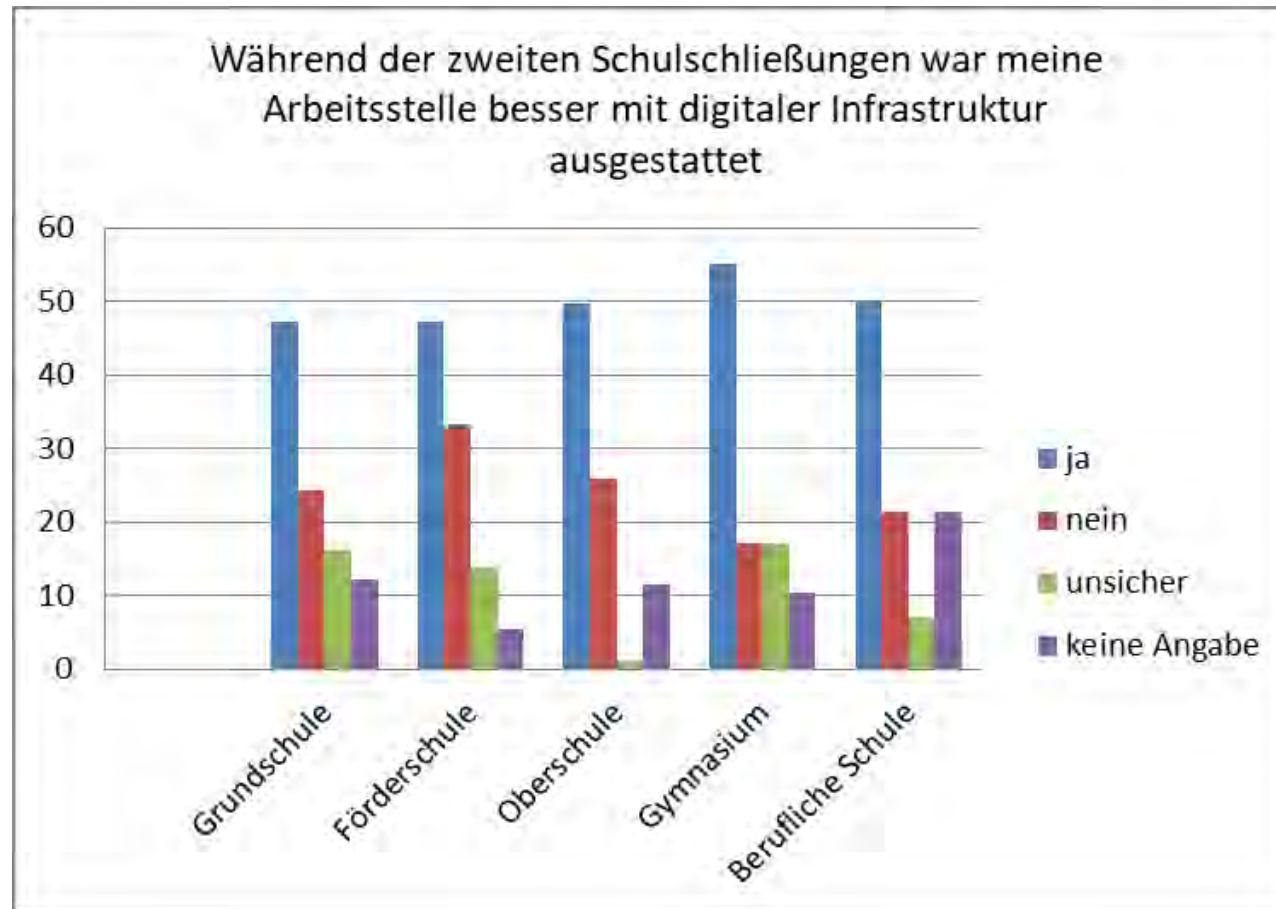


AUSGEWÄHLTE BEFUNDE DER DRITTEN BEFRAGUNG:

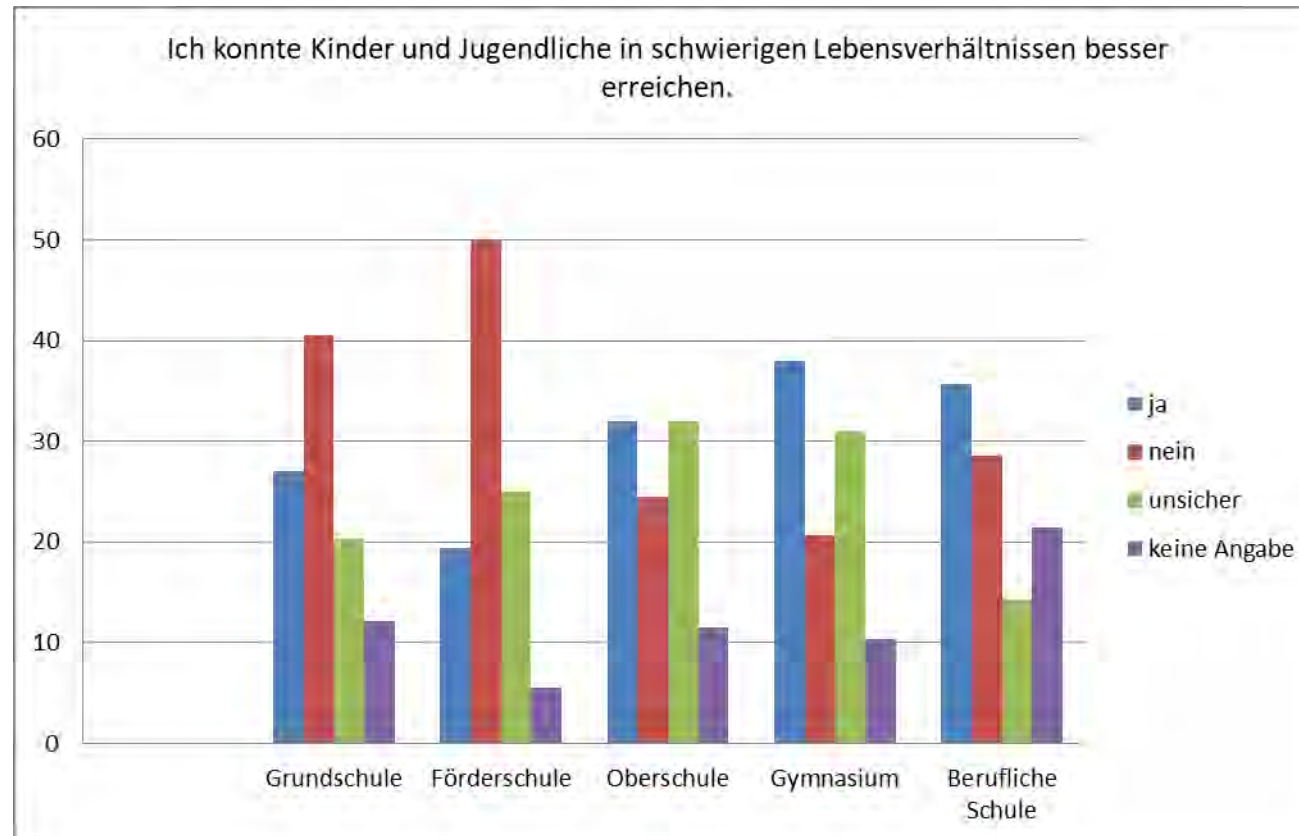
BILDUNG UND CHANCEN- GLEICHHEIT ADE?

- ❖ Verengung von Unterstützungs-, Lern-, Kommunikations- und Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche
- ❖ Schulformspezifische Probleme
- ❖ Fehlende Kontinuität in der Einzelfallarbeit & Kontaktarmut
- ❖ „Digitalität“ fördert und verengt Kontakt und produziert Benachteiligung

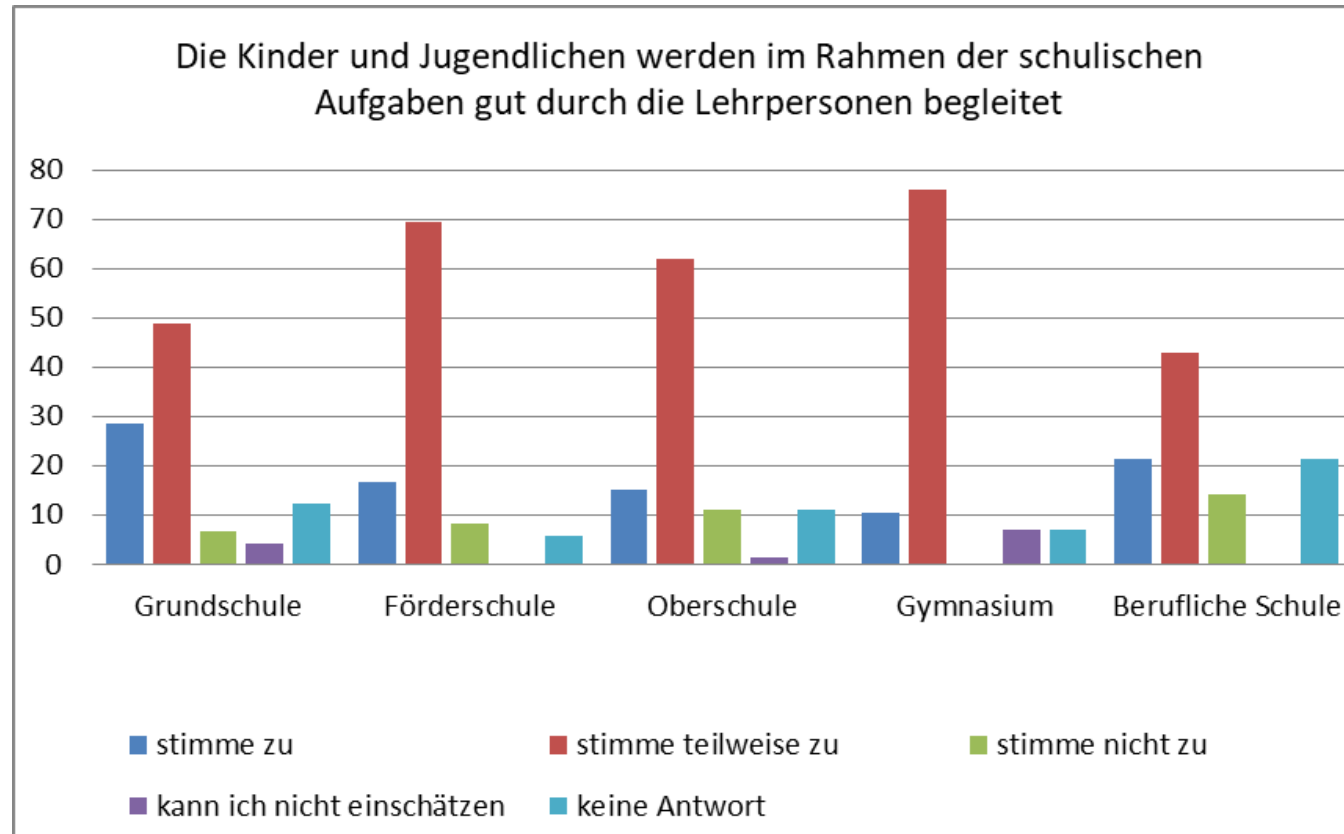
AUSSTATTUNG MIT DIGITALER INFRASTRUKTUR (B 3)



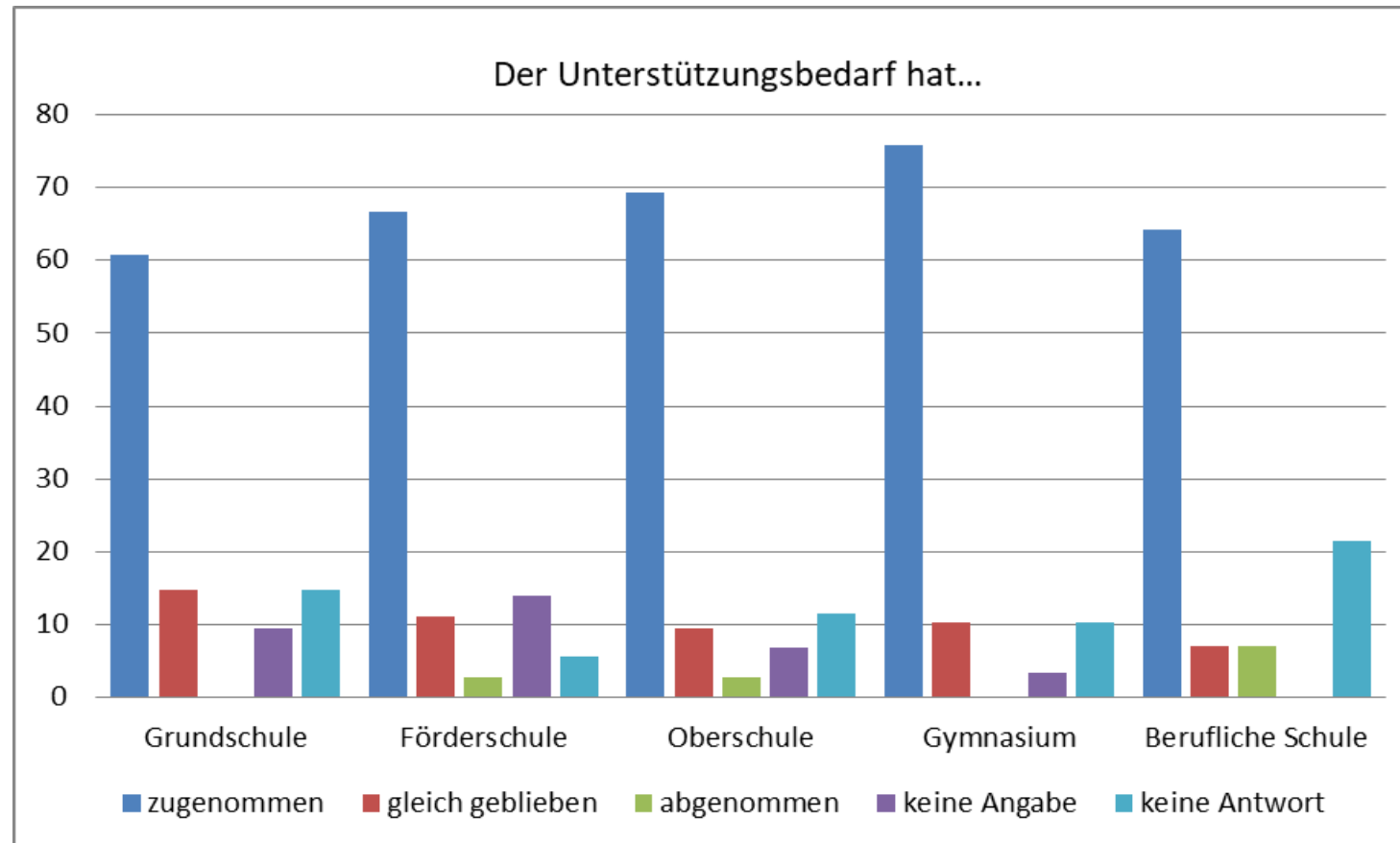
ERREICHBARKEIT DER KINDER UND JUGENDLICHEN (B 3)



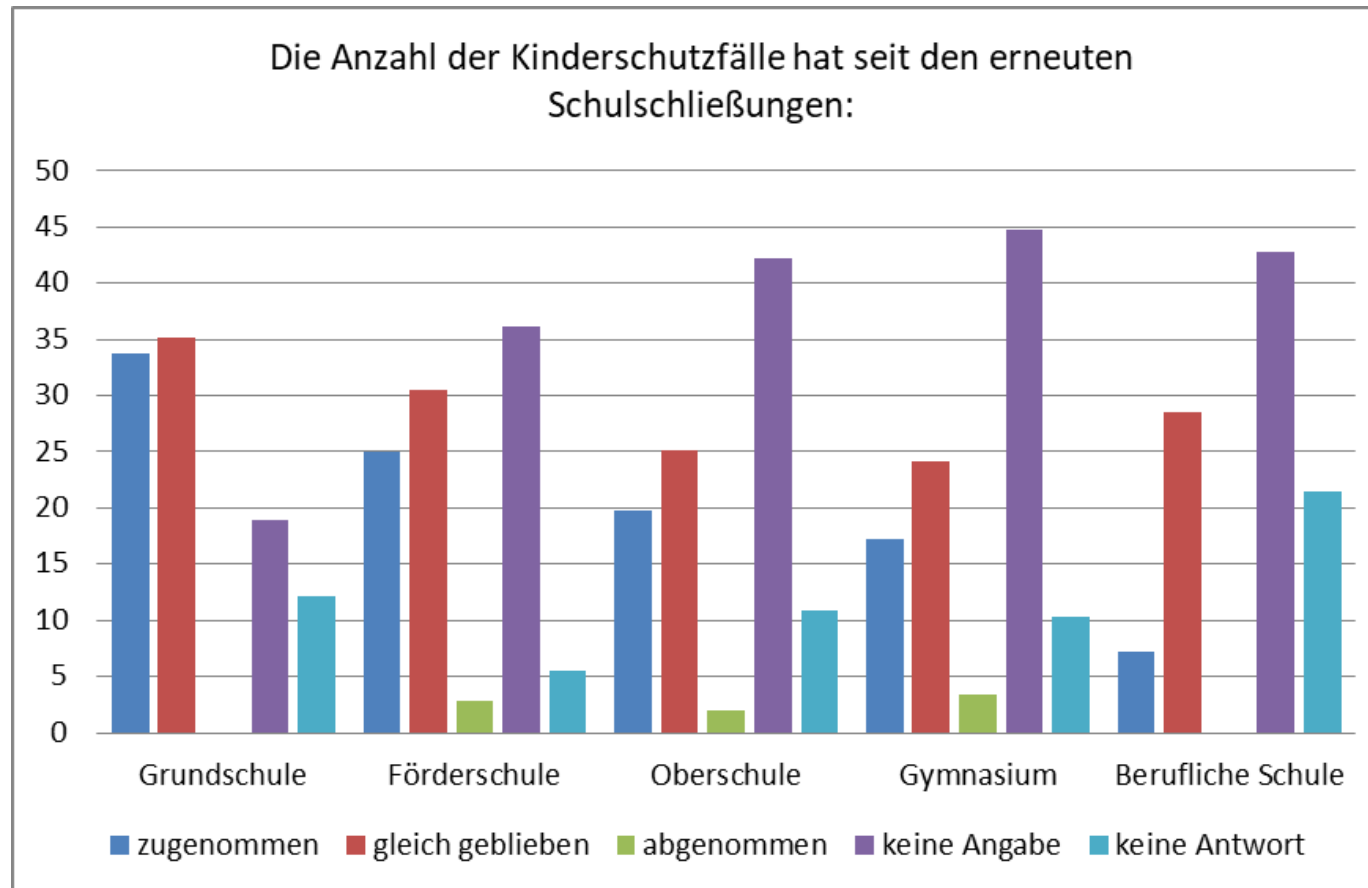
EINSCHÄTZUNG DER SCHULISCHEN BEGLEITUNG (B 3)



VERÄNDERUNG DES UNTERSTÜTZUNGSBEDARFES (B 3)



ENTWICKLUNG DER KINDERSCHUTZFÄLLE (B 3)



DISKUSSION: PROFESSIONELLES VERSTÄNDNIS

Pädagogischer Blick: Kinder und Jugendliche oder Schülerinnen und Schüler?

Professionelles Selbstverständnis: Sozialpädagogisch-eigenständige oder schulorientierte Perspektive?

Professionelle Paradigmen: Bildungs- oder Kompetenzorientierung?

PROJEKTHOMEPAGE, KONTAKT & BETEILIGTE



Evangelische Jugend in Sachsen
Landesjugendpfarramt



Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie

<https://www.ehs-dresden.de/forschung/forschungsprojekte-ehs/schulsozialarbeit-in-sachsen-in-zeiten-der-corona-pandemie/>

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

Workshop A: Gruppenangebote



Klein, aber stark!

Welche Gruppenangebote machen die
Grundschüler*innen denn stark?

Das Zusammen wirkt.

Schulsozialarbeit an der Wiestorschule Überlingen



Sandra Zimmermann

Erziehungswissenschaft / Sozialpädagogik (B.A.)

- **SSA 100% -Stelle; Beginn: 10/2017**
- **Wiestorschule Überlingen am Bodensee:**
Grundschule: 8 Klassen, ca. 180 Schüler*innen,
Gemeinschaftsschule: 12 Klassen (inklusive IVK),
ca. 200 Schüler*innen



Das Zusammen wirkt.

Schulsozialarbeit: Gruppenangebote an Grundschulen

Drei Beispiele aus der Wiestorschule:

1.) Klasse 1 + 2 : „Lubo aus dem All“

- Ausgearbeitetes Programm / Projekt
- 6 Einheiten à 1,5h (Kl. 1 + 2)
- Gefühle wahrnehmen + Probleme lösen
- Belohnungssystem am Schluss



Das Zusammen wirkt.

Schulsozialarbeit: Gruppenangebote an Grundschulen

2.) Klasse 3 und 4: Mobbingprävention

- 6 Einheiten à 1,5 h
- Was ist Mobbing? Beispiele sammeln und bewerten.
- Methoden zum Entspannen:
Atemübungen, Rollenspiele, Wutball, etc.



Das Zusammen wirkt.

Schulsozialarbeit: Gruppenangebote an Grundschulen

3.) Klasse 1-4 : Prävention gegen sexuellen Missbrauch

- Externe Referentin (ehemalige Kriminalpolizistin)
- Elterninfo vorab – evtl. Elternabend
- 3 h alle 2 Jahre
- Was ist sexueller Missbrauch?
- NEIN-Sagen / Hilfe holen



Das Zusammen wirkt.

Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit ein Gruppenangebot (GA) erfolgreich ist?

Das Starterpaket: 5 Prinzipien

- Gute Vorbereitung
- Zusammenarbeit mit den Lehrkräften
- Partizipation
- Regelmäßigkeit
- Den Mut haben - etwas Neues auszuprobieren
- Und – Ihre Prinzipien ?



Das Zusammen wirkt.

Weitere Erfolgskriterien für Gruppenangebote (GA):

Kriterien der Workshop-Teilnehmenden:

- Gute Materialien (ansprechende/ kindgerechte Gestaltung)
- Spielerisch/ kreativ/ aktiv/ bewegend
- Verschiedene Kulturen - Diversität - miteinbeziehen
- Später nochmal aufgreifen/ wiederholen
- Humor/ Spaß
- Schnell umsetzbar sein
- Authentizität
- Themen der Kinder beachten/ Schwerpunkte setzen/ am Kind orientieren

Das Zusammen wirkt.

Unser gemeinsamer Ideenpool - unsere Kriterien ...

Worauf sollte die Schulsozialarbeit achten?

Welche GA sind an Ihrer Schule erfolgreich?

Was ist Ihr bestes oder beliebtestes GA?

Hinweis: Weitere Beispiele finden Sie im Padlet!

Das Zusammen wirkt.

VIELEN DANK!

Workshop B

Konflikte, Krisen und Extremsituationen

Resilienz- Ressourcen- und lösungsorientierter Umgang

Kurze Vorstellung

- ▶ Denise Mücher
 - ▶ Dipl. Pädagogin
 - ▶ SKA Schulsozialarbeit seit 2012
 - ▶ 2 Grundschulen in Darmstadt



- ▶ Heike Kissel
 - ▶ Dipl. Sozialpädagogin
 - ▶ SKA Schulsozialarbeit seit 2011
 - ▶ 1 Grundschule in Darmstadt

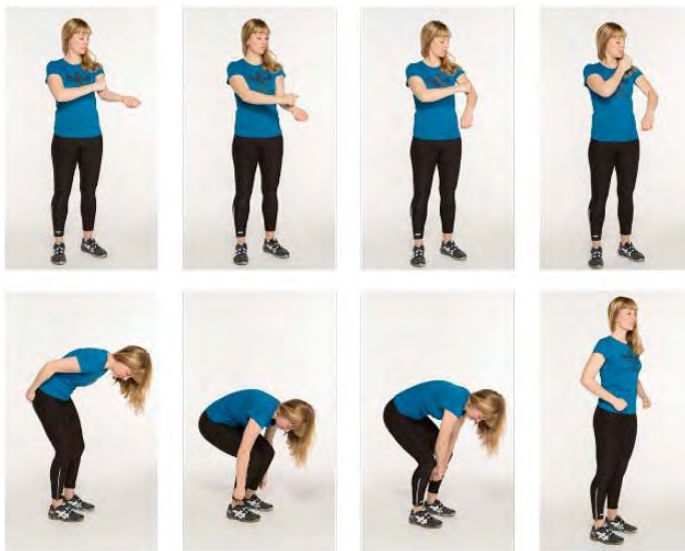


Wer kommt woher?



ska
sozialkritischer
arbeitskreis
darmstadt e.V.

Energiekick



ska
sozialkritischer
arbeitskreis
darmstadt e.V.

Ablauf:

- ▶ Vorstellung SKA
- ▶ Kurze Definitionen
- ▶ Erfahrungsaustausch
- ▶ Resilienzförderung und Ressourcenarbeit
- ▶ Fallbeispiel
- ▶ Literaturempfehlungen

SKA Darmstadt e.V.

Beratungs-, Bildungs- und Sozialarbeit in Darmstadt und Umgebung

- ▶ Der **Sozialkritische Arbeitskreis Darmstadt e.V.** ist ein freier Träger in der Beratungs-, Bildungs- und Sozialarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.
- ▶ **Zielgruppe** sind vor allem Kinder und Jugendliche, gesellschaftlich benachteiligte Gruppen sowie Migranten und Flüchtlingsfamilien.
- ▶ **Zielsetzung** der Arbeit aller Projekte und Einrichtungen des SKA ist die Förderung von Integration, gegenseitiger Toleranz und Chancengleichheit und die Stärkung der eigenen Identität.

Kurze Definitionen

► **Konflikt**

Ein Konflikt (lateinisch configere, conflictum) bezeichnet das Aufeinandertreffen einander entgegengesetzter Interessen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen, Intention und Motivation

► **Krise**

Werden Konflikte nicht erkannt oder ignoriert, können daraus latente und manifeste Krisen entstehen

► **Extremsituation**

Außergewöhnliche sehr belastende Situation für jemanden oder etwas, die eine besondere Herausforderung darstellt

Besonders gefährvolle, für Leib und Leben bedrohliche Lage

Stressoren im Kindes- und Jugendalter

Normative Stressoren:

Ereignisse einer Altersgruppe in der entsprechenden Entwicklungsphase betreffend die problematisch werden können:

- Übergänge- Schulwechsel,
- Pubertät
- Konflikte im Kontext der Autonomieentwicklung
- Erwartungen (familiär oder gesellschaftlich)
- etc.

Kritische Lebensereignisse:

schwerwiegende Belastungen:

- Trennung/ Scheidung der Eltern,
- Physische und psychische Erkrankungen im familiären Umfeld
- Verlust einer Bezugsperson
- Suchterkrankungen
- etc.

Alltägliche Anforderungen und Probleme:

Frustrationen im Alltag:

- schulische Leistungsanforderungen
- Leistungsdruck
- zeitliche Einschränkungen durch zu viele Freizeitangebote
- Auseinandersetzungen mit Freunden oder der Familie
- etc.

Womit war ich in meiner Arbeit schon konfrontiert und wo würde ich die Situationen einordnen?

Konflikt	Krise	Extremsituationen
Streitigkeiten unter den Schülern	Homeschooling auf Dauer	Selbstmord einer ehemaligen Schülerin
Immer wieder Abgrenzung / Haltung gegenüber Lehrenden thematisieren	Schwierige Kommunikation	Kindeswohlgefährdung
Neue Formen von Konflikten: Störungen im Distanzunterricht; Rebellion gegen System Schule	Um so länger Corona dauert, um so mehr wird es von einer Krise zu einer Extremsituation	Plötzlicher Tod eines Lehrers
Aus Konflikten können Krisen entstehen	Eltern geht die Spannkraft aus	Die eigenen Grenzen werden überschritten
Konflikte verlagern sich nach innen: psychische Auffälligkeiten/ Erkrankungen	Krisen können zu Konflikten in der Schule führen	
	Distanz/ Maske → fehlende Kontakte	
	System der Jugendhilfe und schulisches System klaffen auseinander → wie sieht die künftige Zusammenarbeit aus	
	Familiäre Veränderungen/ Arbeitslosigkeit; Krankheit: Homeoffice bzw. Kinderbetreuung in der Häuslichkeit	
Versuchter Suizid eines Vaters		
Länge der Krise		
Keine Erreichbarkeit der Kinder		
	Wenn die eigenen Handlungs- und persönliche Grenzen erreicht sind	
	Physische Bedrohung: Hunger; nichts zu Essen zu Hause	

Wie/Womit konnte ich die Schüler*innen in den Situationen unterstützen?

<p>► Methoden, die hilfreich waren</p> <p>Stabilisierungsübungen (Atmen, Sicherer Ort, usw.)</p> <p>Kinder ernst nehmen, eigene Geschwindigkeit respektieren, Kind eine Auszeit geben, etwas schönes für das Kind machen (z.B. Lieblingsspiel, malen...)</p> <p>Der Maßstab bin ich selbst</p> <p>Engmaschige Gespräche (z.B. täglich)</p> <p>Häufige Einzelgespräche in der Notbetreuung; Kontakt- und Beziehungsaufbau</p>	<p>Ressourcen entdecken/aktivieren</p> <p>Druck (Schuldruck) nehmen durch Gespräche</p> <p>No blame approach</p> <p>Organisation des Tages</p> <p>Manchmal hilft auch Ablenkung (malen, spielen, kneten...)</p>	<p>Ruherituale, Vertrauen, Pausen vom Unterricht bieten</p> <p>Erst einmal einfach da sein und zuhören</p> <p>Streitschlichtung</p> <p>Stark- Programm</p> <p>An dieser Stelle sollte man sich frei von Methoden machen</p> <p>Probleme anhören</p> <p>In die Familie fahren und Konkret helfen</p>	
<p>► Andere Institutionen, die eingebunden wurden</p> <p>Familienhelfer*innen</p> <p>Obst- und Gemüsespenden von einem Verein</p> <p>Kinder- und Jugendpsychiater</p> <p>Wildwasser</p>	<p>Kinderschutzbund</p> <p>Kriseninterventionsteam in der Schule</p> <p>Kompetenzzentrum Kinderschutz/ Kinderschutzdienst Beratungsstelle</p> <p>Integrationsmanagerin der Stadt</p> <p>Kindertrauergruppe</p> <p>Schulpsychologin</p>	<p>Erziehungsberatungsstellen</p> <p>Schulpsy. Beratungsstelle</p> <p>Insoweit erfahrene Fachkraft</p> <p>AK Leben, Pfiffigunde (andere Fachkräfte), Jugendamt</p> <p>Jugendamt - Notbetreuung</p>	<p>Kinderschutz-Zentrum</p> <p>Kinder- und Jugendpsychiater</p>

Resilienz als lösungsorientierte Herangehensweise

- ▶ Wie kommt es, dass einige Kinder und Jugendliche gut mit einer Situation klarkommen, es für die anderen eine Krise ist und die nächsten es als eine Extremsituation wahrnehmen?

Was versteht man unter **Resilienz**:

- ▶ die **Eigenschaft, auch nach elementaren Krisen rasch in einen seelischen Normalzustand zurückzukehren.**
- ▶ die **Widerstandsfähigkeit von Kindern**, sich trotz belastender Umstände und Bedingungen gesund zu entwickeln.
- ▶ die Fähigkeit von Menschen, auf wechselnde Lebenssituationen und Anforderungen in sich ändernden Situationen flexibel und angemessen zu reagieren und **stressreiche, frustrierende, schwierige und belastende Situationen ohne psychische Folgeschäden zu meistern, d.h. außergewöhnlichen Belastungen ohne negative Folgen standzuhalten.**

Verwendete Literatur Stangl, W. (2021). Stichwort: 'Resilienz' – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik:
Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. WWW: <https://lexikon.stangl.eu/593/resilienz> (2021-03-17)

Schutz- und Risikofaktoren Resilienz versus Krise

- ▶ Nicht jede/r kann gleich gut Krisen bewältigen.
- ▶ Es hängt von zahlreichen Risiko- und Schutzfaktoren ab.
- ▶ Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind desto stärker können negative Einflüsse ausgeglichen werden.
- ▶ Schutzfaktoren auf der personalen Ebene sind durch Resilienzförderung beeinflussbar.

Was tun wir schon, was können wir noch tun?

Förderung der:

- ▶ Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenz, Selbststeuerung

Durch:

- Sozialtraining für Schulanfänger
- Stärken für den Übergang
- Psychomotorik

Förderung der:

- ▶ Stressbewältigung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit

Durch:

- Entspannungsangebote, Pausenangebot „Gemütliche Pause“
- Traumreisen,
- Klopftechnik

Fallbeispiel

- ▶ Junge „Tim“
- ▶ 1. Klasse
- ▶ Fehlende soziale Kontakte (Homeschooling)
 - ▶ Kaum Schulalltag erlebt
 - ▶ Fehlende Struktur
- ▶ Kann schlecht verlieren, oft frustriert
- ▶ Gerät oft in Streit mit anderen Kindern, wird gehänselt, Schwierigkeiten Freunde zu finden, erfährt oft Ablehnung durch Gleichaltrige
- ▶ Eltern streiten konstant, ziehen Trennung in Erwägung
- ▶ Vater hat den Job verloren, (scheinbare) Perspektivlosigkeit
- ▶ Mutter entwickelt Depression – fehlende soziale Kontakte / Unterstützung
- ▶ Fehlender Verdienst – Geldprobleme
- ▶ Soziale Isolation der Familie

➔ Risikofaktoren bei Tim

- ▶ Fehlende Bezugsperson, Bindung
- ▶ Schlechte Vorbilder – Eltern → Problem Bewältigungsstrategien
- ▶ Psychisch kranke Mutter → keine verlässliche Bezugsperson, selbst schon belastet
- ▶ Problemlöseverhalten des Vaters → Alkohol ?
- ▶ Viel Streit zu Hause → Konfliktlöseverhalten ?

Was braucht Tim, wie kann er unterstützt werden?
Schutzfaktoren?



Was kann Schulsozialarbeit für Tim tun?

- ▶ Beratung der Eltern:
 - Hilfsangebote vorschlagen/ Helfer*innen involvieren: Erziehungsberatungsstelle, Eheberatung, Jugendamt → Hilfen zur Erziehung/ SPFH, Bildung und Teilhabe, Therapeutische Unterstützungsangebote
- ▶ Unterstützung für Tim:
 - Sozial-Kompetenztraining, no blame approach, Klassenrat, Projekttag „Freundschaft“
 - außerschulische Betreuung → Hort- oder Schulkindbetreuung, Tagesgruppe
 - körperliche Gesundheit fördern → Angebot im Sportverein, gesunde Ernährung

Resilienzförderung auf verschiedenen Ebenen

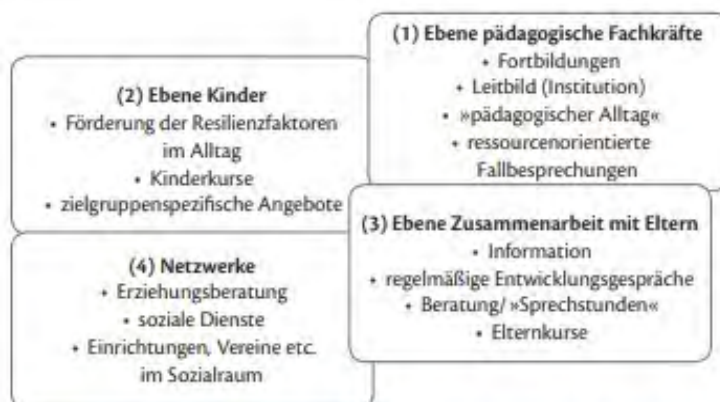


Abb. 3: Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz zur Förderung von Resilienz

Die folgenden Prinzipien orientieren sich an Brooks und Goldstein (2006) und zielen darauf ab, die Resilienz eines Kindes vor allem durch eine verbesserte Elter-Kind-Interaktion und eine optimierte Erziehungskompetenz der Eltern zu fördern.

Zehn Prinzipien zur Resilienzförderung

1. Empathie für die Befindlichkeit und die Bedürfnisse des Kindes zeigen
2. Effektive Kommunikation (=fordern, was notwendig ist) und aktives Zuhören
3. Negative Interaktionsrituale (z.B. Erpressen, Jammern, Verängstigen) mit dem Kinder unterbrechen und verändern.
4. Kindern gegenüber Wärme und Liebe zum Ausdruck bringen, so dass sie sich einzigartig und wertgeschätzt fühlen.
5. Kinder in ihrer Persönlichkeit annehmen und sie darin unterstützen, realistische Ziele und Erwartungen herauszubilden.
Die Selbstbezogenheit und Überschätzung des Kindes reaktivieren.
6. Kindern Erfolgserlebnisse vermitteln und so ihre Kompetenzen erfahrbar machen.
7. Kindern die Erfahrung vermitteln, dass Misserfolge keine Niederlagen darstellen, sondern Erfahrungen sind aus denen sie lernen können ihr Handeln zu optimieren.
8. Soziale Verantwortung stärken durch Übertragung von Aufgaben und Pflichten (Familie und soziale Gruppen).
9. Kindern ein Vorbild für effektive Problemlösungen und Entscheidungsfindungen bieten.
10. Grenzsetzung bei kindlichem Fehlverhalten so gestalten, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation gestärkt und der Selbstwert nicht durch „soziale und emotionale Niederlagen“ (z.B. Wut, Angst, Resignation) geschwächt wird.

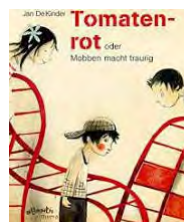
Resilienzfördernde Angebote/ Trainings



Spiele und Übungen



Kinderbücher zur Projektarbeit



Ideen der Seminarteilnehmer*innen



<https://www.coolandsafe.eu>

<https://www.coolstrongkids.de>

Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit!



**DIAKONISCHE
JUGENDHILFE**
Region Heilbronn

Workshop C

Kinderrechte – eine präventive Perspektive

**Janet Geltz – Fachdienst Schulsozialarbeit
Diakonische Jugendhilfe Region HN gGmbH**

[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

**DIAKONISCHE JUGENDHILFE
REGION HEILBRONN**
GEMEINNÜTZIGE GMBH

WALDER-WEISSERT-STR.6
75031 EPPINGEN-KLEINGARTACH

TEL: 07262/25535-0
FAX: 07262/25535-3007

MAIL: KONTAKT@DJHN.DE
WWW.DJHN.DE



Ablauf Workshop



ca. 13.30 – 15.00 Uhr

1. Input, ggf. Rückfragen 20 min.
2. Einführung „Themencafe`s“: 5 min.
 - Beteiligung
 - Teilhabe
 - Prävention
 - Kinderschutz
 - Erziehungsberechtigte
 - Schule
3. Durchführung „Themencafe`s“ 25 min.
4. Galerie-walk durch die Padlets 5 min.
5. Plenum: Austausch der Ergebnisse Themencafès 30 min.



Kinder brauchen besonderen Schutz und Fürsorge um sich gesund zu entwickeln und voll entfalten zu können.

UN - Kinderrechtskonvention



Die UN – Kinderrechtskonvention umfasst 54 Artikel und gliedert sich auf in **Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechte**:

- **Leben und persönliche Entwicklung**
 - Das Recht auf einen Namen und eine Staatszugehörigkeit;
 - Das Recht auf Bildung und Ausbildung;
 - Das Recht auf Freizeit, Spiel und Erholung;
 - Das Recht auf Betreuung bei Behinderung.
- **Gleichbehandlung (Anti-Diskriminierung)**
 - Das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung unabhängig von Religion, Herkunft und Geschlecht.

UN - Kinderrechtskonvention



- **Wohl des Kindes** (Kindeswohlvorrang)
 - Das Recht auf Gesundheit;
 - Das Recht auf eine Privatsphäre und eine gewaltfreie Erziehung im Sinne der Gleichberechtigung und des Friedens;
 - Das Recht auf sofortige Hilfe in Katastrophen und Notlagen und auf Schutz vor Grausamkeit, Vernachlässigung, Ausnutzung und Verfolgung;
 - Das Recht auf eine Familie, elterliche Fürsorge und ein sicheres Zuhause.
- **Beteiligung**
 - Das Recht, sich zu informieren, sich mitzuteilen, sich zu versammeln und gehört zu werden.

Elternrechte- und pflichten



- Die Rechte von Kindern stehen nicht im Widerspruch zu Aufgaben, Rechten und Pflichten von Eltern.
- Die Grenze des Elternrechts ist erreicht wo das Kindeswohl gefährdet ist.
- Eltern, aber auch alle anderen Erwachsenen (Sozialarbeiter, Lehrkräfte,...), sind Verantwortungsträger und stehen in der Pflicht, Kinderrechte umzusetzen und im Sinne des Kindeswohls zu handeln.
- **Elternpflichten ergeben sich aus Kinderrechten!**
- **„Erwachsenenpflichten“ ergeben sich aus Kinderrechten!**



UN-Kinderrechtskonvention Art. 5 Respektierung des Elternrechts

„Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern ... das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“

Grundgesetz Art. 6 Abs. 2 und 3

(2) „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

(3) „Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.“

SGB VIII § 1 Art. 2

(2) „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

SGB VII § 1

Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe



(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Bedeutung für die Schulsozialarbeit



Jede*r Schulsozialarbeiter*in sollte eine eigene Haltung entwickeln!

Würdevoller Umgang - Partizipation und Beteiligung – Kinderrechte – nicht-wissend

Bedeutung für die Schulsozialarbeit



Haltung

- Kinderrechte sind Grundlage für ein würdevolles Miteinander und bieten Orientierung im Mandatskonflikt!
 - Eine umfassende Kinderrechtsorientierung basiert auf der Anerkennung von jungen Menschen als Akteur*innen von ihren Lebens-, Lern-, Aneignungs- und Diskussionsprozessen
-
- Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession?
 - Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession?
schärft Haltung und Profil des Arbeitsfeldes?
 - Leitlinien und Ziele auf Basis von Kinderrechten als Grundlage für die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit?

Bedeutung für die Schulsozialarbeit



Funktionen

Schuso als anwaltschaftliche Vertretung von Kindern und deren Rechten:

- Gerechtigkeit über die eigene Haltung einbringen und so Kinder in ihrer Würde achten.
- Einsatz für eine Kinderrechtsorientierung in der Schule (Schule als wertgestütztem und demokratischem Lern- und Lebensraum)
- Vertretung von Kindern und deren Interessen/Rechten ggü. Eltern, anderen Fachkräften, etc.
- Konzeptionelle Verankerung von Kinderrechten in Schuso-Konzeption / Schuso-Curriculum – Umsetzung von Haltung
- Öffentlichkeitsarbeit für Kinderrechte
- Ermöglichung von Beteiligung /Selbstwirksamkeitserfahrungen



Bedeutung für die Schulsozialarbeit



→ Prävention:

- Information der Kinder über eigene Rechte (wer seine Rechte nicht kennt, kann nicht für diese einstehen)
- Ermöglichung von demokratischen Lernprozessen
- Empowerment
- Einüben von Mitmenschlichkeit
- Förderung von Kompetenzen und Selbstsicherheit
- Möglichkeiten Selbstwirksamkeit zu erleben

→ Partizipation

→ Schulsozialarbeit als Vorbild / solidarisch für die Rechte von Kindern und für das „Kind-sein“

→ Schuso mit Netzwerk und Systemkompetenz kann den verschiedenen Mandaten (individuell, schulisch, politisch) gerecht werden

Facetten der Thematik - eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit



Förderung der Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit



... work in Process ...

Zusammenfassung der Breakoutsessions



Beteiligung

- Schulsozialarbeit hat hier extrem viel Potential und sollte vor allem Kindern zeigen „wozu macht dein Beitrag Sinn?“
- Schuso kann in Austausch über konkrete Umsetzungen und Ideen kommen
- Herausforderungen: mitunter ist das Thema schwierig umzusetzen, vor allem aktuell – wo Schule sich wieder auf den Lernort reduziert
- Aber: Beteiligung ist Bildung!
- Wichtig ist, alle Beteiligten für das Thema zu sensibilisieren und dabei stets die eigene Haltung zu reflektieren

Teilhabe

- Kind nicht als Problemfall sehen muss Grundlage allen Handelns sein
- Schulsozialarbeit kann als Netzwerker Verweisungswissen einbringen und Unterstützung einleiten
- Schulsozialarbeit muss Aufklärung leisten

Zusammenfassung der Breakoutsessions



Schule

- Generell, aber vor allem auch aktuell ist es schwieriger denn je im System Schule Platz für das Thema Kinderrechte zu schaffen.
- Corona mit seinem „Brennglaseffekt“ verschärft die Themen und lässt anderes in den Hintergrund rücken
- Aber: gerade jetzt – mehr denn je, sollte Schulsozialarbeit sich für die Rechte von Kindern einsetzen und diese zum Thema machen.

Prävention

- Hier wirkt der „Brennglaseffekt“ ebenfalls. Schule zieht sich zurück auf reine Wissensvermittlung und sieht Prävention (im Sinne der Schulsozialarbeit) als aktuell weniger wichtiges Thema.
- Schulsozialarbeit sollte daher an ihrer/seiner Haltung arbeiten: welche Ziele verfolge ich, für was stehe ich ein, wie will ich wirken,...? und Prävention als unerlässliches Thema – gerade auch um Krisensicherheit und Resilienz zu stärken – in der Schule voranbringen, wieder einbringen.

Erziehungsberechtigte und Kinderschutz

wurden nicht bearbeitet



**ICH BEDANKE MICH
FÜR IHRE AUFMERKSAMKEIT.**

**Janet Geltz – Fachdienst Schulsozialarbeit
Diakonische Jugendhilfe Region HN gGmbH**

Kinderrechtsorientierung in der Schulsozialarbeit: Haltung, Rolle und Aufgaben zum Thema Beteiligung

Bemerkungen

Partizipation in der Kinderrechtskonvention

Die UN-Kinderrechtskonvention versteht Partizipation als Prozess, welcher transparent, informativ, freiwillig, achtungsvoll, bedeutsam, adressat*innen freundlich und inklusiv Bildungsmaßnahmen unterstützt“ (vgl. Allgemeine Bemerkung Nr. 12, UN KRK)

Zitat einer Schulleiterin

„Die Beteiligung von Kindern ist ein wichtiger Bestandteil des demokratischen Lernens und gehört zu unserem Bildungsverständnis.“

aus der Literatur

Partizipation beschreibt den Prozess der Beteiligung und Mitwirkung. Im Kontext Schule trägt dieser dazu bei, soziale Anerkennung und Würde für Kinder sicherzustellen. Partizipation bedeutet, an dieser Stelle, mit Kindern in einen Dialog über ihre Interessen zu treten und sie dabei als gleichberechtigte und gleichwertige Mitakteur*innen zu akzeptieren (vgl. Liebel (2017): 53 f.).

Literatur: "Teilhabe an Schule - Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung"

Teilhabe meint hier nicht lediglich Teilnahme Lernender an vorbestimmten schulischen Abläufen. Teilhabe meint auch nicht nur deren stellvertretenden Einbezug bei Entscheidungen durch Lehrende und Leitende. Vielmehr geht es um die wirksame unmittelbare Einflussnahme der Lernenden selbst auf die Verhältnisse ihrer Schule. Dies setzt aber voraus, die Expertise der Lernenden bzgl. ihres Lernprozesses ernst zu nehmen, dieser für die Begründung schulischer Entwicklungsprozesse Geltung zu verschaffen und darüber die Akzeptanz der Lernenden gewinnen zu wollen.

[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Haltung

Eigene Haltung

Mit dem Thema auseinandersetzen.
Möglichkeiten, die eigene Haltung zu reflektieren nutzen.

Schuso als

möglichmacher
Anwalt/Anwältin
Wegbereiter*in

Rolle

Aufgaben/Rolle

Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Kann die Schulsozialarbeit haben?

Konkrete Projekte, z.B. in Zusammenarbeit mit Unicef.
Dies kann die einzelnen Akteur*innen an der Schule für das Thema sensibilisieren und den Blick auf die Umsetzung der Kinderrechte an Schulen zu schärfen.

Demokratieverständnis der Kinder fördern

Verständnis für den Transfer in den Lebensalltag der Kinder gewährleisten.

- Welche Bedeutung haben die Kinderrechte für den Alltag der Kinder ?
- Was haben die Kinderrechte mit dem Demokratieverständnis der Kinder zu tun?
- Warum ist das Thema wichtig? - Demokratiebildung der Kinder.
- Kleine Erfolge feiern und die eigene Wirksamkeit erfahrbar machen.

Konkrete Umsetzung an den Schulen

Beispiele der beteiligten Schulen - welche Gremien gibt es?

- Klassensprecher*innentreffen
- Kinderrat
- Schüler*innenrat
- Schulversammlung
- Teilnahme von Schülersprecher*innen bei Konferenzen

Konkrete Projekte an Schulen

- Toilettenwettbewerb an der Schule

-

Herausforderungen

Herausforderungen

Beteiligung von Kinder und Jugendlichen wird als Aufgabe der Schulsozialarbeit gesehen.

Es ist jedoch teilweise schwierig, dies an den Schulen konkret umzusetzen.

Derzeit, unter den aktuellen Bedingungen der Corona-Pandemie ist dies noch schwerer umzusetzen

Kinderrechtsorientierung in der Schulsozialarbeit: Haltung, Rolle und Aufgaben zum Thema Prävention

Bemerkungen

Leitlinien Schuso Kooperationsverbund

Das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit geht von den jungen Menschen und ihren Bedürfnissen, Wünschen und Interessen aus. Bildungsauftrag von sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule ist es, „den subjektiven Prozess junger Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt und der ‚Aneignung der Welt‘ zu unterstützen und zu begleiten“.

Prävention Schuso Kooperationsverbund

Prävention ist ein Grundprinzip von Schulsozialarbeit, welche in einem ausgewogenen Verhältnis zur einzelfallbezogenen Intervention stehen sollte. Zur Prävention gehört, gemeinsam mit allen am Schulleben beteiligten pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen alle Belange des Aufwachsens junger Menschen zu beachten und Ausgrenzungen oder Benachteiligungen rechtzeitig zu erkennen und frühzeitig abzubauen bzw. zu verhindern.

Haltung

- Selbst neugierig sein und Kinder anregen neugierig zu sein
- Offenheit Politik und Demokratie gegenüber
- Diskussionslust fördern und zulassen, freie Meinungsäußerung ermöglichen
- Nein zulassen
- Klarheit über eigene Haltung, Transparenz
- Grundlagenwissen
- Unterstützung, dass sie Selbstwirksamkeit erleben können

Rolle

- Moderator*in
- Vermittler*in (Wissen, Meinungen)
- Begleiter*in
- Bestärker*in
- Förder*in

Aufgaben

- Lust am sich selbst ausdrücken fördern
- Kritikerlaubnis und "Beschwerdemöglichkeit" schaffen
- Fähigkeit zum "Nein-Sagen" entwickeln
- zeigen, dass es erlaubt ist, unterschiedliche Meinungen zu haben und diese diskutieren zu können.

Kinderrechtsorientierung in der Schulsozialarbeit: Haltung, Rolle und Aufgaben in Kooperation mit Schule

Bemerkungen

Zitat einer Schulleiterin

"Aufgabe von Schule ist es, junge Menschen zu befähigen, verantwortlich am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dazu müssen wir gegenseitige Wertschätzung, Respekt und Offenheit als Werte vermitteln und vorleben – und dabei die jeweilige kulturelle und soziale Herkunft der Kinder einbeziehen. Das kann nur gelingen, wenn die eigenen Rechte und damit die Rechte des anderen gemeinsam erlernt und erfahren werden. Die Kinderrechte im Schulalltag zu verwirklichen, ist daher ein grundlegender Anspruch an unsere Arbeit."

Links

[Kinderrechte in der Schule - kinderrechte.de](http://kinderrechte.de)

Haltung

Immer wieder aufs Neue für die Rechte der Kinder einsetzen.

Rolle

Anwaltschaftlich

Informieren über Kinderrechte

Aufgaben

Fokus auf Kooperation mit Schulleitung, Lehrkräften und Schüler*innen

Kinderrechtsorientierung in der Schulsozialarbeit: Haltung, Rolle und Aufgaben zum Thema Teilhabe

Bemerkungen

Teilhabe - was ist das?

Das eigene Leben gestalten, selbst Entscheidungen treffen und mitbestimmen, wenn es um das eigene Umfeld geht. Dafür steht der Begriff der Teilhabe. Er umschreibt einen Anspruch, der für alle Menschen gilt. Auch für die, die aufgrund verschiedener Bedingungen (sprachliche Barrieren, Erkrankungen, Behinderungen,...) scheinbar nur eingeschränkt mitwirken können. Hierbei bedingen sich Inklusion, Befähigung, Beteiligung und Teilhabe gegenseitig.

Haltung

wertschätzend

"Kind nicht als Problemfall, sondern als Mensch, der um das Gelingen seiner Biographie kämpft"

Toleranz

ressourcen- und lebenswertorientiert

Rolle

vermittelnde Rolle

Koordination von Netzwerken aufbauen

Transparenz

Verschwiegenheit

Aufgaben

Kooperation suchen

Netzwerke ausbauen
Absicherung durch andere Fachbereiche

Aufklärung

(aus der Perspektive des Kindes)

Kinder Raum geben

(den Kindern die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen, die sie sonst nicht trauen zu fragen)

Hilfreiche Links

Zur Aufarbeitung mit Kindern:

[Respekt für meine Rechte - 10 Kinderrechte kurz erklärt - KiKA](#) (1-minütige Kurzfilme zu jedem Recht)

[Deine Rechte | Kinder Ministerium \(kinder-ministerium.de\)](#)

[BMFSFJ - Die Rechte der Kinder](#) (Broschüre „Logo erklärt die Kinderrechte“ zum bestellen oder als Download)

Für Fachkräfte/Schulen:

[UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021](#)

[Home \(kinderinteressen.de\)](#) (Bundesarbeitsgemeinschaft Kinderinteressen)

[Hands for Kids - Ein demokratiepädagogisches Grundwertecurriculum \(handsgermany.org\)](#)

[Kinderrechte in der Schule - kinderrechte.de](#)

<https://www.donbosco-medien.de/wir-haben-rechte-kamishibai-bildkartenset/t-1/2197>

[Kinderrechte | bpb](#)

Workshop D - Sozialraumorientierung

5. Methodenkoffer- Partizipative Befragungsmethoden für Kinder und Jugendliche

Die in der Düsseldorfer Studie zur Sicht der Kinder auf die Ganztagschule verwendeten Methoden werden im folgenden Kapitel einzeln vorgestellt und so konkret beschrieben, so dass sie auch vor Ort im Rahmen kleinerer Projekte anwendbar sind. Damit steht ein Methodenrepertoire zur Verfügung, mit dem Fachkräfte an ihren Schulen Kinder als Expert/innen ihrer Lebenswelt einbeziehen und ihre Lebenswelten und Sichtweisen zum Thema machen können.

In einer Schulung mit Fachkräften eines großen Trägers, die in der OGS bzw. in der Schulsozialarbeit an Grundschulen tätig sind, wurde dieses Methodenset erst vor kurzem wieder erprobt. Die beteiligten Fachkräfte waren alle in der Lage, an ihrer Schule Projekte durchzuführen, in denen diese Methoden zum Einsatz kamen. So ging es etwa um die Beteiligung von Kindern an der Neugestaltung eines Schulhofes, um die Frage, was die Kinder außerhalb der OGS tun und welchen Verpflichtungen sie dort nachgehen müssen, usw. Fragestellungen zur Schule als Lebensort, aber auch zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ihren Sozialräumen, sind typische Themen solcher Projekte.

Die vorliegende Beschreibung der Methoden verfolgt den Blickwinkel des Sozialpädagogen/der Sozialpädagogin, der/die über bestimmte Zeitressourcen verfügt, sich nicht explizit mit qualitativer empirischer Sozialforschung auseinandergesetzt hat und deshalb praxistaugliche Methoden benötigt, um Projekt mit der Praxis der Arbeit an seiner Schule oder Institution verbinden zu können.

- Die Methoden haben das Ziel, Kinder und Jugendliche als Expert/innen ihrer Lebenswelten zu beteiligen und damit ihre subjektive Sicht in den Mittelpunkt zu stellen.
- Die Methoden stammen zum einen aus dem Repertoire der qualitativen Sozialforschung (Interviews etc.), zum anderen aber auch aus der Aktionsforschung und der sozialpädagogischen Praxis.
- Die Methoden wurden im Laufe der Jahre über viele Projekte hin weiter entwickelt und dokumentiert, etwa in dem Methodenbuch Sozialraum (Deinet 2009 oder aktuell in dem Buch „Sozialraumanalysen“ von Christian Spatscheck und Karin Wolf-Ostermann (2016)
- Wir verstehen die hier vorgestellten Methoden als sozialräumliche Analyse und Beteiligungsmethoden, d. h. sie dienen der Analyse von Sozialräumen (etwa einer Schule) aus dem Blickwinkel der dort handelnden Menschen (wie in unserer Studie der Blick der Kinder auf die Ganztagschule).
- Die Methoden sind zugleich also analytisch animierend und beteiligend!

Anwendung der Methoden in der Praxis

Entscheidend für das Gelingen der Durchführung aller Methoden ist eine „ethnografische Haltung“ der pädagogischen Fachkräfte. Um diese einzunehmen, ist vor allem eine lebensweltliche Orientierung Voraussetzung, die es Fachkräften ermöglicht, den Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen einzunehmen und „von außen“ auf deren Bedarfe und Belange zu blicken (Zinnecker 1995). Es fordert hier zunächst eine eher zurückhaltende, den Kindern Raum bietende Haltung bei der Befragung sowie kein agierendes Eingreifen, während die Kinder und Jugendliche Aussagen treffen. Diese müssen erst wertfrei und unverzerrt in eine Auswertung fließen und in Gesamtheit interpretiert werden, bevor sie eine Handlungsgrundlage bieten können. Werden quantitative Daten durch einen Fragebogen erhoben, gilt es auch bei Kinder- und Jugendbefragungen Anonymität von personenbezogenen Daten zu gewährleisten und während einer Erhebung die entsprechende „Privatsphäre“ zu gestalten.

Die einzelnen Methoden lassen sich miteinander kombinieren, um multiperspektivische Ergebnisse zu erzielen. Quantitative Methoden, wie bspw. Fragebögen, beleuchten bestimmte Sachverhalte oft nur einseitig. So können durch einen Fragebogen bestimmte Räumlichkeiten als positiv bewertet werden, diese Aussage gibt aber noch keine Information über den Grund der Bewertung. Hier greifen die beschriebenen qualitativen Methoden tiefer, in dem sie eine sehr subjektive Sichtweise auf die Sachverhalte werfen und in vielen Teilen auch Originalzitate der Befragten zulassen, die eine sehr individuelle Aussagekraft haben. Häufig erweist sich deshalb auch eine abschließende gemeinsame Diskussion der Ergebnisse mit den Befragten als sinnvoll, bevor eine Interpretation der gesammelten Daten und Erkenntnisse vorgenommen wird.

Die Auswahl der einzelnen Methoden und ihre Kombination sollten im Vorfeld präzise auf die gewünschten Fragestellungen angepasst werden und in einem realistisch gestaltbaren Zeitrahmen eingebettet sein. Jede Methode sollte vorab auf die jeweilige Altersgruppe abgestimmt werden, wodurch sich große Unterschiede in den jeweiligen Konzeptionen und Fragestellungen ergeben können. Es empfiehlt sich deshalb, vor jeder geplanten Befragung die zum Teil neu entwickelten Methoden einem „Pretest“ zu unterziehen. Diese Testphase lässt Möglichkeiten offen, evtl. nicht funktionierende Fragestellungen, falsche Begrifflichkeiten oder für die Zielgruppen unverständliche Sprache nachträglich zu korrigieren, bevor die Methode in der geplanten Befragung zum Einsatz kommt.

Sensibler Umgang mit den Aussagen von Kindern und Jugendlichen

Beim Einsatz der Methoden kann man sehr schnell die Erfahrung machen, wie sich Kinder und Jugendliche „öffnen“, tiefe Einblicke in ihre Lebenswelten gewähren und viele persönliche Aussagen machen. Umso sensibler muss man deshalb mit Ergebnissen umgehen, insbesondere den persönlichen Aussagen in den qualitativen Methoden. Ein Beispiel dafür ist der Einsatz der Methode Autofotografie in unserer Studie, in deren Verlauf die Kinder zahlreiche Fotos ihrer Kinderzimmer und persönlicher Gegenstände machten, was eigentlich nicht intendiert war. Bei den Veröffentlichungen von Ergebnissen oder auch Präsentationen, die auch eine positive Öffentlichkeit für die Lebenssituation von Kinder und Jugendliche schaffen können, muss daher immer die Frage nach der Grenze der Informationsweitergabe handlungsleitend sein.

Keine unnötigen Erwartungen wecken!

Die Durchführung von Methoden unter Beteiligung von Heranwachsenden darf keine unnötigen Erwartungen bei ihnen wecken, weil sie eine solche Befragung sehr ernst nehmen, nicht die langen Wege von Verwaltungen in der Umsetzungen von bestimmten Maßnahmen kennen und als Kinder und Jugendliche einen anderen Zeithorizont als Erwachsene haben. Die Frage „Was wünschst du dir?“, oder „Was hättest du hier gerne?“, kann bei Kindern und Jugendlichen leicht die Erwartung wecken, dass ihre Vorschläge auch schnell umgesetzt werden. Hier ist jeweils darauf zu achten, dass Fragen so gestellt werden, dass dieser Eindruck nicht entsteht bzw. die Chancen der Realisierung klar angesprochen werden. Unsere Erfahrung in zahlreichen Projekten ist auch die, dass es nicht nötig ist, Kinder und Jugendliche immer nach ihren Erwartungen und Wünschen zu fragen, sondern dass im Mittelpunkt steht, sich für ihre Lebenswelten zu interessieren und dabei auch ihre Meinungen und Einschätzungen einzuholen.

Die Einschätzung von Mädchen und Jungen wahrnehmen!

Mit einem geschlechtssensiblen Blick muss es auch darum gehen, die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Mädchen und Jungen zu erheben. So kann es sehr sinnvoll sein, einzelne Methoden geschlechtsspezifisch einzusetzen, um auch die Überlagerung der unter-

schiedlichen Nutzungen (z. B. des Schulhofs) zu vermeiden. Dies bedeutet, dass immer wieder sehr bewusst geprüft werden muss, ob auch die Einschätzungen von Mädchen genügend Platz finden.

5.1 Entwicklung und Einsatz eines Kinderfragebogens

Methode	<i>Teilstandardisiertes Interview</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Einblicke in die Ansichten, Meinungen, Bewertungen von Kindern durch operationalisierte Fragestellungen</i>
Zielgruppe	<i>8-11 Jahre, Einzelarbeit, begleitete Befragung von Gruppen oder Schulklassen möglich</i>
Material	<i>Vorentworfener Fragebogen, Stifte</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>30-60 Minuten</i>

Methodenbeschreibung

Ein teilstandardisierter Fragebogen kann als quantitativer Methodenbaustein in vereinfachter Form mit Kindern angewendet werden. Der Vorteil dieser Methode ist, dass aufgrund einer breiten Datenbasis empirisch aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können. Der Nachteil besteht darin, dass die Konzeption mit einem verhältnismäßig großen Entwicklungs- und Auswertungsaufwand verbunden ist. Der für die vorliegende Untersuchung konzipierte Kinderfragebogen wurde in einem kindgerechten Format entwickelt, welches ohne breit angelegte Bewertungsskalierungen die Perspektiven, Bewertungen und Ansichten der Kinder erfragen kann. Der (hier verwendete) teilstandardisierte Fragebogen enthält sowohl geschlossene Fragen (d.h. mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten) sowie offene Fragen, die durch offene Aussagen der Kinder ggf. neue Themen und Fragestellungen für weitere Forschungsmethoden einbringen können (wie z. B. der Gruppeninterviews). Um komplizierte Antwortkategorien zu vermeiden, wurden kindgerechte Emoticons („Smileys“) in drei Bewertungskategorien eingesetzt (durch die Antwortkategorien „gut“, „geht so“ oder „schlecht“ konnten die Kinder einzelne Bewertungen vornehmen). Um eine Überforderung der Zielgruppe und eine damit einhergehende Verschlechterung der Datenqualität zu vermeiden, wurde hier bewusst eine sogenannte „Mittelskala“ eingesetzt. Diese ermöglicht es, durch die mögliche Bewertung „geht so“ eine erzwungene Positiv- oder Negativbewertung („forced choice“) zu umgehen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005). Der Fragebogen kann sowohl in Einzelarbeit als auch in größeren Gruppen eingesetzt werden. Die Durchführung in Gruppen oder Schulklassen ermöglicht innerhalb kurzer Zeit eine hohe Anzahl an Kindern zu erreichen, solange die Durchführung von den Forschenden begleitet wird.

Der Fragebogen beinhaltet neben der Abfrage von soziodemographischen Daten, wie Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund, eine Bewertung der vorhandenen Räume im Schulgelände (Klassenräume/ OGS-Räume) und deren Ausstattung mit z. B. Spielmaterial, kind-

gerechter Aufteilung oder Geräumigkeit. Einen wesentlichen Bestandteil haben vor allem Fragen nach Rückzugsräumen, Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten oder Räumen, die auch ohne Beaufsichtigung durch Erwachsene genutzt werden können. Neben Fragen nach Spielmöglichkeiten oder nach ausreichend Platz, konnten die Kinder außerdem angeben, wie gern sie sich in den jeweiligen Räumen aufhalten, um somit eine Stimmungstendenz abzuzeichnen. Einzelne Fragestellungen beziehen sich zudem auf die Gestaltung der Mittagssituation in der OGS. Dabei geht es weniger um eine Abfrage über den Geschmack der Gerichte beim Mittagessen, der unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Infrastrukturen im Essbereich der OGS schwer zu bewerten wäre.

Wichtiger sind in diesem Zusammenhang atmosphärische Kriterien während des Essens sowie die soziale Situation in der Kindergruppe. Weitere operationalisierte Fragestellungen ermitteln vor allem nach „Stressoren“ im Schulalltag. Dazu gehören zum einen die Fragen nach dem Sozialen Klima in der Kindergruppe, Konflikten oder Problemen, zum anderen auch nach alltäglichen, schulischen Situationen, die evtl. Angst machen oder Druck erzeugen könnten. Speziell hier eignen sich offene Fragestellungen ohne eine zu starre Struktur, die Antworten vorgibt, um die subjektive Sichtweise der Kinder zu erheben. Darüber hinaus ist eine neutrale Fragetechnik von hoher Wichtigkeit, um die Kinder in der Fragestellung nicht suggestiv zu beeinflussen. Stets zu beachten bei der Entwicklung eines statistischen Erhebungselements für Kinder ist eine zielgruppengerechte Gestaltung: Ein angemessener Zeitrahmen zur Beantwortung, der die Konzentration der Kinder nicht übersteigt, Klarheit und Verständlichkeit in den Fragestellungen sowie eine hohe Übersichtlichkeit in der Gestaltung sind Voraussetzungen für den Erfolg des Instruments. Die gewonnenen Daten werden abschließend mit einer Software zur statistischen Datenanalyse ausgewertet und graphisch dargestellt.

Empfehlungen für die Praxis

Bei der Erhebung per Fragebogen sollte grundlegend auf eine klare, transparente Instruktion geachtet werden, die immer auf die gleiche Weise durchgeführt wird, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. Auch bei der Befragung von Kindern ist vorher auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Anonymität der erhobenen Daten und den Sinn und Zweck der Befragung hinzuweisen. Werden die Daten nicht in einer „Eins-zu-Eins-Situation“ erhoben, sondern mehrere Kinder gleichzeitig befragt, wie z. B. in einer Schulklasse, sollte ein Forschendenteam vor Ort sein, das evtl. Rückfragen beantworten kann und die Befragungssituation intensiv begleitet. Außerdem eignet sich eine spielerisch gestaltete Stunde, um der Konzentration der Kinder nicht zu viel abzuverlangen. Während der Befragung ist unbedingt darauf zu achten, dass keine Kontrolle der Befragten durch Fach- oder Lehrkräfte entsteht. Privatsphäre beim Ausfüllen des Bogens und ein gewisser Abstand zu den teilnehmenden Kindern ist von

großer Relevanz für unbeeinflusste und damit valide Daten. Bevor eine Befragung stattfindet, empfiehlt es sich einen Pretest durchzuführen, der vorab den Fragebogen auf seine Funktionalität und Validität testet: Bestimmte Fragestellungen scheinen zwar auf den ersten Blick funktional, werden jedoch aus der Perspektive der Zielgruppe anders wahrgenommen und gedeutet. Um solche Fehler bei einer endgültigen Erhebung zu vermeiden, sollte der Fragebogen vorher mit einer kleineren Gruppe Kinder gemeinsam durchgeführt und auf Schwachstellen getestet werden.

5.2 Gruppeninterview mit Kindern

Methode	<i>Kinder werden anhand eines Leitfadens in der Gleichaltrigen-gruppe interviewt</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Einblicke in Ansichten, Meinungen, Bewertungen durch offene Fragestellungen</i>
Zielgruppe	<i>8-10 Jahre, 6-8 Teilnehmende, geschlechtsdifferenzierte Gruppen</i>
Material	<i>Tonaufnahmegeräte</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>60-90 Min.</i>

Methodenbeschreibung

In Anlehnung an die Methode der Gruppendiskussion sollen Gruppeninterviews, als vereinfachte Form, Einblicke in die Lebenswelt der Kinder ermöglichen und zu Schilderungen von Erfahrungen ihres Alltags anregen. Die Gruppendiskussion als Methode der qualitativen Sozialforschung beschränkt sich nicht auf die Befragung oder Erfassung einzelner Aussagen eines Individuums, sondern will Themen und Kontexte durch die Betrachtung einer Gruppe einfangen und dies auch unter der Berücksichtigung der Kommunikation innerhalb der Gruppe. Es handelt sich dabei nicht um ein Interviewverfahren für eine Ansammlung mehrerer Personen oder die Auszählung einzelner Äußerungen, sondern soll Daten durch Interaktion innerhalb einer Gruppe erheben. Während die Datenerhebung in Einzelinterviews durch eine

subjektive Sichtweise des Befragten verzerrt sein kann, ermöglichen Gruppeninterviews eine „Analyse von Wirkungszusammenhängen“ (Kühn/Koschel 2011, S. 55) durch eine multiperspektivische Betrachtung einzelner Themen und Thesen. Die Gruppeninterviews werden jedoch nicht nach dem klassischen narrativen (sehr aufwendigen) Schema der Gruppendiskussion ausgewertet, so spielen bspw. die Kommunikationsdynamiken zwischen den einzelnen Interakteuren keine Rolle. Das leitfadengestützte Interview kann im schulischen Kontext verschiedene Themenbereiche erfassen, wie z. B. Erleben des Unterrichts und Lernzeiten, Soziales Klima/Peers, Möglichkeiten zur Partizipation, Zeitwahrnehmung im Schulalltag, Konfliktlösungsstrategien sowie diverse Aspekte zum Mittagessen oder Pausen. Bestimmte vorsaugewählte Fragestellungen werden vom Diskussionsleiter als Input in die Gruppe gegeben und durch wechselseitige Gespräche von den Teilnehmenden aus unterschiedlichen Betrachtungsweisen beleuchtet. Die jeweiligen Gesprächsverläufe sind innerhalb der Gruppen sehr unterschiedlich und bedürfen einer strukturierten Moderation, die aber auch flexibel genug sein muss, die Belange der Kinder mit aufzugreifen. Für aussagekräftige Ergebnisse sind also im Vorfeld geschlechter- und altersdifferenzierte Gruppen einzuteilen, die möglichst differenzierte Aussagen zulassen. Weitere Gelingensfaktoren für belastbare Erkenntnisse sind möglichst zufällig ausgewählte und heterogene Kindergruppen in Bezug auf Migrationshintergrund, unterschiedliche Schulklassen sowie auch persönliche und schulische Voraussetzungen. Es muss vor allem vermieden werden, dass ausschließlich Kinder mit einer ausgeprägten verbalen Kompetenz an den Interviews teilnehmen, um auch diejenigen zu beteiligen, die evtl. durch persönliche Zurückhaltung bisher über weniger Mitsprachrecht verfügen und weniger Zugang zu partizipativen Prozessen erhalten.

Einen wesentlichen Effekt erreicht das Fehlen eines gewissen Erwartungsdrucks an das Kind durch den Wegfall einer „Eins-zu-eins-Situation“. Das Interview in der Kindergruppe ermöglicht eine freie, ungezwungene Gesprächsatmosphäre, die auch zu kritischen Äußerungen ermutigt, und erhöht somit die Authentizität und Belastbarkeit der erhobenen Daten. Während des Interviews werden die Aussagen der Kinder mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet, transkribiert und in einem späteren Schritt, um die klassische und sehr aufwändige Analyse mittels Schere und Papier zu umgehen, mit einem computergestützten Datenauswertungsprogramm (z. B. MaxQDA) ausgewertet. Das computergestützte Vorgehen ermöglicht eine induktive (aus dem Material heraus gebildete) oder deduktive (einem vorgegebenen Raster folgend) Kategorisierung des Materials. Gruppeninterviews eignen sich als qualitative Methode vor allem um thematische Lücken zu schließen, die durch statistische Erhebungen nicht aufgegriffen werden können, oder wenn eine quantitative Erhebung durch z. B. Fragebögen nicht durchführbar ist. Falls eine erste Befragung durch Fragebögen stattfindet, können Gruppeninterviews in einem zweiten Erhebungsschritt ein Vertiefungsinstrument zu Fragebögen darstellen.

Empfehlungen für die Praxis

Das Gruppeninterview wird aufgrund des hohen Beteiligungscharakters von den Kindern sehr interessiert angenommen, jedoch verlangt es ihnen durch den großen zeitlichen Auf-

wand viel Konzentration ab. Um während der geplanten Durchführung die Konzentration und Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten, eignen sich immer wieder kehrende kurze Unterbrechungen mit aktivierenden Bewegungsspielen und/oder einer Erfrischung. Auch erfordert die Moderation eine hohe Flexibilität, die sich einerseits am Leitfaden orientiert, jedoch Raum für weitere Themen der Kinder lassen sollte. Es empfiehlt sich zu Beginn Kommunikationsregeln festzulegen, die eine Sprechreihenfolge regeln. Dies kann durch Wortmeldungen oder aber auch eine bestimmte Reihenfolge geschehen und hilft dabei eine gleiche Verteilung der Redeanteile der einzelnen Kinder zu gewährleisten.

5.3 Nadelmethode

Methode	<i>Mit verschiedenen farbigen Nadeln werden auf Stadtkarten Orte markiert und kommentiert</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Visualisierung und Bewertung von Orten und deren Raumqualitäten</i>
Zielgruppe	<i>6-18 Jahre, Kleingruppen, evtl. geschlechtsdifferenzierte Gruppen</i>
Material	<i>Styroporplatten, Stadtpläne oder Kinderstadtpläne, farbige Stecknadeln, Stifte, Zettel</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>10 bis 45 Min.</i>

Methodenbeschreibung

Die Nadelmethode ist ein qualitatives Verfahren zur Visualisierung und Bewertung bestimmter Orte und Plätze (wie z. B. Wohngebieten oder Treffpunkten). Bei dieser von Norbert Ortman entwickelten, aktivierenden Methode werden von Kindern, Jugendlichen oder anderen Zielgruppen bestimmte Orte mit Hilfe von verschiedenfarbiger Stecknadeln auf Stadtkarten markiert (die zuvor auf z. B. Styroporplatten befestigt wurden) (vgl. Ortman in Deinet/Krisch2002). Neben der Markierung eines Ortes können zusätzlich qualitative Bewertungen einzelner Orte abgefragt werden, indem die Teilnehmenden Kommentare zu einzelnen Orten abgeben (z. B. den Grund einen Treffpunkt aufzusuchen, die Tätigkeit, der man dort nachgeht etc.) und diese im Originalton dokumentiert werden. Entwickelt man Fragestellungen nach bestimmten Kriterien, wie Alter oder Geschlecht, und ordnet ihnen Nadeln in unter-

schiedlichen Farben zu, sind in der Auswertung differenzierte Aussagen möglich: Z. B. über von Mädchen präferierte Orte, Angsträume auf dem Schulweg von neu eingeschulten Kindern etc. (vgl. Deinet/ Krisch 2002, S. 100). Die Nadelmethode ist eine partizipative Methode mit Aktionscharakter und befragt Kinder als Expert/innen ihrer Lebenswelt. Die Angaben der Kinder und Jugendlichen erhalten durch die Offenheit der Methode eine besondere Aussagequalität: Aufgrund der Auswahl der Treffpunkte und Orte, die selbsttätig gewählt und markiert werden, wird eine differenzierte Übersicht unterschiedlich bewerteter Orte dargestellt. Durch den Verzicht auf geschlossene Fragen oder vorgegebene Antwortkategorien wählen die Teilnehmenden selbst aus und geben ihre subjektive Perspektive wider.

Für ein Gelingen der Methode ist die Auswahl des Kartenmaterials von großer Wichtigkeit, welches weder zu starke Vorgaben machen noch zu unübersichtlich sein darf. Es empfiehlt sich, verschiedene Kartengrößen für unterschiedliche Altersgruppen zu verwenden. Neben den Stadtkarten sollte eine Legende fester Bestandteil der Durchführung sein, auf der einzelne Nadelfarben bestimmten Kriterien zugeordnet sind und die Fragestellung klar formuliert ist. So bekommt bspw. die Frage nach einem beliebten Treffpunkt eine andere Nadelfarbe zugewiesen als die Frage nach einem „Angstraum“ oder unbeliebten Treffpunkt.

Der kommunikative Charakter der Nadelmethode ermöglicht intensive Dialoge zwischen Kindern und Fachkräften sowie zwischen den Kindern untereinander. Dieser Austausch darf nicht unterbunden werden, jedoch erweist sich eine Moderation der beteiligten Fachkraft als hilfreich, um womöglich stark angepasste Befragungsergebnisse zu verhindern, die entstehen, wenn eine zu starke Beeinflussung unter den Kindern entsteht. Außerdem ist eine neutrale, ethnografische Haltung der forschenden Fachkräfte entscheidend für einen gelingenden Methodenverlauf: Zwar dürfen unterstützende Hinweise für die Durchführung gegeben werden, jedoch sind eine starke Lenkung der Dialoge sowie Vorgaben oder dezidierte Beispiele zu vermeiden, um die Ergebnisqualität nicht zu beeinträchtigen.

Durch ihre Niedrigschwelligkeit bietet die Nadelmethode einen guten Einstieg in weitere Befragungsmethodiken und kann sowohl in einer Einrichtung als auch als „mobile Nadelmethode“ im öffentlichen Raum eingesetzt werden, um dort Passanten zu befragen. Die einzelnen Nennungen können zwar ausgezählt und graphisch dargestellt werden, jedoch bleibt die Nadelmethode ein qualitatives Verfahren, das keine breite empirische Datenbasis liefern kann. Vielmehr geht es bei der Auswertung um die einzelnen, sehr individuellen Kommentare und die subjektive Bedeutungszuweisung der Kinder und Jugendlichen. Erst durch diesen Dokumentations- und Auswertungsschritt werden die tatsächlichen Aufenthaltsqualitäten einzelner Orte und Räume deutlich sowie die subjektive Sicht der Kinder auf den Sozialraum. Da in der Betrachtung einzelner Orte häufig eine gewisse Erkenntnistiefe fehlt, eignet sich die Nadelmethode gut als Einstieg in weitere Erhebungssettings und kann kombiniert mit anderen Methoden, die sich mit der Wahrnehmung im öffentlichen Raum oder Sozialraum beschäftigen, tiefergehende Erkenntnisse bringen. Das Auszählen der Nadeln sollte deshalb nur ein erster Schritt sein, der den qualitativen Aspekt der Methode nicht überlagern darf. Andererseits

können mit der Nadelmethode in relativ kurzer Zeit viele Personen erreicht und dementsprechend schnell aussagekräftige Ergebnisse erreicht werden.

Empfehlungen für die Praxis

Entscheidend für das Gelingen der Methode sind die Qualität der Stadt- und Sozialraumkarten sowie deren Maßstab. Für die Auswahl des Kartenmaterials empfehlen wir Auszüge aus der deutschen Grundkarte in unterschiedlichen Formaten. Enthalten sein sollten auf den Karten Darstellungen von zentralen Institutionen und Einrichtungen im Sozialraum, wie z. B. Schulen, Kindertageseinrichtungen, Schwimmbäder etc. aber auch öffentliche Plätze, wie Parks, Spiel- oder Sportplätze. Ein farbiger Kartendruck hat sich ebenso wie gut lesbare Straßennamen als positiv für den Befragungsverlauf erwiesen. Speziell für die Primarstufe eignen sich Karten, die ausschließlich den Einzugsbereich der Schule abbilden. Die in vielen Kommunen erhältlichen Kinderstadtpläne sind für den Einsatz in der Primarstufe aufgrund ihrer hohen Bildhaftigkeit gut geeignet und erleichtern den Kindern den oft ungewohnten

Umgang mit Kartenmaterial.

Für die Materialvorbereitung werden die Karten auf Styroporplatten (oder vergleichbaren Material) befestigt, ebenso wie eine Legende mit den unterschiedlichen Fragestellungen. Es empfiehlt sich die verschieden farbigen Nadeln vorab zu sortieren, den einzelnen Kategorien auf der Styroporlegende zuzuordnen und diese dort für den sofortigen Einsatz aufzustecken. Um Kommentare zu den Qualitäten einzelner Orte dokumentieren zu können, eignen sich kleine Zettel mit vorab zugewiesenen Kategorien (s.u.). Diese werden während der Abfrage unter die Nadel gesteckt, die den jeweiligen Ort markiert.

Ein Qualitätskriterium der Methode besteht darin, die erhobenen Daten unmittelbar nach der Durchführung zu sichern, auszuzählen und niederzuschreiben oder evtl. in Datentabellen einzugeben. Die einzelnen Kommentare sollten im Originalton der Kinder belassen werden und können durch die zeitliche Nähe zur Durchführung so mit ihrer subjektiven Bedeutungszuweisung noch klar erfasst werden.

5.4 Subjektive Landkarte

Methode	<i>Durch Zeichnungen entstehen persönliche Karten, die Orte und ihre Bedeutung im subjektiven Lebensraum darstellen</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Einblicke in die Lebenswelt von Kindern und räumliche Dimension ihres Alltages</i>
Zielgruppe	<i>6-10 Jahre, Einzelarbeit/ angeleitete Kleingruppen bis 6 Teilnehmende</i>
Material	<i>Papier, Stifte</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>30 -60 Min.</i>

Methodenbeschreibung

Die Methode der Subjektiven Landkarte dient dazu, die räumliche Dimension des Alltags der Kinder sichtbar und rekonstruierbar zu machen. Die Methode gibt Aufschluss über die Aufenthaltsorte der Kinder, die subjektive Bedeutung ihres Stadtteils und das subjektive Erleben ihres Lebensraumes über die Stadtgrenzen hinaus (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011, S. 62 f.). Die Methode stellt eine Abwandlung der narrativen Landkarte dar, die als Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume dient und eine verbreitete Methode der pädagogischen Kindheitsforschung ist (vgl. Behnken/Zinnecker 2010). Durch kartographische und zeichnerische Darstellungen sowie ergänzende Interpretationen können ganz nach den individuellen Fähigkeiten kreative „Landschaften“ der eigenen Lebenswelt entstehen. Durch den hohen individuellen Gestaltungsfreiraum eignet sich die Subjektive Landkarte als Einstiegsmethode und auch für Kinder, die in anderen Befragungen weniger kommunikativ auftreten wollen.

In einem ersten Schritt werden die Kinder gebeten eine „Stegreifzeichnung“ ihres persönlichen Lebensraumes anzufertigen, in der sie bedeutende Orte in ihrem Lebensumfeld zeichnen. Zu den verschiedenen Stationen bzw. Objekten, die eingezeichnet werden, können z. B. bestimmte Aufenthalts- und Freizeitorte gehören, all jene Orte, die für die Kinder eine subjektive Relevanz besitzen und/oder gerne und regelmäßig von ihnen aufgesucht werden. Zentrales Element der Zeichnung der subjektiven Landkarte ist ein „Fixpunkt“, der als Ausgangspunkt in der Mitte der Zeichnung platziert wird. Ausgangspunkt, je nach Fragestellung, können sowohl das eigene Zuhause als auch die Schule, oder aber eine andere Einrichtung sein. Der Ausgangspunkt dient als mittiges Element in der Zeichnung von dem aus weitere „Räume“ bzw. Orte strahlenförmig nach außen hin eingezeichnet werden können. Durch diese Anordnung entstehen oftmals sogenannte „Inselbilder“ (vgl. Deinet/ Krisch 2002, S. 143). Die Orte sollen dabei miteinander verbunden werden, so dass eine verzweigte und in der Regel bunte und höchst kreative Karte der individuellen Lebenswelt entsteht. Diese kann mitunter ganz persönlichen Charakter bekommen – bspw. die Markierung der Wege durch Bahnlinien oder ein Fahrrad. Dieser

Freiraum ist sehr wichtig weil all diese Details, die über die klare Aufgabenstellung hinweggehen, auch eine Priorisierung der Kinder anzeigt.

Die gezeichneten Elemente stellen die Lebenswelt in ihrer subjektiven Bedeutung dar, so dass Größenverhältnisse, Proportionen oder Distanz nicht eine maßstabgetreue Wiedergabe des Sozialraums beinhalten sollen, da sie im kindlichen Erleben oftmals sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Im zweiten Schritt werden die gezeichneten Elemente konkretisiert und dokumentiert. Durch neutrales Nachfragen der Forschenden entsteht ein Dialog mit den Kindern über die einzelnen Orte und deren Bedeutung. Zielgerichtete und genaue Gespräche sind für das Gelingen der Methode unerlässlich, da ohne Kommentare der Kinder keine Rückschlüsse über die subjektive Bedeutung der eingezeichneten Orte gezogen werden können. Die Erläuterungen und Kommentare werden schriftlich auf einem separaten Blatt festgehalten. In einer abschließenden Auswertung können die Karten der Kinder in ihren Nennungen einzeln ausgezählt und inventarisiert werden, d.h. einzelne Aussagen werden zu übergeordneten Kategorien sortiert, nach gemeinsamen Themen und Inhalten zusammengefasst und interpretiert. Die Methode eignet sich jedoch nicht für eine quantitative Analyse, sondern stellt stark die individuellen Einblicke in die kindliche Lebenswelt in den Fokus.

Empfehlungen für die Praxis

Die Auswahl des „Fixpunktes“ in der Zeichnung ist für den Verlauf der Methode von großer Bedeutung und sollte vor der Durchführung einheitlich festgelegt werden. Je nach Auswahl des Ausgangspunktes wird das weitere Ergebnis bestimmt und gesteuert. Die Schule als Ausgangspunkt hat u. U. eine engere sozialräumliche Betrachtungsweise und Zeichnung zur Folge, während das eigene Zuhause womöglich eine weitere Betrachtung des gesamten Lebensraumes und der nichtinstitutionalisierten Freizeitgestaltung zulässt.

Bei der Erstellung der Stegreifzeichnung sollte von den Forschenden darauf geachtet werden, dass die Kinder über die Struktur ihrer Landkarte und die Anordnung und Charakteristika der einzelnen Elemente (z. B. Größe, Platzierung, Farbe etc.) selbst entscheiden können. Dies gilt auch, wenn Kinder u. U. weniger Motivation mitbringen zeichnerisch sehr ausführliche Karten zu zeichnen und vielmehr pragmatisch arbeiten möchten. Während der Moderation ist darauf zu achten, den Kindern zu vermitteln, dass nicht die Erstellung einer geografischen Karte im Vordergrund steht, sondern eine ganz persönliche Zeichnung entstehen soll. Auch hierbei ist wichtig, dass es eben auch Kinder gibt, die nicht malen wollen. Der Spaß steht auch ein Stückweit im Vordergrund, so entstehen bspw. auch einige geschriebene Karten. Die gezeichneten Elemente sollten durch offene Fragen der Forschenden konkret auf deren Bedeutung und Begründungen geprüft werden (z. B.: „Welche Bedeutung hat dieser Ort für dich?“, „Weshalb hast du dieses Element genau dort platziert?“). Die Kommentare der Kinder werden im identischen Wortlaut auf einem zusätzlichen Blatt Papier dokumentiert, um die Zeichnung nicht durch Anmerkungen zu stören.

Materialien für die Durchführung

„Ihr kennt doch alle Landkarten. Die können sehr unterschiedlich sein. Einige sind sehr groß und umfassen die ganze Welt mit ihren vielen Ländern, auf anderen kann man nur eine Stadt oder sogar nur einen Stadtteil sehen. Wir möchten, dass ihr eure ganz persönliche Karte malt. Auf der Karte sollte alles drauf sein, was in eurer Welt wichtig ist. Wenn ihr also an euer Leben denkt, was spielt da alles eine Rolle? Was macht ihr so den Tag über? Weil wir wissen, dass ihr auch viel in der Schule seid, malen wir die Schule hier in die Mitte des Blattes. Von dort aus könnt ihr mit dem Zeichnen beginnen. Ihr habt dafür ausreichend Zeit und könnt mir eure Landkarte gleich ausführlich erklären.“

5.5 Subjektive Schulkarte

Methode	<i>Subjektives Kartografieren anhand von vorgefertigten Skizzen des Schulgeländes</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Subjektive Sicht der Kinder auf Schule und Schulgelände, kindliche Umnutzung von Räumen, Spielgeräten und Flächen</i>
Zielgruppe	<i>6-10 Jahre, Einzelarbeit/ angeleitete Kleingruppen bis 6 Teilnehmende</i>
Material	<i>Skizzen des Schulgeländes, Stifte, Papier</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>30 -60 Min.</i>

Methodenbeschreibung

Angelehnt an die Methode des *Subjektiven Kartografierens* ist das Erstellen einer *Subjektiven Schulkarte* darauf angelegt, dass ganz konkrete Räume, Ecken und Flächen auf dem Schulgelände von den Kindern individuell bewertet werden. Die Methode ist ebenfalls eine Vereinfachung aber auch Weiterentwicklung der qualitativen Forschungsmethode *narrative Landkarte* (s.o.) und soll durch die unmittelbare Wahrnehmung von Schule aus die subjektive Sicht der Kinder erfassen. Dies ist neben der Erhebung rein quantitativer Daten im Bereich der Schule gerade deswegen wichtig, weil die Wahrnehmung menschliches Erzeugnis ist und nichts mit einer scheinbar objektiven Realität zu tun hat, die in vorgefertigte wissenschaftliche Kategorien passt (vgl. Daum 2011). Im Gegensatz zu *freiem Kartografieren* ist dieses Verfahren stärker standardisiert und lässt neben einer qualitativen Analyse auch quantitative Auswertungsverfahren zu. Mithilfe der entstandenen Bilder können somit nicht nur erfasst werden, welche Orte oder Spielgeräte bei Kindern besonders beliebt sind, son-

dern auch (alters- und geschlechtsspezifische) Umnutzungsstrategien und Aneignungsprozesse der Kinder aufgedeckt werden.

Für die vorliegende Untersuchung wurden detailgetreue Skizzen vom Schul- und Pausengelände aus Vogelperspektive erstellt. Diese werden in einem ersten Schritt von den Kindern nach unterschiedlichen Bewertungskategorien farbig schraffiert. Um subjektive Bewertungen der einzelnen Elemente des Schulhofs zu erhalten, wurde nach Spiel- oder Aufenthaltsorten gefragt, ebenso nach beliebten und unbeliebten Orten, an denen man sich u. U. (un)wohl fühlt. Eine dritte Kategorie beinhaltet die Möglichkeit einen Ort als bisher unbekannt zu markieren. Auch hier werden vertiefte Einblicke über die subjektive Bedeutung und Bewertung einzelner Orte und Räume wieder durch Auswertungsgespräche mit den Kindern deutlich. Um die Einschätzungen der Kinder besser begreifen und erheben zu können, werden in einem weiteren Schritt die Kinder gebeten, das Gekennzeichnete zu konkretisieren (z. B.: „Warum hast du diese Ecke als einziges rot ausgemalt? Was findest du dort blöd oder was fehlt dir dort?“ oder „Was findest du an diesem Ort, den du blau bemalt hast, besonders schön?“) Auf diese Weise entsteht ein offener Dialog zwischen den feldforschenden Fachkräften und den Kindern, bei dem die Forschenden je nach Interesse zielgerichtet nachfragen können. Die Antworten und Erklärungen der Kinder werden im originalen Wortlaut an den Rand der Skizzen geschrieben. Auch bei der subjektiven Schulkarte können die Aussagen der Kinder themenspezifisch zusammengefasst und für eine Übersicht ausgezählt werden. Für die endgültige Auswertung empfiehlt es sich die Kategorien Geschlecht und Alter zu berücksichtigen, da gerade Mädchen und Jungen sehr unterschiedliche Bewertungstendenzen zeigen.

Empfehlungen für die Praxis

Zur Durchführung der Methode wird den Kindern in Kleingruppen eine Karte ihres Schulgeländes aus Vogelperspektive vorgelegt. Die Skizzen sollten so angefertigt sein, dass weniger die Schulgebäude im Fokus stehen, sondern vielmehr das Außengelände der Schulen. Details wie Büsche und Bäume, Bodenzeichnungen oder Spielgeräte bieten den Kindern die nötige Orientierung auf dem Papier und müssen klar erkennbar sein.

Jedoch ist darauf zu achten, dass eine originalgetreue Skizze, die auch Bäume und Büsche mit darstellt, u. U. wichtige Spielflächen verdecken kann. Orientiert an einer kindlichen Wahrnehmung und Deutung der Karten muss also auf zu große Abstraktionen verzichtet werden. Zu vermeiden sind ebenso Beschriftungen der einzelnen Elemente auf der Karte, um eine voreingenommene Sichtweise zu verhindern, denn Umnutzungstendenzen der Kinder lassen sich ansonsten weniger gut erkennen.

5.6 Autofotografie

Methode	<i>Kinder fotografieren selbstgewählte Orte und kommentieren die fotografierten Elemente</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Subjektive Perspektiven von Kindern auf ihr räumliches Umfeld</i>
Zielgruppe	<i>6-18 Jahre, Kleingruppen bis 8 Teilnehmende</i>
Material	<i>Digitalkameras, Smartphones oder Einwegkameras, Drucker, Papier, Stifte</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>Variabel</i>

Methodenbeschreibung

Kinder werden durch die Autofotografie als Expert/innen ihres Sozialraums befragt, in dem sie selbstgewählte Orte fotografisch ablichten und in einem späteren Dialog individuelle Bewertungen einzelner Orte und Objekte abgeben. Das Verfahren geht auf Hiltrud von Spiegel zurück (1997) und ermöglicht sowohl subjektive Interpretationen einzelner Orte als auch gesamtsozialräumlicher Zusammenhänge und wurde für die vorliegende Untersuchung aktualisiert und erweitert. Die Fragestellungen für die Autofotografie können sich auf bestimmte, von den Forschenden vorgegebene, Kategorien oder Orte beziehen oder völlig frei von Kindern oder Jugendlichen ausgewählt werden. Die in der vorliegenden Untersuchung dargestellte Aufgabenstellung bezieht sich auf eine thematische Auseinandersetzung mit den Bereichen Schulweg und (Offene Ganztags-) Schule. Die ursprüngliche Methode, die mit Einwegkameras durchgeführt wurde, lässt sich durch den Einsatz von Digital- oder Smartphonekameras erweitern, jedoch beeinflusst die nahezu unbegrenzte Speicherkapazität neuer Medien erheblich das Ergebnis der Methode. Es empfiehlt sich eine Höchstgrenze für abgelichtete Fotos vorzugeben, um den Überblick zu behalten und die evtl. Priorität einzelner Bilder und Orte erkennen zu können. Die Methode der Autofotografie wird in Kleingruppen durchgeführt, die auch unter geschlechts- und altersspezifischen Merkmalen eingeteilt werden sollten. Dies schafft eine ungezwungene, vertraute Atmosphäre und begünstigt belastbare Daten durch einen ehrlichen Austausch. Der abschließende Dialog über gesammelte

Fotos und über die Bedeutung und Wahrnehmung einzelner Orte und Objekte macht die Methode erst wertvoll für eine Lebenswelt- oder Sozialraumanalyse. Erst durch die individuellen Bedeutungszuweisungen der Kinder und deren Dokumentation erschließen sich vertiefende Interpretationsmöglichkeiten. Die Methode eignet sich aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit und des Mediums Fotografie vor allem für Kinder, die persönlich zurückhaltender sind. Die Erfahrungen dieser Untersuchung zeigen, dass selbst Kinder aus der dritten Klasse als „digital Natives“ nach relativ kurzer Zeit in der Lage sind mit Kameras zu arbeiten und auswertbare Fotos zu produzieren. In einem ersten Durchführungsschritt erhalten die Kinder einen Leitfaden (hier: Rahmengeschichte), der ihnen spielerisch die Aufgabenstellung vermittelt. Nachdem die Fotos erstellt wurden, werden daraus Kollagen angefertigt, die durch die entsprechenden Kommentare ergänzt werden. Die einzelnen Aussagen können in einem Auswertungsverfahren nach thematischen Gemeinsamkeiten ausgezählt und inventarisiert werden. Es handelt sich bei der Autofotografie jedoch um eine qualitative Erhebungsmethode, die keine Rückschlüsse über eine größere Grundgesamtheit zulässt.

Empfehlungen für die Praxis

Die Einführung der Methode sollte klar formuliert sein und über eine „Leitfadengeschichte“ erfolgen, die den Kindern die Aufgabenstellung erleichtert (s.u.). Nachdem die Kinder verstanden haben, worum es in der Untersuchung inhaltlich geht und was ihre Aufgabenstellung ist, muss sichergestellt werden, dass die Kinder wissen, wie die Kameras zu bedienen sind (in Zeiten von Smartphones ist dies keine Selbstverständlichkeit mehr). Wichtig ist neben dem On/Off-Knopf auch die Taste, um die bereits gemachten Bilder anzusehen. Des Weiteren müssen den Kindern ein Ladegerät, bzw. Wechselbatterien mit auf den Weg gegeben werden und auch diese Handlungsschritte genau erklärt werden. In einer gemeinsamen Phase auf dem Hof testen die Kinder ihre Kameras und haben 10 Minuten Zeit sich an die Forschenden zu wenden, bevor die Tatsächliche Phase des Fotografierens beginnt.

Nach einer Gruppenphase, in der die Kinder eigenständig Fotos auf dem Gelände einer Einrichtung oder dem näheren Umfeld machen, empfiehlt es sich, den Kindern die Kameras mit einer entsprechenden Instruktion zum Nachlesen der Aufgabenstellung, für einen längeren Zeitraum auszuhändigen, damit sie außerhalb einer Einrichtung auf Fotos vom Schulweg, dem näheren Umfeld oder Zuhause machen können. Nach einem vereinbarten Rückgabepunkt können die Fotos entwickelt oder digitalisiert und in einer Gesprächsrunde mit Kindern nach Relevanz sortiert werden. Von möglich erstellten 20 Fotos werden so z. B. die 10 Bilder mit der höchsten subjektiven Wichtigkeit ausgewählt. Mit Unterstützung der Forschenden werden die ausgewählten und gedruckten Fotos interpretiert und in Form einer Kollage dokumentiert. Auch hier ist es wichtig, die Aussage der Kinder im Originalton direkt den ein-

zelen Bildern zuzuordnen Für die Auswertungsgespräche mit den Kindern ist es sinnvoll geschlechtsspezifische Gruppen zu bilden, um eine evtl. befangene Atmosphäre zu verhindern. Diese kann dann entstehen, wenn z. B. private Fotografien von dem eigenen Zuhause ausgewählt werden. Hier gilt es einen vertrauensvollen Schutz der Privatsphäre zu schaffen.

Materialien für die Durchführung

„Neulich kam ein Brief für dich. Deine Tante aus Australien hatte zur Osterzeit an dich gedacht und wollte dir eine Kleinigkeit schenken. Als sie sich überlegt hat, was das sein könnte, ist ihr aufgefallen, wie wenig sie von deinem Alltag weiß. Sie war noch nie in Düsseldorf und kann sich daher keine Vorstellung darüber machen, wie du eigentlich lebst. Da sie selbst Lehrerin an einer Schule in Sydney ist, was mehr als 14.000 km von Düsseldorf entfernt ist, findet sie besonders spannend, wie du zur Schule kommst und was du alles so machst, wenn du dort bist. Sie bittet dich eine kleine Fotogeschichte für sie zu machen und ihr auch das zu zeigen, was dir nicht so gut gefällt. Wenn sie sich besser vorstellen kann, wie du so bist, kann sie auch besser eine Kleinigkeit für dich besorgen.“

#1 Fotografiere einen normalen Schultag von dir.

- | | |
|--|---------------|
| - Wie ist dein Schulweg?
(schöne und „blöde“ Stellen/ Orte) | Mind. 5 Fotos |
| - Was machst du in der Schule/OGS?
(Schulhof/ Ecken drinnen und draußen) | Mind. 7 Fotos |
| - Was magst du dort und was magst du dort nicht?
(Angstorte/ Lieblingsorte) | Mind. 7 Fotos |

#2 Gebe die Kamera UNBEDINGT morgen, also am DATUM im Sekretariat ab.

#3 Treffe uns am DATUM um UHRZEIT (wenn du ein Mädchen bist) oder UHRZEIT (wenn du ein Junge bist) wieder, um die Fotos zusammen zu besprechen.

5.7 Stadtteil-/Sozialraumbegehung mit Kindern und Jugendlichen

Methode	<i>Begehung des Stadtteils mit einer kleinen Gruppe von Kindern und Jugendlichen, um die lebensweltliche Sicht der Zielgruppe zu erforschen</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Den Stadtteil aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen kennenlernen (Nutzungsmöglichkeiten und Bewertungen von Wegen, Plätzen, Straßen, Gebäuden, etc.)</i>
Zielgruppe	<i>8 - 16 Jahre</i>
Material	<i>Notizblock, Aufnahme- oder Diktiergerät, Fotoapparat (evtl. Videokamera), Karte, evtl. Fahrkarten</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>Maximal zwei Stunden</i>

Methodenbeschreibung

Die Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen ist eine, auf Norbert Ortmann (vgl. Ortmann in Deinet/Kirsch 2002, S. 91) basierende, aktionsorientierte Methode.

Ziel der Stadtteilbegehung ist es, die lebensweltliche Sicht, wie die subjektive Bedeutung und die Nutzungs- und Aneignungsform von bestimmten Wegen und Orten im Sozialraum/Stadtteil der Zielgruppe kennenzulernen und zu erforschen. Die beteiligten Stakeholder (Auftraggebenden und Zielgruppe) können anhand der Ergebnisse erkennen, welche Qualität unterschiedliche Wege und Orte im Sozialraum haben, bspw. welche Orte besonders beliebt sind, welche „Knotenpunkte“ es gibt, welche Orte auf welche Art und Weise und wie häufig genutzt werden oder welche Barrieren oder Angsträume bestehen. Ebenso werden anhand der Ergebnisse Details über Gruppen- und Cliquenverhalten und Aufenthaltsorte innerhalb des Stadtteils sichtbar (ebd.). Für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ist die Methode besonders geeignet, da sie einen niederschweligen Ansatz hat und durch ihren partizipierenden Charakter besonders erfolgsversprechend ist. Zudem kann es ein Anreiz für die Kinder und Jugendlichen sein, dass sie bei der Stadtteilbegehung als Expert/innen fungieren und sie die zentrale Rolle in der Methode einnehmen. Dadurch, dass die einzelnen Phasen der Methode leicht verständlich und gut anzuwenden sind, lässt sich die Stadtteilbegehung auch gut von Mitarbeiter/innen in Jugendeinrichtungen oder Lehrer/innen an Schulen durchführen.

Zunächst ist die Vorbereitungsphase mit einem geringen Aufwand verbunden und kann relativ spontan durchgeführt werden. Das „Forschungsteam“ muss eine Fotokamera, einen Notizblock und ein Aufnahmegerät organisieren und kann dann, wenn sich eine Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen findet, mit der Erhebung beginnen. Der Hauptbestandteil der Durchführungsphase besteht aus einem bzw. mehreren Rundgängen durch den Stadtteil, welcher von den Kindern bzw. Jugendlichen weitestgehend selbst bestimmt wird. In Ausnahmen kann die zurückzulegende Route, im Gesamten bzw. in Teilen, von den Forschenden vorgegeben werden. Wichtig ist, dass sich die Route an den Ressourcen der Teilneh-

menden orientiert, sie nicht zu lange dauert (maximal zwei Stunden) und die zentralen Wege und Orte der Lebenswelt der Zielgruppe einschließt.

Die jeweils teilnehmenden Gruppen bestehen aus drei bis fünf Kindern oder Jugendlichen und sind in der Regel nach Geschlecht und Alter zu unterteilen. Durch die Einteilung in Mädchen- und Jungengruppen bzw. nach Kinder- und Jugendlichengruppen können die unterschiedlichen subjektiven Bedeutungen von Wegen und Räumen zu unmittelbaren und differenzierten Einblicken in das Lebensumfeld und den Lebensraum der Zielgruppe abgebildet werden. Zudem wird hierdurch berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Mobilitätsmöglichkeiten haben (ebd. S. 92).

Während der Begehung werden besondere/einschlägige Wege und Orte mittels Fotoapparat oder Videokamera sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Forschenden (um die Sicht der Erwachsenen festzuhalten) dokumentiert und Aussagen, Interpretationen und Bewertungen über die Qualität der Orte werden aufgeschrieben und/oder mit einem Diktiergerät festgehalten. Hierbei werden die eigenständigen Aussagen der Beteiligten dokumentiert und es können durch Rückfragen der Forschenden weitere Informationen erfragt werden (z. B.: „Wie oft wird der Ort besucht?“, „Wie wird der Ort genutzt?“, „Was ist das Besondere an dem Ort?“, „Was ist positiv/negativ an dem Ort?“). Zudem halten die Forschenden unmittelbare weitere Eindrücke und Wahrnehmungen fest, indem sie die Aufführungen der Zielgruppe durch Ihre Notizen oder Tonbandaufnahmen ergänzen. Im direkten Anschluss an die Begehung sollten die Forschenden ihre gewonnenen Erkenntnisse noch einmal dokumentieren (Gedächtnisprotokoll), da zu diesem Zeitpunkt die Erlebnisse des Rundgangs noch präsent sind und ansonsten die Gefahr besteht, dass Informationen vergessen werden.

Bei der Auswertung, welche möglichst zeitnah nach der Begehung (im Idealfall noch am selben Tag) stattfindet (ggf. in der durchführenden Institution, wie Schule oder Jugendeinrichtung) werden zunächst die zurückgelegte Route und einschlägige Orte auf einer Stadtteilkarte eingezeichnet bzw. markiert und nummeriert. Wenn mehrere Begehungen mit unterschiedlichen Gruppen durchgeführt wurden, sind die einzelnen Routen und einschlägigen Orte mit unterschiedlichen Farben je Gruppe auf der gleichen Stadtteilkarte einzuzeichnen. Hierdurch kann ein komplexes Bild über die Qualität von Wegen und Orten (bspw. beliebte Orte oder Angsträume, Aneignungsformen oder Verdrängungsprozesse) entstehen (vgl. Krisch 2009, S. 88 ff.).

In einem weiteren Auswertungsschritt werden die Fotos (in ausgedruckter Form) und/oder Videoaufnahmen mit den Beteiligten und ggf. weiteren Personen aus der Zielgruppe, die nicht an der Begehung teilnahmen, erneut interpretiert. Die Ergebnisse der Interpretationen (während des Rundgangs und im Rahmen des anschließenden Gesprächs) werden auf Zettel (in den jeweiligen Farben der Gruppe) dokumentiert und anhand der Nummerierungen auf den Orten der Stadtteilkarte zugeordnet. Je nach Größe der Karte und/oder nach Anzahl der beschriebenen Orte sind die Zettel auch an der Karte zu befestigen.

Die Ergebnisse der Stadtteilbegehungen können im Rahmen einer öffentlichen Ausstellung, bspw. über den Sozialraum präsentiert werden und bieten somit für die Protagonist/innen einen weiteren Anreiz sich an dem Prozess zu beteiligen.

Empfehlungen für die Praxis

Generell ist bei der praktischen Durchführung darauf zu achten, dass sich die Länge der Route und die einzuplanende Zeit an der Zielgruppe orientieren. Im Hinblick auf die personellen Ressourcen empfehlen Deinet und Krisch (2009a) bei nur einer forschenden Person die Gruppengröße auf maximal drei Kinder bzw. Jugendlichen zu beschränken und bei mehr als zwei Forschenden die Gruppen auf maximal fünf Teilnehmer/innen zu erweitern.

In der Praxis zeigte sich weiter, dass die Gruppe der jüngeren Personen relativ leicht zur Teilnahme einer Stadtteilbegehung zu motivieren ist. Gerade Kinder und jüngere Jugendliche „genießen (...) die Aufmerksamkeit der Erwachsenen und beschreiben sehr ernsthaft ihre Eindrücke“ (ebd., S. 94). Ältere Jugendliche, und hier noch einmal besonders Jungen, sind schwerer zu motivieren. Ein möglicher Anreiz für die Beteiligung der Jugendlichen kann geschaffen werden, wenn die Stadtteilbegehung an eine Art Wettbewerb (bspw. Fotowettbewerb über den Stadtteil) gekoppelt wird oder die Forschungsergebnisse im Anschluss in einer Ausstellung präsentiert werden. Zudem ist festzustellen, dass sowohl die Jahreszeit und die Wetterlage die Motivation der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Die jeweilige Jahreszeit und Witterungslage muss auch bei der Auswertung der Ergebnisse beachtet werden, da bestimmte Wege und Orte bspw. im Sommer bzw. Winter attraktiver wirken (ebd., S. 95).

Weiter zeigt sich in der Praxis, dass die Überlegungen, welche Route die Teilnehmenden einschlagen wollen, problematisch sein können. Um eine Orientierungshilfe zu geben, kann den Kindern und Jugendlichen geraten werden, dass sie sich an ihren typischen Tagesablauf, bspw. dem Schulweg, orientieren und hiernach einen Weg wählen. Bei Bedarf können Teile der Begehung auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt werden, was insbesondere bei Routen von älteren Jugendlichen vorkommen kann. Hierzu sind dann, am besten im Vorfeld, Fahrkarten zu organisieren.

In Bezug zu den verwendeten Materialien sollte darauf geachtet werden, dass die Fotoapparate nicht zu schwer zu bedienen sind. Um die Fotos zeitnah und unkompliziert nutzen zu können, bieten sich Polaroid-Kameras an, deren Nachteil jedoch in der geringen Qualität der Fotos liegt. Wenn geplant ist, die Fotoapparate durch eine Videokamera zu ergänzen oder ersetzen, sind Vor- und Nachteile hiervon abzuwägen. Zu den Vorteilen der Videokameranutzung zählt es, dass gerade technikaffine Jugendliche hierdurch zur Teilnahme an der Begehung motiviert werden und die Praxis zeigt, dass diese Zielgruppe gerne vor der Kamera agiert und sich präsentiert, wodurch viele Einblicke entstehen können (ebd., S. 95). Nachteilig an der Integration von Videokameras hingegen ist, dass die Gefahr besteht, dass die Stadtteilbegehung in den Hintergrund rückt und der Fokus auf die Kamera fällt, sodass eine Art Filmdokumentation entsteht und wenig Material für eine Analyse der Begehung gesammelt wird.

Weiter ist es wichtig, dass die Forschenden während des gesamten Prozesses ein hohes Interesse an den Aussagen der Teilnehmenden zeigen und dass sie bei den Nachfragen zu einzelnen Wegen und/oder Orten die Kinder und Jugendlichen bedacht und zwanglos ansprechen. Ebenso sollte der Vorgang der Dokumentation der Eindrücke und Wahrnehmungen der Proband/innen zurückhaltend erfolgen und mit den erlangten Informationen ist un-

bedingt sensibel umzugehen. Im Anschluss an die Begehung sollten weitere Eindrücke des Rundgangs sehr zeitnah aufgezeichnet werden, damit diese nicht verloren gehen (ebd., S. 91).

4.2.8 Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen

Methode	<i>Kinder oder Jugendliche tragen ihren täglichen Zeitablauf in einen Stundenplan ein</i>
Erkenntnisinteresse	<i>Freizeitinteressen und ihre Verteilung über pflichtfreie Zeitfenster, geschlechtsspezifische Unterschiede in Freizeitgestaltung</i>
Zielgruppe	<i>6 – 18 Jahre</i>
Material	<i>Vorbereitetes Zeitbudget, Stifte</i>
Zeitlicher Aufwand	<i>15-60 Minuten</i>

Methodenbeschreibung

Die Methode des Zeitbudgets ermöglicht Fachkräften einen dezidierten Einblick in die Freizeitgestaltung und Tagesabläufe von Kindern und Jugendlichen. Angelehnt an die ursprüngliche Methode der „Time Samples“ aus der qualitativen Sozialforschung, wurden Zeitbudgets mit Kindern und Jugendlichen zuerst von Hiltrud von Spiegel entwickelt (Deinet/ Krisch 2002). Bei Zeitbudgets handelt es sich um „Raum-Zeit-Diagramme“ (Krisch 2009), durch die der gesamte Tagesablauf von Kindern und Jugendlichen dargestellt werden kann, oder aber unterschiedliche Zeiträume, bspw. ein Schultag. Grundlage des Zeitbudgets ist ein vorbereitetes Formular, das einem Stundenplan gleicht. Dieser enthält eine tabellarische Stundenaufstellung, in die Tätigkeiten eingetragen werden können. Zusätzlich existiert eine „Legende“, in der verschiedene Tätigkeiten aufgelistet sind, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Krisch (2009, S.134) beschreibt das Zeitbudget folgendermaßen: „An ein Koordinatensystem angelehnte(m)s - Raster mit Stundeneinteilungen (...)\", in dem die Jugendlichen „sowohl die Tätigkeiten, als auch die damit verbundenen Orte oder Regionen fest(ge)halten (...)\", sodass „die Eintragungen auch bedeutende Informationen über ihre präferierten Freizeitorte bzw. über ihre Aktivitäten“ liefern. Die gesammelten Tätigkeiten sind entweder mit Ziffern oder Symbolen gekennzeichnet, so dass diese ohne großen Aufwand in den Stundenplan eingetragen werden können. Sollte den befragten Schüler/innen keine der vorgegebenen „Tätigkeitskategorien“ zusagen, können sie die Auswahl um eigene Vorschläge ergänzen. In erster Linie geht es hier um die Beschreibung allgemeiner Tendenzen der Freizeitgestaltung (z.B. Mediennutzung, Sport, Nutzung der Angebote der OKJA usw.). Daneben bietet diese Methode die Möglichkeit der Reflexion, d. h. Schüler/innen bewusst zu

machen, wie sie ihre Zeit verbringen, welche Zeit überhaupt noch „frei“ gestaltbar ist, aber auch die Tätigkeiten qualitativ zu vergleichen, miteinander abzuwägen und Entscheidungen für die eine bestimmte Freizeitgestaltung ggf. zu überdenken.

Je nach gewählten Zeitrastern lässt sich das Zeitbudget mit unterschiedlichen Altersklassen anwenden. Insbesondere für die Arbeit mit Jugendlichen bilden sich wichtige Erkenntnisse ab, die für die Konzeptentwicklung in Einrichtungen sinnvoll sein können. Neben den präferierten Interessen der Jugendlichen, die Hinweise auf ein zu gestaltendes Freizeitangebot geben, lässt sich auch ableiten, wann überhaupt noch pflichtfreie Zeitfenster existieren, die nicht durch Aufenthalt in der Schule, Lernverpflichtungen oder weitere regelmäßige Tätigkeiten wie bspw. Sportkurse etc. gekennzeichnet sind. Gerade für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Angebots- und Öffnungszeiten können die Ergebnisse hilfreich sein, wenn sich Fachkräfte fragen, wann Jugendliche eigentlich noch mit Angeboten „zu erreichen“ sind. Speziell für Schulkinder kann das Zeitbudget wichtige Erkenntnisse über den Ablauf des Schulalltags abbilden. Die Auswertung der Zeitbudgets erfolgt in graphischer Form und geht mit einem großen Aufwand einher. Jedoch kann mithilfe einer Datenaggregation ein Querschnitt der vorhandenen Zahlen errechnet werden und so ein typischer Tagesablauf eines Kindes oder Jugendlichen dargestellt werden. Im Vorfeld sollte demnach geplant werden, wie viele Kinder befragt werden und ob eine solche Auswertung sinnvoll ist. Neben einer statistischen Auswertung geben Zeitbudgets von kleineren Kindergruppen auch einzeln betrachtet Überblick über die Gestaltung von Frei- und Schulzeit.

Empfehlungen für die Praxis

Bei der Entwicklung eines passgenauen Zeitbudgets ist vor allem die Altersgruppe zu berücksichtigen. Für Jugendliche bietet es sich an, einen Katalog zu entwickeln, der möglichst umfassend alle Tätigkeiten abbildet, denen im Alltag nachgegangen wird. Dies schließt also den Bereich Schule, Schlafen, Essen mit ein, wie auch bestimmte Freizeittätigkeiten, z. B. Fernsehen, Freunde treffen etc. Innerhalb dieses Kataloges wird jeder Tätigkeit eine Ziffer zugeordnet, die auf einem separaten Blatt in den Stundenplan eingetragen werden kann. Die abstrakte Rekonstruktion eines Tages- oder ganzen Wochenablaufs nimmt einige Konzentration in Anspruch. Es sollte demnach ein ungestörtes Erhebungssetting vorausgesetzt sein. Hilfreich ist es, wenn Kinder und auch Jugendlichen begleitet werden und sich mit Fragen an die Befragenden wenden können. Es ist auch zu beachten, dass einige Kinder oder auch Jugendliche sehr unterschiedliche Herangehensweisen haben, die Zeitraster auszufüllen: Während die einen ein komplexes Raster eher als Herausforderung sehen und mehr Begleitung benötigen, neigen andere dazu, die einzelnen Felder sehr akribisch auszufüllen. Bei der Entwicklung eines Zeitrasters für Kinder sollten die Zeitspanne nicht zu komplex gewählt werden. Eine Rekonstruktion einer gesamten Woche an 24 Stunden pro Tag ist für Kinder nicht ratsam, vielmehr eignen sich einzelne Tagesausschnitte, wie bspw. ein Schultag. Da auch für die Befragungstechnik mit den Tätigkeiten zugeordneten Zahlen ein gewisses Abstraktionsvermögen Voraussetzung ist, empfiehlt sich bei jüngeren Kindern eine spielerische Variante. Die einzelnen Tätigkeiten können mit Symbolen oder Stickern zugeordnet werden, die dann später in das Raster eingetragen werden.

Literatur

Behnken, I./Zinnecker, J. (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume.

Daum, E. (2011): Subjektives Kartographieren. In: sozialraum.de (3), Ausgabe 1/2011. URL: <http://www.sozialraum.de/subjektives-kartographieren.php>, zuletzt geprüft am 10.06.2016.

Deinet, U. (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden.

Deinet, U./Krisch, R. (2009): Autofotografie. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2009. URL: <http://www.sozialraum.de/autofotografie.php>, zuletzt geprüft am 05.07.2016.

Deinet, U./Krisch, R. (2009a): Stadtteilbegehung. In: sozialraum.de (1), Ausgabe 1/2009, URL: <http://www.sozialraum.de/stadtteilbegehung.php>, zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Deinet, U./Krisch, R. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen.

Fritsche, C./Rahn, P./Reutlinger, C. (2011): Quartier macht Schule. Die Perspektiven der Kinder. Wiesbaden.

Krisch, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim und München.

Kühn, T./Koschel, K.-V.(2011): Gruppendiskussionen – ein Praxishandbuch. Wiesbaden.

Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München und Wien.

Spatscheck, C./Wolf-Ostermann, K. (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Opladen.

Von Spiegel, H. (1997): Offene Arbeit mit Kindern - (k)ein Kinderspiel. Münster.

Tagung „Schulsozialarbeit an Grundschulen“

– Workshop: Haltung und Selbstverständnis in der
Schulsozialarbeit
21.04.2021 - digital

Ausgangspunkt

These: Entscheidend für gute Qualität von Schulsozialarbeit sind nicht nur Fach- und Methodenkompetenz, sondern auch der **berufliche Habitus** (→ Haltungen, Denkweisen)

→ empirische Befunde zu Zusammenhängen von Berufspraxis und Wirkungen (vgl. Baier 2010):

Wichtige Wirkvoraussetzungen für Schulsozialarbeit:

- „Vertrauen durch eigenständige Rolle und Schweigepflicht“
- „Freiwilligkeit, Dienstleistungs- und Subjektorientierung“
- „Option der Inanspruchnahme“

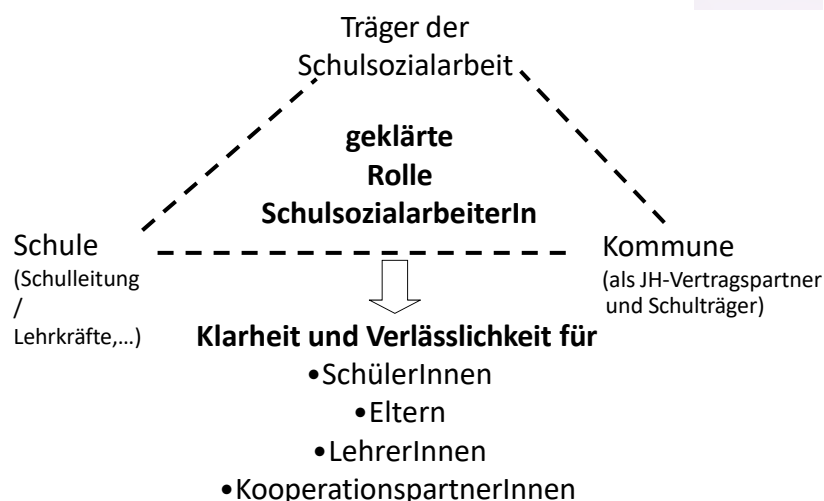
Hypothese

Hilfreich für einen geklärten beruflichen Habitus im Schulsozialarbeits-Alltag sind

- eine klare **Vorstellung über die Berufsrolle** („Selbstverständnis“),
- **formulierte Arbeitsprinzipien** („Grundsätze“) als Orientierungshilfe für unser professionelles Handeln am Arbeitsort Schule.

Berufliche Rolle in der Schulsozialarbeit

(gesetzliche Verortung im SGB VIII, gemäß SchuSo in Baden – Württemberg)



Handlungsprinzipien in der Schulsozialarbeit

Ziele von Schulsozialarbeit

1. **Persönlichkeitsentwicklung** fördern, insbesondere gelingende schulische, berufliche und soziale Integration unterstützen,
2. **Bedingungen** am Lebensort Schule verbessern



Schulsozialarbeiterisches Handeln

Methoden

Was wird getan?
(z.T. auch benannt als
Leistungen, Aufgaben,
Arbeitsformen)

Arbeitsprinzipien

Wie wird es getan?
(z.T. auch benannt als
Grundsätze,
Handlungsmaximen,
Handlungsprinzipien,...)

Herleitung von Auftrag und Zielen:

Auftrag von Schulsozialarbeit

- Angebot der **Jugendhilfe**
- das von **sozialpädagogischen Fachkräften**
- **kontinuierlich**
- **im Schulalltag/am Lebensort Schule**
erbracht wird

Zentrale Ziele der Jugendhilfe (§ 1 SGB VIII)

1. Persönlichkeitsentwicklung fördern
2. Lebensbedingungen verbessern

Auftrag und Ziele

Ziele von Schulsozialarbeit

Gleichermaßen:

- 1. Gelingende schulische, berufliche und soziale Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen**
(Jugendsozialarbeit § 13 SGB VIII)
- 2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen am Lebensort Schule**
(§ 1 SGB VIII)

Adressatinnen und Adressaten

Schulsozialarbeit verfolgt die **Ziele für Kinder und Jugendliche, insbesondere benachteiligte**

und **arbeitet deshalb mit**

- den Kindern und Jugendlichen
- Eltern
- Lehrerinnen und Lehrern
- Schulleitung
- allen weiteren Akteuren am Lebensort Schule
- Kooperationspartner/innen im Gemeinwesen

Handlungsprinzipien in der Schulsozialarbeit

Ziele von Schulsozialarbeit

1. **Persönlichkeitsentwicklung** fördern, insbesondere gelingende schulische, berufliche und soziale Integration unterstützen,
2. **Bedingungen am Lebensort Schule** verbessern



Schulsozialarbeiterisches Handeln

Methoden

Was wird getan?
(z.T. auch benannt als
Leistungen, Aufgaben,
Arbeitsformen)

Arbeitsprinzipien

Wie wird es getan?
(z.T. auch benannt als
Grundsätze,
Handlungsmaximen,
Handlungsprinzipien,...)

Arbeitsformen und Methoden

Individuelle Beratung, Einzelfallhilfe und Krisenintervention

Gruppenbezogene Angebote sowie Arbeit mit Schulklassen

Mitwirkung an der Gestaltung von Schule als Lebensort

z.B. die Mitgestaltung der „Schulkultur“, die Beteiligung an Prozessen der Schulentwicklung und in innerschulischen Gremien, die Mitwirkung am pädagogischen Konzept des Ganztags.

Mitwirkung an der Öffnung der Schule ins Gemeinwesen

z.B. am Auf- und Ausbau der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie von weiteren außerschulischen Kooperationen,

klassenübergreifende offene Angebote, z.B. Schülercafés und -treffs.

Arbeitsprinzipien

[aus: Standards Schulsozialarbeit in der Diakonie Württemberg, 2011]

Freiwilligkeit

Verschwiegenheit

Transparenz

Partizipation

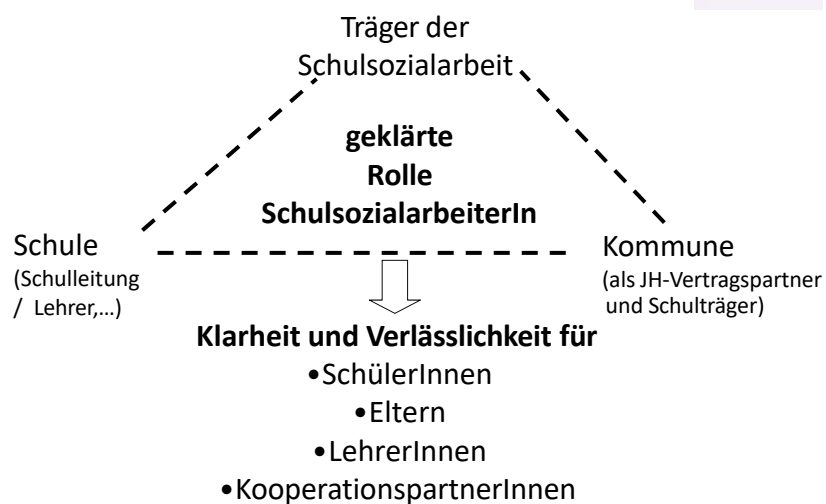
Ganzheitlichkeit

Ressourcenorientierung

Gemeinwesenorientierung

Berufliche Rolle in der Schulsozialarbeit

(gesetzliche Verortung im SGB VIII, gemäß SchuSo in Baden –
Württemberg)



Literaturempfehlungen

Baier, Florian (2010): Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit: Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkungen. In: Speck, Karsten / Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim/München, S. 255-267.

Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus *oder* Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, S. 135-158.

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit!

Philipp Löffler
Referent für Jugendsozialarbeit
Diakonisches Werk der ev. Kirche Württemberg e.V.
0711 1656 383
loeffler.p@diakonie-wuerttemberg.de

Materialien

Studie zur Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie:

„Befragung zur Schulsozialarbeit während des eingeschränkten Regelbetriebs“ heißt der zweite Teil der dreiphasigen Studie „Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie“. Schulsozialarbeiter*innen wurden im Juli 2020 u.a. dazu befragt, wie sich die Arbeit im eingeschränkten Regelbetrieb der Schulen verändert hat, wie die Kolleg_innen die Bedarfe der Kinder, Jugendlichen und Eltern einschätzen, ob und wenn ja, wie sich die Kommunikation und Kooperation mit Klient*innen und Kolleg*innen verändert hat und inwiefern sich die Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulsozialarbeiter*innen (weiter)entwickeln sollte.

Auf der Basis der Ergebnisse wurde im November 2020 ein [Zwischenruf](#) veröffentlicht, der sich an Fachöffentlichkeit, Verwaltung und Jugendpolitik in Sachsen richtet.

Seit März 2021 liegt nun der [zweite Zwischenbericht](#) vor. Dazu wurde eine [Pressemitteilung](#) veröffentlicht.

Der Bericht ist Teil einer mehrstufigen Befragung eines Wissenschafts- Praxis- Verbundes aus Evangelischer Hochschule Dresden, mehrerer Einrichtungen der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsen und der LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V.

Nach vier Ergebnisphasen werden alle Ergebnisse in einem Abschlussbericht dargestellt, diskutiert und über verschiedene Wege veröffentlicht. Hier geht es zur [gesamten Studie](#).



<https://shop.budrich.de/produkt/offene-ganztagschule-%C2%96-schule-als-lebensort-aus-sicht-der-kinder/>

Methodenkoffer: <https://www.sozialraum.de/methodenkoffer/>



<https://shop.budrich.de/produkt/schulsozialarbeit-an-grundschulen/>

FSPE im Internet:

<https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/einrichtungen/fspe/Seiten/default.aspx>

Forschung aus Ba-Wü, die im Referat von Herrn Deinet vorgestellt wurden:

Die Seite des KVJS:

<https://www.kvjs.de/forschung/abgeschlossene-vorhaben/schulsozialarbeit>

Der ganze Bericht:

https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf

Kurzfassung (44 Seiten):

https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Kurzfassung_SOSSA.pdf

Zwischenruf der LAG Schulsozialarbeit in Sachsen:

https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Benachteiligte_Kinder_und_Jugendliche_brauchen_mehr_080221.PDF

Gruppenangebote

Einblicke in die Schatzkästchen der Teilnehmer*innen aus dem Workshop:

<https://www.verlagmebesundnoack.de/kummerkoenig>

<https://www.jugendschutz-thueringen.de/kinderschutzparcours.html>

Der schaurige Schusch

<https://stiftunglesen.de/leseempfehlungen/lese-und-medienempfehlungen/buch/2760>

<https://www.friedrich-verlag.de/grundschule/religion/mensch-und-welt/bilderbuchstunden-das-kleine-wir-7020>

<https://www.grundschulchnueffler.de/index.php/classroom-management/start-klassenlehrerin-gewaltfreie-kommunikation-giraffen-wolfsprache/>

<http://www.fuer-projekt.de/>

https://www.reinhardt-verlag.de/53803_hillenbrand_lubo_aus_dem_all_1_und_2_klasse/

<https://jsa-gs.de/ferdi-verhaltenstraining-schulanfaenger/>

<https://bahtalo.de/>

Ich bleibe cool

<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=870088>

Elterncafé als komplementäres Gruppenangebot.



<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/die-rechte-der-kinder-86756>



https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf



https://opendata.uni-halle.de/Schwerin/IdaMarie_Schulsozialarbeit_eine_Kinderrechtsprofession.pdf

Kontakt Daten der Referent*innen & Projekte

Prof. Dr. Florian Baier

Dozent an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit,
Institut Kinder- und Jugendhilfe.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit im Kontext Schule, Theorie und Konzepte der Kinder- und
Jugendhilfe, forschungsbasierte Praxisentwicklung

<https://www.fhnw.ch/de/personen/florian-baier>; florian.baier@fhnw.ch

Prof. Dr. Constanze Berndt

Dozentin an der Evangelischen Hochschule Dresden.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit im Kontext Schule, Bildung für nachhaltige Entwicklung & Global
Citizenship Education, Sozialität und Pädagogik

<https://www.ehs-dresden.de/index.php?id=606&username=Constanze.Berndt>
constanze.berndt@ehs-dresden.de

Sandra Zimmermann

Sozialpädagogin (B.A.), Schulsozialarbeiterin des CJD an der Grund- und Gemeinschaftsschule Wiestor
in Überlingen

sandra.zimmermann@cjf.de

Denise Mücher

Dipl. Pädagogin, Schulsozialarbeit SKA Darmstadt e.V.

<https://www.ska-darmstadt.de/ska-schule/schulsozialarbeit/standorte/astrid-lindgren-schule/>
<https://www.ska-darmstadt.de/ska-schule/schulsozialarbeit/standorte/georg-august-zinn-schule/>
denise.muecher@ska-darmstadt.de

Heike Kissel

Dipl. Sozialpädagogin, Schulsozialarbeit SKA Darmstadt e.V.

<https://www.ska-darmstadt.de/ska-schule/schulsozialarbeit/standorte/wilhelm-busch-schule/>
heike.kissel@ska-darmstadt.de

Janet Geltz

Dipl. Sozialpädagogin

Fachdienst/Fachbereichsleitung Schulsozialarbeit, Kommunale Kinder- und Jugendförderung,
Diakonische Jugendhilfe Region Heilbronn gGmbH

<https://www.djhn.de/unsere-angebote/kommunale-kinder-und-jugendfoerderung/schulsozialarbeit/>
janet.geltz@djhn.de

Dr. Ulrich Deinet

Professor für Didaktik/Methodik und Verwaltung/Organisation an der Hochschule Düsseldorf und
Mitherausgeber des Online-Journals *Sozialraum.de*.

Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Schulsozialarbeit, sozialräumliche
Jugendarbeit, Sozialraumorientierung und Konzept- und Qualitätsentwicklung.

ulrich.deinet@t-online.de

Lisa Scholten

Soziologin (M.A.) und Sozialarbeiterin (B.A.), arbeitet seit 2015 an der [Forschungsstelle für
sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung \(FSPE\)](#) am Fachbereich Sozial- und
Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf.

lisa.scholten@hs-duesseldorf.de

Impressum

Herausgeberin

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
(BAG EJSA)

V.i.S.d.P. Claudia Seibold, BAG EJSA

Veranstalterin

Fachbeirat Bildung der
Bundesarbeitsgemeinschaft
Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSA)

Erscheinungsdatum

Stuttgart, Juni 2021

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend.

