



Evangelische Hochschule Dresden

Bachelorarbeit

Fachberatung in der Schulsozialarbeit

vorgelegt von

Christine Steinmetzer

Matrikelnummer: 4081

E-Mail: EHS4081@stud.ehs-dresden.de

Studiengang: BA Soziale Arbeit berufsbegleitend

Semester: 8. Semester – WiSe 2022/2023

Abgabedatum: 05.12.2022

Erstgutachterin: Professorin Dr. Constanze Berndt

Zweitgutachter: Wolfgang Müller

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abkürzungsverzeichnis..... | I |
| Einleitung..... | 1 |
| 1 Ausgangslage und Problemstellung..... | 3 |
| 1.1 Zielsetzung und erkenntnisleitendes Interesse..... | 5 |
| 1.2 Forschungsmethode..... | 6 |
| 1.3 Zur Verwendung des Begriffs <i>Fachberatung</i> in der vorliegenden Arbeit | 8 |
| 2 Exkurs - Fachberatung im Feld der Kindertagesbetreuung..... | 10 |
| 2.1 Handlungsfelder von Fachberatung in der Kindertagesbetreuung | 11 |
| 2.2 Zusammenfassung der Kernaufgaben von Fachberater*innen | 15 |
| 3 Grundlagen der Schulsozialarbeit | 16 |
| 3.1 Rolle und Auftrag von Schulsozialarbeiter*innen..... | 18 |
| 3.2 Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt für Fachberatung | 20 |
| 3.2.1 Kooperationsmodelle | 22 |
| 3.2.2 Herausforderungen und Ursachen für Probleme in der Kooperation | 25 |
| 3.2.3 Ansatzmöglichkeiten von Fachberatung bei Kooperationsproblemen... | 27 |
| 4 Fachberatung als Teil der Qualitätsentwicklung in Sachsen | 29 |
| 4.1 Anforderungen aus Förderrichtlinie, Förderkonzept und Fachempfehlung an die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Schulsozialarbeit in Sachsen. | 30 |
| 4.1.1 Fachberatung auf Ebene der Träger der Schulsozialarbeit..... | 32 |
| 4.1.2 Fachberatung auf Ebene der Schulsozialarbeiter*innen | 36 |
| 4.2 Fachberatung über die LAG Sachsen | 38 |
| 5 Ergebnisdiskussion und Fazit | 41 |
| 5.1 Auswertung der Fachgespräche..... | 41 |
| 5.2 Aufgabenprofil für Fachberater*innen in der Schulsozialarbeit in Sachsen . | 45 |
| 6 Ausblick..... | 49 |
| 7 Literatur..... | 52 |
| Anhang | 57 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|--|
| LAG | Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. |
| S. | Seite |
| SächsKitaG | Gesetz über Kindertageseinrichtungen – Sachsen Für die aktuell gültige Fassung § 21 Abs. 3 |
| SächsSchulG | Sächsisches Schulgesetz Für die aktuell gültige Fassung § 1 Abs. 4 |
| SGB VIII | Sozialgesetzbuch - Achstes Buch (VIII) Für die aktuell gültige Gesetzesfassung: §§ 1, 11, 13, 13a, 22a, 78, 80, 81 |
| u.v.m. | und vieles mehr |
| vgl. | Vergleich |
| VzÄ | Vollzeitäquivalent |

Einleitung

Mit dem bundesweiten Ausbau der Schulsozialarbeit steigen die Qualitätsansprüche und die Anforderungen an die Schulsozialarbeiter*innen bei der Umsetzung ihres Auftrags. In den Fachpapieren und der Literatur zur Schulsozialarbeit wird ein Konsens darüber deutlich, dass fachliche Beratung und Begleitung in der Schulsozialarbeit Teil der Qualitätsentwicklung sind und sowohl den Trägern, als auch den Fachkräften, vor Ort zur Verfügung stehen sollte. Was fehlt, ist eine Aufgaben- und Profilbeschreibung derer, die diese Beratung und Begleitung anbieten könnten. Zuweilen wird Fachberatung oder Fachaufsicht als geeignete Person genannt, ohne deren spezifische Aufgaben oder notwendige strukturellen Voraussetzungen für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit weiter auszuführen. Weiter im Diskurs ist diesbezüglich bereits das Feld der Kindertagesbetreuung. Im Zuge des massiven Ausbaus, der Modernisierung und Professionalisierung der Kindertagesbetreuung steht, im Rahmen eines Unterstützungssystems für die pädagogischen Fachkräfte, längst Fachberatung im Fokus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Debatten. „Fachberatung soll im System der Kindertagesbetreuung qualitätsentwickelnd und – sichernd wirken und das Arbeitsfeld stützen.“ (Rempsberger, Regina; Weidmann, Stefan (2016): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: Frühe Bildung, 4.JG, H.2, S.83, zitiert nach Beutin 2021, S. 15). Schulsozialarbeit und Kindertagesbetreuung sind beides Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Beiden gemein ist der Bedarf an fachlicher Begleitung und Beratung seitens der Träger, aber vor allem auch seitens der Fachkräfte vor Ort, ebenso wie der Auftrag, die Qualität im jeweiligen Handlungsfeld zu entwickeln und zu sichern. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag leisten und beleuchten, welche Aspekte von Fachberatung, die für die Kindertagesbetreuung bereits als Schlüsselfunktion anerkannt wird, sich auf die Schulsozialarbeit übertragen lassen. Diese werden im Verlauf der Arbeit erläutert und diskutiert.

Im ersten Kapitel wird zunächst die Ausgangs- und Problemlage thematisiert, die als Grundlage für die Zielsetzung, das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Arbeit und die sich daraus ableitende Forschungsfrage, dient. Ebenso wird das methodische Vorgehen erläutert und der Begriff der „Fachberatung“ hergeleitet und definiert. Im zweiten Kapitel erfolgt eine Darstellung über Handlungsfelder und Arbeitsaufgaben von Fachberater*innen im System der Kindertagesbetreuung. Diese

liefern die Grundlage für mögliche Ansatzpunkt und Aspekte von Fachberatung, die sich im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit anwenden lassen. Aus diesem Grund befasst sich Kapitel drei zunächst mit den Grundlagen der Schulsozialarbeit hinsichtlich rechtlicher Rahmenbedingungen sowie mit der Rolle und dem Auftrag von Schulsozialarbeitenden. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Formen der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit unter Fokussierung auf Herausforderungen und Probleme, auf die Fachberatung möglicherweise, im Hinblick auf eine gelingende Kooperation, Einfluss nehmen kann. Die Darstellung der Kooperationsmodelle fällt etwas umfangreicher aus, da sie modellhaft die Situation von Schulsozialarbeitenden aufzeigt und einen möglichen zentralen Ansatzpunkt für Fachberatung darstellt. Im vierten Kapitel richtet sich der Fokus der Arbeit auf das Bundesland Sachsen und arbeitet im Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Träger, Anknüpfungspunkte für Fachberatung heraus. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Situation der Schulsozialarbeiter*innen vor Ort hinsichtlich des Anspruchs und Bedarfs an Fachberatung beleuchtet. Um einen theorie-praktischen Bezug zur Beantwortung der Forschungsfrage herzustellen, fließen in das fünfte Kapitel Erkenntnisse aus drei Fachgesprächen mit Akteur*innen der Schulsozialarbeit in Sachsen mit ein. Hierbei wird der Versuch unternommen ein Aufgabenprofil für Fachberater*innen für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit aus den Ergebnissen abzuleiten.

Die vorliegende Arbeit schließt mit dem sechsten Kapitel und gibt einen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen, die im Rahmen des Umfangs dieser Bachelorarbeit nicht beantwortet werden können.

1 Ausgangslage und Problemstellung

Der Ausbau der Schulsozialarbeit in Sachsen ist in den vergangenen Jahren gut vorangekommen (vgl. Müller 2020, S.8). Mit Stichtag 30.06.2021 waren im Land 720 Fachkräfte mit 615 Vollzeitstellen für 384.000 Schüler*innen zuständig, woraus sich ein durchschnittliches Verhältnis von 1,0 Schulsozialarbeiter*in zu 624 Schüler*innen ergibt (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2021, S.3). Dieses weicht jedoch noch deutlich von der fachlichen Empfehlung des Bundeskongresses Schulsozialarbeit 2015 ab, der ein Verhältnis von 1:150 empfiehlt (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2021, S.3). Verbunden mit dem Ausbau der Schulsozialarbeit ist die Forderung nach einheitlichen Qualitätsstandards, verlässlicher Finanzierung und dem „Aufbau und Ausbau regionaler, schulform- und trägerübergreifender Koordinierungsstellen für die Planung, Qualitätssicherung und fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit.“ (Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015). Die Forderung nach fachlicher Begleitung, als eine Rahmenbedingung für das Gelingen von Schulsozialarbeit, findet sich an unterschiedlichen Stellen in der Literatur. Stephanie Haupt beschreibt beispielsweise, dass die Träger der Schulsozialarbeit und deren Kompetenz Auswirkung auf die Qualität der Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen haben und eine fachliche Begleitung der Fachkräfte von ihnen sicher gestellt werden muss (vgl. Haupt 2013, S. 24). Speck stützt dies, indem er mangelnde Trägerkompetenz am Fehlen „[...] der aktiven fachlichen Einführung, Begleitung und Fortbildung der SchulsozialarbeiterInnen [...]“ festmacht. (Speck 2022, S. 103). In Sachsen ergab die Evaluation des Landesprogramms Schulsozialarbeit durch das ZEP, 2020, dass die fachliche Begleitung nicht für alle Schulsozialarbeiter*innen gleichermaßen realisiert wird und sich das Feld sehr heterogen zeigt. So stehen bei größeren Trägern eher Personen, wie beispielsweise Teamleitungen, zur Verfügung, um die Schulsozialarbeiter*innen anzuleiten, als bei kleineren Trägern. Bei einem Drittel der Befragten steht keine anleitende Person beim Arbeitgeber zur Verfügung (vgl. Oschimansky et al. 2020, S. 61f.). Auch sieht die Förderrichtlinie des Freistaates keine Finanzierung von Teamleitungs- oder Projektmanagementtätigkeiten vor, obwohl dies, vor allem bei Trägern mit mehreren Schulstandorten, den fachlichen Austausch der Schulsozialarbeiter*innen, die fachliche Weiterentwicklung, ebenso wie die vom Programm geforderte Selbstevaluation, unterstützen würde (vgl. Oschimansky et al 2020, S. 32).

In einem Kommentar zu ausgewählten Ergebnissen der Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit Sachsen, deutet Wolfgang Müller, Bildungsreferent der LAG Sachsen e.V., auf eine Diskrepanz eines Aspektes der Studienergebnisse zu anderen Befunden in der Literatur und Erfahrungen aus der Praxis hin (vgl. Müller 2019, S. 17). So sei es überraschend, dass 90% der Befragten Schulsozialarbeiter*innen die Frage nach der Zusammenarbeit mit Schulleitungskräften und Klassenlehrkräften als gut bis sehr gut bewertet hätten. Erfahrungsgemäß entstehe ein hohes Konfliktpotential bei der Implementierung von Schulsozialarbeit hinsichtlich der Klärung von Rollen und Aufgaben. Lehrkräften fiel es dabei schwer, Verständnis für sozialpädagogische Handlungsweisen zu entwickeln. Ebenso sei es schwer für Lehrkräfte, das Prinzip der Freiwilligkeit in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen anzuerkennen. Folglich käme es zu [...] „Vereinnahmungen von Schulsozialarbeitenden durch Lehrkräfte und Schulleitungen im Sinne der Durchsetzung ihrer Interessen.“ (Müller 2019, S. 17). In der Evaluationsstudie des ZEP wird die Vermutung geäußert, dass Konflikte zwischen Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen auch ursächlich für die hohe Personalfuktuation sein könnten, da die „Chemie zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit“ nicht gepasst hätte (Oschimansky et al 2020, S. 60). An dieser Stelle deutet sich bereits ein systemimmanentes Problem an, dessen Ursache weniger auf persönlicher Ebene verortet zu sein scheint, sondern sich aus der historisch getrennten Entwicklung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und den damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen speist, die im Kapitel 3 ausführlicher betrachtet werden.

Auch oder besonders während der Coronapandemie kam es vermehrt zu Unsicherheiten und Sorgen von Schulsozialarbeiter*innen bezüglich ihres beruflichen Selbstverständnisses, Aufgaben und Legitimation im Handlungsfeld (vgl. Speck 2021, S. 38). Dies führte zu einer Verschiebung von den spezifischen Schwerpunkten der Schulsozialarbeit hin zum Erledigen von Altlasten, Nachbearbeiten von Projekten, Dokumentationen, dem Studieren von Fachlektüre bis hin zum Einsatz in fremden Arbeitsfeldern oder zur Freistellung (vgl. ebd.). Unter anderem der Mangel an fachlicher Beratung und Supervision führte zu weiterer Verinselung der Fachkräfte an den Schulstandorten und Abkehr von einer Vielzahl der zielgruppenspezifischen Aufgaben für Kinder und Jugendliche, Eltern und auch auf Ebene der Lehrkräfte.

Eine Befragung der Evangelischen Hochschule Dresden *Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie* kommt zu dem Schluss, dass sich Tätigkeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit während der Pandemie deutlich verlagert haben, bis hin zur Involvierung von Schulsozialarbeiter*innen in schulpädagogische sowie lern- und leistungsbezogene Tätigkeiten (vgl. Berndt, Reimann-Bernhardt, Gruhlke et al. 2021, S. 30f.) Die Ursachen dafür sind vielseitig, deuten jedoch erneut auf ein Systemproblem hin, das die Gefahr birgt, dass Schulsozialarbeiter*innen über diese Verschiebungen in einen Rollenkonflikt geraten.

1.1 Zielsetzung und erkenntnisleitendes Interesse

Die Relevanz und Bedeutung von fachlicher Beratung und Begleitung für Schulsozialarbeiter*innen vor dem Hintergrund der Umsetzung ihrer Aufgaben am Standort Schule, wird im fachlichen Diskurs, wie er skizziert wurde, deutlich. Was zu fehlen scheint, ist eine Profilbeschreibung für Fachberater*innen in der Schulsozialarbeit. Hierbei zeigt sich ein grundlegendes Problem der Fachberatung, das auch zum Teil noch auf das System der Kindertagesbetreuung zutrifft: Die notwendige Entwicklung einer Profilbeschreibung für ein sozialpädagogisch heterogenes Arbeitsfeld, welches selbst noch dabei ist, eigene Fachstandards zu entwickeln. Welche Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen sollten Fachberatungen also mitbringen, um sowohl Träger, als auch Schulsozialarbeitende vor Ort bei der Entwicklung von Qualitätsstandards, unter Berücksichtigung individueller Bedingungen am Schulstandort, zu unterstützen? Welche konkreten Aufgaben kann Fachberatung übernehmen, damit es Schulsozialarbeiter*innen gelingt, in einem Handlungsfeld, dessen Aufgaben so vielfältig sind, dass es droht, unübersichtlich zu werden, ein sicheres Fach-, Handlungs- und Praxiswissen erlangen? Wie können gelingende Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe, vor dem Hintergrund der Arbeit mit der gleichen Zielgruppe fachlich begleitet und unterstützt werden? Welche Aufgaben von Fachberater*innen in der Kindertagesbetreuung können in dieser Hinsicht als „Vorbild“ dienen, um sie im Feld der Schulsozialarbeit zur Unterstützung der Träger und Fachkräfte an den Schulstandorten zu etablieren?

Aus den in der Einleitung und im Kapitel 1 entwickelten Gedanken, lässt sich folgende Fragestellung für die vorliegenden Arbeit ableiten:

Welche Aspekte der Fachberatung, aus dem Bereich der Kindertagesbetreuung, lassen sich auf die Schulsozialarbeit übertragen?

1.2 Forschungsmethode

Für die vorliegende Arbeit wurde ein textanalytisches Vorgehen gewählt. Bei der sogenannten hermeneutischen Vorgehensweise liegt das Verstehen und In-Beziehung-Setzen von Aussagen aus Texten und Dokumenten im Fokus des wissenschaftlichen Arbeitens. Dieses muss wissenschaftlich, methodisch durchdacht und intersubjektiv (für mehrere Betrachter*innen) überprüfbar sein. (vgl. Klafki 2006, S. 128).

Klafki erklärt:

„Hermeneutische Verfahren dienen also zunächst dazu, den Sinn, die Bedeutung eines menschlichen Dokumentes, insbesondere sprachliche Aussagen zu ermitteln. Man spricht auch davon, daß hermeneutische Verfahren dazu dienen, den Sinn von menschlichen Dokumenten zu verstehen oder, in sinnentsprechender Formulierung, zu interpretieren oder auszulegen.“ (Klafki 2006, S. 127).

Interpretieren und Auslegen meinen hierbei insbesondere das methodische Vorgehen der forschenden Person, selbst zu einer Erkenntnis dessen zu kommen, was der Text meint (vgl. ebd.). Kern des hermeneutischen Verfahrens ist also das überprüfbare Auslegen, Interpretieren und wissenschaftliche Verstehen von Texten. (vgl. Klafki 2006, S. 247).

Für das methodische Vorgehen bei der Textbearbeitung und -analyse dieser Arbeit, wurden zur Orientierung die elf Arbeitsschritte nach Klafki herangezogen. Dieser schlägt im Wesentlichen folgendes Vorgehen vor: Literatur sammeln, Teilfragen auf Basis von Vorwissen entwickeln, Überprüfen von Fragestellung und Vorwissen an den Texten, Quellenkritik, Analyse von Textform und Bedeutung einzelner Worte, Textverstehen auf Basis des fachlichen Diskurses der ausgewählten Literatur, Einbezug weiterer Quellen zur Klärung textübergreifender Zusammenhänge, ebenso wie die Beachtung von syntaktischen Mitteln bei der Interpretation, da diese die Basis von Argumentationszusammenhängen bilden. Des Weiteren müssen die Argumentationszusammenhänge auf logische Stringenz kritisch geprüft werden. In einem nächsten Schritt sollte die gedankliche Gliederung herausgearbeitet werden. Dazu gehören unter anderem Hauptthesen, Begründungen, Erläuterungen und

Exkurse. Ebenso müssen Textaussagen immer wieder im Kontext größerer Aussagenszusammenhänge betrachtet werden. Letztlich muss stets beachtet werden, dass Aussagen von Autor*innen immer, bewusst oder unbewusst, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Interessen und Ideologien getroffen werden. Ebenso erfolgen positive oder negative Reaktionen auf Texte seitens der Interpretierenden auf eben diesen (vgl. Klafki 2006, S. 132 ff).

Der vorliegenden Arbeit liegt ein, nach Klafki, primär systematisches Interesse zu Grunde. Die Auswahl und die sich anschließende Interpretation der Texte erfolgte zunächst nach der Fragestellung, welche aktuellen Herausforderungen in Hinblick auf Qualität und Umsetzung in der Schulsozialarbeit existieren und inwieweit Fachberatung zu deren Lösung beitragen könnte. Darin eingeschlossen ist das Vorverständnis der Autorin zum zu untersuchenden Zusammenhang aus der eigenen Berufspraxis. Nach Klafki ist die Interpretation von Texten nur auf der Basis dieses Vorverständnisses überhaupt möglich (vgl. Klafki 2006, S. 134). Ergänzt wurde die primäre Textauswahl aus dem Feld der Schulsozialarbeit dann um Literatur aus der Kindertagesbetreuung, um das Wirken von Fachberatung in diesem Kontext zu analysieren und Aspekte daraus auf die Schulsozialarbeit zu übertragen. Auch ausgewählte empirische Daten wurden herangezogen, interpretiert und in den Gesamtzusammenhang der Arbeit eingebettet, um im Ergebnis wichtige Folgerungen abzuleiten.

Um die Theorieperspektive der vorliegenden Arbeit zu ergänzen und einen Eindruck aus der Fachpraxis der Schulsozialarbeit in Sachsen zu gewinnen, wurde in Form von drei Fachgesprächen ein niederschwelliges, exploratives Vorgehen gewählt. Das Datenmaterial liegt in Form von Gedächtnisprotokollen als Anlagen 1-3 vor. Die Vorgehensweise und Methode eignet sich vor dem Hintergrund des eingeschränkten inhaltlichen und zeitlichen Rahmens der vorliegenden Arbeit, um die zwar subjektive, aber vor allem professionelle Sichtweise von Akteur*innen aus der Schulsozialarbeit auf die Fragestellung sichtbar zu machen. Das Vorgehen orientiert sich an der Forschungsmethode leitfadengestützter Expert*inneninterviews nach Gläser und Laudel 2010. Im Vergleich zu dieser Forschungsmethode muss die Aussagekraft des vorliegenden, weniger strukturierten Datenmaterials, deutlich eingeschränkt und auf seine geringe Reichweite hingewiesen werden. Dennoch ermöglicht das Vorgehen über die vorab zum Thema ausgewählten Fragen, einen Eindruck von den Bedarfen und der Situation aus der Praxis zu erhalten. Für die Fachgespräche wurden drei

Personen mit unterschiedlicher Perspektive auf das Thema *Fachberatung in der Schulsozialarbeit in Sachsen* ausgewählt. Die Aussagen von R und M wurden auf eigenen Wunsch anonymisiert. R ist als Schulsozialarbeiter an einem Dresdner Gymnasium tätig und M ist sowohl Schulsozialarbeiterin mit langjähriger Berufserfahrung, als auch Gründungsmitglied eines Trägers der Schulsozialarbeit in Dresden. Kathleen Hänel ergänzt die Fachkraft- und Trägerperspektive aus Sicht der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V., bei der sie als Bildungsreferentin tätig ist.

Alle drei Gespräche wurden online via Zoom durchgeführt und, für den Zweck des Verfassens des Protokolls, aufgezeichnet. Mit diesem Vorgehen erklärten sich die Teilnehmenden vorab einverstanden. Den Teilnehmenden wurden zum Teil identische, zum Teil aber auch spezifische Fragen aus ihrer konkreten beruflichen Perspektive auf das Thema gestellt. Aufgrund der dennoch geringen Reichweite der Aussagen werden diese erst im Ergebnisteil ausgewertet.

1.3 Zur Verwendung des Begriffs *Fachberatung* in der vorliegenden Arbeit

Aufgrund fehlender Definitionen und zum Teil synonyme Verwendung des Begriffs *Fachberatung*, mit beispielsweise Teamleitung oder Fachaufsicht, in der Schulsozialarbeit, ist eine Herleitung des Begriffsverständnisses der Autorin für die vorliegende Arbeit notwendig und wird im Folgenden vorgenommen.

Hinter dem Begriff *Fachberatung* verbirgt sich im allgemeinen Sprachgebrauch die Vorstellung von Fachpersonen, die über Fachkompetenz verfügen oder mit Fachlichkeit überzeugen. Allen Begriffen gemein ist die Vorstellung, dass es sich um Personen mit Expert*innen- oder Spezialwissen handeln muss. Im wissenschaftlichen Diskurs der Kindertagesbetreuung wird *Fachberatung* unter anderem als „Schlüssel zur Qualitätsentwicklung“ bezeichnet (vgl. u.a. Tietze & Viernickel 2016, Deutsches Jugendinstitut 2021, Herrmann & Korte 2018) und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass im heterogenen Feld der *Fachberatung* eine klare Definition nur schwerlich gefunden werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, das Begriffsverständnis für die vorliegende Arbeit zu klären und einzugrenzen. Theresa Münch definiert im Fachlexikon der Sozialen Arbeit *Fachberatung* wie folgt:

„F. bezeichnet eine Tätigkeit die unterschiedlich ausgestaltet und in verschiedenen Hierarchiestufen der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie außerhalb klassischer Jugendhilfestrukturen angesiedelt ist. Durch ihre spezifische Rolle, Aufgabenzuschritte, ihren Einblick in die Praxis der Kindertagesbetreuung und Strukturen der Jugendhilfe hat F. eine tragende, koordinierende, vermittelnde und moderierende Funktion.“ (Münch 2022, S. 278).

Des Weiteren muss dieser Definition der Aspekt der Beratung hinzugefügt werden, der sich an den Interessen der Beratenden ausrichtet und als zentraler Aufgabenschwerpunkt in der Literatur formuliert wird (vgl. Beutin 2021, S. 15).

Fachberatung zeichnet sich durch ein breites Feld an Aufgaben und Kompetenzen derer aus, die diese ausführen (vgl. Kapitel 2). Abgegrenzt wird sie in der vorliegenden Arbeit aber deutlich vom Begriff der Fachaufsicht, zu deren Aufgaben unter anderem Kontrolle und Weisungen gehören (vgl. Münch 2022, S. 278). Begründet wird dies damit, dass nach dem Verständnis der Autorin Beratung Vertrauen und Offenheit voraussetzt, die maßgeblich negativ durch eine Kopplung mit Aufgaben der Dienst- und Fachaufsicht im Sinne einer Weisungs- und Sanktionsbefugnis beeinflusst werden kann.

„Fachberater/innen, zu deren Aufgaben die Dienst- und Fachaufsicht gehören, haben eine Vorgesetztenfunktion und die damit verbundenen Aufsichtsaufgaben. Gleichzeitig kann eine qualifizierte Beratung nur gelingen, wenn der/die Ratsuchende keine negativen Konsequenzen aufgrund des Beratungsthemas fürchten muss.“ (Hinke-Ruhnau 2013, S. 23).

Ebenso kann die Vermischung der Aufgaben zu einem Rollenkonflikt des/ der Fachberater*in führen, der den Beratungsprozess erschwert und sich durch eine klare Trennung der Aufgabenbereiche vermeiden ließe. Eine Studie zur Wirkung der Fachberatung in Kindertageseinrichtungen in Sachsen kommt zu der Erkenntnis, dass die Kapazität und Versorgung mit Fachberatung dann besonders günstig ist, wenn diese einen geringen Anteil fachberatungsfremder Aufgaben beim Träger mit übernehmen. Dazu gehören unter anderem die Aufgaben der Finanzverwaltung und der Dienst- und Fachaufsicht. Bei den öffentlichen Trägern der Landkreise nehmen fachberatungsfremde Aufgaben jedoch mehr als die Hälfte der Arbeitszeit in Anspruch. Die Autorinnen empfehlen daher eine stärkere Konzentration und Spezialisierung auf den eigentlichen Fachberatungsauftrag (vgl. Grenner & Gralla-Hoffmann 2010, S.76).

Fachberatung im Verständnis der Autorin dieser Arbeit fokussiert demnach die Beratung und Begleitung von Trägern und Fachkräften in ihrem Handlungsfeld und fungiert als Vermittler*in zwischen Politik, Wissenschaft und Fachpraxis. Dabei bewegt sich Fachberatung flexibel in verschiedenen Aufgabenbereichen und

Handlungsfeldern. Diese werden für das Feld der Kindertagesbetreuung im folgenden Kapitel exemplarisch beschrieben.

2 Exkurs - Fachberatung im Feld der Kindertagesbetreuung

Im § 22a SGB VIII wird der Auftrag von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen begründet. Zwar wird diese nicht explizit benannt, jedoch findet sich die Formulierung [...] „geeigneten Maßnahmen zur Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Förderung“ darin. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter bemerkte bereits im Jahr 2003: „Zur Qualifizierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und als Impulsgeber für Veränderungen ist eine qualifizierte Fachberatung für Einrichtungsträger und für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wichtiger denn je.“ (Hense 2010, S. 8). Dennoch hat Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern einen höchst unterschiedlichen Stand, der sich in Hinblick auf Dichte und Detaillierungsgrad zeigt (vgl. Beutin 2021, S. 16).

Im Bundesland Sachsen gibt es eine gesetzliche Normierung, durch die jede Kindertageseinrichtung einen Anspruch auf Fachberatung in angemessener Qualität und Quantität hat (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2012, S. 4). So ist im § 21 Abs. 3 SächsKitaG formuliert: „Eine qualifizierte Fachberatung ist Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung jeder Kindertageseinrichtung. Fachberatung wird durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie durch Verbände der Träger von Kindertageseinrichtungen angeboten.“ (§ 21 Abs. 3, Satz 1, aus dem Gesetz für Kindertageseinrichtungen – Sachsen). Spezifiziert wird das Gesetz durch die *Empfehlungen des Landesjugendamtes Sachsen zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege* von 2012 (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2012), die die Zielsetzung und das Aufgabenspektrum für Fachberater*innen nennt und als Handlungsempfehlung für die Umsetzung der fachberaterlichen Aufgaben herangezogen werden kann.

2.1 Handlungsfelder von Fachberatung in der Kindertagesbetreuung

Grundsätzlich gestalten sich die Aufgaben von Fachberater*innen, abhängig von den Ausführungsgesetzen der Länder, Mandat, Rolle und Erwartungen der Adressat*innen, facettenreich. Dabei reicht das Aufgabenspektrum von kitabezogenen Aufgaben, wie der Beratung von Leitungskräften, der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte durch Weiterbildungen, über die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bis hin zu Verwaltungstätigkeiten (vgl. Beutin 2021, S 18). Zur Systematisierung der notwendigen fachlichen und personalen Kompetenzen von Fachberater*innen und ihrem fachberaterlichen Handeln, erweist sich die Einteilung der wiff Expertise *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die Kompetenzorientierte Weiterbildung* von 2021 als hilfreich. Diese beschreibt die Tätigkeit und Kompetenzen von Fachberater*innen in fünf Handlungsfeldern, die im Folgenden kurz erläutert werden und zentrale Aspekte von Fachberatung im Feld der Kindertagesbetreuung aufzeigen, die als Grundlage für einen Übertrag auf Anforderungen an Fachberatung in der Schulsozialarbeit in Sachsen darstellen können.

Handlungsfeld Qualität

Im Handlungsfeld der Qualität kommt Fachberatung die Aufgabe zu, die Sicherung und Entwicklung der Qualität durch die Träger zu unterstützen. Qualitätsentwicklung bezieht sich dabei auf die Weiterentwicklung von Qualität in Arbeitsprozessen, Qualitätssicherung, diese verbindlich zu implementieren (vgl. Schieler, S. 25). Dabei wird in diesem Handlungsfeld speziell, [...] „jenes fachberaterliche Handeln in den Blick genommen, das sich auf die konkrete Unterstützung von Kindertageseinrichtungen in deren systematischer prozessorientierter und kontinuierlicher Qualitätsentwicklung bezieht und eine „Kernaufgabe“ von Fachberatung abbildet.“ (Schieler 2021, S. 24). Ein Blick in die Empirie bestätigt die Bezeichnung „Kernaufgabe“, da sie zeigt, dass 84% der Fachberater*innen Qualitätssicherung und -entwicklung als häufige Bestandteile ihrer Arbeit bezeichnen (vgl. BMFSMJ 2017, S. 8). Für die Umsetzung der Aufgaben greift Fachberatung auf verschiedene Handlungsformen zurück, wie die Wissens- und Kompetenzbildung, Beratung, Fort- und Weiterbildung sowie das Planen, Koordinieren, Initiieren und Evaluieren von Prozessen. Über diese Handlungsformen, ebenso wie über eine kontinuierliche Prozessbegleitung mittels Beobachtung, Reflexion und Dokumentation,

können notwendige Strukturen für Qualitätsprozesse aufgebaut werden. Auf diese Weise wirken Fachberater*innen als „Schlüssel“ zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (vgl. Schieler 2021, S. 21; 29).

Handlungsfeld Träger

Im Handlungsfeld der Träger liegt die Trägerberatung im Fokus der Aufgaben von Fachberater*innen. Sie hat zum Ziel, die Träger bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen und hinsichtlich Qualität und Weiterentwicklung der Organisation zu beraten. Träger benötigen für die Führung ihrer Organisation Feld- und Fachkompetenz. Ersteres bezieht sich auf die Kenntnis disziplinärer Grundlagen, wie beispielsweise Entwicklungspsychologie und Pädagogik; letzteres bezieht sich auf Wissen zu weiteren Akteur*innen und Ansprechpartner*innen im System der Kindertagesbetreuung. Für beide Bereiche kann Fachberatung das nötige Wissen erschließen und aufbereiten (vgl. Strehmel 2021, S. 37). Zu den fachberaterlichen Handlungsmöglichkeiten in diesem Feld gehören beispielsweise die Vernetzung, die Entwicklung von Strukturen für Qualitätsprozesse, Konzeptarbeit, Koordinierung von Landes- und Bundesprogrammen oder, auf Verbandebene, Verhandlungen mit öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe oder fachpolitischen Gremien (vgl. ebd.)

Handlungsfeld Personal

Wie bereits beschrieben, gilt der Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung als zentrale Aufgabe von Fachberatung. Dazu gehört auch die Unterstützung der Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte, ebenso wie die der Leitungskräfte (vgl. Spiekermann 2021, S. 49). Vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Entwicklung neuer Fachstandards in der frühkindlichen Bildung, stellt die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte eine kontinuierliche Herausforderung dar (vgl. ebd.) Ebenso zeigen Krisen, wie beispielsweise die COVID-19 Pandemie, deutlich, welches hohe Maß an fachlichem Können und Flexibilität Fachkräfte aufrufen müssen, um mit starken Veränderungen im System professionell umzugehen und den Familien dennoch Sicherheit zu geben. Beispielhaft kann hier die Kompetenzerweiterung im Bereich der Nutzung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten in den Zeiten der Pandemie genannt werden. Fachberater*innen leisten in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag, das Handeln der Akteur*innen systematisch weiterzuentwickeln, indem sie Wissen zeitnah aufbereiten

und Fachkräfte beraten und qualifizieren. An dieser Stelle öffnet sich ein an Bedeutung gewinnendes Aufgabenfeld für Fachberatung, das begrifflich dem „Veränderungsmanagement“ zugeordnet werden kann. Gemeint ist an dieser Stelle, dass Veränderungen einerseits aus den zu Beratenden selbst heraus vollzogen werden, andererseits nicht selten von außen initiiert sind, was gegebenenfalls Begleitung braucht.

Die zur Verfügung stehenden Formate für die Qualifizierung von pädagogischem Personal sind ebenso vielfältig wie die individuellen Zielstellungen und Prozesse bei den Trägern und den Kindertageseinrichtungen. Dazu gehören unter anderem fachliche Reflexion, Praxisbeobachtung, Qualitätszirkel, Arbeitsgruppen, Weiterbildungsplanung, Koordination und Durchführung, ebenso wie die Begleitung von Teambesprechungen und pädagogischen Tagen in den Einrichtungen. Leitend für die Gestaltung der Formate ist stets die Festlegung einrichtungsspezifischer Ziele und die daraus abgeleiteten Aufgaben und Anforderungen (vgl. Spiekermann 2021, S. 53). In Hinblick auf den Umfang und den Fokus der vorliegenden Arbeit wird der Gestaltungsprozess der Personal- und Kompetenzentwicklung nicht weiter ausgeführt, kann aber ausführlich bei Spiekermann 2021, S. 52-55 nachvollzogen werden.

Handlungsfeld Team

Im Handlungsfeld Team richten sich die Aufgaben der Fachberatung auf die Teambegleitung und -entwicklung. Während sich hinter dem Begriff der Teambegleitung eher Aufgaben verbergen, die sich an den interpersonalen Prozessen von Teams, den sogenannten Phasen der Teamentwicklung (hier bekannt das Phasenmodell von Bruce W. Tuckman) orientieren, beschreibt die Teamentwicklung ein eher geplantes, zielgerichtetes Vorgehen, im Sinne eines absichtsvoll gesteuerten und geplanten Prozesses, der sich üblicherweise vom Kontakt über die Diagnose, dem Vereinbaren konkreter Ziele hin zur Planung, Durchführung und abschließenden Evaluierung des Vorgehens erstreckt (Ulber 2021, S. 62). Als konkrete Aufgaben für die Fachberatung im Handlungsfeld Team können des Weiteren die Förderung eines positiven Teamklimas, die Unterstützung von Reflexions- und Lernprozessen, sowie die Prävention und Lösung von Konflikten mit dem Team, genannt werden (vgl. ebd. S. 66ff). Besonders letzteres, die Unterstützung im Umgang mit Konflikten, scheint insbesondere auch in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Kontext der

Schulsozialarbeit eine relevante Rolle zu spielen und wird im Kapitel 3.2 näher beleuchtet.

Handlungsfeld eigene Arbeit

Der Blick im Handlungsfeld „eigene Arbeit“ richtet sich auf die systematische und kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Tätigkeitsfeld der Fachberatung selbst. Die große Heterogenität im Feld erfordert eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit, ebenso wie die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Qualität des eigenen Tuns gesichert und weiterentwickelt werden kann. Dies hat durchaus auch einen modellhaften Charakter, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Träger und pädagogische Fachkräfte in ähnlicher Weise kontinuierlich mit der Qualität ihrer Arbeit auseinandersetzen müssen. Beitzel spricht von einem sogenannten „doppelten Theorie-Praxisbezug“ (vgl. Beitzel 2021, S. 81).

Für die Erfüllung der Aufgaben, die sich in den Handlungsfeldern zeigen, gibt es Empfehlungen hinsichtlich der Qualifikation aber auch persönlicher Kompetenzen von Fachberater*innen. So ergab eine Befragung von Erzieher*innen durch Hense 2008, dass Fachberatungen ihre Wirksamkeit insbesondere dann steigern können, wenn sie sich durch folgende Kompetenzen auszeichnen:

- Beratungskompetenz
- Feldkompetenz
- Praxisnähe
- Nutzerorientierung
- praktische Qualitäten im Feld der Elementarpädagogik
- Selbstevaluation
- das Setzen von Impulsen von Innovationen

Eine ausführliche Beschreibung der genannten Kompetenzen lässt sich bei Hense 2010, S 40f. nachlesen.

Auch hinsichtlich der Qualifikation von Fachberatungen gibt es vor dem bereits beschriebenen Hintergrund der vielfältigen und speziellen Anforderungen, Empfehlungen. Demnach sollten Fachberater*innen ein einschlägiges Hochschulstudium sowie mehrjährige Berufspraxis im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern vorweisen (vgl. Preissing & Berry & Gerszonowicz 2016, S. 257). Insbesondere ein stetiger Theorie-Praxis-Bezug im Studium ist demnach notwendig, um die Praxis handelnd zu erforschen und sie wechselseitig auf die Wissenschaft zu beziehen (vgl. ebd., S. 274).

2.2 Zusammenfassung der Kernaufgaben von Fachberater*innen

Unstrittig ist, dass der Bedeutung von Fachberatung für das Feld der Kindertagesbetreuung und darüber hinaus, eine zentrale Rolle zugeordnet wird, die in erster Linie qualitätsentwickelnd und -sichernd wirken und das Arbeitsfeld stützen soll. Dies zeigt sich beispielhaft im Bundesprojekt: „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. In diesem Projekt wird die Stelle der *zusätzlichen Fachberatung* während der Projektbegleitung für einen trägerübergreifenden Verbund mit bis zu 16 Kindertageseinrichtungen mitfinanziert. Hauptansatzpunkt dabei ist die Begleitung und Qualifizierung der Leitungskräfte und der *zusätzlichen Fachkraft Sprach-Kitas* bei der Implementierung der Projektschwerpunkte im Team, ebenso wie eine kontinuierliche Prozessbegleitung. Des Weiteren gehört die regelmäßige Koordinierung und inhaltliche Ausgestaltung von Arbeitskreisen und Netzwerktreffen, zur Sicherung der qualitativen Umsetzung des Projekts zu den Aufgaben der Fachberatung. Die Programmbegleitende Evaluation weist bereits auf Fachberatung als zentrales und strukturelles Qualitätsmerkmal im Bundesprogramm hin. (vgl. Bundesprojekt Sprach-Kitas: „Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ 2019, S. 31).

Aus den Ausführungen zu den Aufgaben im konkreten Handlungsfeld (vgl. Kapitel 2.1), ebenso wie am Beispiel des genannten Bundesprojekts, lassen sich die Kernaufgaben von Fachberater*innen in personenbezogene, strukturentwickelnde und vermittelnde einteilen. Diese werden im Folgenden, angelehnt an Preissing, Berry & Gerszonowicz 2016, S. 268f und ergänzt durch die Fachempfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz 2012, S.5, zusammengefasst.

Personenbezogene Aufgaben:

- Beratung und Moderation in Entscheidungsprozessen und Konflikten
- Beratung zur Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung der Einrichtungskonzeption
- Vermittlung von Informationen und fachlicher Expertise (u.a. Erkenntnisse aus Forschung und Modellprojekten)
- Beratung zu Themen wie Kinderschutz, Lebenslagen von Familien und im Fall von Konflikten
- Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (Fachtage, Arbeitskreise, Fachaustausch)
- Koordination und Durchführung von Fortbildungen
- Fachliche Reflexion

Strukturentwickelnde Aufgaben:

- Anstoßen von fachlich und fachpolitisch notwendigen Veränderungsprozessen

- Setzen von Impulsen zur Veränderung von Rahmenbedingungen um eine qualitätsgerechte Leistungserbringung abzusichern

Vermittelnde und Verknüpfende Aufgaben:

- Vernetzung unterschiedlicher Akteure und Ebenen
- Aufbau von Kooperationen zwischen Trägern und mit anderen Institutionen
- Vermittlung und Transfer zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik

Obgleich das Aufgabenfeld im Ganzen auf den Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung fokussiert ist, zeigt die Fülle der zusammengetragenen Aufgaben die Notwendigkeit, auf Trägerebene, spezialisierte Aufgabenprofile für Fachberater*innen zu erarbeiten um einem „Tanz in allen Gassen“ entgegen zu wirken (vgl. Preissing & Berry & Gerszonowicz 2016, S. 270).

3 Grundlagen der Schulsozialarbeit

Zur Einbettung des Themas der vorliegenden Arbeit ist ein Überblick über die fachspezifischen Grundlagen der Schulsozialarbeit notwendig. Wie definiert sich die Schulsozialarbeit, die mit ihren Aufgaben viele Querschnittsthemen berührt und noch auf der Suche nach einem eigenen Professionsverständnis ist und wie ist sie rechtlich verortet? Welche Rolle und welchen Auftrag haben Schulsozialarbeitende und wie gelingt die Umsetzung an der Schnittstelle zur Schule, im Speziellen, in der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe? Diesen Fragen wird im Verlauf des Kapitels nachgegangen.

Nach wie vor gibt es im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit keine einheitliche Definition. Dies überrascht vor dem Hintergrund, dass die Wurzeln der Schulsozialarbeit bereits bei den Industrie- und Armenschulen im 18. Jahrhundert verortet werden und spätestens seit den 1970er Jahren, mit der erstmaligen Einführung des Begriffs Schulsozialarbeit in der Fachzeitschrift *Soziale Welt*, im Rahmen des Artikels *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten* 1971, eine Reformdebatte begann (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 16). Im Rahmen dieser Reformdebatte konnten bereits Reformziele, wie *Bildungsgerechtigkeit*, *Chancengleichheit*, *Selbstentfaltung der Persönlichkeit* und *Selbstverantwortung* festgelegt werden. Eingeleitet und gefördert werden sollten Soziale Gruppen- und Bildungsprozesse und Konflikte, im schulischen Kontext, bearbeitet werden (vgl. ebd.). Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit wird auf eine vertiefte historische

Betrachtung der Schulsozialarbeit verzichtet. Erwähnenswert ist jedoch, dass es seit den 2000er Jahren zu einer Aufschwung in der Schulsozialarbeit kam, der sich unter anderem in der Entwicklung von Landesprogrammen zur Sozialen Arbeit an Schulen und der Schulstrukturdebatte, ausgelöst durch Pisa, begründet (vgl. ebd., S. 17). Seit dieser Zeit befindet sich das Arbeitsfeld in stetigem Ausbau und kontinuierlicher fachlicher Weiterentwicklung, das nach Präzisierung und Qualitätsstandards sucht. Die Weiterentwicklung auf Bundes- und Landesebene, aber auch die Fach- und Konzeptdiskussionen führen zu unterschiedlichen, in der Literatur aufgeführten Termini, die das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit durchziehen. Durchgesetzt hat sich weitestgehend der Begriff *Schulsozialarbeit*, der auch in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Der Diskurs zu den unterschiedlichen Begriffen kann unter anderem bei Speck 2022, S. 35ff und Schieder 2020, S. 18ff nachvollzogen werden.

Der Versuch einer einheitlichen Definition der Schulsozialarbeit ist von einem jahrzehntelangen Diskurs in der Fachliteratur geprägt und wird in einigen Werken historisch sortiert dargestellt (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 22; Schieder 2020, S. 22ff; Speck 2022, S. 35ff). Nach Aussagen von Schieder findet der Definitionsansatz von Speck zunehmend Beachtung in den Konzepten von Schulsozialarbeit. Er versteht das Arbeitsfeld wie folgt:

„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“ (Speck 2022, S. 44).

Insbesondere der Frage, inwieweit die „verbindliche vereinbarte und gleichberechtigte Zusammenarbeit“ in der Praxis umgesetzt wird und inwieweit Fachberatung diesen Prozess begleiten und unterstützen kann wird in Kapitel 3.2. nachgegangen.

Im Folgenden wird zunächst noch eine kurze rechtliche Einordnung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit vorgenommen, das als Angebot der Jugendhilfe, seine rechtlichen Rahmenbedingungen im SGB VIII verankert hat. Insbesondere sind dort die §§ 1, 11, 13, 80 und 81 von Bedeutung. Zwar fand in diesen bisher keine explizite Erwähnung der Schulsozialarbeit statt, dennoch stellen sie wichtige Grundlagen heraus. So benennt § 1 Abs. 3 SGB VIII die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe, die als Auftragsebenen für die Schulsozialarbeit identifiziert werden, da sie der Verwirklichung

der Rechte junger Menschen ebenso dienen, wie seinem Anspruch auf Förderung seiner Entwicklung und der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Im Kern wird darin deutlich, dass nicht nur Problemlagen von Kindern in den Blick genommen werden, sondern auch Lebensbedingungen von Kindern aktiv gestaltet werden sollen (vgl. Schieder 2020, S.30). Insbesondere sind auch die §§ 11 (Jugendarbeit) und 13 (Jugendsozialarbeit), relevant. Im neuen § 13a SGB VIII findet seit 2021 nun auch die Schulsozialarbeit ihre namentliche Erwähnung. Dieser legt fest, dass Schulsozialarbeit sozialpädagogische Angebote am Standort Schule zur Verfügung stellt und mit der Schule zusammen arbeitet. Inhalt und Umfang dieser Aufgaben werden durch das jeweilige Landesrecht geregelt. Nach Speck lässt sich die Schulsozialarbeit ebenso den §§ 80 und 81 des SGB VIII zuordnen. Zwar ist sie auch dort nicht explizit erwähnt, die Ausführungen in § 80 SGB VIII können aber nach Speck als Abstimmungsangebot zwischen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung interpretiert werden. Ebenso geht aus § 81 SGB VIII eine Verpflichtung zur Kooperation zwischen Kinder und Jugendhilfe hervor. Diese gilt jedoch nur für die Träger der öffentlichen Jugendhilfe (vgl. Speck 2022, S. 69). Flankiert wird der rechtliche Rahmen durch die jeweilige Schulgesetzgebung der Länder, die hier aus Gründen des Umfangs nicht vollständig ausgeführt wird. Für das Bundesland Sachsen ist im § 1 Abs. 4 SächsSchulG festgelegt, dass allen Schularten und Schulstufen in angemessenem Umfang Ressourcen der Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen sollen und die Finanzierung sowie die Umsetzung dieser in Zusammenarbeit des Freistaates Sachsen mit den Schulträgern sowie den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, erfolgt.

3.1 Rolle und Auftrag von Schulsozialarbeiter*innen

In seiner Dissertation „Schulsozialarbeit mit Kompetenz“ führt Michael Schieder ein interessantes Zitat von Nixdorf an: „Schulsozialarbeit ist irgendwie alles, was Schulsozialarbeitende tun.“ (Nixdorf 2015, S. 549, zit. nach Schieder 2020, S.1). Damit spricht er ein zentrales Thema an, das den Diskurs im Arbeits- und Berufsfeld Schulsozialarbeit hinsichtlich der Frage nach einem klaren Auftragsverständnis und dem der eigenen Berufsrolle beschreibt. Die Berufsrolle umfasst zum einen die Schnittmenge von Erwartungen der Organisation und Adressat*innen an den Rollenträgern, zum anderen seine Verhaltensmuster, darauf zu reagieren. Sie wird

beeinflusst durch die Wahrnehmungsmuster, Einstellungen und Kompetenzen des/der Rollenträger*in und deren Erleben von außen. In Interaktion mit der Umwelt entsteht ein Rollenmodell (vgl. Lohrstäter-Wienker 2018, S. 68). Der Begriff Auftrag leitet sich aus den Erwartungen unterschiedlicher Auftraggeber ab. Bezogen auf die berufliche Rolle von Schulsozialarbeiter*innen sind damit zum einen Kinder, Jugendliche und deren Familien gemeint, zum anderen Träger, Lehrpersonen aber auch die jeweils zuständigen politischen Instanzen. Sie alle haben ein unterschiedliches Verständnis von Bildung oder den Bedürfnissen junger Menschen und entsprechend differierende Erwartungen an das, was Schulsozialarbeitende tun sollen oder können (vgl. Lohrstäter-Wienker 2018, S. 69).

Aus dieser Vielschichtigkeit heraus, lassen sich unterschiedliche Aufgaben ableiten, die es durch die Schulsozialarbeitenden zu erfüllen gibt und die auf fachlichen Grundsätzen und Handlungsprinzipien aufbauen. Unter dem Begriff Handlungsprinzipien werden fachliche Kriterien verstanden, die in Form von Handlungsstandards die Qualität des professionellen Handelns sichern und gewährleisten. Synonym kann auch von fachlichen Grundsätzen gesprochen werden (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 32). „Im Gegensatz zur Institution Schule, welcher als Kernaufgabe die Vermittlung von Wissensbeständen zugeschrieben wird, verfolgt der Zugang der Schulsozialarbeit als Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe eine ganzheitliche Betrachtung im Sinne einer Lebensweltorientierung.“ (Schieder 2020, S. 32). Konkret bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche am Standort Schule nicht nur als Schüler*innen wahrgenommen werden, sondern in ihrer Mehrfachzugehörigkeit, als Peers, Söhne oder Töchter, Geschwister u.v.m. Im Vordergrund steht das Ziel, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung und somit auch in ihrer gesamten Lebensbewältigung zu unterstützen. Ohne Bewertung und Leistungsdruck zu erfahren, sollen sie sich als selbstwirksame und wertgeschätzte Persönlichkeiten erleben dürfen (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 31). Um dies zu erreichen, ist das Schaffen sozialer Situationen und Bildungsgelegenheiten von großer Wichtigkeit. In verschiedenen Handlungsebenen der Schulsozialarbeit können junge Menschen Selbstwert aufbauen und Kompetenzen erwerben. Zu diesen Handlungsebenen gehören die Orientierung an der Biografie (*psychosoziale Krisen, Geschlechtsrollenfindung, Herkunft, Familie*), der Schule (*Leistung und Verhalten im Unterricht, Beziehungen zu Lehrkräften und*

*Mitschüler*innen*), der Freizeit (*offene Angebote, Projekte*) und dem Übergang zu Ausbildung oder Beruf (vgl. ebd., S. 32).

Stüwe, Ermel und Haupt, 2015 kommen zu der Erkenntnis, dass die Heterogenität der Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit die Festlegung und Systematisierung von Handlungsprinzipien erfordert, was bisher noch nicht einheitlich geschehen ist (vgl. S. 32). Eine grundlegende Darstellung von Handlungsprinzipien kann bei ihnen ab S.34ff nachvollzogen werden, ebenso wie bei Schieder 2020, S. 33ff. Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit auf Fachberatung werden diese nicht weiter ausgeführt.

In diesem Kapitel wird bereits im Ansatz deutlich, dass sich die komplexen Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe deutlich voneinander unterscheiden. Der Schule, als größten öffentlichen Bildungseinrichtung, kann man nur schwerlich ausweichen und es ergibt sich die Notwendigkeit der Kooperation beider. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass die Adressat*innen der Schulsozialarbeitenden schulpflichtig sind und somit zwangsläufig schulische Themen und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche zu Themen für die Schulsozialarbeit werden können. Drilling macht deutlich, dass weder Schule noch Kinder- und Jugendhilfe allein in der Lage sind den ganzheitlichen Bildungsauftrag zu erfüllen (vgl. Drilling 2009, S. 66). Das folgenden Kapitel soll die Kooperation beider Systeme beleuchten und Stellen herausarbeiten, an denen Fachberatung zur Unterstützung für das gemeinsame, kooperative Erfüllen von Arbeitsprozesse herangezogen werden kann.

3.2 Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt für Fachberatung

Schule und Schulsozialarbeit (als Aufgabenfeld der Jugendhilfe), gehören zu zwei getrennten und selbständigen Erziehungs- und Bildungsinstanzen mit vielfältigen Aufgaben und Zielen. Sie werden auch als „Ungleiche Partner in komplexen Institutionen“ bezeichnet (Stüwe & Ermel & Haupt 2015 S. 101). In ihrem Zentrum steht eine Kooperation der Professionen, die für eine Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen System unumgänglich ist (vgl. Umstadt 2018, S. 296). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund wichtig, dass Schule der konkrete Ort ist, an dem Schulsozialarbeit stattfindet. Es genügt also nicht Schule in Hinblick auf die schulsozialarbeiterischen Aufträge zu berücksichtigen, sondern sich aktiv an ihren

Prozessen zu beteiligen. „Im Rahmen der Schulsozialarbeit gelten „Jugendhilfe und Schule“ als Kooperation.“ (Just 2020, S. 23).

Der Begriff Kooperation bezeichnet die Zusammenarbeit von Menschen, Gruppen oder Organisationen und ist in der Regel auf ein komplexes, gemeinsames Ziel ausgerichtet (vgl. Horcher 2018, S. 307). Als ein solches, zunächst grundsätzliches Ziel, kann hier der gemeinsame Auftrag von Schule sowie Kinder und Jugendhilfe, auf Basis von Rechten, Bedürfnissen und Förderbedarf von Kinder- und Jugendlichen, einen gelingenden Beitrag für deren Entwicklung und Entfaltung zu leisten, genannt werden. (vgl. Horcher 2018, S.298). Annette Just formuliert dazu: „Schließlich können Gemeinsamkeiten in der Kooperation Jugendhilfe und Schule darin gesehen werden, dass es beiden Instanzen um „das Kind, den Jugendlichen“ geht. Seine Zufriedenheit gibt dem pädagogischen Auftrag Sinn.“ (Just 2020, S. 24).

Nach Speck sollte auf der persönlichen Ebene die Kooperation zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen gleichberechtigt, partnerschaftlich und auf einer verbindlich vereinbarten Basis stattfinden (vgl. Speck 2006, S. 23). In der Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit gehört das Thema der Kooperation seit den 1970er Jahren zu den am häufigsten diskutierten (vgl. Speck 2022, S. 112). Dabei wird insbesondere deutlich, dass Kooperationen nicht angeordnet werden können, sondern stets von der Bereitschaft der Einzelpersonen abhängig sind, eine solche aufzubauen und zu tragen. (vgl. ebd.).

In den sechzehn Schulgesetzen der Bundesländer finden sich unterschiedliche Aspekte und Aufgaben der Zusammenarbeit, ebenso wie diverse verpflichtende Bestandteile, mit denen sich die Akteure und Akteur*innen befassen müssen. Eine individuelle Ausgestaltung in Form von Inhalt, Umfang und Aufgaben wird übergeordnet durch das Landesrecht regelt. Jedoch bleibt Spielraum für die einzelnen Akteur*innen, zusammenzuarbeiten, der sich in den Kooperationsmodellen zeigt, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

„Vor diesem Hintergrund ist es insbesondere wichtig, auf mögliche Schwierigkeiten bzw. Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften hinzuweisen, wie z. B. Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen, berufskulturelle Unterschiede, hierarchisches und machtbesetztes Kooperationsverhältnis, differierende Organisationsstrukturen und Settings, verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen und Ausbildungsdefizite. Ziel sollte es sein, sowohl von Seiten der Schulsozialarbeit als auch von Seiten der Lehrkräfte diese Stolpersteine zu reflektieren und daraus Handlungsoptionen für eine gelingende Zusammenarbeit abzuleiten.“ (Wagner und Kletzl 2013, S. 14).

3.2.1 Kooperationsmodelle

Untersuchungen zeigen, dass die gewünschte gleichberechtigte und partnerschaftliche Kooperation zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen keinesfalls immer Teil der Praxis ist (vgl. Speck 2022, S. 115). Nicht immer gelingen Kooperationen zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen weil es beispielsweise zu Überschneidungen im Erziehungsauftrag kommt. Eine Folge ist, dass die teils unterschiedlichen Zielvorstellungen und Handlungsstrategien beider Seiten aufgrund von Macht- und Hierarchiestrukturen nicht umsetzbar sind und zu Konflikten führen (vgl. Just 2020, S. 44). Insbesondere bei auftretenden Problemen sind gesetzliche Rahmenbedingungen ein notwendiges Hilfsmittel, um Ablehnung aufgrund von Legitimationsproblemen, entgegenzuwirken. Dies wird in der Fachliteratur anhand unterschiedlicher Kooperationsmodelle deutlich, bei denen die Spanne von nebeneinanderherlaufen, über den gegenseitigem Austausch von Informationen bis hin zu wechselseitiger Beratung und dem gemeinsamen Entwickeln von Zielen und Projekten reicht (vgl. Beham Rabanser & Bacher 2018, S. 302). In Ihrem Beitrag „*Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen*“ stellen Wagner und Kletzl die verschiedenen Kooperationsmodelle vor und beziehen sich dabei auf Wulfers 1996 und Seithe 1998, auf die in der aktuellen Fachliteratur Bezug genommen wird. Die Modelle werden im Folgenden aufgeführt und in Hinblick auf die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit betrachtet. Sie dienen als möglicher Anknüpfungspunkt an die Fragestellung, inwieweit Fachberatung in der Schulsozialarbeit die Kooperation beider Systeme hilfreich flankieren kann und an welcher Stelle fachliche Beratung dabei eine relevante Unterstützungsform darstellt.

Distanzmodell: Das Distanzmodell wird charakterisiert durch mangelnde, beziehungsweise gänzlich fehlende Kontakte (vgl. Wagner und Kletzl 2013, S. 7) oder ist gekennzeichnet durch eine sehr kritische Haltung zwischen den Systemen Schule und Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2022, S. 115). Ursache für diese „Nicht-Kooperation“ ist die historisch bedingte lange Trennung von Schule und Jugendhilfe (vgl. Wagner und Kletzl 2013, S. 7). In der Diskussion um mögliche Vor- und Nachteile des Modells führt Drilling (2009, S. 11, S. 66) an, dass Schule und Schulsozialarbeit ihre Autonomie behalten und Zuständigkeiten klar geregelt sind, da sie weitestgehend unberührt voneinander nebeneinander herlaufen. Seithe (1998) kritisiert hingegen, dass genau diese Trennung, das mangelnde Miteinander jedoch verhindere, dass jeweils

vorhandene Ressourcen für die Fallarbeit seitens der Schule nicht genutzt werden könnten, gleichermaßen Schulsozialarbeit die Chance verpasse, auf spezifisch schulische Probleme und Themen von Kindern und Jugendlichen eingehen zu können (vgl. Wagner und Kletzl 2013, S. 8).

Seithe ergänzt und unterteilt das Distanzmodell aufgrund unterschiedlicher Haltungen und Sichtweisen der Akteure in das *additiv-destruktive Modell* und das *additiv-konstruktives Modell*. Ersteres entspricht im Kern dem Distanzmodell von Wulfers und wird durch fehlende Berührungspunkte, ebenso wie eine distanzierte Haltung und misstrauische Stimmung zwischen den Systemen, charakterisiert. Das *additiv konstruktive Modell* hingegen weist zwar auch die Merkmale des „Nebeneinanderherlaufens“ auf, jedoch ist es gekennzeichnet durch eine akzeptierende Haltung (vgl. ebd.).

Wagner und Kletzl, die sich auf Drilling beziehen, geben an, dass die Skepsis, die im additiv-destruktiven Modell deutlich wird, oft schon in der Implementierungsphase von Schulsozialarbeit an einem neuen Schulstandort spürbar wird (vgl. Wagner und Kletzl 2013, S. 8).

Integrationsmodell: Bei dieser Form der Kooperation beschreibt Seithe eine völlige Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule. Dabei ist die Kontaktdichte, ebenso wie die Transparenz, hoch und die Schulsozialarbeit verstärkt quasi die sozialpädagogischen Aufgaben der Schule (vgl. Wagner und Kletzl, 2013., S 9).

Subordinationsmodell: Speck charakterisiert das Subordinationsmodell mit der Unterordnung der Schulsozialarbeiter*innen unter die Forderungen und Erwartungen der Lehrer*innen (vgl. Speck 2022, S. 115). Zwar ist die Kontaktdichte vergleichsweise hoch; eine Kooperation im Sinne eines Austausches von Informationen und Ressourcen findet jedoch nicht statt. Vielmehr kommt es zu einem eher einseitigen Festlegen von Aufgaben für die Schulsozialarbeit seitens der Schule, die sich danach ausrichten, was nach Ansicht der Lehrkräfte getan werden müsste und mit wem. Zu finden ist dieses Modell an Standorten, an denen Lehrkräfte durch die Implementierung von Schulsozialarbeit Entlastung erwarten (vgl. Wagner und Kletzl 2013, S. 9). Deutlich wird in diesem Modell, dass die Einbindung der Schulsozialarbeit sich ausschließlich nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule richtet und vor allem eine „Feuerlöschfunktion“ hat, da vor allem die Entschärfung aktueller Probleme, wie die Betreuung im Unterricht störender Schüler*innen,

Schulabsentismus oder das Klären familiärer Probleme im Vordergrund stehen (vgl. ebd, S.10). Jüngste Ergebnisse aus der Coronazeit weisen auf ähnliche schulunterstützende Aufgabenzuteilungen hin, wie die Absicherung der Betreuung während des Unterrichts durch Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Berndt, Reimann-Bernhardt, Gruhlke et al. 2021, S. 30f) . Der präventive Charakter von Schulsozialarbeit geht in einer solchen Kooperationsform jedoch verloren.

Kooperationsmodell: Das Kooperationsmodell zeichnet sich durch ein gemeinsames, abgestimmtes, lösungsorientiertes Handeln von Schule und Schulsozialarbeit aus, welches von Speck (2022) auch als ideales Kooperationsmodell bezeichnet wird (vgl. Speck 2022, S. 115). Kernelemente des Modells sind Gleichberechtigung, Partnerschaftlichkeit, ebenso wie gemeinsame Absprachen. Ebenso kommt es beispielsweise zu einer Einbindung von Schulsozialarbeit in den Unterricht, allerdings nicht in Form von Lehrkrafttätigkeiten, sondern beispielsweise in sozialen Gruppenarbeiten, in denen Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren schulischen Leistungen anhand ihrer Stärken und Fähigkeiten in ihren Positionen gefestigt werden und in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden (vgl. Drilling 2009, S. 106). Seithe führt im Kooperationsmodell noch zwei Unterteilungen ein: die des *kooperativ-sporadischen Modells* und die des *kooperativ-konstitutiven Modells*, deren Unterschied darin liegt, dass ersteres ein Aufeinander zugehen mit gegenseitiger Achtung beinhaltet und sich auf einzelne Bereiche bezieht, während letzteres eine intensive Kooperation von beiden Seiten darstellt (vgl. Seithe 1998, S. 148; Drilling 2009, S.66f). Letztlich formuliert Drilling jedoch: „Schulsozialarbeit kann aber nur so erfolgreich sein wie die Schule, in der sie angeboten wird, es zulässt.“ (Drilling 2009, S. 13).

Georg Horcher formuliert zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule:

„Jugendhilfe und Schule agieren in gesellschaftlichem Auftrag mit der gleichen Zielgruppe und dem gleichen Ziel, einen Beitrag für eine gelingende Entwicklung und Entfaltung junger Menschen zu leisten. Im Mittelpunkt stehen die Bedürfnisse, Rechte und Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen. Das Gelingen der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft und die Entwicklung ihrer sozialen, emotionalen und kulturellen Fähigkeiten und Begabungen hängen auch von der Qualität der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ab.“ (Horcher 2018, S.298f).

Folgt man diesem Gedanken, so wird ersichtlich, dass auch Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelt zunächst als ein ganzheitliches soziales Gebilde erleben, das zusammengehört. Des Weiteren erfahren sie, dass unterschiedliche

Sozialisationsfelder ihr Leben mitbestimmen und gestalten, erleben aber, dass die sozialen Lebenswelten Schule und Jugendhilfe teilweise isoliert voneinander agieren und ihre Ressourcen für gelingende Sozialisierungs- und Bildungsprozesse nicht gewinnbringend einsetzen (vgl. Faltermeier 2018, S. 299f).

Eine Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit, im Sinne des Kooperationsmodells, scheint von enormer Bedeutung zu sein, um jungen Menschen eine gerechte Chancenverteilung auf Bildung und soziale Integration zu ermöglichen. Beide Bereiche eint [...] „die Verantwortung für das Wohl von Kindern und Jugendlichen und die Orientierung an deren Bedürfnissen und Problemen.“ (Beham Rabanser & Bacher 2018, S. 301)

Um die Zielgruppe zu unterstützen, braucht es neben genauer Kenntnis ihrer Lebenslagen und Interessen die Festlegung von gemeinsamen Zielen und Handlungsaufträgen, ebenso wie eine Reflexion dieser. Basis dafür ist eine Erweiterung des Wissens beider Berufsgruppen über deren Qualifikations- und Professionshintergrund, Methoden und Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Möglichkeit jeweils autonom handeln zu können sowie standort-, situations- und systemspezifische Entscheidungen treffen zu können.

Ziel einer gelingenden Kooperation sollte es sein, dass Schule und Schulsozialarbeit auf Basis von Transparenz ihre unterschiedlichen Haltungen und Sichtweisen deutlich machen und partnerschaftlich, im Sinne der Kinder und Jugendlichen, einen genauen Arbeitsauftrag herausarbeiten und Kompetenzbereiche klären (vgl. Wagner und Kletzl, 2013, S. 13).

3.2.2 Herausforderungen und Ursachen für Probleme in der Kooperation

Trotz der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Argumente für Vernetzung und Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit, flankiert von einem gesetzlichen Auftrag aus dem SGB VIII und den jeweiligen Schulgesetzen der Länder, gestaltet sich diese in der Praxis häufig schwierig. Im Folgenden werden mögliche Ursachen für die Kooperationsprobleme überblicksartig dargestellt. Erste Herausforderungen ergeben sich bereits aus der historischen Entwicklung beider Systeme (vgl. Faltermeier 2018, S. 300). So führte die Trennung von Bildungswesen und Jugendhilfe zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen ebenso wie zu differierenden rechtlichen Grundlagen, Strukturen und Methoden. Aus diesen lassen sich bis heute

ein eigenes berufliches Selbstverständnis, Bildungsverständnis und teils unterschiedlichen Zielperspektiven herleiten (vgl. Speck 2022, S. 115)

Empirische Untersuchungen lassen Rückschlüsse darüber zu, dass Informationsdefizite über eben diese Strukturen, rechtliche Grundlagen und Aufgaben der jeweils anderen Profession Einfluss auf das Kooperationsverhalten haben (vgl. ebd, S. 113). Auch das eigene berufliche Selbstverständnis sowie das Fremdverständnis zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen beeinflusst die Zusammenarbeit beider Professionen. So ist diese beispielsweise besonders hoch, wenn Lehrer*innen ein breites Aufgabenverständnis zeigen und über eine hohe berufliche Selbstsicherheit verfügen und Schulsozialarbeiter*innen in der Lage sind, Vorurteile gegenüber der Institution Schule abzubauen, um die Vermittlungsfunktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften authentisch wahrnehmen zu können (vgl. Speck 2022, S. 114). Hinderlich hingegen sind oftmals Vorurteile und Mythen über die jeweils andere Seite. So besteht die Gefahr, dass Schulsozialarbeiter*innen eigene negative Erfahrungen und Ängste aus der Schulzeit in die Interaktion mit Lehrkräften einbringen oder ihnen mangelndes Engagement oder eine starke Leistungsorientierung vorwerfen. Seitens der Lehrkräfte kommt es zuweilen fälschlicherweise zu der Annahme, dass Schulsozialarbeiter*innen einseitig die Meinungen und Interessen der Schüler*innen vertreten und sie den „leichteren“ Weg mit ihnen gehen können (vgl. Speck 2022, S. 118).

Olk, Speck und Stimpel (2011), die sich auf einen Beitrag von Therhart 1996 zur Berufskultur und professionellem Handeln beziehen, stellen neben den individuellen Problemen der Akteur*innen auch berufskulturelle Unterschiede heraus, die die Kooperation erschweren können. Demnach steht, stark vereinfacht, dem relativ klaren Berufsfeld von Lehrkräften, gekennzeichnet durch klare Zielerwartungen, Individualität und Autonomieerwartungen, die sozialpädagogische Berufskultur, gekennzeichnet durch ein eher unscharfes Berufsfeld mit starker Fallorientierung, Abgrenzung zur Institution Schule und einer ausgeprägten Gesprächs- und Kommunikationskultur gegenüber (vgl. Speck, Olk, Stimpel 2011, S.191). Seitens der Schule scheint es eher pragmatische Vorstellungen zur Kooperation auf der Handlungsebene zu geben. Motive für eine Kooperation sind für diese insbesondere, wenn ein wahrnehmbarer Nutzen, wie die Reduzierung von Leistungs- oder Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler*innen, Unterstützung bei der Betreuung oder die Bereitstellung eines

attraktiven Freizeitangebots an der Schule gewährleistet werden. (Speck, Olk, Stimpel 2011, S.193).

3.2.3 Ansatzmöglichkeiten von Fachberatung bei Kooperationsproblemen

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass im Rahmen der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit grundlegende Probleme auftreten können. Speck, der die Kooperation zwischen Schule und Sozialarbeiter*innen ebenso als konfliktanfällig bezeichnet, sieht die Verantwortung für das Gelingen der Kooperation als Gemeinschaftsaufgabe verschiedener Akteure aus Jugendhilfe und Schule (vgl. Speck 2022, S. 108). Anett Just bezeichnet beispielsweise [...] „die Dienst- und Fachaufsicht [als] ein zentrales Steuerungsmoment für gelingende Fachleistung in der Schulsozialarbeit.“ (Just 2020, S. 244; grammatikalische Anpassung: C.S.). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zentrale Probleme der Kooperation hinsichtlich einer möglichen „Entschärfung“ durch gezielte fachliche Unterstützung, in Form von Fachberatung, betrachtet.

Im Distanzmodell wird deutlich, dass die unterschiedlichen Berufsrollen von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden und die sich daraus ergebenden differierenden Erwartungen an das Tun der jeweils anderen zu Spannungen führen. Nicht selten kommt es aufgrund der Vielzahl von Erwartungen zu Rollenkonflikten und dem Druck sich zu entscheiden, wessen Erwartungen zuerst erfüllt werden sollen beziehungsweise ob Aufträge überhaupt anzunehmen oder abzulehnen sind. Dies, gepaart mit dem Prinzip des Nichteinmischens, das für manche Lehrkräfte existenziell ist (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 110) erschwert besonders die Phase der Implementierung von Schulsozialarbeit an einem neuen Standort (vgl. Kapitel 3.2.1). An dieser Stelle kann Fachberatung besonders auf der personenbezogenen Ebene im Handlungsfeld Personal (vgl. Kapitel 2.2) wirken. So kann gemeinsam mit den Schulsozialarbeiter*innen zunächst eine Auftragsklärung vorgenommen und ein Professionsverständnis erarbeitet werden, um auf etwaige zu erwartende Konflikte in der Startphase professionell reagieren zu können. So ist beispielsweise zu klären, wer die Adressat*innen der Schulsozialarbeit und wer mehr oder weniger „nur“ Auftraggeber*innen sind. Beide haben wesentlichen Einfluss auf Rolle und Klarheit der Schulsozialarbeitenden, die zusätzlich eigene Aufträge in jedem Prozess haben. Im Rahmen von Austausch und Reflexion können die Erwartungen der unterschiedlichen

Akteur*innen miteinander abgeglichen und ihre Wechselwirkungen wahrgenommen werden, um Rollenkonflikten vorzubeugen.

Schulsozialarbeit findet am Standort Schule statt, was zwangsläufig zu einem „dauerhaften institutionellen Auswärtsspiel in massiver Unterzahl“ führt. Stüwe, Ermel und Haupt zitieren mit dieser Aussage Joachim Merchel, der dies 2009 in einem Gespräch äußerte. Stellvertretend kann zu diesem Gedanken das Subordinationsmodell herangezogen werden. Aufgrund des „Heimvorteils“ und der zahlenmäßigen „Übermacht“ der Schule, obliegt dieser oft die Deutungshoheit der die Schüler*innen betreffenden Aufgaben und Erziehungsziele. Wie im Modell beschrieben, kann dies zu einer Vereinnahmung der Schulsozialarbeitenden im Sinne der Erfüllung schulischer Aufgaben führen. Es besteht die Gefahr, dass aufgrund fehlender Handlungsautonomie, Schulsozialarbeiter*innen ihren sozialpädagogischen Blick verlieren und zum „Erfüllungsgehilfen“ von Schule werden. Fachberatung obliegt es in diesen Fällen strukturbezogen tätig zu werden. Die betrifft einerseits die Beratung der Träger der Schulsozialarbeit hinsichtlich notwendiger Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Tätigkeit, andererseits konkret die Möglichkeit der Erarbeitung von Kooperationsvereinbarungen und standortspezifischen Konzepten. Die Anforderung, Kinder und Jugendliche ganzheitlich und lebensweltorientiert bei ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, macht deutlich, dass die Zielorientierung für die jungen Menschen individuell, institutionell und somit auch gesamtgesellschaftlich verortet werden muss. Dies erfordert die Festlegung eines Konzepts der Schulsozialarbeit an den einzelnen Schulstandorten, idealerweise unter Beteiligung von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 32). Ebenso ist eine individuelle Stärkung und Beratung der Fachkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Rolle notwendig.

Abschließend sei der Aspekt der Informationsdefizite auf Seiten von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden betrachtet, auf den Speck 2022, S. 113 hinweist. Dieser von ihm benannte Mangel an wechselseitigen Informationen bezieht sich nach Aussage empirischer Studien auf das Wissen um Strukturen, rechtliche Grundlagen und Aufgaben, was sich nachweislich auf die Kooperation beider Systeme auswirkt. Auch hier lassen sich Aspekte der Fachberatung aus dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung auf die Schulsozialarbeit übertragen. Demnach hat Fachberatung eine vermittelnde und verknüpfende Aufgabe zwischen Politik,

Wissenschaft und Fachpraxis und kann notwendiges Wissen und Informationen gezielt für die Akteur*innen aufbereiten und als Mittler*in auftreten (vgl. Kapitel 2.1. und 2.2).

Die in diesem Kapitel am Beispiel der Kooperation herausgearbeiteten und auf Schulsozialarbeit übertragenen Aspekte aus der Kita-Fachberatung sind Teile der Qualitätssicherung und -entwicklung, die auch mit zunehmendem Ausbau des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit an Relevanz zunimmt. In Hinblick auf den Umfang der vorliegenden Arbeit, wird der Blick auf Qualitätsaspekte in der Schulsozialarbeit exemplarisch auf Sachsen gerichtet. Am Beispiel des Freistaates wird der Fokus auf Fachberatung als Teil der Qualitätsentwicklung und -sicherung gelegt. Dabei soll analysiert werden, inwieweit Fachberatung bereits als fester Bestandteil der Begleitung und Unterstützung von Trägern der Schulsozialarbeit und deren Fachkräften gefordert ist und auf welche Weise diese Umsetzung findet.

4 Fachberatung als Teil der Qualitätsentwicklung in Sachsen

Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, geht der Ausbau der Schulsozialarbeit in Sachsen stetig voran. Damit einher gehen Anforderungen an die konkrete Umsetzung, aber auch an die Qualität der Arbeit der an den Schulstandorten tätigen Schulsozialarbeiter*innen. Grundlegend für die Gestaltung der Schulsozialarbeit in Sachsen sind neben den einschlägigen Gesetzen, die Förderrichtlinie *Verwaltungsregelung zur Anwendung der FRL Schulsozialarbeit* des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, zuletzt überarbeitet 2020, die den Fördergegenstand, die Zuwendung und das Förderverfahren regelt und das dazu gehörige Förderkonzept *„Förderkonzept zur Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz zur Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit) im Freistaat Sachsen*. Dieses gibt an, nach welchen inhaltlichen Prinzipien Schulsozialarbeit arbeiten muss und wie ihre Wirkung gemessen werden kann. Beides ist maßgeblich für die Förderung insgesamt. Flankiert werden diese beiden Papiere von der *Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen* des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz, Landesjugendamt, von 2017. Diese gibt Orientierung in den fachlichen Grundlagen an die Schulsozialarbeit in Sachsen. Dazu gehörten neben gesetzlichen Grundlagen, Zuständigkeiten, Zielgruppenbeschreibung und Arbeitsprinzipien, auch Aspekte der

Qualitätsentwicklung, ebenso wie eine Beschreibung von Methoden und Aufgabenfeldern. Die Zielstellung für die Schulsozialarbeit in Sachsen wird in der Fachempfehlung wie folgt formuliert: „Schulsozialarbeit unterstützt und begleitet junge Menschen dabei deren subjektiv bedeutsame Fragen und Themen zur Gestaltung der eigenen Biografie und Lebensbewältigung im Kontext individueller, sozialer, schulischer sowie zukünftiger beruflicher Entwicklung zu bearbeiten.“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 6).

In Hinblick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: *Welche Aspekte der Fachberatung aus dem Bereich der Kindertagesbetreuung, lassen sich auf die Schulsozialarbeit übertragen?* wird im Verlauf des folgenden Kapitels geprüft, wie die Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit in Sachsen gefordert und beschrieben wird und unter welchen Rahmenbedingungen diese stattfinden kann. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Frage, inwieweit Fachberatung als „Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und -sicherung“ im Kontext Schulsozialarbeit in Sachsen bereits eine Rolle spielt und ob sich dies mit den Bedarfen der Träger und Fachkräfte deckt. Dabei werden zunächst die Qualitätsanforderung an die Träger dargestellt und im Anschluss daran die Bedarfe der Fachkräfte an fachliche Beratung in Hinblick auf eine qualitativ hochwertige Umsetzung ihrer Arbeit skizziert. Ein darauf folgender Blick auf die Arbeit der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V., im Folgenden LAG genannt, stellt die dort bereits vorhandenen Ressourcen zur fachlichen Beratung und Begleitung der Akteure aus der Praxis dar und fragt, welche Aspekt von Fachberatung gegebenenfalls ergänzt werden sollten.

4.1 Anforderungen aus Förderrichtlinie, Förderkonzept und Fachempfehlung an die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Schulsozialarbeit in Sachsen.

Im Rahmen der Förderrichtlinie sind die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe unter dem Gliederungspunkt „Qualitätsentwicklung“ aufgefordert, [...] „ihrer Steuerungsverantwortung auf der Grundlage ihrer Planung zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in der jeweiligen Gebietskörperschaft“ [...] nachzukommen. (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt 2020, S. 7). Gleichmaßen ist es ihre Aufgabe, im Qualitätsdialog mit den Trägern der Schulsozialarbeit [...] „geeignete Strukturen und Formen der fachlichen Begleitung, Beratung und Unterstützung“ [...] zu installieren, mit denen sie auf

relevante qualitative und quantitative Vorgaben des Förderkonzepts hinwirken und diese im Rahmen des Sachberichts gegenüber der Bewilligungsbehörde bewerten (vgl. ebd.). Förderziele, dafür geeignete Instrumente, ebenso wie die Beschreibung von Verfahren und Kriterien für die Erfolgskontrolle werden im Förderkonzept näher beschrieben. Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung wird für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit darin gefordert, Klarheit über die eigene Rolle und den Auftrag zu erlangen, was eine entsprechende Konzept- und Qualitätsentwicklung, als verbindlichem Bestandteil des Aufgabenfeldes der Schulsozialarbeit, notwendig macht (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2016, S. 10). Bereits in Kapitel 3 konnte verdeutlicht werden, dass insbesondere Unsicherheiten in Rolle und Auftrag für Schulsozialarbeitende, ebenso wie unterschiedliche Erwartungen des Systems Schule, große Herausforderungen für die Kooperation darstellen. Das Erarbeiten von Konzepten erfordert, neben einer fundierten Fachkenntnis auch eine Reflexion und deren Anpassung im Rahmen einer Prozessbegleitung. Zur Vermeidung von „blinden Flecken“ im eigenen Handeln ist ein Blick von außen unerlässlich. Das Förderkonzept fordert daher die fachliche Weiterentwicklung von Schulsozialarbeitenden. Dazu sollen fachlicher Austausch, Reflexion und die Anbindung an ein Arbeitsteam ebenso zur Verfügung stehen, wie darüber hinausgehend trägerinterne oder projektübergreifende Reflexionsmöglichkeiten in Arbeitsgruppen oder Gremien. Ebenso werden die Nutzung von Fachberatung sowie regelmäßige Fortbildung und Supervision thematisiert. (vgl. ebd). Bei einer diesen Aufgaben zugeordneten Sachkostenpauschale in Höhe von maximal 7.000€ je 1,0 VzÄ, die neben den genannten Maßnahmen zur qualitativen Weiterentwicklung ebenso für technische Infrastruktur, Arbeitsmaterialien und sonstige Verwaltungskosten eingesetzt werden kann (vgl. Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt 2020, S. 5), überraschen die Ergebnisse der Studie des ZEP zur Schulsozialarbeit in Sachsen nicht, die herausfanden, dass die fachliche Begleitung nicht für alle Schulsozialarbeiter*innen gleichermaßen realisiert wird und sich das Feld sehr heterogen zeigt. Vor allem bei größeren Trägern stünden eher Personen, wie beispielsweise Teamleitungen, zur Verfügung, um die Schulsozialarbeiter*innen anzuleiten, als bei kleineren Trägern (vgl. Oschimansky et al 2020, S. 61f). Dies deckt sich mit den Erfahrungen und Beobachtungen der drei Teilnehmenden aus den im Rahmen dieser Arbeit geführten Fachgesprächen. So berichtet R (vgl. Anlage 1), dass er Teil eines Arbeitsteams,

bestehend aus 15 Schulsozialarbeitenden sei, dem eine Teamleitung mit 30 Stunden pro Woche zur Verfügung steht. Er bezeichnet dies als Glücksfall und bekräftigt mehrfach im Gespräch die Relevanz dieser fachlichen Unterstützung. Ebenso berichtet er, dass er andere Schulsozialarbeitende kenne, denen dies nicht zur Verfügung stünde und die allein mit den Herausforderungen am Standort Schule umgehen müssten. M ergänzt dazu aus Trägerperspektive, dass es auch bei ihrem Träger, aufgrund der Größe, nicht möglich sei, eine Personalressource für fachliche Beratung und/ oder Teamleitung zu realisieren, der Bedarf danach jedoch so groß sei, dass sie selbst aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung als Schulsozialarbeiterin öfter eine Mentorinnenfunktion übernehme und spezifische Fachthemen im Team unter den Schulsozialarbeitenden aufgeteilt würden, um sich gegenseitig zu beraten (vgl. Anlage 2). Dies nehme jedoch sehr viel Zeit in Anspruch, die im Umkehrschluss wieder bei der Arbeit am Schulstandort fehle. Kathleen Hänel, von der LAG gibt an, dass es vor allem bei kleinen Trägern häufig an fachlicher Beratung und Begleitung fehle. Auch sie gibt unter anderem mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten als Ursache dafür an (vgl. Anlage 3).

Als drittes Fachpapier zur Schulsozialarbeit in Sachsen, finden sich auch in der Fachempfehlung Hinweise zur Qualitätsentwicklung, die im Detail im Rahmen der Anforderungen an die Träger im Kapitel 4.1.1 betrachtet werden. Ein Fokus der Fachempfehlung liegt auf dem jährlich zu führenden Qualitätsdialog zwischen dem Träger der Schulsozialarbeit, dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule. Diesem liegen Konzeption und die Kooperationsvereinbarung zugrunde (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 16f). Ziel dieses Dialogs ist die Reflexion von Zielen und Ergebnissen des Arbeitsprozesses als Grundlage der (Weiter)entwicklung der standortspezifischen Konzeption und Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule.

4.1.1 Fachberatung auf Ebene der Träger der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeiter*innen arbeiten in einem ständigen Spannungsfeld aus Erwartungen der Praxis, Fachpolitik und Theorie, aus dem heraus sie ihr eigenes berufliches Selbstverständnis entwickeln müssen. Folgt man Speck 2022, S. 136 so lässt sich [...] „am Grad der Erfüllung von Erwartungen und Anforderungen“ [...] Qualität festmachen. Der in den letzten Jahren gestartete Prozess, professionelle fachlich kompetente Arbeit von Schulsozialarbeitenden mess- und vergleichbar zu

machen, fordert den Aufbau eines Qualitätsmanagements auf Seiten der Träger (vgl. Just 2020, S. 235ff; Speck 2006, S. 37ff).

In ihrem Handbuch Schulsozialarbeit äußert Just „Ohne Leitbild und ohne Standards können wir nicht arbeiten.“ (Just 2020, S. 28) und spricht damit einen zentralen Punkt in der Qualitätsdebatte der Schulsozialarbeit an. Die Entwicklung von fachlichen Standards, im Sinnen einer überprüfbaren Qualitätsentwicklung, deren Sicherung, ebenso wie ein generelles Qualitätsmanagement in Form von systematischer Steuerung von Prozessen, ist ein Thema, an dem kein Träger der Schulsozialarbeit mehr vorbeikommt (vgl. Just 2020, S. 237; Speck 2022, S.138f). Besonders an der Basis der Fachkräfte, die die vielfältigen Erwartungen an ihre Arbeit sortieren und die Fülle der Aufgaben umsetzen sollen, fehlt es oftmals an Orientierung und verbindlichen Standards (vgl. Just 2020, S. 17). Eine konstruktive Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe wird, wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, erschwert, wenn im Dschungel schulsozialpädagogischer Aktivitäten jeder und jede seinen Aktivitäten nachgeht und wichtige Schritte in der Qualitätsentwicklung nicht gemeinsam gegangen werden (vgl. ebd. S. 25). Im Folgenden wird der Qualitätsbegriff in der Schulsozialarbeit beleuchtet und dient als Basis für die Beantwortung der Frage, inwiefern Fachberatung, am Beispiel Sachsens, eine Schlüsselfunktion bei der Erfüllung des Trägerauftrag der Qualitätsentwicklung und- sicherung einnehmen kann. Zu beachten ist dabei jedoch, dass obwohl, wie in Kapitel 2.1 ausführlich dargestellt, Qualitätsentwicklung und -sicherung zu den Kernaufgaben von Fachberatung gehört, die Verantwortung dafür beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe und den Einrichtungsträgern liegt. Somit kommt Fachberater*innen eine unterstützende Funktion gegenüber den Trägern bei der Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrages zu (vgl. Schiel 2021, S. 25).

Um die unterschiedlichen Qualitätsmerkmale zu systematisieren, werden in der Literatur vielfach die Qualitätsdimensionen nach Donabedian (1980) verwendet, der als erster einen wissenschaftlichen Qualitätsbegriff in Medizin und Pflege prägte (vgl. Just 2020, S46f; Iseli & Rüegg, S. 392; Speck 2022, S. 123f). Diese Dreiteilung, die im Folgenden kurz skizziert wird, findet sich heute auch in anderen Dienstleistungsbereichen, wie beispielsweise Kita, Bildung oder Seniorenpflege (vgl. Just 2022, S. 46) und wird hier um den Aspekt der *Orientierungsqualität* ergänzt.

Strukturqualität

Die Strukturqualität umfasst gewisse Rahmenbedingungen, die es ermöglichen sollen, Schulsozialarbeit zu implementieren und zu entwickeln. Dazu gehören neben personellen, räumlichen und materiellen Kriterien beispielsweise auch räumliche und finanzielle, ebenso wie trägerspezifische, konzeptionelle. Gekennzeichnet ist die Strukturqualität durch die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welcher Ausstattung ein Ziel erreicht werden kann (vgl. Iseli & Rüegg 2018, S. 392f). Konkrete Beispiele für Qualitätsmerkmale, wie die Qualifikation und fachliche Kompetenz von Fachkräften, Quantität von personellen Ressourcen, Arbeitsplatzbedingungen, Kontinuität von Finanzierung oder der Trägerqualität hinsichtlich fach- und dienstaufsichtlicher Aspekte, finden sich unter anderem in einschlägigen Handbüchern zur Schulsozialarbeit (vgl. Just 2020), aber auch in den Fachempfehlungen zur Schulsozialarbeit der Länder. An dieser Stelle konkret entnommen der Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 12f).

Prozessqualität

Bei der Prozessqualität richten sich die Kriterien nach der Art und Weise, wie die pädagogische Arbeit mit den Klient*innen, aber auch die Kooperation mit Lehrkräften und weiteren Partner*innen gestaltet ist. So müssen zentrale Abläufe der Tätigkeit [...] „entlang fachlicher, ethischer und strategischer Kriterien reflektiert werden.“ (Iseli & Rüegg 2018, S. 392). Dazu gehören neben der Entwicklung von Konzepten und Kooperationsvereinbarungen auch die fachliche Reflexion beim Träger im Rahmen von Weiterbildungen, Supervision, Fallkonferenzen oder Qualitätskreisen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 15).

Ergebnisqualität

Als dritte Dimension wird die Ergebnisqualität angeführt, bei der es um die Zielerreichung, also eine Wirkung der eingesetzten Mittel und Methoden und um eine Kosten-Nutzen-Relation geht (vgl. Speck 2022, S. 124). Zu beachten sind dabei jedoch die bereits aufgeführten unterschiedlichen Erwartungen der einzelnen Beteiligten. An dieser Stelle wären die Integrationsleistung für Kinder- und Jugendliche durch die individuelle Unterstützung ebenso zu nennen, wie der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Entlastung der Schule und Verbesserung des Schullebens und – klimas (vgl. Iseli & Rüegg 2018, S. 393). Eine Beantwortung der Frage, ob Ziele auf den verschiedenen

Ebenen erreicht wurden, setzt konkrete Handlungsziele und spezifisch entwickelte Indikatoren voraus, an denen die Wirkung überhaupt gemessen werden kann.

Orientierungsqualität

Im Qualitätsdiskurs der Kindertagesbetreuung findet eine weitere Dimension bei den Untersuchungen Beachtung, die im Kern auch für die Schulsozialarbeit Relevanz hat und daher an dieser Stelle ergänzt wird. Laut Tietze et al. findet pädagogische Prozessqualität nicht nur unter strukturellen Rahmenbedingungen statt, sondern wird ebenso von der Orientierungsqualität beeinflusst. Unter dieser subsumieren sich Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen, die die normative und psychologische Basis des pädagogischen Handelns liefern (vgl. Tietze et al 2013, S. 23) Merkmale der Orientierungsqualität, wie beispielsweise die Auffassungen über Bildung und Erziehung, gelten als stabile und überdauernde Konstrukte und beeinflussen somit die Prozessqualität (vgl. ebd). Im Kapitel 3 konnte bereits herausgearbeitet werden, dass eigene negative Erfahrungen aus der Schulzeit von Schulsozialarbeitenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Schule als Bildungseinrichtung im Kontext ihrer Arbeit sind zu Schwierigkeiten in der Kooperation führen können.

Aus den in diesem Kapitel bisher formulierten Ausführungen lassen sich bereits Ansatzpunkte für die Notwendigkeit von Fachberatung finden, die auch im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung beschrieben sind. So muss sich Fachberatung auch in der Schulsozialarbeit mit der Frage auseinandersetzen, wie die geforderten bildungs- und fachpolitischen Ziele unter den Bedingungen der Praxis umgesetzt werden können. Dazu gehört unter anderem das Arrangieren von Kommunikationsräumen für die Verantwortlichen, der Transfer relevanter Informationen von und zu Wissenschaft, Praxis und Politik, aber auch das Erarbeiten von Strukturen unter Reflexion der Bedingungen vor Ort (Schieder 2021, S. 32). Insbesondere die in der Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit als Voraussetzungsbedingung geforderte Konzeptentwicklung seitens der Träger der Schulsozialarbeit setzt voraus, dass sich beim Träger Fachkräfte befinden, die neben einem fundierten Fachwissen auch Praxiserfahrung in die Erarbeitung von Konzepten einfließen lassen können. Ohne konkretes Praxis- und Handlungswissen kann schwerlich der Forderung nach „Konzeptqualität“, bezogen auf Klarheit, Stimmigkeit und Angemessenheit von Zielen und Beschreibung, nachgekommen werden. Der

Anspruch das Trägerkonzept in Abstimmung mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe, im Dialog mit Schule und unter Beteiligung der Kinder und Jugendlichen regelmäßig zu überprüfen und fortzuschreiben (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 15) kann nur dann erfüllt werden, wenn dieser Prozess fachlich fundiert begleitet und moderiert wird. Speck 2022 weist auf die unterschiedlichen Kompetenzen von Trägern hin und merkt an, dass diese über zeitliche und personelle Ressourcen verfügen müssen, um beispielsweise Schulsozialarbeiter*innen aktiv fachlich einzuführen, zu begleiten und weiterzubilden. Ebenso ist ein offensives Zugehen auf Schulen notwendig, um die Fachkräfte bei Konflikten zu unterstützen (vgl. Speck 2022, S. 103). All diese Anforderungen lässt sich mit den in Kapitel 2 dargestellten Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten von Fachberatung begegnen und stärkt den Ansatz einer Forderung nach festen, verbindlichen Strukturen für Fachberatung als Unterstützung für die Träger und Fachkräfte der Schulsozialarbeit in Sachsen.

„Um die Qualität in der Schulsozialarbeit zu gewährleisten, sollte jeder Träger ein für seine Belange adäquates Qualitätsmanagementsystem vorhalten. Ein wesentliches Ziel dabei ist die Nachvollziehbarkeit und Transparenz sozialpädagogischen Handelns zu gewährleisten sowie aktuelle Weiterentwicklungen und Anforderungen flexibel in die Arbeit der Schulsozialarbeit zu integrieren.“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 16).

Dies alles muss jedoch stets unter Berücksichtigung von Fallvertraulichkeit und Schweigepflicht, als Qualitätsstandard in der Beratung, geschehen.

Die vorliegende Betrachtung zeigt, dass viele bedeutsame Aufgaben für die Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Ebene der Träger im Tätigkeitsfeld der Fachberatung liegen.

*4.1.2 Fachberatung auf Ebene der Schulsozialarbeiter*innen*

Auch in Sachsen findet die Umsetzung konkreter Angebote für Kinder und Jugendliche durch Schulsozialarbeiter*innen am Standort Schule und auf Basis von Methoden der Sozialen Arbeit statt. Zu diesen gehören:

- Einzelfallhilfe und- Beratung
- Konfliktthilfe
- Soziales Lernen / Gruppenarbeit
- Kinderschutz
- Sozialraumarbeit / Vernetzung

(vgl. Müller 2021, S. 32). Sie basieren auf den in Kapitel 3.1. beschriebenen Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe. Im Unterschied zu Schule hat Schulsozialarbeit dabei keinen Erziehungsauftrag im Sinne von Weisungsbefugnissen (vgl. ebd., S. 32). Sie ist alltagsorientiert, niederschwellig in kontinuierlicher Präsenz, beteiligt. Klient*innen transparent, vertrauensvoll und beziehungsorientiert. Schulsozialarbeit beruht auf Freiwilligkeit und berücksichtigt die Orientierung an den Kindern- und Jugendlichen und deren Lebenswelt. Auch ein inklusives und diversity-orientiertes Vorgehen, ebenso wie die Vernetzung mit relevanten Institutionen gehören zu den Arbeitsprinzipien von Schulsozialarbeitenden in Sachsen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017, S. 8f.).

Im Vordergrund der Arbeit der Schulsozialarbeitenden steht dabei stets die Auftragsklärung, wie mit den Arbeits- und Handlungsprinzipien, dem System Schule, der Gesetzeslage und der Konzeption umzugehen ist (vgl. Müller 2021, S. 26). Besonders in Hinblick auf die Tatsache, dass vielfach Schulsozialarbeiter*innen als „Einzelkämpfer*innen“ an ihren Standorten tätig sind (vgl. Speck. S. 96f), denen es oft an fachlicher Begleitung fehlt, ist auch die persönliche Eignung, eine Bereitschaft zur Kooperation, mit Fähigkeit der Perspektivübernahme, ebenso wie ein sensibles und selbstbewusstes Auftreten von großer Bedeutung. Schulsozialarbeit gilt als anspruchsvolles Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, in dem Fachkräfte ein breites Wissen und weitreichende Kenntnisse, bezogen auf die Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ebenso benötigen, wie ein vielfältiges Handlungswissen (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 47). Als Gelingensfaktoren werden, neben geeigneten Methoden, auch Kooperation und Vernetzungsarbeit sowie Beziehungsgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen genannt (vgl. ebd.). Schulsozialarbeitende müssen in ihrem Arbeitsalltag zahlreichen Anforderungen gewachsen sein, deren vertiefte Darstellung, in Hinblick auf den Rahmen der vorliegenden Arbeit, an dieser Stelle nicht erfolgen kann. Ausführungen dazu finden sich beispielsweise bei Stüwe, Ermel und Haupt 2015 oder Schieder 2020, ebenso bei Speck 2022. Dennoch ist unstrittig, dass die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Anforderungen Phasen der Reflexion notwendig machen. „Reflexionsfähigkeit lässt fachliches Handeln und persönliche Motivation transparent werden und ermöglicht die Orientierung der beruflichen Rolle an gesellschaftlichen Normen, dem ethischen Selbstverständnis der Profession sowie dem Auftrag, das Wohlergehen der Zielgruppe zu verantworten.“ (Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 50). Ein reflektiertes Vorgehen

stellt sicher, dass Schulsozialarbeiter*innen in den bereits dargestellten Spannungsfeldern ihres Handlungsfeldes die Balance wahren können (vgl. ebd.). Das ständige Ausbalancieren der unterschiedlichen Interessenlagen und die damit einhergehenden Konflikte in der Berufsrolle machen eine regelhafte Reflexion des professionellen Handelns notwendig. Stüwe, Ermel und Haupt empfehlen dafür beispielhaft [...] „kollegiale (Fall)Beratung (Intervision), Praxisbegleitung, Supervision und Fort- und Weiterbildung.“ (Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 55).

Ein Blick auf Kapitel 2.1. macht erneut deutlich, dass sich Aspekte der Kita-Fachberatung, aus dem Handlungsfeld Personal und den sich daraus ergebenden personenbezogenen Aufgaben, auf die Schulsozialarbeit übertragen lassen. So ist das Initiieren und Begleiten von Reflexivität als Qualitätskriterium der Sozialen Arbeit ebenso wichtig wie die Qualifizierung und Professionalisierung der Fachkräfte durch Fachberatung. Ebenso kann diese einen wichtigen Beitrag beim Entwickeln der beruflichen Rolle und der Auftragsklärung beitragen, damit Schulsozialarbeitende ein sensibel-selbstbewusstes Auftreten, als Basis einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Schule, entwickeln können (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 53). Nicht zu vergessen sei auch die dringend notwendig Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die durch Fachberatung angeregt und beispielsweise in Form von Coaching oder Supervision begleitet werden kann. Dabei ist es wichtig, individuelle Ressourcen, Stärken und Bedürfnisse herauszuarbeiten, [...] „aber auch einen reflektierenden Blick auf die eigenen Glaubenssätze und Überzeugungen bezogen auf das „Setting Schule“ [...] zu werfen (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2022, S. 19).

4.2 Fachberatung über die LAG Sachsen

Die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Schulsozialarbeit Sachsen e. V. wurde 2002 als Fachverband gegründet. Zu ihren Kernaufgaben gehört die Förderung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder und Jugendhilfe in Sachsen. Dabei berät, begleitet und unterstützt sie die im Arbeitsfeld Tätigen. Damit verfügt Sachsen über eine wichtige Struktur in der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schulsozialarbeit. Die LAG fungiert als wichtige Koordinierungs- und Schnittstelle zwischen Fachpolitik auf Landes- und Bundesebene, Wissenschaft und Praxis, indem sie systematisch und nachhaltig, empirische Ergebnisse und Diskurse für die Praxis

aufnimmt und in Form von Handlungsempfehlungen und Weiterbildungen zur Verfügung stellt. Ebenso fasst sie die Bedarfe der Praxis zusammen und bereitet als Interessensvertretung der Schulsozialarbeitenden den dortigen Diskurs in Form von Forderungen und Handlungsvorschlägen für die Politik auf. Mit aktuell vier Bildungsreferent*innen bietet die LAG ebenso Fachtage, Fortbildung, professionelle Etablierung, Vertretung, regionale Unterstützung und Fachberatung an (vgl. Müller 2021, S. 3 und www.schulsozialarbeit-sachsen.de).

Als Fachstelle für die Schulsozialarbeit in Sachsen gehören, wie bereits genannt, auch Aufgaben der Fachberatung zum Angebot der LAG. Diese sind:

- Gestaltung von Arbeitsschwerpunkten
- Positionierung und Auftragsklärung
- Kooperationsbeziehungen
- Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Lehrerschaft
- Datenschutz in der Schulsozialarbeit
- Konzeptentwicklung
- Fachliche Begleitung bei der Einführung von Schulsozialarbeit an einem neuen Schulstandort
- Kollegiale Fallberatungen
- Moderieren von Teamklärungsprozesse

Für die Umsetzung dieser und weiterer Aufgaben teilen sich die vier Bildungsreferent*innen die 13 sächsischen Gebietskörperschaften auf und stehen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung. Im Fachgespräch mit Kathleen Hänel (vgl. Anlage 3) wurde deutlich, dass es sich bei den Anfragen aus der Praxis, neben dem Wunsch nach Weiterbildungen, häufig um Einzelberatungen zu spezifischen Themen handelt, wie beispielsweise Fragen zum Datenschutz oder zur Auftragsklärung, aber auch um Vorbereitung von anstehenden Gesprächen mit Schule in Konfliktsituationen. Diese Anfragen zeigen den Bedarf aus der Praxis an Unterstützung. Dennoch sind die zeitlichen Ressourcen (4 Bildungsreferent*innen stehen für 631 Schulsozialarbeitende zur Verfügung) und die physische Erreichbarkeit der LAG „auf kurzem Weg“ mit Standorten in Dresden und Leipzig für einige Schulsozialarbeiter*innen begrenzt. Bereits seit längerem setzt sich die LAG in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung- und sicherung in der sächsischen Schulsozialarbeit für eine „starke“ Fachberatung im Land ein. „In den Sachmitteln sollten in Anlehnung an die Regelungen in erzieherischen Hilfen festgelegte Pauschalen für Teamleitung und Fachberatung aufgenommen werden (z.B. 1,0 VzÄ / 15 VzÄ Schulsozialarbeiter*innen). Dazu sollte die bestehende Deckelung der Sachkosten um diesen Betrag ergänzt werden.“ (Müller 2020, S. 23).

Auch fordert die LAG auf landespolitischer Ebene einen stufenweisen Ausbau der Schulsozialarbeit auf 1:400 bis 2030 und eine, nach allgemeingültigen qualitativen Standards, flächendeckende Begleitung dieses Aufbaus (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2021, S. 9).

Im Folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengetragen und die Befunde aus der Literatur mit einem Einblick in die Praxis der Schulsozialarbeit in Sachsen, in Form der drei geführten Fachgespräche, abgeglichen.

5 Ergebnisdiskussion und Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass verlässliche fachliche Beratung und Begleitung auch im Feld der Schulsozialarbeit notwendig ist und zahlreiche Anknüpfungspunkte, analog dem Feld der Kindertagesbetreuung zu finden sind. Im Verlauf dieses Kapitels werden die Fachgespräche hinsichtlich ihrer Relevanz für die Tätigkeiten von Fachberater*innen zusammengetragen.

5.1 Auswertung der Fachgespräche

Praktiker*innen sind Expert*innen ihrer Praxis und daher sehr gut in der Lage ihre Fragen und Bedarfe zum Arbeitsfeld zu formulieren. Aus diesem Grund sollen die Erkenntnisse der geführten Fachgespräche zum Schwerpunkt „Fachberatung in der Schulsozialarbeit“ im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden und als Grundlage dienen, ein Aufgabenprofil für Fachberater*innen in Sachsen zu erstellen.

Wie bereits eingehender in Kapitel 4.1 betrachtet, ergibt sich aus den Ausführungen der Förderrichtlinie in Sachsen zur Qualitätsentwicklung der Auftrag an die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, gemeinsam mit den Trägern der Schulsozialarbeit geeignete Strukturen und Formen der fachlichen Beratung und Begleitung zu installieren (vgl. Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt 2020, S. 7). Ebenso fordert §78 SGB VIII die Träger der öffentlichen Jugendhilfe auf, Arbeitsgemeinschaften anzustreben, in denen Vertreter*innen der freien Jugendhilfe sowie die Träger geförderter Maßnahmen vertreten sind. Dabei sollen alle Beteiligten Maßnahmen gemeinsam absprechen, aufeinander abstimmen und sich gegenseitig ergänzen, mit dem Ziel, im Sinne der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen junger Menschen und Familien, zusammen zu wirken. Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass sich an den Schnittstellen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe immer wieder Konflikte hinsichtlich der Erwartung an eine gelingende Zusammenarbeit auftun, ist es interessant, einen Eindruck über die diesbezügliche Wahrnehmung aus der Fachpraxis der Gesprächsteilnehmer*innen zu erhalten. Auf die Frage, welche geeigneten Strukturen und Formen im Sinne der Förderrichtlinie den Befragten bekannt seien, wurde von allen die Fach-AG Schulsozialarbeit in Dresden genannt, an der Vertreter*innen der Träger und des Jugendamts teilnehmen. Diese werde laut R von Schulsozialarbeitenden geleitet. R kritisiert jedoch, dass es sich bei

den Vertreterinnen des Jugendamts um Sachbearbeiterinnen und keine Fachberaterinnen handle, die wenig Fachkenntnisse aus dem Feld der Schulsozialarbeit mitbrächten und nicht, wie erhofft, zu fachlichen Fragen aussagekräftig seien. Auf diese Weise blieben spezifische Fragen oft unbeantwortet (vgl. Anlage 1). M wies ebenso auf die Fach- AG hin und thematisierte außerdem den Fachaustausch in den schulformspezifischen Unter -AGs, die sich, nach ihrer Kenntnis auf Gymnasialebene auch mit Fragen der Weiterentwicklung beschäftigen würden. M selbst nutze dieses Gremium inzwischen nicht mehr, da sie selbst aufgrund ihrer Qualifikation und langjährigen Berufserfahrung eher eine moderierende, beratende Funktion einnahm und selber zunehmend weniger vom Austausch profitierte. Im Gespräch mit Kathleen Hänel von der LAG wurde deutlich, dass nicht alle Gebietskörperschaften in Sachsen diese Strukturen anböten und die Aktivität der Jugendämter diesbezüglich differieren. Besonders in den Flächenlandkreisen käme es eher zu regionalen statt schulformspezifischen Austauschtreffen. Stüwe, Ermel und Haupt 2015 bezeichnen den Fachaustausch im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften nach §78 SGB VIII als bestenfalls eine Ergänzung, niemals aber ein Ersatz für dennach ihrer Auffassung dringend notwendigen Fachaustausch und die Vernetzung von Schulsozialarbeitenden im Feld. Dieser, so die Autor*innen, beinhaltet ein fachliches Qualitätskriterium der Sozialen Arbeit: die Reflexivität (vgl. Stüwe & Ermel & Haupt 2015, S. 133). „Der fachliche Austausch von Schulsozialarbeitskräften in Fachgremien der Schulsozialarbeit ist eine zwingende Voraussetzung, um der Reflexivität als Qualitätskriterium der Sozialen Arbeit gerecht zu werden. Der Fachaustausch braucht für seine Wirksamkeit gesicherte operative und strategische Strukturen und Rahmenbedingungen.“ (ebd. S. 136).

Der Bedarf nach fachlichem Austausch und fachlicher Beratung aufgrund der „Sonder- / Einzelrolle“ als Schulsozialarbeiter*in in der Schule, spiegelt sich auch in den Fachgesprächen wieder. So gab R an, dass es bei seinem Träger eine Teamleiterin für 12-15 Schulsozialarbeitende gäbe, die 14-tägig kollegiale Fallberatung und Fachaustausch für das trägerinterne Team anbiete. Besonders als Ansprechpartnerin und Führungssprecherin für seine Arbeit sei diese Position sehr wichtig. Aus seinem beruflichen Umfeld kenne R zahlreiche Schulsozialarbeitende, die bei kleineren Trägern arbeiten und nicht auf diese Art der Unterstützung zurückgreifen können, was er als problematisch empfindet (vgl. Anlage 1). M arbeitet für einen kleineren Träger, dessen finanzielle Situation es nicht zuließe eine Stelle für Fachberatung zu schaffen.

Der Bedarf an Austausch und Reflexion sei aber da. Aus diesem Grund organisieren die Schulsozialarbeitenden dieses Trägers selbst 14-tägig Austauschrunden von drei Stunden, in denen Fachfragen geklärt und Fallberatungen durchgeführt werden. Die notwendige Fachkenntnis setzt sich zusammen aus der langjährigen Berufserfahrung von M als Schulsozialarbeiterin, ebenso wie aus den im Team verteilten „Spezialweiterbildungen“, die einzelne zusätzlich erworben haben (vgl. Anlage 2). Eine ähnliche Wahrnehmung teilt auch Kathleen Hänel. Mit Blick auf die Trägerlandschaft in Sachsen bestätigt sie, dass vor allem große Träger die Möglichkeit und Ressourcen hätten, fachliche Begleitung und damit eine hohe Qualität anzubieten, kleinere hingegen manchmal weniger Erfahrung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit haben und Schulsozialarbeitende in diesen Fällen auf sich gestellt seien (vgl. Anlage 3.) Die Frage ob Fachberatung aus Sicht der Befragten eine geeignete Form fachlicher Begleitung, Beratung und Unterstützung sei, antworteten alle Gesprächspartner*innen mit einem deutlichen „Ja“.

In ihrem Ratgeberwerk formulieren Wimmer et al. „Fachberatung ist eine Form von Hilfestellung und kreativer Lösungssuche. Sie wird dann gesucht, wenn Unsicherheit infolge Nichtwissens, Nichtverstehens, Komplexität, Widersprüchlichkeit oder Neuerungen entsteht.“ (Wimmer et al. 2012, S. 9). Dieses Zitat untermauert, die in der Literatur gefundenen und in Kapitel 3 thematisierten Bedarfe an fachlicher Beratung und Unterstützung, insbesondere in Konfliktsituationen mit Schule. Auch diesbezüglich decken sich die Aussagen der drei Praktiker*innen. Auf die Frage, welche Konflikte im Spannungsfeld Schule und Schulsozialarbeit sie kennen und erleben, wurden im Wesentlichen die in Kapitel 3.2.2 herausgearbeiteten, genannt. Dazu gehören:

- Konflikte im Rahmen der Kooperation (Schulleitungen machen vom Hausrecht Gebrauch, Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeiter*innen hängen stark vom „Guten Willen“ der Schulleitung und Lehrkräfte ab – Wann darf der Schulclub öffnen? Dürfen Schulsozialarbeiter*innen außerhalb der Unterrichtszeiten in der Schule tätig sein? etc.)
- Spannungen aufgrund unterschiedlicher rechtlicher, fachlicher, finanzieller Hintergründe der Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe (Schulsozialarbeitende werden nicht ernst genommen und für schulische Aufgaben vereinnahmt)

- Schwierigkeiten bei der Implementierung von Schulsozialarbeit an einem neuen Standort aufgrund unterschiedlicher Erwartungen (Dürfen Schulsozialarbeiter*innen Schüler*innen aus dem Unterricht holen auch gegen den Willen der Lehrkräfte?)
- Schwierigkeiten beim Klären der eigenen beruflichen Rolle, insbesondere bei Berufsanfänger*innen
- Zu wenig Stunden Schulsozialarbeit für zu viele Schüler*innen fordert die Priorisierung und zum Teil Streichung von Aufgaben

Ergänzend zu den am Standort Schule wahrnehmbaren Konflikten, fügte R noch hinzu, dass die Diskrepanz zwischen Förderrichtlinie und Fachempfehlung hinsichtlich konkreter Umsetzungsfragen und zum Teil bereits vorgefertigte Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendamt und Schulamt, bei denen die Schulsozialarbeitenden kein Mitspracherecht haben, den Arbeitsalltag belasten. Es fehle ihm an Ansprechpartner*innen auf Ebene des Jugendamtes, die zur Klärung von Fachfragen aussagekräftig seien. „Dann machen wir es halt auf unsere Weise und bekommen dann Ärger, wenn der Sachbericht nicht so geschrieben ist, wie die das wollen. Wir sind ja rechenschaftspflichtig.“ (R Anlage 1, S.3).

In Hinblick auf eine mögliche Profil- und Schwerpunktentwicklung von Fachberater*innen in Sachsen, wurde die Frage gestellt, ob Fachberatung möglicherweise zur Klärung und Auflösung der genannten Konflikte beitragen könne und falls ja, wie dies geschehen könnte. Auch hier stimmten die Aussagen der drei Befragten weitestgehend überein. Fachberater*innen könnten den Schulsozialarbeitenden Sicherheit geben, ihnen den Rücken stärken und sie nach außen vertreten. Insbesondere in Konflikt- oder Beratungsgesprächen seien sie wichtige Ansprechpartner*innen auch vor Ort, um anwaltlich für die Fachkräfte einzustehen und sie bei der Auftragsklärung zu unterstützen. Zum Zeitpunkt der Implementierung von Schulsozialarbeit an einem neuen Schulstandort könnte Fachberatung hilfreich den Prozess durch Beratung und Vermittlung zwischen Schule und Schulsozialarbeit begleiten, indem sie beispielsweise Gespräche vorbereite, plane und selbst präsent sei. Dies sei vor allem dann notwendig, wenn die Erwartungen von Schule und Schulsozialarbeit aneinander weit auseinanderklafften.

Aus der Fachexpertise der Befragten, ebenso wie der Auseinandersetzung mit der Literatur, ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte und Empfehlungen für mögliche

Anforderungen an und Aufgaben für Fachberater*innen, die der Beantwortung der Forschungsfrage: *Welche Aspekte der Fachberatung aus dem Feld der Kindertagesbetreuung lassen sich auf die Schulsozialarbeit übertragen?*, dienen. Im Folgenden werden diese Aspekte in Form eines nach Handlungsfeldern (analog Kapitel 2.1) sortierten, möglichen Aufgabenprofils für Fachberater*innen zusammengetragen. Die Ausführungen sollen als Vorschläge verstanden werden, aber auch die Komplexität der Anforderungen verdeutlichen. Das Profil erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ersetzt auch nicht die individuelle, trägerspezifische Auseinandersetzung mit Aufgaben von Fachberatung für die jeweilige konkret zu besetzende Stelle.

5.2 Aufgabenprofil für Fachberater*innen in der Schulsozialarbeit in Sachsen

Handlungsfeld Qualität

Im Handlungsfeld Qualität kommt Fachberatung der Auftrag zu, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, ebenso wie die Träger der Schulsozialarbeit, bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu unterstützen (vgl. Kapitel 4.1 und 4.1.1). Daraus ergeben sich im Schwerpunkt folgende Aufgaben für Fachberater*innen:

- Mitentwicklung von Kooperationsvereinbarungen und Konzepten zur konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe
- Begleitung des jährlichen Qualitätsdialogs zwischen Projektträger, Schule und Träger der öffentlichen Jugendhilfe
- Entwickeln von Handlungsleitfäden und Qualitätsstandards
- Evaluation von Qualitätsprozessen
- Transfer und Aufbereitung von Wissen zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis
- Vernetzung und Kooperation mit Akteur*innen der Schulsozialarbeit im Land
- Initiierung von notwendigen Veränderungsprozessen auf fachpolitischer Ebene

Handlungsfeld Träger

Das Handlungsfeld der Träger umfasst für Fachberater*innen hinsichtlich der Weiterentwicklung von Qualität und der Organisation folgende Schwerpunkte:

- Mitentwicklung des trägerspezifischen Konzepts für die Schulsozialarbeit

- Transfer- und Übersetzungsleistung zwischen Trägerverantwortlichen und Schulsozialarbeiter*innen, ebenso in Hinblick auf Schule aufgrund spezifischer Kenntnis des Systems
- Netzwerkarbeit mit relevanten Institutionen (Fachgremien, Hochschulen, Politik, ASD, Familienberatungsstellen und weitere)
- Beteiligung an und ggf. Moderation von trägerübergreifendem Fachaustausch
- Entwickeln von Strukturen für Qualitätsprozesse
- Koordinierung des Landesprogrammes Schulsozialarbeit für den Träger
- Unterstützung beim Berichtswesen
- Beratung der Träger hinsichtlich der konkreten Umsetzungsmöglichkeiten des Landesprogramms Schulsozialarbeit

Handlungsfeld Personal

Im Handlungsfeld Personal wirken Fachberater*innen auf die Kompetenzentwicklung der Schulsozialarbeitenden hin. Dazu gehören folgende Aufgaben aus dem Bereich der Professionalisierung von Fachkräften auf Wissensenebene einerseits, ebenso wie die Unterstützung von Reflexions- und Lernprozessen andererseits.

- Unterstützung bei der Rollenfindung
- Unterstützung bei der Auftragsklärung und Zielsetzung
- Begleitung von der Implementierung (Einarbeitungszeit) bis zur Etablierung (Sicherheit im fachlichen Handeln)
- Mentor*innentätigkeit insbesondere für Berufseinsteiger*innen, aber auch darüber hinaus
- Planung und Durchführung von Fortbildungsangeboten
- Aufbereitung von Fachwissen aus der Literatur für die Praxis
- Beobachtung aktueller, für Schulsozialarbeitende relevanter Entwicklungen im Kontext Schule und Gesellschaft und Verzahnung dieser mit der Fachpraxis
- Beratung zu spezifischen, für die Praxis relevanten Fachthemen, wie beispielsweise Kinderschutz, Datenschutz, Zusammenarbeit mit Familien u.v.m.
- Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden in Konflikt – und Krisensituationen (Vor- und Nachbereitung von Gesprächen, Prozessbegleitung, Coaching, Supervision)
- Kooperation

Handlungsfeld Team

Im Handlungsfeld Team liegt der Schwerpunkt fachberaterlicher Tätigkeiten auf der Teambegleitung und -entwicklung. In der Schulsozialarbeit kann dies auf zwei Ebenen geschehen. Einerseits können Teamprozesse hier innerhalb eines Trägers unter mehreren Schulsozialarbeitenden begleitet werden, andererseits entstehen im Rahmen der Zusammenarbeit am Standort Schule multiprofessionelle Teams aus Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen und unter Umständen weiteren Professionen. In beiden Fällen kann Fachberatung Ansatzpunkte für die gemeinsame Arbeit entwickeln. In Bezug auf die Beratung von Lehrpersonen ist dies jedoch nur vor dem Hintergrund eines gesetzlichen Auftrags verbindlich möglich. Ansonsten können Fachberater*innen nur im eigenen Feld der Schulsozialarbeit agieren und Fachkräfte für deren alltägliche konfliktreiche Auseinandersetzung zu professionellem Handeln qualifizieren.

Zusammenfassend ergeben sich folgende mögliche Aufgaben im Handlungsfeld Team:

- Moderieren des Fachaustauschs und der Vernetzung (sowohl trägerintern, als auch trägerübergreifend) von Schulsozialarbeitenden im Feld
- Teamkoordination trägerintern und trägerübergreifend in Hinblick auf Fallberatung und Supervision
- Beratung und Prozessbegleitung bei der Implementierung von Schulsozialarbeit am Standort Schule unter Beteiligung der Schulleitung, Lehrkräfte und weitere Akteur*innen hinsichtlich Auftragsklärung, Erwartungen, Zielvereinbarungen, Grenzen und Pflichten
- Moderation und Konfliktberatung
- Entwickeln eines positiven Teamklimas durch gemeinsame Reflexions -und Lernprozesse
- Unterstützung bei der Gründung und fachlichen Begleitung regionaler Arbeitsgruppen für Informations- und Fachaustausch

Zusammenfassend wird deutlich, dass Fachberater*innen in der Schulsozialarbeit auf ein ähnlich heterogenes Feld treffen, wie Fachberater*innen im Feld der Kindertagesbetreuung. Dies bedeutet, dass sie spezielle Fachkenntnisse aus den Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe brauchen, ebenso wie idealerweise Praxiserfahrungen in der Schulsozialarbeit. Dies bestätigen auch die

Fachexpert*innen in den Fachgesprächen. Sie ergänzen außerdem, dass Fachberatung zeitliche Ressourcen für ihre Tätigkeiten, außerhalb von Dienst- und Fachaufsicht, benötigen. R findet es darüber hinaus wichtig, dass Fachberatung auch individuell und persönlich vor Ort zur Verfügung steht, wenn der Bedarf dafür da ist. M führt an, dass Fachberatung in Krisensituationen sehr kurzfristig zumindest telefonisch erreichbar sein müsse. Kathleen Hänel weist darauf hin, dass Fachberatung im Idealfall jedem Träger zur Verfügung stehen sollte. Dies deckt sich mit den Ausführungen von Gralla-Hoffmann und Grenner, die in ihrer Untersuchung herausfanden, dass eine gelingende Beratung auch auf einer guten Beziehung und Erreichbarkeit der Person aufbaut. Ebenso weisen sie daraufhin, dass Fachberatung, um wirksam sein zu können, auch unabhängig von der Trägerstruktur, gleichmäßig, regional und lokal verteilt sein muss. Eine weitere Empfehlung richtet sich an eine enge Kopplung der Fachberatung an die zu Beratenden, in Hinblick auf Dichte und Umfang der Kontakte (vgl. Grenner & Gralla-Hoffmann 2010, S. 77). Passend dazu bezeichnet die Studie von Margarita Hense zur Wirksamkeit der Fachberatung aus Sicht von Erzieherinnen, Praxisnähe und Nähe zu den Adressat*innen als ein Qualitätsmerkmal von Fachberatung (vgl. Hense 2010, S 31).

Abschließend lässt sich die Forderung von Münch für Fachberatung in der Kindertagesbetreuung vorbehaltlos auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit übertragen: „Es braucht eine transparente Beschreibung der Kompetenzen, beruflichen Vorqualifikationen, Profile, Qualitätsstandards, strukturellen, finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen von F.“ (Münch 2022, S. 278). Auch in Hinblick auf die Akzeptanz von Fachberatung im Feld ist dies unabdingbar. Nicht jede*r ist zwangsläufig offen für fachliche Beratung.

Erste Anforderungen an das Profil von Fachberater*innen für die Schulsozialarbeiter*innen in Sachsen konnten in Kapitel 5 herausgearbeitet werden.

6 Ausblick

Der Ausbau der Schulsozialarbeit in Sachsen schreitet weiter voran. Dies wurde insbesondere in der Debatte des Sächsischen Landtages am 10.11.2022 erneut deutlich. In dieser forderte die SPD den Ausbau der Schulsozialarbeit zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden, um das Landesprogramm weiter voranzubringen. Ein langfristiges Ziel sei es, perspektivisch die Schulsozialarbeit in Sachsen an allen Schulstandorten zu etablieren. Alexander Dierks von der CDU äußerte in der Debatte, dass Schulsozialarbeit inzwischen ein Qualitätsaspekt von Schule sei. Mit 30 Millionen Euro in der letzten Legislaturperiode sei das Landesprogramm Schulsozialarbeit, nach Aussage von Julia Pfeil (SPD), das größte Investitionspaket im sozialpolitischen Raum (vgl. Pfeil 2022).

Der in der Debatte geführte Diskurs zur Erweiterung der Schulsozialarbeit an allen Schulstandorten, ebenso wie der Blick auf Schulsozialarbeit als zentrales Bindeglied zwischen Schule, Kindern und Jugendlichen, ihren Familien und weiteren Institutionen ist richtig und wichtig. Zu berücksichtigen ist dabei aber neben der Forderung nach Quantität und Ausbreitung von Schulsozialarbeit in der Fläche, auch ein qualitativer Ausbau hinsichtlich hochwertiger und erreichbarer fachlicher Beratung und Begleitung der Träger und Schulsozialarbeitenden. Letztlich liegt in deren Verantwortung eine fachlich fundierte und qualitativ hochwertige Umsetzung der Schulsozialarbeit in Sachsen. Kathleen Kuhfuß, jugendpolitische Sprecherin von Bündnis 90 / Die Grünen formuliert dazu in der Landtagsdebatte treffend: „Schule akzeptiert Schulsozialarbeit mittlerweile. Aber Schule ist noch nicht an dem Punkt einhundert Prozent angekommen zu sagen, wir akzeptieren den Ansatz von Schulsozialarbeit.“ (Kuhfuß 2022). Es gibt also noch viel zu tun, den Auftrag und das Wirken von Schulsozialarbeit in den Schulen transparent zu machen und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu erreichen. Dabei braucht es Kompetenzentwicklung und Qualifizierung von Personal und diese erfordert Zeit, um bis an die Basis zu wirken. Fachberatung benötigt finanzielle und zeitliche Ressourcen, um kontinuierlich Prozesse in der Zusammenarbeit mit den Akteur*innen der Schulen und Schulsozialarbeit zu gestalten und zu begleiten. (vgl. Spiekermann 2021, S. 56).

Aus Sicht der Autorin wäre es daher notwendig, in einem nächsten Schritt die Bedarfe der Schulsozialarbeitenden in Sachsen an Fachberatung in einer umfassenden Bedarfsanalyse zu erfassen. Diese sollten abgeglichen werden mit einer Erhebung der

aktuellen Angebote an Fachberatung im Land, sowohl hinsichtlich deren zeitlicher Ressourcen, deren Verteilung in den Gebietskörperschaften, aber auch hinsichtlich ihres Aufgabenspektrums. Zu klären wären außerdem folgende weiterführenden Fragen:

Welches einheitliche Verständnis soll dem Begriff der Fachberatung in der Schulsozialarbeit zu Grunde gelegt werden?

*Welche spezifischen Kompetenzen müssen Fachberater*innen für die Schulsozialarbeit haben?*

*Wie kann das Aufgabenprofil für Fachberater*innen in Sachsen präzisiert werden?*

Welcher konkrete gesetzlicher Anspruch auf Fachberatung kann formuliert werden?

Welche Möglichkeiten der Anbindung von Fachberatung, im Sinne einer gleichmäßigen lokalen und regionalen Verteilung der Ressource, für alle Schulsozialarbeitenden, können geschaffen werden?

Neben weiterführender Forschung in diesem Bereich lohnt auch der „fachliche Blick über den Tellerrand“ in das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung. In Sachsen ist im § 21 Abs. 3 SächsKitaG der Anspruch auf Fachberatung, wie bereits erwähnt, für jede Kindertageseinrichtung bereits formuliert (vgl. Kapitel 2). Das Landesjugendamt Sachsen empfiehlt in seiner Handreichung das Verhältnis von einer VzÄ Fachberatung zu 20 – 25 Kindertageseinrichtungen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2012, S. 4). Denkbar wäre es, Festlegungen wie diese als Vorbild für die strukturelle Planung im Feld der Schulsozialarbeit zu prüfen und miteinzubeziehen.

Offen geblieben, aber ebenso von hoher Relevanz in Hinblick auf gelingende Kooperation, ist die Verantwortung von Schule hinsichtlich möglicher Aufgabenzuschreibungen und Erwartungen an Schulsozialarbeitende. Welche Legitimation haben und brauchen Fachberater*innen der Kinder- und Jugendhilfe gegebenenfalls, um an den Schnittstellen der Systeme auch Lehrpersonen beraten zu dürfen? Für eine Weiterentwicklung im Aufgabenfeld der Fachberatung braucht es einen verstärkten Blick auf die gesetzlichen Grundlagen beider Systeme, ebenso wie fundierte Kenntnisse über die Entstehungsgeschichte von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Ohne Wissen über die teils divergierende Logik dieser, können nur schwerlich tragfähige Lösungsvorschläge erarbeitet werden.

Eine weiterführende Gesamtbetrachtung der genannten Aspekte und Rahmenbedingungen fachlicher Beratung und die Beantwortung der offenen Fragen kann, nach Einschätzung der Autorin, eine hochwertige und an qualitativen Standards ausgerichtete Schulsozialarbeit in Sachsen gewährleisten.

7 Literatur

- Beham-Rabanser Martina; Bacher, Johann (2018). In: Lexikon der Schulsozialarbeit. (S. 300-302): Baden Baden: Nomos.
- Beizel, Petra (2021): Fachberatung in der frühen Bildung In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Handlungsfeld E. Die Qualität der eigenen Arbeit feststellen, sichern und weiterentwickeln. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 71-83 München: Eigenverlag.
- Beutin, Anna (2021): Fachberatung in der frühen Bildung In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 15-19. München: Eigenverlag.
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhardt, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2021): Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der dritten Befragung vor dem Übergang in den Regelbetrieb. Verfügbar unter: https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/DritterZwischenbericht_0821_print.pdf [18.08.2022]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSMJ) (2017): Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Berlin
- Bundeskongress Schulsozialarbeit (2015): Schulsozialarbeit systematisch Ausbauen und professionell etablieren. Dortmund.-http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Dortmunder_Erklärung_zur_Schulsozialarbeit_2015.pdf. [18.08.2022]
- Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (2019): Zwischenbericht. Verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Zwischenbericht_Langfassung_final.pdf [18.011.2022]
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2021): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 15-19. München: Eigenverlag.
- Drilling, Matthias. (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt.
- Gläser, Jochen; Laudel Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Grenner Katja; Graller-Hoffmann Katrin (2010): Wirksamkeit der Fachberatung im Freistaat Sachsen. In: Hense, Margita (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-77.
- Haupt, Stephanie (2013): Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld. In: Deutsches Rotes Kreuz (2013): Reader. Schulsozialarbeit.

- Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. S. 20-26. Berlin: Eigenverlag.
- Hense, Margita (Hrsg.) (2010): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herrmann, Karsten; Korte, Maria (2018). In: Alsago, Elke; Karsten, Maria-Eleonora; May, Michael; Preissing, Christa: Fachberatung im Aufbruch. Verortung. Herausforderungen. Empfehlungen. Freiburg: Herder.
- Horcher, Georg (2018): In: Lexikon der Schulsozialarbeit (S. 298-299; 307-308). Baden Baden: Nomos.
- Iseli, Daniel; Rüegg René (2018): In: Lexikon der Schulsozialarbeit (S. 392-393). Baden Baden: Nomos.
- Just, Annette (2020): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Münster, New York: utb
- Klafki, Wolfgang (2006). In: Rittelmeyer Christian; Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. Auflage. (S. 125-159). Darmstadt: WBG.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25137&token=099da1e23bcbda79864504aec1b4b41ad2f22c73&sdownload=&n=Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf [05.10.2022]
- Kuhfuß, Kathleen (2022): Sächsischer Landtag. Novemberplenium. Schulsozialarbeit stärken. Verfügbar unter: <https://www.landtag.sachsen.de/de/aktuelles/plenarsitzungen/novemberplenium-2022-25606.cshml> [17.11.2022]
- Faltermeier, Josef (2018). In: Lexikon der Schulsozialarbeit. (S. 299-300). Baden Baden: Nomos.
- Hense, Margarita (Hrsg.) (2010): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandehoeck und Ruprecht.
- Hinke-Ruhnau, Jutta (2013): Fachberatung für die Kita-Praxis. Vom Bildungsplan zur Konzeption. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (2021): Positionspapier Schulsozialarbeit in Sachsen 2021 - ein Überblick und Ausblick. Verfügbar unter: <https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Schulsozialarbeit%20in%20Sachsen%202021-%20Stand%20und%20Ausblick.pdf> [18.08.2022]
- Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (Hrsg.) (2022): Neu in der Schulsozialarbeit. Ein Leitfaden. Verfügbar unter: <https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/LAG%20Broschuere%20pdf%20Neu%20in%20der%200Schulsozialarbeit.PDF> [13.11.2022]

- Lohrsträter-Wienker, Jutta (2018): In: Lexikon der Schulsozialarbeit. (S. 68-70). Baden Baden: Nomos.
- Münch, Maria-Theresia (2022): In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. (S. 278). Baden Baden: Nomos.
- Müller, Wolfgang (2019): Überblick & Kommentar zu ausgewählten Ergebnissen der Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit Sachsen. Zufriedenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr. In: CORAX 6: 15-17, 2019.
- Müller, Wolfgang (2020): Fachimpuls 2. Bewertung der Ergebnisse der „Prozessbegleitenden Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit, Studie im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz.“
- Müller, Wolfgang (November 2021): Schulsozialarbeit in Sachsen. Vortrag gehalten im Seminar. Evangelische Hochschule Dresden.
- Oschimansky, Frank; Ebach, Mareike; Kaps, Petra; Popp Sandra (2020): Prozessbegleitende Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit. Studie im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz. Projekt Nr. 14-4460/319. Endbericht. Verfügbar unter: <https://www.familie.sachsen.de/download/ZEP-Endbericht-Evaluation-Schulsozialarbeit-Sachsen-2020.pdf> [13.11.2022]
- Pfeil, Julia (2022): Sächsischer Landtag. Novemberplenium. Schulsozialarbeit stärken. Verfügbar unter: <https://www.landtag.sachsen.de/de/aktuelles/plenarsitzungen/novemberplenium-2022-25606.cshtml> [17.11.2022]
- Preissing, Christa; Berry Gabriele; Gerszonowicz (2016): Expertise Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirstern; Preissing, Christa; Bense, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründet Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Herder, S. 253-315.
- Sächsischer Landtag (2022): Novemberplenium. Schulsozialarbeit stärken. Verfügbar unter: <https://www.landtag.sachsen.de/de/aktuelles/plenarsitzungen/novemberplenium-2022-25606.cshtml> [17.11.2022]
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz; Geschäftsstelle des Landesjugendhilfeausschusses (2012): Empfehlung des Landesjugendamtes Sachsen zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege. Verfügbar unter: https://www.landesjugendamt.sachsen.de/download/lja_Empfehlungen_Landesjugendamt_Fachberatung_Kitas.pdf [03.11.2022]
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2016): Zur Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit) im Freistaat Sachsen (FRL Schulsozialarbeit). Verfügbar unter: <https://static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig->

de/Stadt/02.5_Dez5_Jugend_Soziales_Gesundheit_Schule/51_Amt_fuer_Jugend_Familie_und_Bildung/Schulen/Forderkonzept-SSA.pdf [28.11.2022].

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz; Geschäftsstelle des Landesjugendhilfeausschusses (2017): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. Verfügbar unter:

https://www.schulsozialarbeitsachsen.de/upload/2016_05_24_Fachempfehlung_Schulsozialarbeit.PDF [18.08.2022].

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (2020): Verwaltungsregelung zur Anwendung der FRL Schulsozialarbeit.

<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18628-FRL-Schulsozialarbeit> [28.11.2022].

Schieder, Michael (2020): Schulsozialarbeit mit Kompetenz. Qualifikationserfordernisse eines entstehenden Berufsbildes. Baden Baden: Tectum.

Schieler, Andy (2021): Handlungsfeld A: Qualität. Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten. In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 24-36. München: Eigenverlag.

Seithe, Mechthild. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena: Bildungswerk für Friedenserziehung und Jugendarbeit.

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

Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperationen von unterschiedlichen Berufskulturen“ (ProKoop). In: Helsper, Werner; Tippelt Rudolph (Hrsg.) (2011): Zeitschrift für Pädagogik (57). Pädagogische Professionalität. 84-2001.

Speck, Karsten (2021): Schulsozialarbeit unter Pandemiebedingungen. Empirische Befunde zur Lebenssituation von jungen Menschen und Eltern sowie Ableitungen für die Schulsozialarbeit unter Pandemiebedingungen. PDF. Verfügbar unter: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder-_und_Jugendarbeit_Jugendsozialarbeit/Online-Angebot_Schulsozialarbeit_unter_Pandemiebedingungen/2021_03_Vortrag_Prof_Dr_Speck.pdf [18.11.2022].

Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Spiekermann, Nicole (2021): Handlungsfeld C: Die Personal- bzw. Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte unterstützen. In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 49-60. München: Eigenverlag.
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Basel: Beltz.
- Strehmel, Petra (2021): Handlungsfeld B:Träger. Die Kita-Träger in fachlichen, organisatorischen und bildungspolitischen Belangen beraten In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 37-48. München: Eigenverlag.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2016): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Umstadt, Ann-Kathrin (2018). In: Lexikon der Schulsozialarbeit.(S. 296-298). Baden Baden: Nomos.
- Ulber, Daniela (2021): Handlungsfeld D: Team. Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen. In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. S. 61- 70. München: Eigenverlag.
- Wagner, Petra; Kletzl, Johannes (2013): Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? In: Soziales Kapitel. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, 10/2013. Online: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/282/466.pdf> [14.09.2022]
- Wimmer, Adelheid; Buchacher, Walter; Kamp, Gerhard; Wimmer, Josef (2012): Das Beratungs-Gespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Wien: Linde international.
- Wulfers, Wilfried. (1996): Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anhang

Anlage 1

Gedächtnisprotokoll zum Fachgespräch mit R

09.11.2022 / 10.00 – 11.00Uhr

In der Förderrichtlinie steht zur Qualitätsentwicklung: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe installieren im Rahmen des Qualitätsdialogs mit den Trägern der Schulsozialarbeit geeignete Strukturen und Formen der fachlichen Begleitung, Beratung und Unterstützung.

Welche Strukturen und Formen sind das Ihrer Meinung nach?

- Fach AG Schulsozialarbeit - wird aber von Schulsozialarbeitenden geführt, R geht da nicht hin, beschreibt, dass er eher in seiner „kleinen Blase“ bleibt und vielleicht nicht alle Angebote wirklich kennt.
- Sein Träger hat Teamleitung mit 30h, die 14-tägig Fachaustausch und kollegiale Fallberatung für das trägerinterne Team (15 Schulsozialarbeiter*innen) anbietet.
- Kann trägerintern und darüber hinaus auf die regulären Beratungsstellen der Träger zugreifen, um sich zu spezifischen Themen, wie z.B. Kindeswohl, Erziehungsberatung etc. Rat zu holen
- 2 Stellen beim Jugendamt in Dresden, aber die gaben von sich selbst an, dass sie keine Fachberater*innen sondern Sachbearbeiter*innen seien, das hat R sehr enttäuscht, weil er sich Ansprechpartner*innen hinsichtlich konkreter Umsetzung entlang der Fachpapiere seitens des Jugendamts gewünscht hat, die auch mal verbindliche Aussagen treffen können. In der Coronazeit was das besonders schwierig, weil nicht klar war, ob die SSoA nun Kontakt zu den Kindern haben sollen, ob der in der Schule, Kleingruppe etc. stattfindet und auch die Träger hierzu keine konkreten Aussagen treffen konnten. An solchen Stellen müsste es dringen Leute beim Jugendamt geben, die davon Ahnung haben und auch zuständig sind.

Würden Sie Fachberatung als eine geeignete Form in diesem Sinne verstehen?

- „Ja, absolut!“

Wie würde ihrer Meinung nach die ideale Beratung und Begleitung der Schulsozialarbeiter*innen durch eine Fachberatung aussehen?

Aufgabenprofil:

- Führungssprecher und Lobbyist auf Ebene der Politik und der Ämter (auch mal ins Schulamt fahren und Arbeit der Schulsozialarbeit verdeutlichen)
- Fachkenntnis zu speziellen Themen (möglichst selbst Praxiserfahrung aus dem Feld der Schulsozialarbeit)
- Transfer von Wissen zur Umsetzung des Auftrags der Schulsozialarbeit
- Prozessbegleitung bei der Implementierung an neuem Standort
- Mentor*innentätigkeit

- Moderation und Organisation von Fachaustausch auch vor Ort in der Schule, im Rahmen von Lehrerdienstberatungen um den Standpunkt von Schulsozialarbeit zu vertreten
- Beratung und Begleitung der Fachkräfte standortspezifisch an den Schulen (Ansprechpartner für jeden Schulsozialarbeiter!)
- Teamkoordination (hinsichtlich Supervisions- und Fallberatungsterminen)
- Trägerberatung (oft wissen die Träger trotz Fachpapieren auch nicht genau wie sie vorgehen sollen und dann braucht es klare Ansprechpartner*innen)
- Möglichst keine fachberatungsfremden Aufgaben um Zeit für Fachberatung zu haben

Verfügbarkeit / Erreichbarkeit:

- Regelmäßig, mit individueller Begleitung auch mal vor Ort
- Fachberatung braucht zeitliche Ressourcen um wirken zu können (schnell mal durchrufen und eine Antwort bekommen)

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass aufgrund des Spannungsfeldes Schule/ Schulsozialarbeit und den unterschiedlichen Erwartungen der Systeme an das fachliche Handeln von Schulsozialarbeitenden Konflikte entstehen.

- R selbst hat zum Glück keine akuten Probleme aktuell, da der Schulleiter ihm viel Vertrauen entgegenbringt und viel Handlungsspielraum lässt und er sich die Stelle mit einer Kollegin teilt und somit nicht alleine ist. Er kenne von anderen aber jede Menge Probleme, die immer sehr ähnlich sind.
- Schule übt Hausrecht aus, SSoA müssen immer fragen ob und wo sie Räume nutzen dürfen oder die Schule nach der Unterrichtszeit betreten dürfen oder ob der Schulclub aufmachen darf, SSoA sind oft vom guten Willen der Schulleitungen abhängig (dürfen Schüler*innen aus dem Unterricht geholt werden oder aufgrund einer Beratung zu spät zu diesem kommen etc.)
- SSoA werden nicht ernst genommen in ihrem Auftrag, müssen sich gegen Aufdrücken von Aufgaben wehren (Pausenaufsicht, Unterrichtsvertretung) → Abhängigkeit vom guten Willen der Lehrpersonen
- In Dresden gibt es vorgefertigte Kooperationsvereinbarung zwischen Kostenträger (Jugendamt) und Schulamt, die vor allem strukturelle Fragen (Versicherung etc.) regelt, aber keine Spielraum für individuelle Ziel- oder Konzeptabsprachen gibt, dadurch kommt es zu Konflikten in der Auftragsstruktur und missverständlichen Erwartungen (gut ist, dass drinsteht, dass die Weisungsbefugnis nur für das Haus gilt, fachlich ist der Träger verantwortlich)
- Diskrepanz der Fachpapiere in Sachsen. Einerseits soll laut Fachempfehlung hochwertig alles Mögliche umgesetzt werden, andererseits gibt es dafür zu wenig Stellen auf zu viele Kinder und man schafft nur noch Einzelfallarbeit und wenige Klassengruppen
- Fehlende Ansprechpartner beim Amt: „Dann machen wir es halt auf unsere Weise und bekommend dann Ärger, wenn der Sachbericht nicht so geschrieben ist wie die das wollen. Wir sind ja rechenschaftspflichtig“

- Kleine Träger haben gar keinen finanzielle Spielraum fachliche Beratung etc. zu bezahlen

Sehen Sie bei diesen Ansatzpunkte oder Schlüsselsituationen in denen aus ihrer Sicht Fachberatung direkt vor Ort unterstützen könnte?

- Fachkräften den Rücken stärken in Form von Gesprächen mit der Schulleitung, Reflexion und Austausch vor Ort → anwaltlich für die Fachkräfte auftreten
- Zuständige Fachberatung beim Jugendamt, die strukturelle Fragen und Fragen zum Berichtswesen beantworten können

Nutzen Sie die Angebote der LAG und falls ja, welche konkret?

- Eine Weiterbildung mal sonst eher nicht
- LAG wird als politischer Akteur und Weiterbildungsträger wahrgenommen
- LAG wird von R nicht als Fachberatungsstelle wahrgenommen

Die LAG fordert „Schulsozialarbeit braucht „starke Fachberatung“. Was bedeutet diese Aussage für Sie?

- Eine wichtige und richtige Forderung, würde er sich sehr wünschen, stimmt absolut zu
- Fachberatung muss rechtlich und strukturell eingebaut werden.
- Fachberatung muss aber nicht nur qualitativ gut sein sondern auch quantitativ. Es braucht mehr Leute für die vielen Schulsozialarbeiter*innen in Sachsen
- Wunsch: Fachberatungsstelle beim Jugendamt als Kostenträger, an die sich auch die Träger und die Schulsozialarbeiter*innen wenden können und die nicht nur als Sachbearbeiter fungieren (Diskrepanz zwischen Förderrichtlinie und Fachempfehlung, wie der Alltag zu stemmen sein soll, muss geschlossen werden) → „Wozu gebe ich eine Fachempfehlung raus als Land, wenn sich keiner dran hält?“
- Fachberatung wird ernster genommen, wenn sie mit offiziellem Auftrag in Austauschrunden mit Schule kommt.

Anlage 2

Gedächtnisprotokoll zum Fachgespräch mit M

08.11.2022 / 8.00 – 8.45Uhr

In der Förderrichtlinie steht zur Qualitätsentwicklung: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe installieren im Rahmen des Qualitätsdialogs mit den Trägern der Schulsozialarbeit geeignete Strukturen und Formen der fachlichen Begleitung, Beratung und Unterstützung.

Welche Strukturen und Formen sind das Ihrer Meinung nach?

- In Dresden Fach AG Fachaustauschrunden der Schulsozialarbeiter*innen mit Beteiligung des Jugendamtes (diese Stellen sind offizielle Sachbearbeiter*innenstellen)
- Schwierig ist, dass getroffenen Absprachen und Strukturen verlorenen gegangen sind, als Stellen neu besetzt wurden – altersbedingter Generationenwechsel an zentralen Stellen in den Ämtern
- Fachaustauschrunden werden nicht immer von allen besucht
- Schulformspezifische UAG etwa alle 6-8 Wochen, je nach Gruppe, die sehr sinnvoll sind, UAG Gymnasium beschäftigt sich aktuell auch mit Fragen der Weiterentwicklung
- M übernahm in diesen aufgrund der eigenen langjährigen Berufserfahrung früher eine beratende Funktion und hat sich vor ein paar Jahren aus diesen Runden zurück genommen um „nicht immer wieder dasselbe zu erzählen“
- Runden dürfen nicht zu groß sein, besonders in Dresden gibt es viele Schulsozialarbeiter*innen, mit denen man dann nicht allen diskutieren kann.
- Runden finden in Richtung Fachaustausch statt aber nach Ms Meinung nicht bei allen Schulformen in Richtung Weiterentwicklung statt.
- Fach AG Schulsozialarbeit – Vertreter*innen jedes Trägers vierteljährlich auch Vertreter*innen der LAG dabei

Würden Sie Fachberatung als eine geeignete Form in diesem Sinne verstehen?

- „Auf alle Fälle!“

Wie würde aus Trägersicht ihrer Meinung nach die ideale Beratung und Begleitung der Schulsozialarbeiter*innen durch eine Fachberatung aussehen?

Aufgabenprofil:

- Fachkenntnis in speziellen Feldern: (aktuell Bedarf z.B. Kinderschutz, Kindeswohlgefährdungsmeldungen, traumatisierte Kinder Zusammenarbeit mit Familien/ schwierige Elterngespräche)
- Prozessbegleitung bei der Implementierung an neuem Standort (Rollen- und Auftragsklärung, Vermittlung, Klären von Erwartungen → „Schulsozialarbeit braucht 3 Jahre um am Standort anzukommen“)
- Mentor*innentätigkeit für Berufsanfänger*innen und darüber hinaus
- Moderation und Organisation von Fachaustausch

- Kenntnis und Aufbereitung aktueller Themen aus dem Kontext Schule für Schulsozialarbeitende „Was ist thematisch wo gerade dran? Welche für die Schulsozialarbeitenden relevanten Entwicklungen gibt es?“
- Kenntnis des Systems Schule → Übersetzungsleistung für Schulsozialarbeiter*innen und Träger
- Schulsozialarbeiter*innen Sicherheit geben
- Beratung und Begleitung der Fachkräfte standortspezifisch an den Schulen
- Teamkoordination (Hinsichtlich Supervisions- und Fallberatungsterminen)
- Angebot von Weiterbildungen, aber auch Koordination / Recherche von Weiterbildungen und Fachtagungen (Wer macht was?)
- Kenntnisse der Fallberatungsstruktur

Verfügbarkeit / Erreichbarkeit:

- Telefonisch täglich bis alle zwei Tage in Krisensituationen
- Möglichkeiten individueller, kurzfristiger Begleitung von Fachkräften in Krisensituationen
- Regelmäßige Treffen in Gruppe von max. 12-15 Schulsozialarbeiter*innen (am eigenen Beispiel finden diese 14-tägig für 3h statt)
- Fachberatung braucht ein Zeitbudget um zuzuarbeiten, Themen aufzubereiten, zu recherchieren um die Fachkräfte vor Ort zu entlasten
- Zeitliche Ressourcen für Zuarbeiten an Anfragen aus der Praxis der Fachkräfte

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass aufgrund des Spannungsfeldes Schule/ Schulsozialarbeit und den unterschiedlichen Erwartungen der Systeme an das fachliche Handeln von Schulsozialarbeitenden Konflikte entstehen.

Welche nehmen Sie wahr?

Kooperation:

- Zusammentreffen unterschiedlicher Systeme (Welten prallen aufeinander, unterschiedliche Strukturen) mit gemeinsamer Schnittstelle, die von Schulsozialarbeit gestaltet werden muss
- Das muss von beiden Seiten so gesehen werden
- Unterschiede in: Rechtsgrundlage, Finanzierung (Festanstellung vs. Projektstellen, Hierarchie (Schule stärker, Jugendhilfe deutlich partnerschaftlicher) – Kinder sind die Gleichen, man muss voneinander wissen, zusammenarbeiten und auch wissen, wie das andere System strukturiert ist)
- Nutzen unterschiedlicher Bezeichnungen „Schüler / Schülerinnen vs. Kinder und Jugendliche“

Berufliche Rolle/ Erwartungen:

- Hohe Erwartungen und Engagement von Schulsozialarbeiter*innen treffen auf stark hierarchische Strukturen in der Schule (insbesondere im Kontakt mit Schulleitung) → Frustration beim Abgleich Wunsch der Umsetzung des Auftrages der Schulsozialarbeit und Wirklichkeit der Grenzen am Schulstandort

- Herausforderungen beim Finden der beruflichen Rolle, wenn es biografisch bedingte negative Vorerfahrung mit Schule gibt
- Herausforderung „Allein in Unterzahl“ am Schulstandort ev. gepaart mit großem Altersunterschied zwischen Schulsozialarbeiter*in und Schulleitung

Sehen Sie bei diesen Ansatzpunkte oder Schlüsselsituationen in denen aus ihrer Sicht Fachberatung direkt vor Ort unterstützen könnte?

- Fachkräften Sicherheit geben im fremden System Schule und diese stärken (das erfordert aber auch, dass man sich sieht und nicht nur telefoniert)
- Ansprechpartner*in sein um standortspezifische Themen zu klären, z.B. wer darf im Schulclub sagen, wo es lang geht (erfordert Fachaustausch, der oft seitens der Schule nicht gut gelingt, aufgrund stark hierarchischer Strukturen) → hier kann Fachberatung auf Schulseite die Haltung von Schulsozialarbeit deutlich machen und die Arbeitsweise verdeutlichen

Nutzen Sie die Angebote der LAG und falls ja, welche konkret?

- Früher häufig, aber wenn dann vor allem Weiterbildungsformate (auch andere Kolleg*innen von M. nutzen dies)
- LAG aus Sicht von M auch Ansprechpartner für Träger, die nur einen Schulsozialarbeiter/in haben und fachliche Beratung etc. nur bedingt oder auch nicht anbieten können (z. B. Fallberatung)
- Politisches Wirken der LAG von Anbeginn an wichtiger Schwerpunkt (M ist seit 2005 Mitglied)

Die LAG fordert „Schulsozialarbeit braucht starke Fachberatung“. Was bedeutet diese Aussage für Sie?

- „Ich finde die Fachberatung ist dringsten nötig, weil eben, irgendwo haben die Thüringer das mal gesagt, Schulsozialarbeit ist ein Auswärtsspiel in Unterzahl. Ja und ich glaube für viele Schulsozialarbeiter ist das auch so und damit muss man sich erstmal auch identifizieren und das ist keine Lösung. Da kann es nicht bleiben.“
- Kern ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit und es muss gemeinsam Lern – und Lebenswelt gestaltet werden
- Wir müssen uns zusammen weiterentwickeln und dafür braucht es Fachberatung, auch gesellschaftlich und politisch.
- Für die Themen Gemeinwesenarbeit und Berufsorientierung sind in der Schulsozialarbeit am Standort von Ms Schule keine zeitlichen Ressourcen vorhanden.
- Sie glaube nicht, dass sich das ändert, wenn die Fachberatung, dafür zeitliche Ressourcen erhielte, .
- ein Team könne gemeinsam mit der Fachberatung erarbeiten, welche gemeinsame Haltung sie zu diesem Thema einnehmen. Wie vertreten wir gegenüber dem JA, dass diese Themen nicht bearbeitet werden? Oder verändern wir unsere Arbeitsbereiche, streichen an bestimmten Stellen und erhalten dadurch Ressourcen für andere Bereiche?

Anlage 3

Gedächtnisprotokoll zum Fachgespräch mit Kathleen Hänel - Bildungsreferentin der LAG Sachsen e.V.

11.11.2022 / 13.00 -13.45Uhr

In der Förderrichtlinie steht zur Qualitätsentwicklung: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe installieren im Rahmen des Qualitätsdialogs mit den Trägern der Schulsozialarbeit geeignete Strukturen und Formen der fachlichen Begleitung, Beratung und Unterstützung.

Welche Strukturen und Formen sind Ihnen da bekannt?

- 13 Gebietskörperschaften Jugendämter , die fachlich qualitativ unterschiedlich aufgestellt sind
- Hängt von der Person ab, ob JA direkt Fachberatung anbietet (je nach Erfahrung im Handlungsfeld)
- §78 SGB VIII fordert Installation von Arbeitskreisen seitens des JA, die nicht von allen JA angeboten werden (manche Landkreise und Städte sehr aktiv und gut vernetzt, Flächenlandkreise sind dabei weniger zentral organisiert aufgrund der weiten Wege mit eher regionalen Arbeitskreisen, nicht nach Schularten sortiert sind)
- Große Träger bieten Teamleitung (Dienst- und Fachaufsicht) mit Anteilen FB an, die wenigsten können eine reine Fachberatung finanzieren- Trägerlandschaft ist sehr breit (manche Träger keine Teamleitung und FB, Geschäftsführer*innen sind zuständig, aber eventuell je nach Kompetenz und Erfahrung im Handlungsfeld unterschiedlich aussagekräftig)
- z. T. sind Träger weniger erfahren oder neu im Feld der Schulsozialarbeit (die, die es können, bieten damit natürlich eine hohe Qualität in der SSoA an)

Würden Sie Fachberatung als eine geeignete Form in diesem Sinne verstehen?

- Ja, gern in Form von FB bei den Trägern – kleinere Träger bieten oft keine gute fachliche Begleitung und Einarbeitung an

Wie würden Sie das berufliche Profil eines Fachberaters, einer Fachberaterin für Schulsozialarbeit beschreiben?

Aufgabenprofil

- Spezifische Fachkenntnisse im Feld der Schulsozialarbeit
- Standortspezifische Beratung und Konzeptionsarbeit (inkl. jährliche Reflexion)
- Beratung von Schulsozialarbeiter*innen und Schule bei der Implementierung von Schulsozialarbeit (Einarbeitung, Auftragsklärung, Erwartungen, Zielvereinbarungen, Pflichten und Grenzen)
- Prozessbegleitung von der Implementierung zur Etablierung
- Weiterbildungen

- Aufbereitung von Wissen und Transfer in die Praxis (Beiträge aus der Literatur etc.)
- Moderation und Begleitung bei Schwierigkeiten in der Kooperation

Verfügbarkeit / zeitliche Ressourcen (Was braucht es da?)

- Zeitkontingent für reine fachberaterliche Tätigkeit ohne Dienst- und Fachaufsicht
- Idealerweise FB oder Teamleitung für jeden Träger (egal ob JA oder Träger der Schulsozialarbeit)

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass aufgrund des Spannungsfeldes Schule/ Schulsozialarbeit und den unterschiedlichen Erwartungen der Systeme an das fachliche Handeln von Schulsozialarbeitenden Konflikte entstehen.

Welche nehmen Sie im Kontakt zur Praxis wahr?

- Schwierigkeiten beim Finden der eigenen beruflichen Rolle, Umgang mit System Schule „nein sagen können“
- Konflikte bezogen auf die Kooperation mit Schule hinsichtlich Erwartungen und Auftrag am Standort
- Schulsozialarbeit kommt nicht zum Zug, wenn es keine gute Kooperation gibt

Könnte Fachberatung (und unter welchen Bedingungen) an diesen Stellen hilfreich sein?

- Ja, Moderation von diesen Prozessen, Klären von Aufträgen (Wie gehe ich mit fachfremden Aufträgen um, wie gehe ich mit Kinderschutz, Datenschutz etc. um)
- Fachberatung sollte hier immer ansprechbar und aussagekräftig sein
- Unterstützung in Konfliktfragen mit Schule (Fachkraft auch in Vorbereitung auf Gespräche stärken, diese planen, ggf. auch selber präsent sein im Gespräch)

Welche Bedarfe an fachlicher Beratung werden aus der Praxis der Schulsozialarbeitenden und Träger der Schulsozialarbeit an Sie herangetragen?

- LAG bietet Fachberatung, besonders für Neueinsteiger*innen hinsichtlich Positionierung und Auftragsklärung
- Beratung zum Beispiel zum Datenschutz und Schweigepflicht (auch Lehrkräfte fragen diesbezüglich an, da dies aktuell relevante Themen sind)
- Kooperation und Konflikte mit Schule und Schulleitung
- Weiterbildung Neu in der Schulsozialarbeit
- Weiterbildung Positionierung und Auftragsklärung (3 tägig)

Gibt es dabei Dinge, die sich im Rahmen Ihrer Arbeit bei der LAG nicht abdecken lassen?

- Eher weniger direkte Prozessbegleitung mehr einmalige Beratungen

- Aufwand Beratungsanfragen noch gut beherrschbar (abhängig vom Bekanntheitsgrad der LAG und dem was trägerseitig schon abgedeckt wird)

Die LAG fordert „Schulsozialarbeit braucht starke Fachberatung“. Was bedeutet dies konkret hinsichtlich Profil / Auftrag und Struktur?

- Notwendigkeit für Fachberatung muss allen klar sein
- Fachberatung muss finanziell stark aufgebaut sein (Forderung Erhöhung des Sachkostenbudgets von 7.000 auf 11.000 für FB und Teamleitung, aber auch für Tarifierpassung)
- Fachberatung muss verlässlich, kontinuierlich ansprechbar sein für Träger und Schulsozialarbeitende (intern aber auch über die JA)
- Fachberatung muss fachlich sicher sein (Wer ist meine Rückhand, wo kann ich mich beraten lassen?)

Zur FRL, Förderkonzept und Handlungsempfehlung – Was ist was?

- Förderkonzept (inhaltliche Angabe nach welchen inhaltlichen Prinzipien SSoA arbeiten muss und wie Wirksamkeit gemessen werden kann um gefördert werden kann) fordert Aufgaben, die nicht alleinig zur SSoA passen
- Förderkonzept ist Grundlage der Förderung des Sachberichts und der Evaluierung der Schulsozialarbeit
- FRL (Nach dieser Richtlinie wird gefördert, Zuwendungsempfänger, Höhe der Kosten)und Förderkonzept müssen hinsichtlich §13a überarbeitet werden und hinsichtlich Tarifierpassung an S12 (SMS ist in „Bringepflicht“ die Papiere zu überarbeiten)
- Fachempfehlung ist eben eine Empfehlung auf die die LAG verweist
- Forderung nach mehr SSoA ist wichtig und notwendig, auch durch den Fachkräftemangel Fokus auf qualitativen Aufbau der aktuell Tätigen Schulsozialarbeiten

Eigenständigkeitserklärung

Ich, **Christine Steinmetzer**, versichere für die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Thema/Titel:

Fachberatung in der Schulsozialarbeit

dass ich:

- diese selbständig verfasst,
- keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und
- die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre, dass ich das Thema der Arbeit noch nicht in einer anderen Prüfung bearbeitet habe. Für den Fall, dass ich ein ähnliches Thema in einer anderen Prüfung bearbeitet habe, erkläre ich, dass ich relevante Passagen kenntlich gemacht und als Selbstzitate angegeben habe. Die digitale Version dieser Arbeit ist mit der Druckversion identisch. Ich bin **einverstanden**, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek der ehs veröffentlicht wird.

Datum und Unterschrift