

# **Inklusion in der Schulsozialarbeit**

Eine qualitative und quantitative Studie zur Umsetzung von Inklusion  
aus der Perspektive von Schulsozialarbeitenden

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

- Dr. phil. -

am Fachbereich Bildungswissenschaften  
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Viviane Steiert

geboren am 06.11.1980 in Ngaoundéré

Tag der Disputation: 15. November 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Fabian Kessl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Floerecke

## **Vorwort**

Die vorliegende Dissertation ist das Endprodukt der Begleitung und Unterstützung durch zahlreiche nahe und ferne Menschen, denen ich von ganzem Herzen danke:

- Herr Prof. Dr. Fabian Kessl (Erstgutachter)
- Herr Prof. Dr. Peter Floerecke (zweitgutachter)
- Herr Prof. Dr. Dirk Hofäcker (Hilfe bei der Auswertung mit SPSS)
- meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Institut SO.CON – Institut für Forschung und Entwicklung in der Sozialen Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein.
- der Promovendenkolleg der Hochschule Niederrhein
- das Promotionskolloquium der Hans-Böckler-Stiftung an der Universität Duisburg-Essen
- alle Schulsozialarbeitenden, die an der Befragung teilgenommen haben.
- Meine beiden Lektorinnen Sarah Dillmann und Ann-Kathrin Hinberg.
- Meine Familie, Freundinnen und Freunden, die mir stets Mut zugesprochen haben.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	2
Inhaltsverzeichnis .....	3
Einleitung.....	9
<b>Kapitel 1 Relevanz der Auseinandersetzung mit Inklusion in der Schulsozialarbeit .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Problemaufriss .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Forschungsthema und Relevanz.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Die erkenntnisleitende Forschungsfrage .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Ableitende Fragestellungen .....</b>	<b>23</b>
<b>1.5 Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>24</b>
<b>Kapitel 2 Begriffsbestimmung von Inklusion .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Die allgemeine Begriffsauslegung .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Die Abgrenzung zu Integration/Desintegration .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Die systemtheoretische Interpretation.....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Das Verständnis nach Niklas Luhmann .....	35
2.3.2 Die Determination nach Roland Merten .....	39
2.3.3 Die Verortung nach Bettina Hünersdorf .....	43
2.3.4 Die Darlegung nach Heiko Kleve .....	44
Fazit .....	46
<b>2.4 Die Definition nach der UN-Behindertenkonvention .....</b>	<b>47</b>
<b>2.5 Die Deutung vgl. Staub-Bernasconi.....</b>	<b>53</b>
<b>2.6 Dimensionen von Inklusion .....</b>	<b>60</b>
<b>Fazit .....</b>	<b>64</b>
<b>Kapitel 3 Inklusionsmechanismen.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Forderungen der Weltgesellschaft.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2 Herausforderungen einer sozialstaatlichen Gesellschaft.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3 Anforderungen einer Migrationsgesellschaft.....</b>	<b>72</b>
<b>Fazit.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4 Schule .....</b>	<b>80</b>
3.4.1 Inklusion als Aufgabe der Schule .....	83
3.4.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden? .....	86

3.4.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden? .....	88
3.4.1.3 Einfluss von Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte auf Inklusion .....	89
3.4.1.4 Kontinuitätsrelevanz für schulische Inklusion.....	90
3.4.2 Inklusionsproblematiken der Schule .....	90
3.4.2.1 Ursachen und Wirkung .....	92
3.4.2.2 Umgang und Optimierungsbedarf.....	94
<b>3.5 Soziale Arbeit .....</b>	<b>96</b>
3.5.1 Inklusion als Aufgabe der Sozialen Arbeit.....	97
3.5.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden? .....	97
3.5.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden?.....	98
3.5.1.3 Inklusionsbezogene Kontinuität in der Sozialen Arbeit.....	100
3.5.1.4 Arbeitsbedingungen von Sozialarbeitenden und Inklusion .....	101
3.5.2 Inklusionsproblematiken der Sozialen Arbeit .....	102
3.5.2.1 Anlässe und Effekte von Problematiken .....	102
3.5.2.2 Handhabungen und Verbesserungsbedarfe .....	104
3.5.3 Auswirkungen für die Schulsozialarbeit.....	105
<b>3.6 Schulsozialarbeit.....</b>	<b>107</b>
3.6.1 Inklusion als Aufgabe der Schulsozialarbeit .....	110
3.6.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden? .....	111
3.6.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden?.....	114
3.6.1.3 Kontinuierliche Inklusionsarbeit in der Schulsozialarbeit .....	116
3.6.1.4 Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden und Inklusion....	116
Fazit.....	120
3.6.2 Inklusionsproblematiken der Schulsozialarbeit.....	121
3.6.2.1 Quellen von und Reaktionen auf Inklusionsproblematiken.....	122
3.6.2.2 Steuerung und Entwicklung .....	125
Fazit.....	126
<b>Kapitel 4 Die Forschungsmethodik .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1 Das Forschungsdesign .....</b>	<b>127</b>
<b>4.2 Die Literaturanalyse .....</b>	<b>128</b>
<b>4.3 Die qualitative Untersuchung .....</b>	<b>129</b>
4.3.1 Das Untersuchungsziel .....	130
4.3.2 Die Untersuchungseinheit .....	130
4.3.3 Das Untersuchungsinstrument .....	132
<b>4.4 Die quantitative Analyse .....</b>	<b>134</b>
4.4.1 Die Stichprobe.....	134
4.4.2 Der Fragebogen.....	138



<b>4.5 Die Datenanalyse und -auswertung .....</b>	<b>140</b>
4.5.1 Die Aufbereitung qualitativer Daten .....	140
4.5.2 Die Verarbeitung quantitativer Daten.....	143
Fazit .....	145
<b>Kapitel 5 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....</b>	<b>148</b>
<b>5.1 Darstellung der Untersuchungseinheit.....</b>	<b>148</b>
<b>5.2 Die Bestimmung von Inklusion .....</b>	<b>148</b>
<b>5.3 Die Inklusionsaufgaben.....</b>	<b>163</b>
<b>5.4 Inklusionsschwierigkeiten und -grenzen .....</b>	<b>185</b>
<b>5.5 Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben .....</b>	<b>200</b>
<b>5.6 Die Inklusionsinstrumente .....</b>	<b>205</b>
5.6.1 Das Bildungs- und Teilhabepaket.....	205
5.6.2 Bewusst gestaltete Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung .....	208
5.6.3 Die rechtsstaatlichen Methoden .....	209
5.6.4 Das Klassensprecherseminar .....	212
5.6.5 Die Streitschlichtung.....	213
5.6.6 Das Kompetenzgespräch .....	214
5.6.7 Alternative Lösungen zur Erfüllung der Schulpflicht.....	215
5.6.8 Wirksamer Umgang mit Konzentrationsschwierigkeiten .....	217
5.6.9 Die Klassenverbandsarbeit .....	219
Fazit .....	220
<b>5.7 Parameter für die Bewältigung von Inklusionsaufgaben.....</b>	<b>222</b>
<b>5.8 Analyseparameter und ihre Variablen .....</b>	<b>228</b>
<b>Kapitel 6 Resultate der quantitativen Analyse .....</b>	<b>230</b>
<b>6.1 Soziodemografische Daten der Stichprobe.....</b>	<b>230</b>
6.1.1 Das Geschlecht.....	230
6.1.2 Der Migrationshintergrund.....	231
6.1.3 Das Alter .....	232
6.1.4 Die Studien- bzw. Ausbildungsfächer .....	233
6.1.5 Die Qualifikationen.....	234
6.1.6 Die Anstellungsarten .....	235
6.1.7 Die Anstellungsdauer .....	235
6.1.8 Die Finanzierungsgrundlagen .....	236
6.1.9 Die Träger der Schulsozialarbeit .....	237
6.1.10 Art der betriebenen Schulsozialarbeit .....	239
6.1.11 Dauer der Schulsozialarbeit an der Schule .....	240
6.1.12 Das Arbeitsteam.....	241

6.1.13 Die Schulformen .....	242
6.1.14 Das Einzugsgebiet der Schulen .....	243
6.1.15 Die Schulträgerschaft.....	245
6.1.16 Die Förderschwerpunkte .....	246
6.1.17 Die Bundesländer .....	248
Fazit .....	248
<b>6.2 Vorgehen zur Bewältigung der Anforderung von Inklusion .....</b>	<b>249</b>
6.2.1 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	252
6.2.1.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	254
6.2.1.2 Erzielte Ergebnisse.....	260
6.2.1.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	268
Fazit.....	272
6.2.2 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Eröffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler .....	273
6.2.2.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	274
6.2.2.2 Erzielte Ergebnisse.....	281
6.2.2.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	286
Fazit.....	289
6.2.3 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schullalltag gemeinsam zu meistern.....	289
6.2.3.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	292
6.2.3.2 Erzielte Ergebnisse.....	294
6.2.3.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	295
Fazit.....	297
6.2.4 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern an der Schule .....	297
6.2.4.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	298
6.2.4.2 Erzielte Ergebnisse.....	303
6.2.4.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	304
Fazit.....	306
6.2.5 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen	306
6.2.5.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	308
6.2.5.2 Erzielte Ergebnisse.....	309
6.2.5.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	311
Fazit.....	314
6.2.6 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss.....	315

6.2.6.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	319
6.2.6.2 Erzielte Ergebnisse.....	320
6.2.6.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	323
Fazit.....	326
6.2.7 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang Schule-Beruf.....	327
6.2.7.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	328
6.2.7.2 Erzielte Ergebnisse.....	333
6.2.7.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	336
Fazit.....	338
6.2.8 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur .....	339
6.2.8.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	340
6.2.8.2 Erzielte Ergebnisse.....	341
Fazit.....	342
6.2.9 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als zielgruppenspezifische Informationsgestaltung für den Zugang zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit .....	343
6.2.9.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	344
6.2.9.2 Erzielte Ergebnisse.....	348
6.2.9.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	349
Fazit.....	350
6.2.10 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern ...	351
6.2.10.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung .....	352
6.2.10.2 Erzielte Ergebnisse .....	360
6.2.10.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	367
Fazit.....	371
6.2.11 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung.....	371
6.2.11.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung.....	374
6.2.11.2 Erzielte Ergebnisse.....	377
Fazit.....	378
6.2.12 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler.....	378
6.2.12.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung .....	380
6.2.12.2 Erzielte Ergebnisse .....	394
6.2.12.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	396
Fazit.....	398

6.2.13 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern...	399
6.2.13.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung .....	400
6.2.13.2 Erzielte Ergebnisse .....	404
6.2.13.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis .....	404
Fazit.....	405
6.2.14 Sonstige Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion.....	405
<b>6.3 Effekte der Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden .....</b>	<b>406</b>
6.3.1 Schulformen.....	406
6.3.2 Arbeitsaufkommen .....	408
6.3.3 Teamkonstellationen.....	411
6.3.4 Anstellungsarten .....	411
Fazit .....	412
<b>Kapitel 7 Diskussion der Forschungsergebnisse .....</b>	<b>426</b>
7.1 Abgleich qualitativer und quantitativer Erkenntnisse .....	426
7.2 Die Deutung von Inklusion/Nicht-Inklusion .....	430
7.3 Inklusion im Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Schule .....	434
7.4 Die Inklusionsstrategie der Schulsozialarbeit .....	440
7.5 Bezüge zu bereits bestehenden Theorien.....	441
7.5.1 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule .....	441
7.5.2 Unterstützungsbedürftigkeit und Scham .....	443
7.5.3 Die Bestrafung.....	446
7.5.4 Die Gesellschaft als Gefüge interdependenter Bereiche .....	449
7.5.5 Schule als Institution der Vergabe von Teilhabechancen .....	452
Fazit .....	454
7.6 Multiperspektivische Implikationen .....	454
7.6.1 Die dauerhafte Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	455
7.6.2 Der Kern der Schulsozialarbeit.....	457
7.6.3 Der Stellenwert von Statistiken in der Schulsozialarbeit .....	460
<b>Bibliographie .....</b>	<b>462</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>483</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>485</b>
<b>Anhangsverzeichnis .....</b>	<b>492</b>

## Einleitung

Die Zugehörigkeit von Inklusion zum Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit erfährt ihren Höhepunkt vor allem im Rahmen der Argumentation um die Aufgaben und den Nutzen Sozialer Arbeit: Inklusion wird als Bestandteil sozialarbeiterischer Arbeitsbereiche verstanden. Manche Fachbücher weisen auf eine stärkere Durchführung von inklusionsbezogenen Maßnahmen durch soziales Handeln als legitime gesellschaftliche Aufgabe hin: *„Aus einer gesellschaftstheoretisch fundierten, systemtheoretischen Perspektive ist der sozialen und pädagogischen Arbeit nicht nur die spezifische Problemlage einer gesellschaftsstrukturell bedingten Verschiebung von Integration auf potenzielle Desintegration zur Bearbeitung aufgegeben, sie hat sich darüber hinaus auf die Bearbeitung von Inklusions- und Exklusionsfragen zu konzentrieren (Bardmann 2008:67).* Dies gilt nicht nur für *„die eigenen Inklusions- und Exklusionsprobleme“*, sondern auch für jene problematischen Fälle, die sich *„aus der Verwirklichung der vorherrschenden Strukturen ergeben“ (Luhmann 1973:35).*

Gemeint sind hier nicht nur Devianzproblematiken, sondern auch strukturimmanente Vorgänge, die ausgrenzendes Verhalten mit negativen Folgen für den Entwicklungsprozess der Betroffenen begünstigen. Bommers und Scherr betonen in diesem Sinne, dass sozialpädagogisches Tun vor allem solche Exklusionsfälle zu bearbeiten hat, *„die von den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft und von den wohlfahrtsstaatlichen Absicherungssystemen liegen gelassen werden“ (Bommers und Scherr 2012:95).* Soziale Arbeit sollte also in ihren Arbeitsfeldern soziale Ausschlussprozesse und deren ungünstige Folgen für Betroffene beseitigen.

Solche Ausgrenzungsprozesse treten zum Beispiel aufgrund kultureller Differenzen, mangelnder Sprachkenntnisse oder fehlender kollektiver Orientierung von Individuen in Gemeinwesen und Institutionen auf. Sie erscheinen auch im Rahmen der Organisation und Aufrechterhaltung der Gesellschaft bei Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Behinderung und Ähnlichem. Auch der fehlende Zugang zu gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen, mangelnde Autonomie und Gewalt rufen

Machtkonstellationen hervor, in denen nicht nur soziale Anerkennung und Positionierung verhindert werden, sondern daraus resultieren auch problematische Lebenslagen.

Werden also beispielsweise Menschen mit Behinderung von der Beteiligung am öffentlichen Leben abgeschnitten, weil sie in unerwünschter Weise anders sind, sind Interventionen Sozialer Arbeit darauf auszurichten, die ihnen gebührende gesellschaftliche Stellung herzustellen. Es kann zurzeit festgestellt werden, dass eine Behinderung einen Zwangsstatus darstellt, in dem *“der behinderte Mensch typisiert, etikettiert, stigmatisiert und kontrolliert wird“* (Cloerkes 2007:11). Denn er weicht von wie auch immer festgelegten Standards ab: Zum Beispiel ist zu beobachten, dass die Deklaration als „Menschen mit Behinderung“ abhängig von Ausdifferenzierungen nach Leistung gemäß den Normen im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem ist. Es wird differenziert zwischen Regel- und Sonderschulen, wobei der Besuch der jeweiligen Schulart das Fehlen bzw. Vorhandensein einer Störung auf personeller Ebene (Behinderung) impliziert. Damit wird festgelegt, welches Kind in welcher Schulart beschult wird. Hierbei gilt die Maxime, dass Sonderschulen – sprich Schulen für Menschen mit Behinderung – als Entlastung der Regelschulen dienen und ihre Legitimation darin finden, diese Menschen für eher schlecht bezahlte Tätigkeiten zu qualifizieren. Es ist deshalb nachvollziehbar, dass die schulische Debatte um Inklusion sich besonders um diesen Personenkreis dreht.

Doch Inklusionsaufgaben in der Sozialen Arbeit beinhalten viel mehr als den Umgang mit Menschen mit Behinderung. Bei Inklusion handelt es sich etwa auch um die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>, um die Verankerung von Jugendhilfe an Schulen und um die Einbindung von Randgruppen in zentralen gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Booth und Ainscow 2003:9f). Aufgrund dieser Vielfältigkeit beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Eine Analyse aller Inklusionsausprägungen ist innerhalb einer Forschungsarbeit nicht umsetzbar. Das

---

<sup>1</sup> Der Begriff Migrationshintergrund wird in dieser Arbeit als Sammelbegriff für alle migrationsbezogenen Spezifika, die bei Menschen auftreten können, als Folge von a) ausländischer Herkunft jeglichen Generationsgrades (erste, zweite, dritte Generation etc.); b) Geburtsland, c) ausländischer Staatsangehörigkeit, d) vorwiegend gesprochener Sprache und e) primärer oder sekundärer ethnischer Herkunft. (vgl. Relikowski 2012:27). Denn mit diesen Aspekten wird der Migrationshintergrund in der bisherigen Forschung verbunden.

Forschungsinteresse liegt hier auf der Schulsozialarbeit, weil sie mittels ihres Einflusses im Bildungsbereich entscheidend zur sozialen Positionierung von Heranwachsenden beizutragen vermag. Dies geschieht durch entwicklungsfördernde, bildungs- und netzwerkorientierte partizipatorische Interventionen, die im Laufe dieser Arbeit dargestellt werden.

In ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema „Inklusion in der Schulsozialarbeit“ versteht sich diese Dissertationsarbeit als handlungswissenschaftlichen Beitrag zur Erfassung eines Ausschnittes der Wirklichkeit im genannten Arbeitsfeld, indem sie sich zweckdienlicher wissenschaftlicher Theorien bedient, um die Inklusionsthematik abzuhandeln. So werden systemtheoretische Überlegungen (z.B. Bardmann, Hühnerdorf, Kleve, Luhmann, Merten) mit interaktionistisch-systemischen Ansätzen (z.B. Obrecht; Sahle; Staub-Bernasconi) und sonderpädagogischen Deutungsrahmen (z.B. Booth, Bürli, Hinz, Wocken) verknüpft. Um der Stellung der Schulsozialarbeit im Handlungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule gerecht werden zu können, wird ebenfalls Bezug auf schulsozialpädagogische Professionsperspektiven (z.B. Bourdieu, Deinet, Floercke, Olk, Speck, Spies, Thiersch, SGB VIII) und schulpädagogische Theorien (z.B. Brenner, Bergemann, Eberwein, Reich, Thoma, van Essen, Weigl) genommen. Auch gesellschaftstheoretische Denkrichtungen von Brunckhorst, Buckel, Huinink, Kessler, Merton, Gruber und Grunwald finden in dieser Arbeit ihren Nutzen; insbesondere bei der Betrachtung der Relevanz von Schule und Sozialer Arbeit für die Gesellschaft insgesamt, aber auch für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Empirische Wissenschaftstheorien qualitativer Art von Barton, Denzin, Dreising, Friese, Lazarsfeld, Kuckartz, Mayring und Rozakis werden eingesetzt. Die quantitativen Methoden liefern Atteslander, Brosius, Janssen, Laatz, Porst und Schaffer. Zur Unterstützung unterschiedlicher Aussagen in den genannten theoretischen Ausrichtungen werden empirische Studien herangezogen wie etwa die von Fischer, Dumont, Klieme, OECD und UNESCO.

Auch wenn diese dargelegte Herangehensweise dem systemischen Blickwinkel nach Staub-Bernasconi sehr ähnelt, wird es gleichwohl deutlich, dass diese Arbeit nicht auf einem Hauptwerk basiert. Denn solch eine Beschränkung würde den hier dargestellten Perspektiven, aus denen vielschichtige bzw. umfassende Erkenntnisse zum Gegenstand dieser Arbeit gewonnen werden konnten, nicht gerecht werden. Das nachfolgende Kapitel weist bereits auf die Komplexität des behandelten Themas hin, dessen vernünftige Bearbeitung einer mehrseitigen Betrachtung bedarf.

# **Kapitel 1 Relevanz der Auseinandersetzung mit Inklusion in der Schulsozialarbeit**

In diesem Kapitel werden die einleitenden Ausführungen systematisiert, um einen Gesamtüberblick zu diesem Werk zu geben: Demnach besteht die Einleitung dieser Arbeit nicht nur aus den obigen Erläuterungen, sondern auch aus den Inhalten des hiesigen Kapitels wie etwa den aktuellen problemorientierten Feststellungen (Problemaufriss). Nach diesen Erläuterungen wird das vorliegende Forschungsthema „Inklusion in der Schulsozialarbeit“ und seine Relevanz für heutige Bildungs- und Lebenslagen dargestellt. Hierbei wird deutlich, warum es sich lohnt im Bereich Schulsozialarbeit über Inklusion zu forschen. Anschließend wird die erkenntnisleitende Forschungsfrage dieser Arbeit erörtert und die daraus ableitenden Fragestellungen. Als Abschluss dieses Einleitungskapitels wird der Aufbau der vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

## **1.1 Problemaufriss**

Die Frage nach dem Umgang von Akteuren im Bildungsbereich mit den darin auftauchenden Anforderungen wird derzeit unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Unter anderem werden mehr oder minder erfolgreiche Herangehensweisen gestaltet, um Schwachstellen im Schulsystem Deutschlands zu beseitigen. Dies mit dem Ziel, die Anzahl von Schulabbrecherinnen und –abbrechern zu senken, den Heranwachsenden eine erfolgreiche Bildungskarriere zu ermöglichen und eine für sie adäquate gesellschaftliche Partizipation. Die Notwendigkeit dieses Handelns wird durch verschiedenen Untersuchungen zu Ungleichheiten im deutschen Schulsystem dargestellt: *„Um Bildungsbenachteiligungen entgegen zu wirken, die sich in Deutschland vor allem aus dem Herkunftsmilieu ergeben, wie die PISA-Studien verdeutlichen, bedürfen vor allem diejenigen Kinder und Jugendlichen der Unterstützung durch Schule und Jugendhilfe, die sich als gesellschaftlich Benachteiligte oder Ausgegrenzte erfahren. Damit auch sie die Chance erhalten zu lernen, sich Wissen kritisch auszuwählen und anzulegen sowie selbstbestimmt und handlungsfähig nicht nur zukünftigen Qualifikati-*



*onsanforderungen zu entsprechen, sondern neben der Weltaneignung auch Persönlichkeitsbildung zu erfahren, bedarf es einer verbesserten Kooperation von Schule und Jugendhilfe.“ (Henschel et al. 2009:12)*

Als Reaktion auf solche Schlussfolgerungen wurden seitens der Bundesregierung Gelder im Rahmen des „Bildungs- und Teilhabepakets“ zur Verfügung gestellt. Damit wurde beabsichtigt, Schulsozialarbeitende an Schulen einzusetzen, um u.a. die (Bildungs-)Teilhabe von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu steigern sowie deren Chance, dem Armutskreislauf zu entkommen (vgl. Spindeldreier et al. 2011:3). Als Folge dieses Regierungsbeschlusses wird zwar das Wirken der genannten Fachkräfte im schulischen Bereich legitimiert, aber es stellt sich die Frage nach den konkreten Anforderungen, die bewältigt werden sollen: Was heißt es ganz genau für Schulsozialarbeitende, die Inklusion benachteiligter Heranwachsenden zu bewirken? Ist von Inklusion bei diesen Professionellen nur die Rede, wenn es sich um eine Benachteiligung bzw. einer Behinderung handelt, oder wird inklusives Arbeiten ebenfalls mit Fragen der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen oder des Migrationshintergrundes verknüpft?

Im Buch „Migration und Elternarbeit – Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migrantenern an Elternabenden und im Elternbeirat“ zeigt Nabi Acho auf, dass eine stärkere inklusionsorientierte Schulsozialarbeit gefordert wird (vgl. Nabi Acho 2011:87ff). Gemeint wird eine stärkere Orientierung an und Einbindung von Migrantenern im Schulgeschehen, um eine Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule zu erzielen, die eine erfolgreiche Schulentwicklung der Schülerschaft bewirkt. An dieser Stelle setzt die vorliegende Dissertation an, um herauszufinden, inwiefern Inklusion in der Schulsozialarbeit mit weiteren Aspekten verbunden ist, als mit der Behinderung und dem Migrationshintergrund. Das Arbeitsfeld „Schulsozialarbeit“ wurde deshalb so analysiert, dass darin vorhandene Anforderungen und Interventionen zum Erwirken von „Inklusion“ deutlich wurden: Es wurde aufgezeigt, wie Inklusion von Schulsozialarbeitenden gedeutet wird; was sie tun um diese Inklusionsdeutungen zu verwirklichen; welche Ergebnisse sie dabei erzielen und welcher Zusammenhang zwischen ihrem Umsetzungsvorgehen und den erzielten Ergebnissen besteht.

Denn die Soziale Arbeit – auch in diesem Arbeitsfeld – erfährt sich in den letzten Jahrzehnten als eine Profession in Umstrukturierung. Dieser Vorgang ist nicht nur gekennzeichnet durch die Suche nach einer eigenen professionellen Identität. Sondern er ist auch von der Definition von Instrumenten durchzogen, die den Veränderungen des Wohlfahrtsstaates hin zum aktivierenden Staat gerecht werden können. Wird dieser Prozess genau verfolgt, kann auch das Streben nach einem geeigneten Mandat schulsozialarbeiterischen Handelns festgestellt werden. Denn soziale und pädagogische Berufe haben zwar erkannt, dass *„nicht Integration, sondern allein Inklusion über die Teilnahmekancen an gesellschaftlicher Kommunikation und damit über den Zugriff auf gesellschaftliche Güter und Ressourcen entscheidet“* (Bardmann 2008:66). Aber in ihrem Kampf gegen Ausgrenzung in der heutigen modernen und funktional differenzierten Gesellschaft müssen sie stets neu aushandeln, wie ihr Handeln gegen Arbeitslosigkeit, Entstehung von Armutsgeländen, Prekarisierung und Entsolidarisierung bei gleichzeitiger Zunahme sozialstaatlicher Restriktionen erfolgreich sein kann.

Ausschlaggebend für diese Antwortsuche sind Erfahrungen betroffener Professioneller beispielsweise im Rahmen der Eingliederung von Zugewanderten und Menschen mit Behinderung in der deutschen Gesellschaft. Während die gesellschaftliche Partizipation von Zugewanderten kulturelle Unkenntnisse, sprachliche und rechtliche Einschränkungen beispielsweise zu überwinden hat, verhindern Barrieren (infra-)struktureller, konzeptioneller, didaktischer und mentaler Art eine Mitwirkung vieler Menschen mit Behinderung. Professionelle kommen in ihrem Praxisalltag deshalb vermehrt an die Grenzen der Machbarkeit ihres Vorhabens, Teilhabe zu ermöglichen – insbesondere aufgrund von ungünstigen Rahmenbedingungen unter denen ihr sozialarbeiterisches Handeln stattzufinden hat. Gemeint sind hier Gegebenheiten, die nicht nur den Arbeitserfolg erschweren, sondern auch an persönliche Grenzen führen, deren Folge zum Teil „Burn out“ oder „Resignation“ ist. Konkret genannt werden können hier die fehlende Übermittlung relevanter Informationen zwischen Institutionen und mangelnde Gewährung rechtzeitiger Hilfen durch zuständige Instanzen einerseits und die fehlende Anerkennung bzw. Würdigung von anderen Expertisen und von Geleistetem andererseits.

Hinzu kommen auch solche Erlebnisse, in denen die Befähigung von zugewanderten Heranwachsenden zur Teilhabe im Bildungsbereich auf zahlreiche Hindernisse stößt,

die den Eifer entsprechender Schulsozialarbeitenden bremsen bzw. sogar zum Stoppen bringen. Damit verbunden sind Arbeitsbedingungen wie etwa unzureichende Stellenumfänge, um den aufkommenden Hilfebedarf abdecken zu können. Auch die mangelnde Weiterfinanzierung bzw. Etablierung erfolgreicher Projekte als festen Bestandteil einer nachhaltigen Kinder- und Jugendarbeit an Schulen trägt dazu bei. Heranwachsende mit Behinderung können ihrerseits kaum in einen Beruf eingegliedert werden, weil Betriebsstätten etwa keine entsprechend zu belegenden Posten aufweisen.

Vielen sozialarbeiterischen Interventionen wird nicht nur der Erfolg, sondern auch das Bestehen durch zahlreiche Vorgänge und Vorschriften anderer gesellschaftlicher Teilbereiche entzogen. Genannt sei hier beispielsweise die Politik mit ihren Verordnungen in Form des Zuwanderungsgesetzes, welche die Inklusion von zugewanderten jungen Menschen u.a. im Ausbildungsbereich erschweren. Auch die drastischen Kürzungen der letzten Jahrzehnte im sozialen Bereich haben nicht nur zur Streichung zahlreicher Arbeitsstellen geführt, sondern auch zu einer Überlastung der übrig gebliebenen. Damit einher geht folglich eine ungenügende Initiierung und Verfolgung von Inklusionsvorgängen bei Heranwachsenden, insbesondere weil die Arbeitskapazität fehlt. Auch führt die fehlende Etablierung der Schulsozialarbeit als Regelbestandteil von Schulen dazu, dass nur manche Heranwachsenden unterstützt werden. Denn die benötigte entsprechende bzw. ausreichende Besetzung der Schulsozialarbeitsstellen an manchen Schulen ist schlichtweg nicht vorhanden.

Vor diesem Hintergrund wird die Analyse des Handelns Sozialer Arbeit im Bildungsbereich notwendig: Wie lässt sich ihr Inklusionsauftrag in der Organisation Schule realisieren, angesichts ihrer Abhängigkeit von anderen Einflussgrößen? Zu diesen Faktoren zählen etwa ihre Legitimationsgrundlage, ihre Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, politische Bestimmungen, die Mitwirkung der Hilfesuchenden und ihrer Erziehungsberechtigten. Inklusion wird somit zu einer bedeutsamen Aufgabe sozialarbeiterischen Handelns, derer Relevanz für die Forschung insbesondere in der Schulsozialarbeit im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden soll.

## 1.2 Forschungsthema und Relevanz

Welche Inklusionsmaßnahmen von der Schulsozialarbeit erwartet werden und von ihr tatsächlich realisiert werden, sind Fragestellungen, die aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Inklusion an Schulen entstehen. Deshalb wird in diesem zweiten einleitenden Teil auf diese Thematik und ihre Relevanz eingegangen.

Die Auseinandersetzung mit Inklusion in der Schulsozialarbeit ist für die Identifizierung und Realisierung von Interventionen zur Öffnung von Zugängen für exkludierte Gruppen unerlässlich. Da die Soziale Arbeit, insbesondere die Schulsozialarbeit, *„auf die Restitution der Chance zur Re-Inklusion ausgerichtet ist“* (Fuchs 2004:19). Wesentlich sind diese Erkenntnisse, weil beispielsweise viele zugewanderte Kinder und Jugendliche ebenso wie solche aus sozial schwachen Familien in vielen Bildungsberichten als „Verlierer“, „Exkludierte“ im Schulsystem identifiziert werden. Schulsozialarbeit soll deshalb ihre Handlungsspielräume im gesellschaftlich gesteckten Rahmen optimal nutzen, um diesen Umstand zu beseitigen. Das heißt, gerechte Vorstellungen von Involvierung umsetzen, Systemzusammenhänge bzw. Arbeitsbedingungen analysieren und verbessern, wenn die bestehenden Sachlagen Benachteiligungen begünstigen.

Die Umsetzung dieser Auffassung ist allerdings unklar, weil damit verbundene Inklusionsaufgaben unter Beachtung (schul-)sozialarbeiterischem weder individuell, noch institutionell, noch programmatisch als solche definiert sind. Mit der Folge, dass inklusionsorientiertes Handeln in der Sozialen Arbeit bzw. in der Schulsozialarbeit nicht eindeutig identifiziert werde. Denn *„mit der Sozialen Arbeit verfügt die moderne Gesellschaft (...) über ein Mittel, auf vielfältige Sachverhalte, die in irgendeiner Weise als gesellschaftlich verursachte Problemlagen von bzw. mit Individuen, Familien und sozialen Gruppen gelten, nicht nur mit Gleichgültigkeit und gegebenenfalls mit Repression zu reagieren, sondern mit personenbezogenen Hilfen“* (Scherr 2004:55). Als Teil dieser Sozialen Arbeit benötigt die Schulsozialarbeit klar definierte gesellschaftliche Handlungsspielräume, um nachhaltige Inklusionserfolge verzeichnen zu können: Wie zwingend ist bzw. sollte Schulsozialarbeit an Schulen sein? Auf Basis welcher Finanzierung kann sie am besten ein Regelbestandteil von Schulen sein? Welche Befugnisse hat die Schulsozialarbeit, um die (Weiter-)Entwicklung von Schule als inklusionsfördernde Organisation voranzutreiben?

Demnach muss eine Vielzahl von Fragen eindeutig beantwortet werden, um die tatsächliche Handlungsfähigkeit von Schulsozialarbeit zu stärken. Je klarer die Handlungsbefugnisse, umso leichter wird es für die Schulsozialarbeit, den Heranwachsenden die erforderliche Hilfe für ihre positive Entwicklung zu gewähren. Vor allem weil, *„diese Hilfen die sozial-administrativ erbrachten Leistungen der sozialen Sicherungssysteme [lediglich] ergänzen und erweitern. [Denn] durch sozialstaatliche Sicherung und Soziale Arbeit befähigt sich die moderne Gesellschaft dazu, nicht nur auf abweichendes Verhalten zu reagieren, sondern auch die Diskrepanz zwischen ihren normativen Selbstansprüchen, die in Semantiken der Gleichheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde aufgehoben sind einerseits, der nicht ignorierbaren Tatsache von Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten und Beschädigungen der Menschenwürde andererseits zu bearbeiten, indem jeweilige Diskrepanzen als Problem anerkannt und nicht zuletzt in die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit verwiesen werden“ (Scherr 2004:55).*

Als Erweiterung sozialstaatlicher Sicherungssysteme agiert die Schulsozialarbeit als Brücke zwischen Zielgruppen sozialstaatlicher Hilfeleistungen und den damit verbundenen Einrichtungen und Ämtern. Denn Einzelne wie auch ganze Familien werden an gesellschaftlichen Orten primärer und sekundärer Sozialisation beispielsweise erreicht und gegebenenfalls mit notwendigen Interventionen unterstützt, die für die gesamte Gesellschaft eine Stabilisierung bzw. Stärkung von Wert- und Normvorstellungen bedeuten. Damit wird nicht nur der Inklusionscharakter schulsozialarbeiterischen Tuns deutlich, sondern auch seine Verknüpfung mit Handelnden anderer gesellschaftlicher Teilbereiche, um die Initiation von Heranwachsenden in die gesellschaftlichen Vorstellungen von Zusammenleben vollziehen zu können.

Gerade hier wird klar, dass nicht ausschließlich die Schulsozialarbeit für die Inklusion von benachteiligten Heranwachsenden im Schulsystem zuständig ist, sondern ebenfalls sozialadministrative Vorgänge entsprechend gestaltet sein sollten: Welche genau und wie? Weiterführende Überlegungen setzen sich mit der Frage auseinander, ob es sich lediglich um kompensatorische Maßnahmen in Bezug auf die Erzielung nachhaltiger Inklusionsergebnisse handeln kann. Ist es nicht auch angezeigt, dass die eventuell bereits vorhandenen Strukturen der Schulsozialarbeit eine ergänzende bzw. präventive Funktion wahrnehmen?

Beachtenswert in diesem Diskurs scheinen die Arbeitsanforderungen bzw. –bedingungen von Schulsozialarbeitenden zu sein, die für die Verwirklichung von Inklusionsvorgängen im Bereich Bildung herangezogen werden können. Denn dem Sozialsektor werden prekäre Arbeitsbedingungen und niedrige Entgeltleistungen trotz hoher Arbeitsanforderungen zugewiesen (vgl. Dahme und Wohlfahrt 2007:23f; Kühnlein 2007:37). Anlass hierfür geben anscheinend vor allem die vielfältige Trägerlandschaft mit ihrer unterschiedlichen vertragsrechtlichen Bedingungen und die Unterscheidung zwischen einfachen und professionellen Tätigkeiten (vgl. Kühnlein und Wohlfahrt 2006:4f). Inwiefern sind Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit hiervon beeinflusst? Auch von Bedeutung in diesem Zusammenhang scheint das Engagement der Professionellen zu sein, die sich als Arbeitssuchende um einer Anstellung bemühen, obwohl eine ungünstige Entlohnung damit verbunden ist. Ferner scheinen viele bereits Beschäftigte trotz ungünstiger Arbeitsbedingungen eher froh, ihren Job fortsetzen zu können als sich mit ihren Arbeitgebern für bessere Arbeitsbedingungen „anzulegen“. Die Frage der Kontinuität schulsozialarbeiterischen Handelns ist hier ebenfalls insofern interessant, als dass ihre zunehmende Etablierung an Schulen mit Befristung und Teilzeitbeschäftigung einhergeht:

Tätige Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus (Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent)								
	Angaben absolut				Verteilung in %			
	Personal insgesamt	davon Vollzeit	davon Teilzeit	davon im Nebenberuf	Personal insgesamt	davon Vollzeit	davon Teilzeit	davon im Nebenberuf
1998	755	365	335	55	100,0	48,3	44,4	7,3
2002	1.385	606	638	141	100,0	43,8	46,1	10,2
2006	1.751	605	924	222	100,0	34,6	52,8	12,7
2010	3.025	1.036	1.738	251	100,0	34,2	57,5	8,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

**Abbildung 1:** Anzahl tätiger Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus – 1998 bis 2010 (Quelle: BMFSFJ 2013:330)

Inwieweit werden Inklusionserfolge hierdurch gefördert bzw. verhindert? Vor diesem Hintergrund erscheint das Heranziehen der Arbeitsbedingungen von Beschäftigten im Bereich der Schulsozialarbeit unumgänglich, um Problematiken in den Inklusionsbemühungen entsprechender Professioneller herausarbeiten zu können. Es werden in

dieser Auseinandersetzung Handlungsmöglichkeiten und –notwendigkeiten, sowie damit verbundene Forderungen an die Arbeitgeberschaft aufgezeigt.

Der Diskurs um „Inklusion“ gewinnt offenbar insbesondere an Fülle in der Kombination mit ihrem Gegenpol, der sogenannten „Exklusion“. Deshalb beschäftigt sich diese Arbeit auch mit der Verortung dieser beiden Begriffe, die in Zusammenhang mit der sozialen Beteiligung verstärkt in der Sozialen Arbeit Eingang gefunden haben. Gefragt wird dabei nach der Legitimation von „Inklusion“ als tatsächlichem Bestandteil der Schulsozialarbeit und damit verbundener Arbeitsbereiche. Von Bedeutung ist diese Klärung vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit sich in einem Kontext von zwei bedeutsamen Systemen realisiert. Dies erfolgt einerseits im Rahmen der Organisation Schule, die dem Schulsystem angehört, andererseits aber auch im Rahmen der Sozialen Arbeit mit jungen Menschen, die sich im wohlfahrtsstaatlichen System der Kinder- und Jugendhilfe verortet.

Diese Annahme bringt weitere Fragestellungen mit sich, deren Beantwortung einer systematischen Herangehensweise aufgrund nachfolgender Beobachtungen bedarf:

1. Die Schule weist eigene Regeln nicht nur für die Aufnahme von Mitgliedern auf, sondern auch für den Verbleib letzterer in diesen Strukturen. Darüber hinaus operiert sie mit Inklusions-/Exklusionsvorgängen, die für die Übermittlung der Schülerschaft an andere, weiterführende Organisationen und Teilbereiche der Gesellschaft maßgeblich sind. Es ist daher interessant herauszufinden, nach welchem Inklusionsverständnis die Schule ihren Aufgaben nachgeht.
2. Als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist zu vermuten, dass die Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit vom Inklusionsverständnis der Sozialen Arbeit beeinflusst werden. Es wird daher notwendig darzustellen, was Inklusion für den sozialarbeiterischen Auftrag bedeutet und welche Implikationen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit daraus resultieren. Interessant ist es in diesem Zusammenhang überhaupt zu klären, welcher Unterschied im Verständnis von Inklusion zwischen Schule und Sozialer Arbeit besteht. Darüber hinaus wird untersucht, welche Effekte das Zusammentreffen beider Inklusionsauffassungen in der Schulsozialarbeit bewirkt. Werden diese Vorgänge überhaupt wahrgenommen? Wie werden sie gehandhabt?

3. Die Arbeit von Schulsozialarbeitenden besteht zum Teil darin, die Schülerschaft für die Schule fit zu machen. Dies bedeutet Inklusionsschritte zu gestalten, die den Heranwachsenden zu einem schulkonformen Verhalten anleiten. Doch es kommt nicht selten vor, dass Schülerinnen und Schüler den Schulanforderungen nicht genügen. Trotz einer solchen „Niederlage“ qualifizieren sie sich beispielsweise durch Beteiligungsprozesse im Rahmen schulsozialarbeiterischer Aktivitäten für weitere gesellschaftliche Teilbereiche und Organisationen. Nachfolgende Fragestellungen drängen sich daher auf: Nach welcher Inklusionslogik übt die Schulsozialarbeit ihre Funktionen aus? Wo liegen Abweichungen zur schulischen Inklusionsauffassung? Welche Spannungen entstehen dabei? Wie wird mit diesen Differenzen umgegangen? Gibt es in Bezug auf diesen Umgang Optimierungsmöglichkeiten?

Die umfangreichen Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit drücken nicht nur die Intensität der Debatte in diesem Bereich aus, sondern auch die Relevanz dieses Arbeitsgebietes für die Gesellschaft: *„Schulsozialarbeit nimmt eine Scharnierfunktion zwischen den sozialpädagogischen Förderangeboten für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe und den Bildungs- und Lernanforderungen der Schule ein. Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, soziale Problemlagen von Kindern und Jugendlichen aufzuarbeiten, die zwischen der Instanz Schule (Lösung von Schulproblemen), dem Erziehungsfeld Familie (Ablösungsprobleme von Elternhaus wie auch Bewältigung defizitärer Muster des sozialen Milieus sowie familiären Problemlagen, z. B. Armut) und dem sozialen Erfahrungsraum (z.B. Peergroup) entstehen“* (Mulot und Schmidt 2011:739).

Allerdings ist die Anzahl an Veröffentlichungen, welche die Schulsozialarbeit umfassend in Bezug auf Inklusion darstellen, gering. Inklusion wird eher in sonderpädagogischen Fachwerken abgehandelt und ausschließlich in Verbindung mit Menschen mit Behinderung thematisiert. Die Frage hingegen, ob dieser Begriff weitere Aspekte wie etwa Zielgruppen mit Migrationshintergrund oder Personen in schwierigen sozialen Lagen beinhaltet, findet in der Fülle der Literatur zu Inklusion an Schulen kaum Berücksichtigung. Auch Werke zur Schulsozialarbeit berücksichtigen die Inklusionsthematik praktisch nicht: Es ist nirgends – zumindest nicht explizit – davon die Rede, dass Schulsozialarbeitende sich mit der Inklusion weiterer Zielgruppen als Menschen mit



Behinderung beschäftigt. Auch wird überhaupt nicht daran gedacht, dass mit der Entscheidung zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen bereits inklusives Handeln gemeint ist.

Denn damit werden Interaktionen von ursprünglich schulfremden Professionellen mit traditionellen Schulexperten gefordert, die verlässliche und mitwirkungsorientierte Strukturen und Prozesse bedürfen. Vielfach wird zwar der Hinweis auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden mit den Mitgliedern des Schulkollegiums gegeben (vgl. Speck 2006:264f; Deinet 2011:29; Gastiger und Lachat 2012:23). Aber nicht ersichtlich wird dabei welche Inklusionsaspekte einer solchen Kooperation der Schulsozialarbeit konkret obliegen bzw. zuerkannt werden.

Die hier dargestellten Ausführungen gehen nicht nur auf den Inklusionsaspekt hinsichtlich Migrantinnen und Migranten wie auch benachteiligten Menschen ein, sondern untersucht wurde auch die Verankerung von Schulsozialarbeit an Schulen als inklusionsrelevanten Vorgang. Dessen Merkmale werden aus den strukturellen Handlungsvoraussetzungen zur Wahrnehmung und Erfüllung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit abgeleitet. Auch wird das schulsozialarbeiterische Spezifikum in der Realisierung von Inklusion im Schulalltag bzw. –umfeld dargestellt. Dadurch werden die Wechselwirkungen zwischen sich ändernden gesellschaftspolitischen Bedingungen, den relevanten Inklusionshandelnden und den Konzepten, Arbeitsbedingungen und -ergebnissen schulsozialarbeiterischen Handelns aufgezeigt. Ermöglicht wurden diese Erkenntnisse durch eine zentrale Fragestellung, die folgend näher erläutert wird.

### **1.3 Die erkenntnisleitende Forschungsfrage**

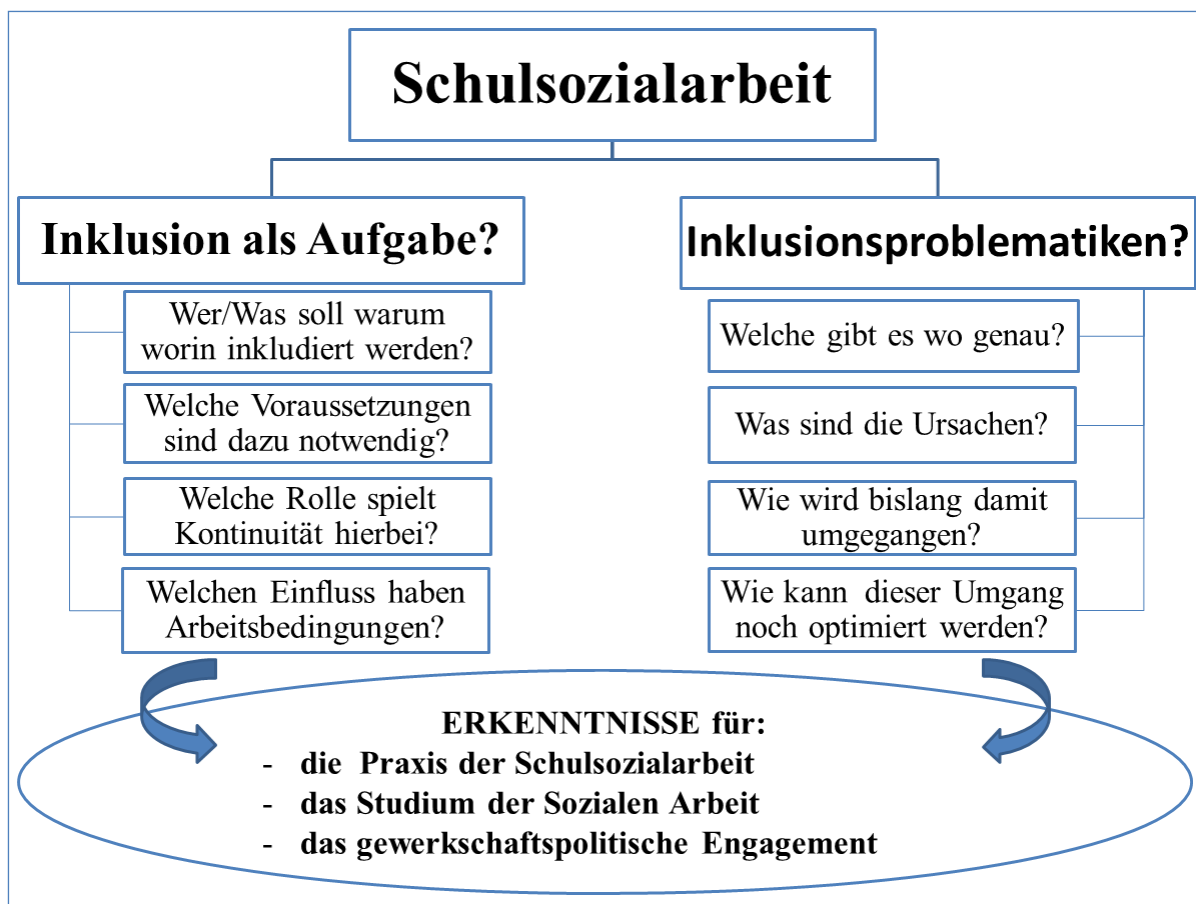
Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit kreisen um eine zentrale Frage, die als Teil der dritten einleitenden Erläuterungen dieser Arbeit in den nachfolgenden Abschnitten begründet wird.

Für eine Schulsozialarbeit, die sich der sozialen Inklusion widmet, sind Erkenntnisse zur Beseitigung von unzulänglichen Vorgängen hinsichtlich Inklusion von großer Wichtigkeit. Insbesondere solche Maßnahmen, die im Bildungsbereich eingeleitet werden müssen, um eine verstärkte Inklusion bewirken zu können. Hiermit verknüpft sind klare

Zuständigkeiten, eindeutig festgelegte Ziele, sowie Zusammenhänge zwischen den vorhandenen Rahmenbedingungen, den stattfindenden Prozessen und den bisher erzielten Arbeitsergebnissen.

Deshalb lautet die erkenntnisleitende Forschungsfrage dieser Arbeit **wie kann die Anforderung der Inklusion durch Schulsozialarbeit erfolgreich bewältigt werden?**

Um diese Frage beantworten zu können, wurde die Literatur zum genannten Arbeitsfeld mittels der im nachstehenden Schaubild aufgezeigten Teilfragen durchsucht:



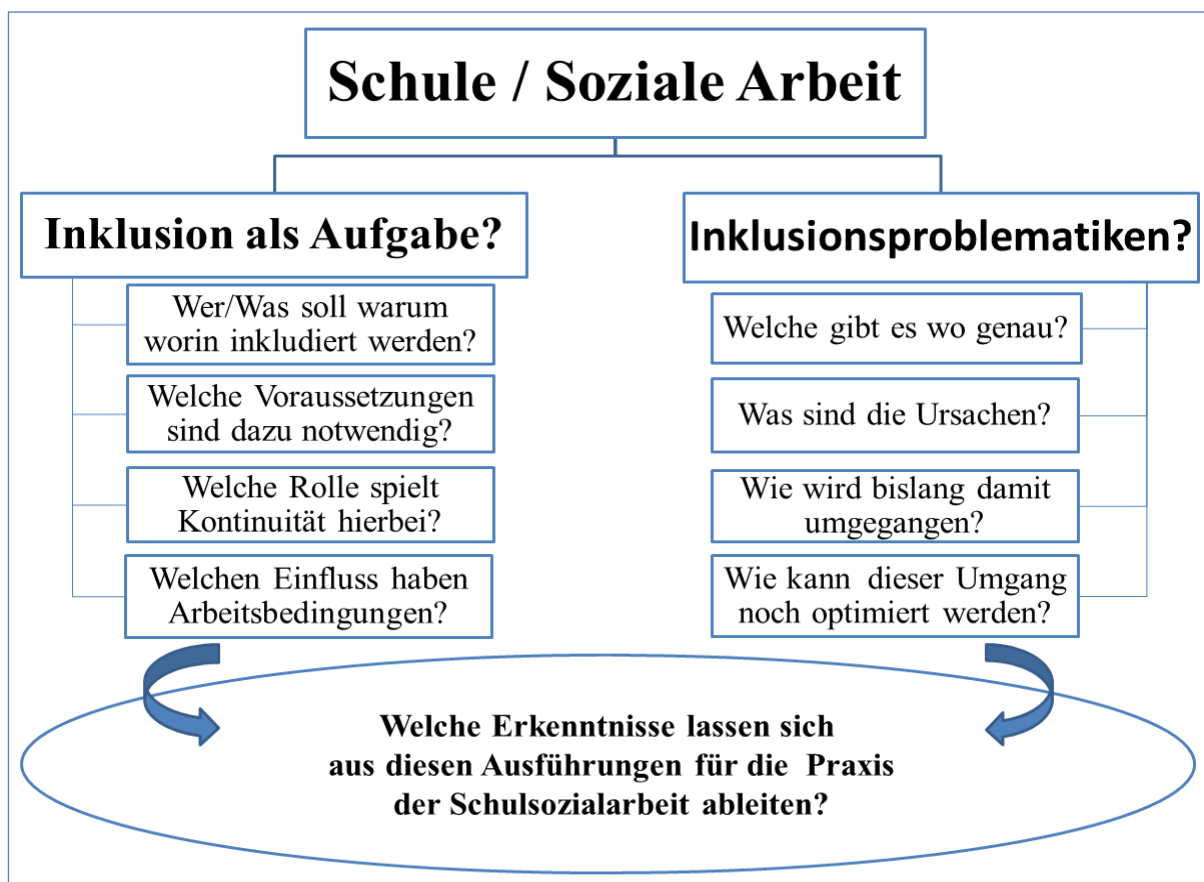
**Abbildung 2:** Analyseschablone für Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Diese eigens entworfene Schablone, um die genannte Forschungsfrage in ihrem Kern „Inklusion“ anzunähern, hat relevante Aspekte zum Vorschein gebracht, die im dritten Kapitel detailliert dargestellt werden. Hierbei ist festzuhalten, dass sie ein Schritt unter weiteren Erkenntnisschritten gewesen ist. Denn dieses Hilfsmittel wurde im Rahmen der literarischen Auseinandersetzung zu dieser Arbeit auch genutzt, um die nachfolgenden ableitenden Fragestellungen zu beantworten.

## 1.4 Ableitende Fragestellungen

Die Wortzusammensetzung Schule und Soziale Arbeit im Begriff Schulsozialarbeit ist der Beweggrund gewesen, um sich mit ableitenden Fragestellungen bei der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage auseinanderzusetzen. Denn sie hat die Vermutung hervorgerufen, dass die Untersuchung der Bereiche Schule und Soziale Arbeit anhand einer ähnlichen Schablone wie oben, einen ganzheitlichen Erkenntnisgewinn herbeizuführen vermag. So wurde die Literatur zu diesen beiden Bereichen entsprechend der nachfolgenden Abbildung auf dieselbe Weise analysiert.

Um vertiefende Erkenntnisse gewinnen zu können, erschien es also sinnvoll, die Bedeutung von Inklusion nicht nur für die Soziale Arbeit allgemein zu identifizieren, sondern auch für die Schule. Damit können Einflüsse dieser beiden Bereiche auf die Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit dargestellt werden. Dementsprechend ist nachfolgende Darstellung in Anlehnung an obige Abbildung 2 auch für einen Vergleich des Duos anhand vorliegender Literatur erkenntnisleitend gewesen:



**Abbildung 3:** Analyseschablone für inklusions-/exklusionsbezogene Zusammenhänge zwischen Schule, Sozialer Arbeit und Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Mit diesen Erkenntnissen ist zwar Inklusion in den drei Feldern Schule, Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit erfasst worden, aber damit wäre die Forschungsfrage dennoch nicht ausreichend beantwortet. Denn einerseits weist der Gedanke an die Theorie-Praxis-Kluft darauf hin, dass die literaturbasierenden Erkenntnisse möglicherweise ihre Entsprechung in der Praxis nicht so finden, wie dies erörtert wird und umgekehrt. Andererseits verlangt die Forschungsfrage nach der Darstellung von Zusammenhängen, die faktisch den Erfolg der Inklusionsarbeit von Schulsozialarbeitenden belegen (können).

Damit wird deutlich, dass eine Literaturanalyse allein nicht ausreicht, um dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zu genügen. Deshalb wurden Professionelle aus diesem Bereich befragt. Dies ist zuerst qualitativ erfolgt, um abzubilden, was Inklusion für die Befragten bedeutet und welches Inklusionsvorgehen sie mit diesem Verständnis verbinden. Ebenso wurde erfasst wie sie mit diesen Anforderungen umgehen und wo sie Verbesserungspotenziale identifizieren. Aufbauend auf diesen qualitativen Daten ist eine quantitative Befragung erfolgt, um Fakten zu diesen Aussagen zu schaffen und Zusammenhänge für den Erfolg der Inklusionsarbeit zu erfassen. Diese Forschungsarbeit lässt sich deshalb wie unten stehend erläutert in Kapitel mit verschiedenen Zielsetzungen gliedern.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Diese Dissertationsschrift soll theoretische Deutungen wie auch praxisrelevante Handlungsmuster und systemische bzw. gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit zur Diskussion stellen. Denn es ist notwendig hier primär Erkenntnisse abzuleiten, die sowohl für die Vermittlung von Wissen im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit, als auch des Studienschwerpunktes „Schulsozialarbeit“ bedeutsam sind. Andererseits sollen sie aber auch Anknüpfungspunkte für Schulsozialarbeitende hinsichtlich ihrer täglichen Arbeit bieten. Für die Arbeitgeberschaft wie auch für die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen inklusionsrelevanten Handelnden im Bildungsbereich werden grundlegende Voraussetzungen dargelegt. Diese sollen in ihrer Relevanz bei der Bewältigung von Inklusionsaufgaben verdeutlicht werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich deshalb insgesamt in sieben Kapitel. Nach dem Kapitel der Einleitung folgt ein Überblick über unterschiedliche Auffassungen von Inklusion, der im zweiten Kapitel relevante Inklusionsaspekte für dieses Werk aufzeigt. Da diese allgemeinen Begriffsdeutungen jedoch nur unzureichende Aussagen über Inklusionsmechanismen in der Schulsozialarbeit geben, wird im dritten Kapitel explizit auf diese Vorgänge eingegangen. Behandelt werden Inklusionselemente aus weltgesellschaftlicher, sozialstaatlicher und migrationsbezogener Sicht.

Darüber hinaus werden Erkenntnisse, die anhand der Analyseschablone zu den Bereichen Schule, Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit erarbeitet wurden, verortet. Nach diesen theoretischen Grundlagen wird im vierten Kapitel die Forschungsmethodik eingehend dargestellt. Anhand dieser werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung im fünften Kapitel herauskristallisiert. Damit eng verknüpft sind auch die Folgen für die quantitative Analysephase, die aus den qualitativen Ergebnissen resultieren.

Die quantitativen Resultate zeigen im sechsten Kapitel welche Inklusionsdeutungen mit welchen Interventionen der Schulsozialarbeit zu Inklusionserfolgen führen und somit Inklusionsaufgaben zu bewältigen verhelfen. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche Bedingungen dem förderlich bzw. hinderlich sein können. Im siebten Kapitel werden die Forschungsergebnisse diskutiert, während multiperspektivische Implikationen für den Arbeitsalltag in der Schulsozialarbeit aufgestellt werden. Gemeint sind Hinweise zu Einstellungen von Schulsozialarbeitenden und damit verbundener Fachkultur.

Daran schließen sich die Schlussbemerkungen an, die sowohl eine Zusammenfassung der gesamten Forschungsarbeit darstellen, als auch den (möglichen) Nutzen der vorliegenden Arbeit für weitere (wissenschaftliche) Auseinandersetzungen im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Die genutzte Bibliografie, das Abkürzungs- und Abbildungsverzeichnis, die Anhänge und eidesstattliche Erklärung sowie Danksagungen schließen dieses Werk ab.

Diesem Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit liegt das grundsätzliche Anliegen zugrunde, dass die Inklusionsbestimmungen und deren Konsequenzen für die Arbeitsanforderungen im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit deutlich werden. Sowohl bereits bestehende theoretische Überlegungen in der Fachliteratur, als auch tatsächliche Sicht- und

Handlungsweisen aus der beruflichen Praxis sollen in die Auseinandersetzung einfließen. Deshalb wurde eine Literaturanalyse, deren Ergebnisse in den nachfolgenden beiden Kapiteln dargestellt werden, nicht nur durchgeführt, um die interviewbezogenen qualitative Forschungsphase vorzubereiten, sondern auch um den Stand der Fachdiskussion zu Inklusion in der Schulsozialarbeit zu erfassen. Mit der Nutzung der qualitativ gewonnenen Daten in der darauffolgenden quantitativen Analysephase ist beabsichtigt worden, Statistiken zum hiesigen Forschungsthema zu schaffen. Vor allem, weil die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit generell über ihre tägliche Arbeit wenige Zahlen offenbaren. Mit diesem Arbeitsaufbau war auch die Intension verbunden, Theorie und Praxis gegeneinander abzuwägen und mögliche Disparitäten zu identifizieren bzw. zu diskutieren.

## Kapitel 2 Begriffsbestimmung von Inklusion

Die Herausarbeitung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit führt zu einem Verständnis, was unter Inklusion in diesem Arbeitsfeld verstanden wird. Doch ohne sich auf eine bestimmte begriffliche Deutung festlegen zu wollen, werden verschiedene theoretisch hergeleitete Perspektiven des genannten Begriffs nachfolgend dargestellt. Ziel ist hierbei, verschiedene Verständnisalternativen in den Blick nehmen zu können, um somit ein möglichst umfangreiches arbeitsfeldspezifisches Begriffsverständnis herauszuarbeiten und damit verbundene Aufgaben ableiten zu können. Denn es wird angenommen, dass die in der Praxis wahrgenommenen Inklusionsaufgaben Rückschlüsse auf die Begriffsbedeutung geben und umgekehrt (vgl. Dewe und Radtke 1991:155; Kessl 2013:54).

Für die Deutung von Inklusion im Rahmen dieser Forschungsarbeit liefern also viele Autoren den erkenntnistheoretischen Hintergrund: Die Bandbreite erstreckt sich vom allgemeinen Begriffsverständnis über die Abgrenzung zum Begriffspaar Integration/Desintegration bis hin zu den systemtheoretischen Überlegungen. Berücksichtigt werden auch Auslegungen nach dem systemischen Paradigma von Staub-Bernasconi, nach der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung und die mit dem Inklusionsbegriff verbundenen Dimensionen.

### 2.1 Die allgemeine Begriffsauslegung

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff „Inklusion“ hat seine Wurzel in „inclusio“, was Einschluss bzw. Einbeziehung und unbedingte Zugehörigkeit bedeutet (vgl. Niehoff 2011:447). Dies heißt, *„Niemanden aus den gesellschaftlichen Regelstrukturen auszugrenzen, Barrieren abbauen und soziale Institutionen zugänglich zu machen.“* (I-dem) Im bildungspolitischen Bereich impliziert diese Auffassung „eine Schule für alle Kinder“ und ohne Selektion nach intellektueller Leistungsfähigkeit, wie dies beispielsweise durch integrative Bildungseinrichtungen umgesetzt und beobachtbar wird.

Auch in der Brockhaus-Enzyklopädie wird Inklusion mit Einschließung im Sinne des Enthalten-Seins insbesondere in zwischenmenschlichen Interaktionen definiert (vgl.

Zwahr 2006:305). Gebraucht wird dieser Begriff daher, wenn Menschen an sozialen Interaktionen tatsächlich mitwirken. Von Exklusion wird gesprochen, wenn ein Geschehen ausschließlich bestimmten Personengruppen vorbehalten ist und damit nicht allen zugänglich ist. Denn der Exklusionsbegriff entstammt dem lateinischen Verb „excludere“, das ausschließen bedeutet (vgl. Idem:637). Er entpuppt sich somit als gegensätzliches Pendant zum Inklusionsbegriff.

Die Teilhabe an sozialer Verständigung wird aber auch mit dem Begriffspaar Integration/Desintegration charakterisiert, weshalb es sinnvoll wird im folgenden Abschnitt darauf einzugehen.

## **2.2 Die Abgrenzung zu Integration/Desintegration**

Da der Diskurs um die soziale Partizipation in der Sozialen Arbeit verschiedene theoretische Modelle einander gegenüberstellt, gilt es an dieser Stelle eine Abgrenzung zu inhaltlich ähnlichen kursierenden Begriffen vorzunehmen: Während manche Autoren von Integration/Desintegration sprechen, reden andere von Inklusion. Es stellt sich die Frage, welcher dieser Begrifflichkeiten für die Darstellung welches Sachverhalts geeignet ist.

Bardmann verbindet mit Integration *„ein Beziehungsmodus zwischen unterschiedlichen Einheiten eines Systems, mittels dessen diese Einheiten so zusammenwirken, dass der Zerfall des Systems und der Verlust seiner Stabilität verhindert und sein Funktionieren als eine Einheit gefördert wird.“* (Bardmann 2008:55).

Diese systemtheoretische Denkweise macht die fatale Konsequenz deutlich, der ein Sozialsystem ausgesetzt ist, wenn ein solches Beziehungsgeflecht in den darin bestehenden zwischenmenschlichen Zusammenhängen fehlt: Die Desintegration tritt hervor. Sie äußert sich im Gegensatz zur Integration darin, dass Ziel-, Werte-, und Moralvorstellungen bzw. Lebensmaßstäbe nicht geteilt werden. Auch werden soziale Handlungen im Sinne der Gesamtheit dadurch kaum koordinierbar.

Wird dieser Blickwinkel auf die Schulsozialarbeit übertragen, kann der Schluss gezogen werden, dass Schulsozialarbeit um den Erhalt der Organisation Schule in ihren Handlungen bemüht zu sein ist. Vor allem in solchen Fällen, in denen sie dazu genutzt



wird, die Schule von „Störenfrieden“ zu befreien und somit den reibungslosen Ablauf des Schulbetriebes zu gewährleisten. Damit würde diese Projektion aussagen, dass Schulsozialarbeit als Mittel zum Erhalt eines unveränderten Schulsystems genutzt wird und für sich keine Eigenständigkeit beanspruchen kann und darf. Doch genau diese Auffassung schulsozialarbeiterischen Handelns ist umstritten, denn viele Autoren haben ihre Argumentation gegen eine solche Instrumentalisierung ausgerichtet (vgl. Speck 2009:74ff; Deinet 2010:55f; Streblow 2010:137f; Gastiger und Lachat 2012:31f). Sie plädieren für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, in der weder Distanzierungs-, noch Subordinationsvorgänge zu notieren sind, sondern vielmehr für ein Engagement aller Beteiligten in gleichwertigen Kooperationsverhältnissen, die der Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern durch hinreichende und frühzeitige Angebote und Aktivitäten gerecht werden.

Selbst die fehlende Orientierung an gemeinschaftliche Ziele würde bedeuten, dass der Schulsozialarbeit wenig daran gelegen ist, ihren gesellschaftlichen Zweck der Förderung von Heranwachsenden zu erreichen. Denn dies würde für diejenigen Schulen, in denen sie nur projektbezogen vorhanden ist, bedeuten, dass durch die noch nicht erreichten aber angestrebten Zustände, sich die schulsozialarbeiterische Fortsetzung praktisch als unumgänglich erweist. Es könnte damit ausgesagt werden, dass die Schulsozialarbeit großes Interesse daran hat, ihre Ziele nicht zu erreichen, um somit ihre Adressatinnen und Adressaten in solchen Abhängigkeitsverhältnisse zu verwickeln, in denen die Schulsozialarbeit selbst erhalten bleibt. Doch als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, das sich unter anderem der Förderung von Selbstbestimmung und Mündigkeit ihrer Klientel verschreibt, ist die Schulsozialarbeit verpflichtet, soziale Probleme zu vermeiden bzw. zu beseitigen, Inklusion bzw. gesellschaftliche Teilhabe zu fördern und Exklusion zu vermeiden (vgl. Mulot und Schmidt 2011:776). Damit kann ein vermeintlicher Zweck des Selbsterhalts in diesem Arbeitsfeld weder zutreffen, noch über eine absichtliche Zielverfehlung überhaupt erstrebt werden. Insbesondere da die Legitimation von Schulsozialarbeit an Schulen auch stärker denn je über Arbeitserfolge begründet wird, steht die erfolgreiche Bearbeitung von sozialen Problemen im Fokus.

Die mangelnde universelle Geltung von Zielen, Werten, Moral- und Lebensmaßstäben im Rahmen von Integrationsbemühungen erweist sich ebenfalls als problematisch für die Schulsozialarbeit: Es finden sich heterogene Werte bereits in ihrem Betätigungs-

feld Schule aufgrund der unterschiedlichen Wert- und Lebensvorstellungen der Familien, aus denen die Heranwachsenden stammen. Damit sind keine universell geltenden Werte im System Schule vorhanden, die eine Integration – also ein Streben innerhalb eines gemeinsamen Wertereferenzrahmens an der Schule – ermöglichen. Im Kontext der Schule gilt genau diese heterogene Gegebenheit als immanente Realität bzw. Normalität: Das Ziel, eine Klasse weiterzukommen, könnte zwar für alle Schüler erstrebenswert sein, aber nicht alle wollen auf die Realschule oder auf das Gymnasium. Darüber hinaus mögen christliche Werte für die einen erstrebenswert sein und sie nehmen deshalb am entsprechenden Religionsunterricht teil. Für die anderen aber trifft dies nicht zu und sie bleiben fern bzw. gehen stattdessen anderen Beschäftigungen nach.

Etliche Beispiele könnten hier aufgeführt werden, um die mangelnde Passgenauigkeit des Begriffspaares Integration/Desintegration für die Schulsozialarbeit darzustellen. Fest steht deshalb, dass diese Paarung ein kaum haltbares Verständnis im schulsozialarbeiterischen Bereich darstellt. Vor allem, weil Bardmann zu der Schlussfolgerung kommt, dass *„eine soziale und pädagogische Arbeit, die ausschließlich auf Integration setzt, die Anforderungen der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft verpasst und Gefahr läuft, gegebene Exklusionsverhältnisse zu verfestigen statt aufzubrechen. [Daher sind diesen Berufen] komplexere und anspruchsvollere Anforderungen gestellt, als nur ein normatives Passungsverhältnis zwischen Individuum<sup>2</sup> und Gesellschaft zu sorgen“* (Bardmann 2008:66). Schulsozialarbeit hat also nicht ausschließlich dazu beizutragen, dass Heranwachsende die gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen mitvertreten. Vielmehr sind ihr anderen Aufgaben und Erwartungen gestellt, die aufgrund von teilhabebezogenen gesellschaftlichen Mechanismen zu erfüllen sind. Es besteht dementsprechend nicht nur die Frage, worin solche Anforderungen konkret bestehen, sondern auch ob der Begriff Inklusion dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit am ehesten entspricht.

---

<sup>2</sup> Das Individuum wird in dieser Forschungsarbeit als *„sozial lebendes Lebewesen einer besonderen Art, nämlich neugierige, aktive, beziehungs- und mitgliedschaftsorientierte, lern-, sprach- und selbstwissensfähiges Biosystem. Die Dispositionen zu diesen Eigenschaften verdankt es nicht der Gesellschaft, deren Mitglied es ist, sondern der Konstitution seines Nervensystems, weshalb es als sozialisierte [Gebilde] biopsychosozio-kulturelle Systeme sind (und nicht etwa immaterielle „Bewusstseinsprozesse“ („personale Systeme“), die durch ihnen äußerliche, immaterielle Kommunikationssysteme angetrieben werden, wie Niklas Luhmann postuliert.“* (Obrecht 2005:117)

Es kann gesagt werden, dass Inklusion in diesem Arbeitsgebiet dem Anliegen entstammt, effektives Zusammenwirken von Schule und Kinder- bzw. Jugendhilfe zu realisieren. Denn Folgendes ist dem zwölften Kinder- und Jugendbericht zu entnehmen: *„War die Debatte der 1980er geprägt vom Versagen der Schule bei bestimmten Problemen und wurde „Schulsozialarbeit“ gewissermaßen als Reparaturbetrieb, wenn nicht erfunden, so doch zumindest in Art, Form und Umfang deutlich gestärkt [...], so geht es in der jetzigen Debatte [...] um die Entwicklung eines „gemeinsamen Dritten“ (BMFSFJ 2005:299) – sprich eine Bildungszusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, welche die gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Dies ist mit einer klaren Aufgabenteilung verbunden, die auf der einen Seite das formalisiert-organisierte und didaktisch-systematisierte Lernen als Kernaufgabe der Schule anerkennt. Auf der anderen Seite überlässt diese Kooperation der Schulsozialarbeit als Hauptaufgabe, die Vermittlungs- und Scharnieraufgaben bezüglich verschiedener Lernformen, der interinstitutionellen Kooperationen und der engen Zusammenarbeit mit den Heranwachsenden und ihren Familien.*

Vor diesem Hintergrund scheint der Inklusionsbegriff den schulsozialarbeiterischen Ansprüchen am ehesten gerecht zu werden. Da damit weder die Bemühungen um die Vereinheitlichung von Einheiten eines Systems mit dem System selbst als Ganzes gemeint sind, noch ihre Anpassung aneinander. Vielmehr handelt es sich, um *„die Art und Weise, wie Kommunikation auf Menschen zugreift, d.h. wie die Gesellschaft, ihre Teilsysteme und deren Organisationen wie auch Interaktionen Menschen als Personen thematisieren, in Anspruch nehmen, ansprechbar machen und anschlussfähig halten“ (Bardmann 2008:57).*

Mit anderen Worten: wie werden die verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Schulumfeld [(Sozial-)Pädagogische Kräfte, Heranwachsende, Erziehungsberechtigte, usw.] von der Organisation Schule behandelt? Die Aufgabe der Schulsozialarbeit liegt daher genau darin, Vorgänge an der Schule unter diesem Aspekt zu betrachten und gegebenenfalls notwendige Interventionen einzuleiten, um die Verhältnisse im Sinne des sozialarbeiterischen Kodex<sup>3</sup> zu korrigieren. Zumal die frühere soziale Frage

---

<sup>3</sup> Der sozialarbeiterische Kodex resultiert aus dem Verständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession und ergibt sich dem zufolge aus den Menschenrechten (vgl. Staub-Bernasconi 2007b:2ff). Das sozialarbeiterische Handeln erfolgt demnach nicht nur im Hinblick auf den Anforderungen des Klienten und des Staates, sondern auch in Bezug auf jene Rechte, die jedem Individuum allein aufgrund seines menschlichen Daseins zustehen.

sich heute für eine Wissensnation wie Deutschland als Bildungsfrage erweist, die einerseits die Inkludierten bzw. Bevollmächtigten im Schulsystem darstellt, und andererseits die Exkludierten bzw. Benachteiligten, die teilweise unfreiwillig den Anschluss verpassen. Verstanden werden kann der Exklusionsbegriff deshalb als die *„Indifferenz gegenüber bzw. die Ablehnung von menschlichen Besonderheiten innerhalb der Kommunikation – vom Kind, mit dem auf dem Schulhof niemand spielen, nicht einmal sprechen will, bis zum hochoffiziell als „nichtschulfähig“ eingestuften Jugendlichen“* (Bardmann 2008:57). Doch diese Deutung ist in der Fachdiskussion selten dargestellt, insbesondere auch weil die meist diskutierten Perspektiven um die Systemtheorie und die UN-Behindertenkonvention kreisen. Aus diesem Grund werden die systemtheoretische Interpretation des Inklusionsbegriffes und ihre (fehlende) Relevanz für diese Arbeit nachfolgend dargestellt.

## **2.3 Die systemtheoretische Interpretation**

Wird der systemtheoretische Begriff „Inklusion“ in Fachdiskussionen genutzt, dann kann beobachtet werden, dass zwar Pro und Contra seiner Nutzung in der Sozialen Arbeit diskutiert werden, aber es bleibt dem Einzelnen überlassen, diesen (kritisch) weiterzuverwenden. Eindringlich wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass seine systemtheoretische Abstammung sowohl Risiken als auch Vorteile birgt: Manche Positionierungen weisen zwar auf immanente Chancen hin, die der funktionalen gesellschaftlichen Differenzierung entspringen, aber sie kritisieren die bereitwillige bzw. zum Teil erzwungene menschlichen Unterwürfigkeit gegenüber den Inklusion-/Exklusionsmechanismen, die mit dieser Differenzierung einhergehen. Diese Ambivalenz wird von Luhmann folgendermaßen formuliert: *„Die Logik funktionaler Differenzierung schließt zwar eine gesellschaftliche, nicht aber eine teilsystemische Exklusion aus, aber sie eröffnet dennoch die Möglichkeit, innerhalb der Funktionssysteme auch systemeigene Kriterien zu differenzieren“* (Luhmann 1973:227; Merten und Scherr 2004:109).

---

Daraus resultierende Regulative menschlichen Handelns wie etwa die Werte Freiheit und Gleichheit bzw. Toleranz und Solidarität bilden die zwingende Basis des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Daraus schöpft die Soziale Arbeit ihre ethischen Handlungsgrundsätze. Denn *„sie ist die personal vermittelte, institutionalisierte Form gesellschaftlicher Solidarität, die das Ziel verfolgt, Menschen mittels Prävention und Intervention zu befähigen, ihr Leben und Zusammenleben autonom und eigenverantwortlich zu gestalten. Das setzt auf Seiten der Adressaten personale und soziale Kompetenzen voraus, auf Seiten der Gesellschaft gerechte entwicklungsfördernde Strukturen“* (Gruber 2005:50f).

Insbesondere in den Anfängen des Diskurses jedoch auch in aktuellen Veröffentlichungen werden Inklusions-/Exklusionsprozesse wie auch ihr ungeprüfter Einzug in die Soziale Arbeit kritisiert. Allmählich etablieren sich Publikationen, die ihr Augenmerk nicht nur auf die pragmatische Präsentation Sozialer Arbeit als autopoietisches bzw. funktional differenziertes Teilsystem der Gesellschaft anhand des genannten Duals legen. Sondern sie weisen ebenfalls auf die Unwegsamkeit der blinden Übernahme des damit verbunden systemtheoretischen Verständnisses hin (vgl. Merten und Scherr 2004:108ff).

Hierbei wird auf die inkonsistente Nutzung dieses Begriffspaares Inklusion schon bei Luhmann selbst hingewiesen: Nach Merten sollte stets definiert werden, auf welcher Ebene die Debatte um dieses Duo geführt wird (Idem). Denn je nachdem, ob aus einem gesellschaftstheoretischen Standpunkt heraus diskutiert wird oder aus binnensystemischer Ebene gilt ein bestimmtes Teil des genannten Duals als Normalfall. Dies bestätigt ebenfalls Luhmann indem er auf Folgendes hinweist: *„Funktionssysteme behandeln Inklusion, also Zugang für alle, als Normalfall. Für Organisationen gilt das Gegenteil: sie schließen alle aus mit Ausnahme der hochselektiv ausgewählten Mitglieder. Diese Unterscheidung ist also funktionswichtig. Denn nur mit Hilfe der intern gebildeten Organisationen können Funktionssysteme ihre eigene Offenheit für alle regulieren und Personen unterschiedlich behandeln, obwohl alle gleichen Zugang haben“* (Luhmann 1998:844).

In dieser Forschungsarbeit wird Inklusion hauptsächlich auf einer organisatorischen Ebene betrachtet, da die Organisation Schule den Bereich des Schulsystems darstellt, in dem Schulsozialarbeit getätigt wird. Damit ist jedoch nicht kategorisch ausgeschlossen, dass Einflüsse des Funktionssystems Soziale Arbeit an relevanten Stellen dieses Werkes berücksichtigt werden. Fest steht mit obiger Bemerkung Luhmanns, dass die Organisation Schule darauf ausgelegt ist, alle auszuschließen; mit Ausnahme derer, die von ihr doch aufgenommen werden.

Um eine bedeutsame Bestimmungsgröße wird die Debatte von Hünersdorf ergänzt, indem sie auf die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Voll- und Teilinklusion verweist. Denn ihrer Meinung nach sei eine „funktionierende“ Familie die einzige Einheit in der Gesellschaft, die aufgrund der Bereitstellung einer sozialen Resonanz für alle Belange eines Menschen, in der Lage ist, voll zu inkludieren (vgl. Hünersdorf

2004:33ff). Ferner auch wenn die Soziale Arbeit ursprünglich diese Aufgabe übernehmen wollte, könne sie wie alle weiteren gesellschaftlichen Funktionssysteme lediglich Teilinklusion bewirken. Vor allem, weil die Kommunikation in der Sozialen Arbeit sich wesentlich über Falldeklaration etabliert (Idem): Bevor sozialarbeiterisches Handeln tatsächlich zur Anwendung kommt wird zuerst anhand festgelegter Kriterien untersucht, ob und in welcher Form ein Hilfesuchender tatsächlich Anspruch auf Hilfe durch Interventionen Sozialer Arbeit hat.

Solche Prüfmerkmale sind beispielsweise in den Sozialgesetzbüchern formuliert und wer nicht darunter fällt, kann eben nicht durch (Schul-)Sozialarbeit gefördert werden. Diese Person ist im letzteren Fall entweder nur noch auf Vorgehen caritativer Art angewiesen, oder sucht sich Unterstützung bei anderen Professionellen wie etwa Rechtsanwälte, Medienvertretungen usw. Hiermit wird ein wesentlicher Aspekt von Inklusion angesprochen – und zwar Kriterien nach denen inkludiert bzw. exkludiert wird. Es geht hier auch hervor, dass die Schulsozialarbeit lediglich teilinkludieren kann, weil sie sich analog zu jeglicher Form Sozialer Arbeit nur auf begrenzte Belange des Menschen bezieht.

Texte, die auf diese Prozesse hinweisen, betonen die Notwendigkeit des stetigen Hinterfragens der vorherrschenden Bedingungen (vgl. Scherr 2004:67ff; Merten und Scherr 2004:104ff). Sie fordern einen bewussten und kritischen Umgang mit diesem aus der Systemtheorie übernommenen Duals und dessen Überprüfung hinsichtlich der Aufgaben sozialarbeiterischen Handelns. Dies mit dem Ziel, sich vor der Gefahr der Vereinnahmung durch fachfremde Konzepte zu schützen. Aber auch, um den spezifischen Anforderungen entsprechend der Arbeitsfelder Sozialer Arbeit gerecht zu werden. Ein solcher Umgang, der verhindern soll, dass ungerechtfertigter Weise systemtheoretische Konzepte von Inklusion das Handeln in diesen Arbeitsfeldern für sich beanspruchen und eigene Ziele dadurch erreichen, liegt in der regelmäßigen Reflexion und konkreten Festlegung dessen, was inklusives Handeln für das jeweilige Arbeitsfeld tatsächlich bedeutet. Als Chance der Debatte werden in diesem Sinne die aus diesem Dual resultierenden Möglichkeiten zur Reflexion sozialarbeiterischen Handelns angeführt: Das methodische Handeln ebenso wie die optimalen Nutzung vorhandener bzw. neu geschaffener Rahmenbedingungen können ausgebaut werden (vgl. Bardmann 2008:67).

Eine andere Perspektive auf Inklusion bietet Kleve an. Er setzt Inklusion auf kommunikativer Ebene an, in der jedoch Handlungen im Sinne von Interventionen kaum Beachtung finden. Das Handeln um Inklusion zu bewirken, wird nicht berücksichtigt, sondern lediglich die Absprachen über die Taten, die umgesetzt werden müssen. Doch gerade das Tun verwirklicht Inklusion und nicht nur die Tatsache, dass darüber gesprochen wird und schon gar nicht, weil die zu inkludierenden Menschen in diese Kommunikation eingebunden sind. Diese starke Fokussierung auf Kommunikationsprozesse entsteht in erster Linie dadurch, dass Kleve Funktionssysteme nicht als Bestandteil der Lebenswelt versteht; sondern als Kommunikationsgebilde außerhalb dieser Lebenswelt. Doch in dieser Arbeit werden Funktionssysteme nicht nur als Teil der Lebenswelt verstanden, sondern auch als materielle Realität, die sich durch Organisationen, Einrichtungen, Institutionen und deren personelle Vertretungen manifestiert.

In den nachfolgenden Abschnitten werden all diese systemtheoretischen Erklärungsmuster dargestellt.

### **2.3.1 Das Verständnis nach Niklas Luhmann**

Der in Lüneburg geborene deutsche Soziologe und Gesellschaftskritiker Niklas Luhmann (1927-1998) hat Inklusion in den sozialwissenschaftlichen Diskurs durch seine Auffassung von Gesellschaft als soziales System mit funktional differenzierter Kommunikation als Essenz eingeführt (Luhmann 1984:15ff; Luhmann 1997:16ff; Luhmann und Baecker 2002:11ff; Luhmann 2005:11ff). Hierbei stellt er eine Entwicklung von der verbalen Kommunikation über die Schrift bis hin zu elektronischen Medien dar – gleichzeitig aber auch die Evolution der Gesellschaft von der traditionellen Form bis hin zur stratifizierten und funktionalen Ausdifferenzierung.

Diese Abhandlung versteht Inklusion im Rahmen der Komplexitätsreduktion der Welt als systemische Operation, die durch Exklusion erreicht wird: *„Von Kommunikation kann man, wie auch immer die technische Ausstattung des Prozesses aussehen mag, nur sprechen, wenn die Änderung des Zustandes von Komplex A mit einer Änderung des Zustandes von Komplex B korrespondiert, obwohl beide Komplexe andere Möglichkeiten der Zustandsbestimmung hätten. Insofern heißt Kommunizieren Beschränken (sich selbst und den anderen unter Beschränkungen setzen). In einer Theorie*

*komplexer Systeme kann dieser Kommunikationsbegriff nur eingebaut werden, wenn man die alte Vorstellung aufgibt, dass Systeme aus Elementen und Relationen zwischen den Elementen bestehen. Sie wird ersetzt durch die These, dass der Vollzug von Relationierungen aus Komplexitätsgründen Selektionen erfordert, so dass er zu den Elementen nicht einfach hinzuaddiert werden kann. Der Vollzug der Relation dient der Qualifizierung der Elemente im Hinblick auf einen Ausschnitt ihrer Möglichkeiten. Das System enthält, mit anderen Worten, als Komplexität einen Möglichkeitsüberschuss, den es selbstreferentiell reduziert. Diese Reduktion wird in kommunikativen Prozessen vollzogen, und dafür benötigt das System eine »mutualistische« Grundorganisation – das heißt: eine Zuordnung seiner Elemente zu kommunikationsfähigen Komplexen.“ (Luhmann 1984:66f)*

Dies bedeutet also, dass die Fähigkeit eines Elementes an innersystemische Interaktionen der Konstitution des Systems zu partizipieren, über die Ein- bzw. Ausgliederung der betreffenden Entität entscheidet. Damit wird legitimiert, dass Menschen im Schulsystem lediglich in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, usw. wahrgenommen werden und alles andere, wie beispielsweise die psychische bzw. biologische Verfassung, die soziale Lebenslage und Ähnliches, nicht beachtet wird, obwohl die Teilnahme am systemischen Kommunikationsprozess auf diese Charakteristika angewiesen ist. Denn die Frage danach, ob ein junger Mensch zum Beispiel die erforderliche Schulleistung tatsächlich erbringt, hängt gerade in Deutschland nicht nur von seinem familiären Hintergrund ab (vgl. Kuhlmann 2008:301ff; Klieme et al. 2010:46ff), sondern auch vom emotionalen, biologischen Zustand und Persönlichkeitsentwicklungsstand ab (vgl. Flammer und Alsaker 2002:145ff; Zimmermann 2006:131ff, Rothgang 2009:77ff).

Es kann also systemtheoretisch gesehen zurecht mit Krause konstatiert werden, dass: *„Inklusion durch Exklusion diejenige systembildende und –strukturierende Operation [ist], die spezifische Möglichkeiten einschließt und alle anderen Möglichkeiten ausschließt, jedoch für künftige Selektionen verfügbar macht: Offenheit durch Geschlossenheit. So ist in das System alles eingeschlossen, was zum System gehört. Was nicht zum System gehört, gehört aus Sicht des sich selbst beobachtenden oder des beobachteten Systems zu seiner Umwelt. Das, was ausgeschlossen ist, bleibt auch ausgeschlossen, wengleich seine Ausschließung auf Wiedereinschließung verweist.“* (Krause und Peters 2006:109) Die ausgeschlossenen Wesenheiten des Menschen



nehmen also wiederum an der Gesellschaft teil, indem diese bei der Abwicklung spezifischer Kommunikationen in Anspruch genommen werden: Zum Beispiel beansprucht die Schülerrolle neurobiologische Kognitionsprozesse und die Körpermaterie bei der Verarbeitung des Lehrstoffes, bei der Lösung von Hausaufgaben und beim Ablegen von Prüfungen. Dennoch werden diese Prozesse und der Körper an sich nicht vom Schulsystem als innersystemische Bestandteile aufgefasst, sondern lediglich die Schülerrolle.

Diese Ausdifferenzierung legt nahe, dass Systeme sowohl Bedingungen, als auch Medien nutzen, nach denen sie sich zwischen Inklusion – das heißt Offenheit des Systems bzw. Eingliederung von Elementen in das System – und Exklusion – sprich Schließung des Systems anhand welcher die spezifische systemische Offenheit generiert wird – entscheiden. Für das Bildungssystem bedeutet Inklusion also eine Auswahl derjenigen, welche sich für eine Bildungskarriere gemäß den vorhandenen vertikalen und horizontalen Differenzierungen eignen. Das Medium dieser Selektion ist der Bildungssuchende. Das wohlfahrtsstaatliche System sieht sich seinerseits im Bereich der Jugendhilfe, in dem sich das Handeln der Schulsozialarbeit vollzieht, beispielsweise im Kontext von Maßnahmen zu Schule und Beruf (vgl. §13 Abs.3 SGB VIII in Schulin 2014:1216f) und Inobhutnahme (vgl. §43 SGB VIII) in ihrem fallabhängigen Beitrag zur Befriedigung von Bedürfnissen durch professionelle Leistungen entsprechend dem angesprochenen Selektionsmechanismus bestätigt.

Diese funktionale Differenzierung hebt einen teilsystemischen Aspekt hervor, weswegen Luhmann darauf verweist, dass Inklusions-/Exklusionsvorgänge wesentlich mittels Referenz auf das System selbst erfolgen und damit die Systembildung gewährleisten – und zwar durch Ausdifferenzierung von Handlungsbereichen (vgl. Luhmann 1984:188ff). Denn es wird im Bildungssystem beispielsweise auf Ebene des Schulsystems nicht nur die Schulfähigkeit ermittelt, sondern auch die Eignung zu bestimmten Schultypen: Ist ein Kind anhand seiner Schulnoten in der Lage den hohen Anforderungen eines Gymnasiums zu entsprechen, dann wird es in der Regel von der Klassenlehrkraft eine entsprechende Empfehlung erhalten. Lassen aber seine Noten derartiges nicht voraussagen, dann werden diese auf die Eignung für die anderen Schularten bewertet und die am ehesten passende Schulform festgelegt.

Selbst die Feststellung der Hilfebedürftigkeit in einem Fall wird in der Jugendhilfe in vielfältigen Arten benötigter Hilfen ausdifferenziert: Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§14 SGB VIII); Förderung der Erziehung in der Familie (§§16-21 SGB VIII); Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (§§22-26 SGB VIII); Hilfe zur Erziehung (§§27-40 SGB VIII), usw. Hierdurch wird deutlich, dass die genannten Systeme Inklusion bzw. Exklusion gemäß den innersystemischen Dispositionen betreiben, welche ihre Spiegelung im Inkludierenden finden müssen, ansonsten wird eben exkludiert. Diese unterschiedliche Handhabung von Unterscheidungen stellen ebenfalls Kneer und Nassehi fest: *„Man könnte sagen: Die jeweilige Beobachtung schließt aus, was sie durch ihre Leitunterscheidung nicht sehen kann, und sie schließt ein, was sie durch ihre Operationen ausschließt.“* (Kneer und Nassehi 1993:135)

Es kommt hierbei aber auch zum Vorschein, dass Inklusion die Gesamtheit aller Prozesse der Konstitution eines Gesamtsystems anhand seiner Leitunterscheidung gegenüber anderen Gesamtsystemen ist. Exklusion hingegen umfasst alle teilsystemischen Vorgänge der Reproduktion bzw. Aufrechterhaltung des Gesamtsystems mittels intrinsischer selektiver Handlungsbereiche. Dies bedeutet, dass Bildungssuchende im Bildungssystem nach dem Leitkriterium der Bildungsfähigkeit eingeschlossen werden. Sie werden aber innerhalb des Bildungssystems insofern exkludiert, als dass ihre Zuordnung zu einer bestimmten Schulform bzw. einem spezifischen Bildungsniveau mit dem Ausschluss aller anderen im genannten System vorkommenden Schulformen bzw. Bildungsniveaus verbunden ist. Ähnliches gilt für das Jugendhilfesystem: Behandelt werden lediglich Fälle, die sich als solche im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes erwiesen haben (§§ 1, 2 SGB VIII). Ihre Handhabung nach einer besonderen Regelung setzt voraus, dass alle anderen Verordnungen im besagten Fall nicht zutreffen.

Diese Logik ist zumindest aus Sicht des Systems selbst plausibel. Doch ob dies tatsächlich entsprechend eintritt, hängt sowohl von der stringenten Wahrnehmung der unterschiedlichen Rollen, die vom System vorgesehen sind, ab, als auch von ihren räumlichen Dimensionen. Näheres hierzu findet sich im nachfolgenden Abschnitt. An dieser Stelle wird vor allem Folgendes bezüglich Inklusion aus systemtheoretischer Sicht nach Luhmann festgehalten:

1. Sie ist die Form, in welcher Menschen in Sozialsystemen berücksichtigt werden.
2. Sie ist lediglich als Teilinklusion intendiert, denn Systeme erfüllen aufgrund ihrer Leitdifferenz (Codierung) nur eine spezifische gesamtgesellschaftliche Funktion. Das Bildungssystem soll Bildung vermitteln, die Jugendhilfe Unterstützung für hilfebedürftige Heranwachsende und deren Familien, usw.
3. Sie ist weder reduktionistisch, noch auf Verlust dimensioniert, sondern eher regulierend, weil die Teilnahme an einem gesellschaftlichen Teilsystem nicht zugleich den Ausschluss aus anderen Teilsystemen bedeutet.
4. Sie hat Exklusion lediglich als Reflexionswert, das heißt als Umwelt für das jeweilige Teilsystem bzw. als mangelnde Teilhabe von Menschen an den Kommunikationsprozessen des Systems, dem sie nicht angehören. Somit ist Exklusion weder vermeidbar, noch zu beseitigen, denn sie ist ein systemisch bedingter Formalakt ohne materielle Bestimmung.

Unten folgend wird die Mertensche Inklusionsauffassung aufbauend auf dieses dargestellte Verständnis aufgezeigt, da sie den Inklusionsbegriff um eine Zentrum-Peripherie-Differenz klar erweitert.

### **2.3.2 Die Determination nach Roland Merten**

Im Rahmen seiner Überlegungen zur fortlaufenden Theoriediskussion um die Soziale Arbeit konstatiert der 1960 in Schmelz geborene deutsche Wissenschaftler und politische Beamte Merten, dass Inklusion nicht nur konstitutiver Bestandteil der Theorie sozialer Ungleichheit geworden ist, sondern auch eine Theorie Sozialer Arbeit. Dies macht er sowohl an der Verabschiedung des Begriffspaares Integration/Desintegration im Rahmen genannten Theoriediskurses fest, als auch am systemtheoretischen Einfluss in der theoretischen Bestimmung des genannten Arbeitsfeldes in den letzten Jahren (vgl. Merten und Scherr 2004:99).

Im Unterschied zum Alltagsverständnis von Inklusion als Teilhabe/Nicht-Teilhabe (vgl. Niehoff 2011:447) wird dieser Begriff im systemtheoretischen Verständnis aus einer gesellschaftlichen Metaebene heraus definiert und als die Art und Weise aufgefasst, wie Personen in einem Sozialsystem berücksichtigt werden oder nicht (vgl. Merten und

Scherr 2004:102). Der Inklusionsbegriff verhilft demnach zur Analyse und Definition des autopoietischen Bestehens von Systemen und ihren Organisationen sowie ihrer Akzeptanz gegenüber neuen „Fällen“. Gemeint ist hier also, dass mit dem inklusiven Blickwinkel Vorgänge, Phänomene, Mechanismen offenbart werden, mit denen Systeme und deren Organisationen auf eindringende Personen reagieren. Als Folge erscheint Inklusion als Logik des Einbezugs von Menschen in Systemen und damit verbundenen Organisationen. Von dieser Perspektive werden immanente Vorgänge in der Organisation Schule beispielsweise aufgezeigt, die sowohl strukturelle als auch personenbezogene Faktoren der Debatte um Inklusion in der Schulsozialarbeit darstellen können und eine kritische Betrachtung dieses Arbeitsfeldes ermöglichen. Genannt seien hier etwa regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen, die eine Vielzahl von Schulangeboten, -Arten bzw. Fächern wie auch -abschlüssen mit unterschiedlicher Wertigkeit bereitstellen; auch zwischen Städten, Landkreisen und Bundesländern (vgl. Wenzel 2010:63f).

Ausgehend von der Beobachtung, dass funktional autonome Teilsysteme der modernen Gesellschaft ihre Identität und Differenz zur Umwelt grundsätzlich über den Binärcode „System“ (Inklusion) / „Nicht-System“ (Exklusion) gemäß Luhmann bestimmen, zieht er verschiedene Schlussfolgerungen. Aus seiner Sicht werden Inklusion und Exklusion vermeintlich kategorial differenziert, doch es mangelt an einer klaren Grenzziehung zwischen beiden Begriffen. Diese Unklarheit wird mittels des Switchens zwischen diesen Ausprägungen verstärkt; und zwar weil die Identifizierung der Normalität anhand einer Umorientierung erfolgt, welche die dualistisch aufgestellten Konturen verwischt: Wenn gesamtgesellschaftlich betrachtet wird – sprich intersystemisch – dann gilt Inklusion als Normalfall. Wird aber binnensystemisch beobachtet – sprich intrasystemisch – gilt Exklusion als Normalfall (vgl. Wenzel 2010:104f).

Merten stellt ferner fest, dass aufgrund der binären Codierung von Systemen die Lösung interner Probleme lediglich mittels dieser möglich ist: Entweder wird das Problem in den selbstreferentiellen Inklusionsprozess aufgenommen, oder es wird externalisiert: zur Lösung an die Umwelt abgegeben. Exklusion wird somit zur selbstverständlichen Art des Umgangs mit innersystemischen Problemfällen. Heranwachsende beispielsweise, die den Schulanforderungen trotz ihrer ursprünglich festgestellten Bildungsfähigkeit doch nicht genügen, werden entweder durch schulinterne Maßnahmen fit gemacht oder an die Jugendhilfe übergeben und ggfs. von der Schule verwiesen.

Die funktionale Inklusionslogik trägt somit zur Entstehung vielfältiger Organisationen der Zweitsicherung bzw. Daseinsnachsorge zur Bearbeitung der verschiedenartigen Aufgaben bei. Denn die strikte Zuweisung zu spezifischen Kommunikationen erfordert die Bereitstellung entsprechender Gebiete oder Ersatzhandlungsbereiche. Zum Beispiel werden Heranwachsende, die den Unterricht stören entweder von Lehrenden diszipliniert oder vom Unterricht ausgeschlossen. Dieser Ausschluss muss allerdings verwaltet werden, da der Ausgeschlossene sich ja nicht in Luft auflösen kann, sondern seinen „Aufenthalt“ in einem außerunterrichtlichen Bereich verbringen muss – wie etwa im Flur, im Trainingsraum, bei der Schulsozialarbeiterin, beim Hausmeister, usw.

Auch bemerkt Merten, dass eine ausschließende (Teilsystem-)Inklusion zwar nicht identifizierbar ist, denn wer am Teilsystem Bildung beispielsweise teilnimmt, wird deshalb nicht vom Jugendhilfesystem ausgeschlossen. Aber wohl beobachtet er eine einschließende (Teilsystem-)Exklusion. Damit meint er „Fälle, in denen Personen aufgrund ihres Ausschlusses aus einem System zugleich auch aus der Möglichkeit der Partizipation an anderen Systemen herausfallen“ (Merten und Scherr 2004:112). Diese Reaktionskette, die auch bereits von Fuchs und Schneider als „Spill-Over-Effekt“ identifiziert wurde (vgl. Fuchs und Schneider 1995:209) macht sich heute zum Beispiel darin bemerkbar, dass Heranwachsende ohne Bildungsabschluss praktisch keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt haben. Denn sie können die Mindestanforderung dieses gesellschaftlichen Teilsystems nicht aufbringen – und zwar einen Bildungsabschluss – und sind daher a priori arbeitslos. Dieses Beispiel macht die Interdependenz und Ressourcenabhängigkeit zwischen den (Teil-)Systemen deutlich und weist auf eine mögliche intersystemische Verstärkung von Exklusionsphänomenen hin.

Darüber hinaus muss Inklusion um eine räumliche Komponente ergänzt werden, denn Sachverhalte sind graduierbar (vgl. Merten 2004:1009): Es ist nicht nur entscheidend, dass Menschen überhaupt in einem (Teil-)System inkludiert werden, sondern auch in welchem Ausmaß sie es sind bzw. sein können. Damit verbunden sind Zentrum-Peripherie-Vorstellungen, die den Inklusionsgrad herausstellen: Eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der lediglich die Schule besucht, ohne sich in irgendeiner Form näher mit dieser zu befassen, ist im Schulsystem nur peripher eingegliedert. Aber eine andere Schülerin oder ein anderer Schüler, die oder der als Vertretung der Schülerschaft in Schulgremien mitwirkt, ist ein Stück weit mehr involviert und damit dem Zentrum angenähert. Die Schülerin oder der Schüler ohne Zusatzrolle mag zwar die Ergebnisse

der Kommunikationsprozesse innerhalb der Schulgremien übermittelt bekommen; dies ändert jedoch nichts an ihrem Ausschluss von der unmittelbaren Teilhabe an schulgremieninternen Vorgängen. Exklusion ist nicht als Reflexionswert zu begreifen, sondern als soziale Ungleichheit. Denn die Tatsache, dass Menschen (teil-)systemisch exkludiert werden, legt reduzierte bzw. ausgeschlossene gesellschaftliche Teilhabe nahe (vgl. Merten und Scherr 2004:110).

Mit Mertens Ausführungen wird die Bestimmung von Inklusion aus der systemtheoretischen Perspektive heraus mit Theorien sozialer Ungleichheiten verknüpft. Mit nachfolgenden Konsequenzen:

1. Inklusion wird zwar weiterhin als Reduktion von Menschen auf die funktionssystemisch relevanten Ausschnitte ihrer Lebensführung begriffen, aber lediglich mit binnensystemischer Referenz: Innerhalb der gesellschaftlichen (Teil-)Systeme ist nicht von Exklusion die Rede, sondern vom Inklusionsgrad – spricht inwiefern die inkludierten Menschen nah oder fern vom Systemkern im Sinne einer Zentrum-Peripherie-Differenzierung agieren.
2. Der Inklusionsgrad ist auch im Hinblick auf die Gesellschaft als soziales System das Leitmotiv, *„weil alles jenseits eines bestimmte Systems [zwar] Exklusion ist, aber damit zugleich auch Gesellschaft.“* (Merten und Scherr 2004:114) So stimmt nicht nur er Vobruba zu, sondern auch Exner in folgender Hinsicht: *„Es gibt außerhalb der Gesellschaft nichts Gesellschaftliches, es gibt also keinen Ausschluss aus der Gesellschaft. Man kann vom Normalbereich, in dem es sich gut lebt, weit abdriften, aber man kann nicht raus. Also muss man von Exklusionsprozessen in der Gesellschaft sprechen. Exklusion ist also in die Gesellschaft eingeschlossen.“* (Vobruba 2000:9; Merten und Scherr 2004:119; Exner 2007:170)
3. Exklusion wird sowohl gesamtgesellschaftlich gesehen, als auch binnen-systemisch als Nicht-Inklusion verstanden. Das heißt als Ausgrenzung aus zentralen gesellschaftlichen Zusammenhängen, die mehr oder minder bzw. nach und nach prekäre Lebenslagen hervorrufen bzw. zementieren. Diesen soll mittels vielfältiger Anlagen der Daseinsfürsorge entgegen gewirkt werden, um Exklusionsdrifte und die negativen Folgen systemischer Interdependenzen zu vermeiden bzw. zu beseitigen.

Aus dieser Metaperspektive von Inklusion macht Hünersdorf eine Zuspitzung auf Vorgänge sozialarbeiterischen Handelns, die insofern für diese Forschungsarbeit relevant wird, dass ein Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit – Sprich die Schulsozialarbeit – hier abgehandelt wird. Darüber hinaus wird zwischen Voll- und Teilkonstruktion differenziert. Deshalb wird darauf im folgenden Abschnitt eingegangen.

### **2.3.3 Die Verortung nach Bettina Hünersdorf**

In ihrer systemtheoretischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Familie für Soziale Arbeit verdeutlicht Bettina Hünersdorf den Unterschied zwischen Voll- und Teilkonstruktion. Während die Teilkonstruktion auch mit einer zeitlichen Begrenzung einhergeht, findet im Verständnis von Vollinklusion eher ein dauerhafter Einbezug statt. Denn Hünersdorf erklärt in Anlehnung an Luhmann eine funktionierende Familie als einziges Funktionssystem, das die Vollinklusion bewirken kann, denn *„sie inkludiert Personen auf eine Art und Weise, wie es kein anderes funktional differenziertes System vollzieht. Sie stellt für alles, was einen kümmert eine soziale Resonanz bereit (vgl. Luhmann 1990:208ff; Hünersdorf 2004:33).* Sie stellt darüber hinaus fest, dass indem eine Familie diese vollkommen inkludierende Aufgabe wahrnimmt, *ermöglicht sie, dass die Personen in den funktional differenzierten Teilsystemen, reibungsloser‘ funktionieren (...)*“ (Hünersdorf 2004:33). Bekräftigt wird die These von Teilkonstruktion auch durch Windolf, indem er Folgendes sagt: *„In modernen Gesellschaften ist das Individuum nicht mehr in „die“ Gesellschaft inkludiert; es gibt keine Totalinklusion [auch Vollinklusion genannt]. Abhängig vom Lebenszyklus werden Personen vorübergehend oder dauerhaft in die verschiedenen Teilsysteme inkludiert: in das Wirtschaftssystem über den Beruf, in das Rechtssystem im Falle des Rechtsstreits, in das politische System als Wähler oder Abgeordnete, in das Gesundheitssystem im Fall der Krankheit“* (Windolf 2010:17).

Im Unterschied zur bereits dargestellten Teilkonstruktion, werden Menschen bei Vollinklusion in der Gesamtheit ihres Wesens eingeschlossen: Relevant ist nicht nur das Verhalten innerhalb, sondern auch außerhalb des familialen Systems; nicht-familienbezogene Vorgänge sind integrale Bestandteile innerfamiliärer Kommunikation. Die teilsystemische Inklusion lässt letztere Option überhaupt nicht zu, es sei denn, die betreffen-

den außersystemischen Prozesse in die systemische Codierung eingeschlossen werden. Somit würden diese allerdings nicht mehr als außersystemische betrachtet werden, sondern innersystemisch. Denn wie im Abschnitt II.3.1 dargestellt wurde, kann ein System lediglich das verarbeiten, was es als zum System gehörig erachtet; alles was nicht in dieses Schema hineinpasst, fällt in die Zuständigkeit seiner Umwelt.

Mit Hünersdorf ist also folgendes zu Inklusion festzuhalten:

1. Die Reduktion von Menschen auf funktionssystemisch relevante Abschnitte ihrer Lebensführung – wie Merten Inklusions auffasst – ist lediglich Teilinklusion. Da Systeme alles andere bei ihren Mitgliedern nicht berücksichtigen, was für ihr Funktionieren als systemisch irrelevant klassifiziert wird. In diesem Rahmen findet jegliches inklusionsorientiertes Handeln Sozialarbeit statt – und somit auch, das der Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit kann nur Teilinklusion bewirken.
2. Für die Inklusionsarbeit in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit spielt die funktionierende Familie eine wesentliche Rolle, da sie aufgrund der Bereitstellung von Resonanz für alle Anliegen eines Individuums einzig vollinkludieren kann.
3. Diese Vollinklusion stellt die Grundlage für jeden Menschen, reibungslos in teilkcludierenden gesellschaftlichen Prozessen und Vorgängen zu bestehen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sozialarbeiterisches Engagement darin bestehen sollte, stimmige familiäre Verhältnisse (wieder-)herzustellen, um Gefährdungen bei der Teilinklusion ihrer Klientel entgegenzuwirken bzw. vorzubeugen.

Ebenfalls im Bereich sozialer Arbeit bewegt sich die Inklusionsauffassung von Kleve. Aus diesem Grund wird sie im Folgenden dargestellt, auch wenn sie im Gegensatz zu Hünersdorfs Inklusionsverortung nur geringfügig zu diesem Werk beiträgt.

### **2.3.4 Die Darlegung nach Heiko Kleve**

In seiner Argumentation um die soziale Partizipation stellt der 1969 in Warin geborene deutsche Sozialwissenschaftler und Autor Heiko Kleve fest, dass sie einerseits in Form eines normativen Gefüges stattfindet, indem einzelne Individuen lediglich durch ein normatives Passungsverhältnis eingebunden werden und eine Einheit bilden (vgl. Kleve 2004:2ff). Dies definiert er als Integration und führt Bereiche des gegenseitigen



Vertrauens und der Intimität wie etwa Liebes- und Freundschaftsbeziehungen als Beispiele an. Diese Darlegung stimmt daher nicht mit dem Ansatz dieser Arbeit überein, denn Kleve geht vom Integrationsbegriff aus, von dem bereits im Abschnitt II.2. Distanz genommen wurde. Andererseits identifiziert er eine soziale Teilnahme an den Funktionssystemen, die nicht über eine sozial-normative Einbindung erfolgt, sondern über die Relevanz von Menschen für diese Funktionssysteme. Hier spricht er von sozialer Inklusion, welche *„die Möglichkeit [meint], Kommunikationsmedien wie Geld, Bildung, Wissen, Recht, Macht etc. ins Spiel zu bringen, um die Leistungen in Anspruch zu nehmen, die die Funktionssysteme offerieren.“* (Kleve 2004:3). Hier entsteht für die vorliegende Arbeit eine Abweichung, da die allgemein geltende Schulpflicht in Deutschland keine „Möglichkeit“ ist etwas „ins Spiel zu bringen“, sondern schlichtweg eine vom Staat verordnete Pflicht eines jedem einzelnen Menschen. Eine solche „Möglichkeit“ suggeriert Freiwilligkeit, Mündigkeit und eine eigenständige Entscheidung zur Inanspruchnahme von Bildung, etwas von dem bei schulpflichtigen Heranwachsenden – insbesondere diejenigen, die nur widerwillig zur Schule gehen – nicht gesprochen werden kann.

Obwohl diese Inklusionserläuterung keine kontradiktorischen Erkenntnisse im Vergleich zu den bereits dargestellten Autoren aufweist, kann sie für die vorliegende Arbeit insofern keine Referenz sein, als dass Kleve den Integrationsbegriff für Lebenswelten vorschlägt und den Inklusionsbegriff für Funktionssysteme. Denn in seinen Erläuterungen dessen, was Lebenswelt bzw. Funktionssystem ist, klammert er Funktionssysteme als Bestandteile der Lebenswelt<sup>4</sup> aus (vgl. Kleve 2005:9f). Er erkennt zwar an, dass Funktionssysteme Einfluss auf Lebenswelten haben und spricht in Anlehnung an Jürgen Habermas von der Vereinnahmung der Lebenswelten durch Funktionssysteme, aber begreift letztere keineswegs als lebensweltliche Elemente (vgl. Idem).

Doch Systeme sind nicht nur Konstrukte, die von irgendwoher auf die Lebenswelt einwirken, sondern sie sind Teil dieser Lebenswelten. Sie sind Realitäten, denen sich der Mensch in seiner Gesamtheit stellen muss, denn sie bestimmen auch die Art und Weise, wie er seine Lebenswirklichkeit gestalten kann: Schülerinnen und Schüler sind

---

<sup>4</sup> Die Lebenswelt wird hier in Anlehnung an Hans Thiersch als Gesamtheit menschlicher Erfahrungen und Probleme verstanden, die in vielfältiger Ausprägung im Kontext objektiver und subjektiver Konstruktionen unter den Bedingungen sozialer Bezüge, individueller Lebenslagen und alltäglicher Handlungsmuster entstehen. (vgl. Thiersch 2014:21ff)

dem Bildungsdiktat des Staates (ob Sozialstaat oder nicht) unterworfen, da dieser durch sein Rechtssystem jedem Menschen auf seinem Hoheitsgebiet verpflichtet, ab dem sechsten Lebensjahr die Schule zu besuchen. Spätestens von diesem Zeitpunkt an gehört das Schulsystem zur Lebenswelt der betreffenden jungen Menschen. Darüber hinaus erkennt Kleve die Familie nicht als Funktionssystem an – wie dies bei obigen Autoren der Fall ist, sondern klassifiziert sie lediglich als Lebenswelt.

Eine weitere Unstimmigkeit der Inklusion-Auffassung von Kleve mit der Ausrichtung dieser Arbeit liegt in ihrer ausgeprägten Schilderung strategischer, rationaler, ziel- und ergebnisorientierter Kommunikation im Sinne von Verhalten und Erwartungsbündel, deren Erforschung sowohl die teilnehmende Beobachtung von Interaktionskonstellationen erfordert, als auch die Analyse psychischer Systeme (vgl. Kleve 2005:12ff). Doch dies ist keineswegs Intension dieser Forschungsarbeit, die den Fokus eher auf die subjektive, reflexive Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit im Bereich Schulsozialarbeit legt. Hierzu werden Erkenntnisse anhand von Interview- und Fragebogendaten gewonnen; was dem von Kleve angedachten Vorgehen nicht entspricht. Nichtsdestotrotz sollte sein Inklusionsverständnis in diese Arbeit eingeordnet werden, um somit seine Bestimmung zum hier genutzten Verständnis klar abzugrenzen.

## **Fazit**

Die systemische Deutung von Inklusion liefert für diese Forschungsarbeit folgende relevante Impulse:

1. In den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit – und somit auch in der Schulsozialarbeit – ist alle Inklusionsarbeit außerhalb familiärer Zusammenhänge nur Teilkclusionsarbeit.
2. Diese Teilkclusion ist stets bei der Analyse in periphere, zentrumsnahe und zentrale Partizipation zu unterscheiden, um adäquate Maßnahmen zur Verbesserung von Schief lagen umsetzen zu können.
3. Eine fehlende Teilkclusion – auch Nicht-Inklusion genannt – ist nicht per se negativ. Sie wird es erst, wenn negative Konsequenzen damit einhergehen, welche die eigenverantwortliche Lebensführung von Menschen durch Diskriminierung, Benachteiligung und Marginalisierung gefährden.

4. Nicht-Inklusion bedeutet zwar „nur“ reduzierte bzw. teilweise ausgeschlossene gesellschaftliche Partizipation, da die betroffenen Menschen damit höchstens am Rande der Gesellschaft gedrängt werden, aber nicht davon wegradiert. Aber eigenständige und menschenwürdige Lebenschancen<sup>5</sup> lassen sich so kaum verwirklichen.
5. Deshalb ist Nicht-Inklusion zwar für Systeme und deren Organisationen ein inhärenter Vorgang, doch gerade dieser sollte kontinuierlich zur Reduzierung von sozialen Ungleichheiten überprüft und aktualisiert werden.

Gerade die Existenz am Rande der Gesellschaft und Ungleichheiten werden im Inklusionsdiskurs u.a. im Hinblick auf Menschen mit Behinderung stark thematisiert. Darum werden Bestimmungen zu diesem Fachdiskurs folgend erörtert.

## **2.4 Die Definition nach der UN-Behindertenkonvention**

Auch die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) beinhaltet ein Verständnis von Inklusion, welches in diese Arbeit einfließt. Es setzt sich mit der Frage von Menschenrechten von Menschen mit Behinderung auseinander. An dieser Stelle wird darauf eingegangen.

In der Diskussion um diese Konvention wird immer wieder auf ihre politisch-programmatische Funktion hingewiesen. Diese Funktion weist der UN-BRK den Status rechtlich unverbindlicher politischer Programmsätzen zu, indem sie aussagt, dass es ausschließlich im Ermessen eines Staates liegen könne, welche wirtschaftlichen und sozialen Strukturen er für seine Bevölkerung bereitstellt und inwieweit die zur Verfügung stehenden Ressourcen die Verwirklichung damit verbundener Grundbedürfnisse ermöglichen (vgl. Riedel 2010:11). Mit der systemtheoretischen und der nachfolgenden systemischen Perspektiven ist diese vermeintliche Funktion der UN-BRK nur insofern vermittelbar, als dass Systeme Teil eines Staates sind und der Staat selbst jedoch ein System innerhalb der Weltgesellschaft ist, das politischer Art ist und durch eine Regierung, die Staatsgewalt ausübt, repräsentiert wird (vgl. Abschnitt 2.3 & 3.1; Weber

---

<sup>5</sup> Lebenschancen sind Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen, und diese Möglichkeiten werden durch soziale Bedingungen bereitgestellt (Dahrendorf 1979:50; Merten 2008:46)

1980:822; Isensee 1987:3ff). Dies hat zur Folge, dass das Grundverständnis von Systemen als autopoietisch hier insofern zum Tragen kommt, als dass die Lösung inner-systemischer Angelegenheiten ausschließlich im Ermessen bzw. in vom Umwelt geschlossenen Operationen des sich selbst erhaltenden Systems – hier also des einzelnen Staates – liegt. Eine Einschränkung erfährt jedoch diese Denkweise überall dort, wo staatliche Lösungen suprastaatliche Handlungsleitlinien bzw. Aktionspläne unterliegen, wie etwa in Abschnitt 3.1 dargestellt wird. Denn hiermit werden Berichtserstattungen bzw. Rechenschaft darüber verbunden, inwiefern der einzelne Staat tatsächlich erfolgreich und ausreichend Maßnahmen gemäß den gemeinsamen Vereinbarungen tatsächlich umgesetzt hat. Darüber hinaus verleitet die politisch-programmatische Funktion der UN-BRK dazu, die staatliche Verpflichtung dieser Konvention lediglich der Regierung bzw. dem politischen System zuzuordnen. Doch diese Betrachtungsweise ist nach aktuellem Stand der Diskussion nicht mehr tragfähig. Denn in den letzten zwei Jahrzehnten hat sich - auch international - die Ansicht durchgesetzt, dass die UN-BRK einen subjektiv-rechtlichen bzw. unmittelbar justiziablen Inhalt in den Kernbereichen der einzelnen Sozialpaktrechte hat (vgl. Riedel 2010:11f). Etwa in den Grundsätzen der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und im Verbot der Diskriminierung von marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Das Recht auf Bildung nach Artikel 24 UN-BRK beinhaltet beispielsweise einen individuellen Anspruch auf Schutz vor Diskriminierung, denn das Prinzip der Nichtdiskriminierung ist subjektiv-rechtlich zu verstehen und nicht lediglich als einen Auftrag an die Regierung eines Staates, Maßnahmen gegen Diskriminierung zu ergreifen. Vor allem, weil es nicht nur im Ermessen des politischen Systems (der Regierung) liegt, die entsprechende Umsetzung zu ermöglichen, sondern auch in dem der anderen gesellschaftlichen Systeme (z.B. Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, etc.) und auch an jede damit verbundene Institution, jede Schule, jede Profession und jeden einzelnen Menschen. Mit dieser Auffassung wird die UN-BRK in die hiesige Konzeptualisierung von Inklusion einbezogen. Hierbei lautet die Frage, ob diese Individualebene der UN-BRK Eingang in der Schulsozialarbeit findet und wie dies umgesetzt wird. Der Fokus auf diese Individualebene legt ebenfalls das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM), indem sie darauf verweist, dass die Argumentation in funktional-politische Programmatik bzgl. der UN-BRK bewirkt, dass Eingliederungsleistungen subsidiär unentbehrlich bleiben, weil etwa Regelschulen, die dem Schulsystem und nicht dem politischem System angehören, keine inklusiven Bildungsangebote machen (vgl. Idem; DIM

2011:13ff; DIM 2015:14f). Denn mit Verweis auf die Verantwortung auf Regierungsebene, bleiben andere relevante Systeme bzw. Akteurinnen und Akteure selbst untätig. Dies gilt es zu entgegnen.

In vielen Ländern gilt die Schulpflicht für alle Kinder unabhängig davon, ob diese von (Schwerst-/Mehrfach-)Behinderung betroffen sind oder nicht. Dies führt dazu, dass in Deutschland beispielsweise jeglichem Heranwachsenden die Ableistung seiner Schulpflicht ermöglicht wird. Und zwar über die Feststellung der kindlichen Bildungsfähigkeit während der Einschulungsphase und die daraus resultierende Kanalisierung in Schulen mit sonderpädagogischer Ausrichtung oder allgemeiner Art. Doch diese institutionelle Zuteilung birgt eine separatistische Verteilung der Bevölkerung in sich: Sie wird sowohl dem Anspruch einer inklusiven Bildung kaum gerecht, als auch dem einer Gesellschaft, die all ihren Mitgliedern grundsätzlich aussichtsreiche Partizipationsmöglichkeiten bietet. Sollte es nicht eher so sein, dass gerade weil die Schule die bedeutendste Sozialisationsinstanz der Gesellschaft ist, sie auch den Heranwachsenden die Vielfalt letzterer als Normalität im Zuge gemeinsamen Lernens von Menschen unterschiedlicher Bildungsfähigkeiten nahebringt?

Die Antwort der UN-Behindertenkonvention zu dieser Frage ist gemäß Artikel 24 Absatz 1 & 2 unmissverständlich, denn sie verpflichtet die Vertragsstaaten – zu denen Deutschland zählt – u.a. zu einer inklusiven Beschulung an Regelschulen, bei der schulische Strukturen und Prozesse den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen ebenfalls gerecht werden:

- „(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,*
- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*
  - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;*
  - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.*

*(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass*

- a) *Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;*
- b) *Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;*
- c) *angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;*
- d) *Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;*
- e) *in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“*

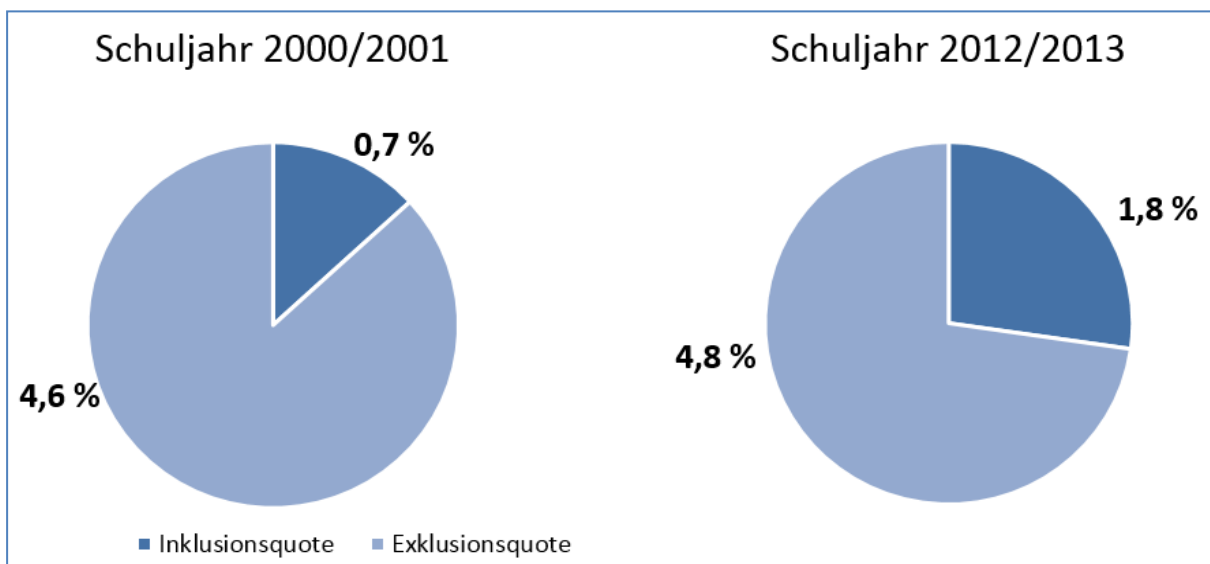
*(Bundesrat; Bundestag:1436)*

Diese Verpflichtung geht also einher mit Infrastrukturmaßnahmen, die im Falle von Deutschland in Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen herbeigeführt werden müssen. Denn die aus dieser Richtlinie entstehenden Anforderungen an eine Pädagogik der Vielfalt im Bildungssystem müssen erstens aufgrund der Verantwortlichkeit des Bundes durch gesamtrechtliche Weichenstellungen und Finanzierung erwirkt werden. Zweitens wird das Hoheitsgebiet „Schulbildung“ der einzelnen Ländern im Sinne schulrechtlicher Bestimmungen tangiert und darüber hinaus nimmt die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte folgendermaßen Stellung: *„Es trifft auf alle Länder zu, dass weiterhin enorme strukturelle Anstrengungen auf allen Handlungsebenen erforderlich sind, um die UN-Behindertenrechtskonvention mittel- und langfristig erfolgreich umzusetzen und überdies kurzfristig das individuelle Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem sinnvollen wohnortnahen Bildungsangebot an einer Regelschule praktisch einzulösen.“* (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011:6). Drittens die notwendigen finanziellen Mittel, die den einzelnen Kommunen verfügbar gemacht werden müssen.

Somit kann gesagt werden, dass Inklusion nach der UN-Behindertenkonvention mit einer didaktischen Differenzierung des Unterrichts in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse und speziellen behindertenpädagogischen Techniken einhergeht. Sie zielt keinesfalls auf die Anpassung von Menschen mit Behinderung an die Normalitätsstandards von Menschen ohne Behinderung wie dies mit dem Begriff „Integration“

suggeriert wird. Vielmehr fordert sie eine qualifizierte Bildung ohne Regelzuweisung an Schulen sonderpädagogischer Art und bei der Unterricht, Erziehung und Therapie von Menschen, die spezifischer pädagogischer Hilfen zu ihrer Selbstverwirklichung wie auch zu ihrer gesellschaftlichen Partizipation bedürfen, umsetzbar sind.

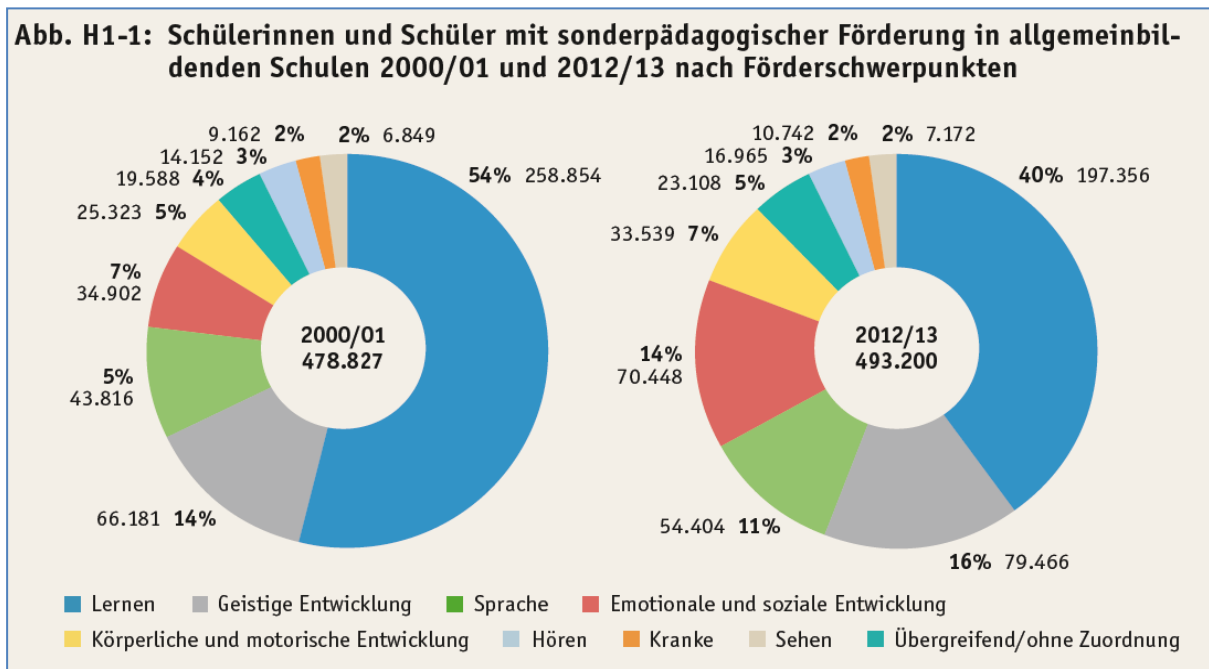
Es wird in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Quoten<sup>6</sup> (Inklusionsquote, Exklusionsquote und Förderquote) gesprochen je nachdem, ob es sich um den Anteil inkludierter oder nicht inkludierter Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Gesamtheit an der Zahl aller schulfähigen Heranwachsenden handelt. Diese Quoten fallen in Deutschland je nach Schuljahr folgendermaßen aus:



**Abbildung 4:** Trend von Inklusions- und Exklusionsquoten an der gesamten Schülerschaft in den Klassenstufen 1 bis 10 in den Schuljahren 2000/2001 und 2012/ 2013 (Quelle: Eigene Darstellung nach Klemm 2013:6; Klemm 2014:6)

Die Förderquote beträgt somit 5,3% der gesamten Schülerschaft im Schuljahr 2000/2001 und 6,6% im Schuljahr 2012/2013. Dabei verteilt sich die Inklusionsquote auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfe folgendermaßen:

<sup>6</sup> Die **Förderquote** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im schulpflichtigen Alter an – unabhängig von ihrem Förderort (Klemm 2013: 7). Die **Exklusionsquote** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern im schulpflichtigen Alter an. Die **Inklusionsquote** gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern im schulpflichtigen Alter an. (vgl. Klemm 2014:7)



**Abbildung 5:** Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 2000/2001 und 2012/2013 nach Förderschwerpunkten (Quelle: Weishaupt 2014:163)

Verschiedene Studien weisen auf den starken Einfluss des sozialen und familiären Hintergrundes sowie der Persönlichkeitsentwicklung auf den schulischen Erfolg junger Menschen hin. Doch gerade diese Bereiche sind außer Reichweite des deutschen Bildungssystems und sollen durch enge Verknüpfung von Jugendhilfe und Schule nicht nur die Chancen, sondern auch das Wissen und Können von Heranwachsenden verbessern. Denn Angebote der Jugendhilfe reichen bis in diese Gebiete hinein. Diesbezüglich legt die Diskussion um „inklusive Schule“ einen akuten Handlungsbedarf nahe: *„Es werden nicht mehr nur Wahlmöglichkeiten zwischen Sonderschulen und integrativen Schulformen gefordert, sondern das Recht eines jeden Kindes, in die jeweils zuständige Regelschule aufgenommen zu werden. Hieraus folgt die Pflicht der Schulbehörden, behinderte Kinder ganz selbstverständlich in die allgemeinen Schulkonzepte einzubeziehen. Eventuellen besonderen Bedürfnissen verschiedener Kinder muss dann durch personelle oder materielle Hilfen Rechnung getragen werden.“* (Niehoff 2011:447)

In diesem Sinne räumt die UN-Behindertenkonvention jedem Kind bzw. seinem gesetzlichen Vertreter das Recht auf Aufnahme in die örtliche Regelschule ein und der Behindertenverband Deutschlands verlangt fortan nach einer triftigen Begründung der schulischen Absonderung von Kindern mit Beeinträchtigungen. Diese Entwicklung



stellt ebenfalls Arbeitsanforderungen an die Schulsozialarbeit einer inklusiven Schule. Darauf wird im Abschnitt III.6 detailliert eingegangen.

Festzuhalten ist hier, dass die Beteiligung von Heranwachsenden mit Behinderung an Regelschulen nicht ausschließlich eine Angelegenheit von Lehrkräften im Schulgeschehen ist. Dies ist eine große Herausforderung – vor allem für jene Schulen, die sich mit dieser Thematik bislang überhaupt nicht auseinandergesetzt haben. Inklusives Arbeiten verlangt insbesondere auch dort eine bewusste Reflexion eigener Ängste in Interaktionen mit betreffenden Heranwachsenden, von Stereotypen wie auch von zahlreichen personenbezogenen Einstellungen bzw. Verhaltensmustern. Auch eine Überprüfung der schulsozialarbeiterischen und schulischen (Infra-) Strukturen auf ihre Eignetheit zu den Besonderheiten der jungen Menschen erweist sich als sinnvoll, um eine gerechte Beschulung zu ermöglichen.

Damit wird angedeutet, dass die Inklusionsarbeit keineswegs eine isolierte Arbeit ist, bei der Einflüsse außerhalb des Individuums keine Rolle spielen. Vielmehr sollen und müssen unterschiedliche Komponenten berücksichtigt werden – will diese Arbeit erfolgreich sein. Eine Herangehensweise, um eine solche Komplexität in der Fallbearbeitung zu meistern, bietet der nachfolgende interaktionistische und handlungssystemische Ansatz.

## **2.5 Die Deutung vgl. Staub-Bernasconi**

Auf der Suche nach Werken, die Inklusion in der Sozialen Arbeit bzw. Schulsozialarbeit abhandeln, stechen manche Ausarbeitungen der Autorin Staub-Bernasconi heraus. In diesen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, auch wenn dieser nicht wortwörtlich genannt worden ist. Dem wird an dieser Stelle nachgegangen.

Die systemtheoretischen Erklärungen von Inklusion fokussieren stark auf Systeme und Organisationen. Folglich werden individuumsbezogene Komponenten aufgrund der Wahrnehmung von Menschen in ihren elementaren funktionssystemischen Eigenschaften praktisch ausgeblendet. Damit wird dieser Blickwinkel jeglichem Handeln Sozialer Arbeit kaum gerecht, weil diese von personellen Lebenslagen ausgeht, um passgenaue Interventionen gestalten und erfolgreich sein zu können. Um eine mögliche Relevanz dieses Aspektes für die vorliegende Forschungsarbeit aufzugreifen, scheint

das systemische Paradigma der Sozialen Arbeit die nötige ergänzende Perspektive zu liefern. Denn folgende Annahme durchzieht diese Betrachtungsweise: *„Soziale Probleme sind in Sprache, Bilder, Begriffe erfasstes und bewertetes stummes, subjektives Leiden von Menschen in und an der Gesellschaft und Kultur, die auf unerfüllte Bedürfnisse als auch unerfüllbare Wünsche zurückgehen“* (Staub-Bernasconi 1995:105; Sahle 2004: 299). Es stellt sich somit die Frage, welche Aspekte von Inklusion sich als soziale Probleme aufgrund unerfüllter Bedürfnisse bzw. unerfüllbare Wünsche von Menschen im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit darstellen lassen. Herauszufinden, welche inklusions-/ exklusionsbezogenen Zusammenhänge in und zwischen der Ausstattung individueller Akteure, der Interaktion mit anderen Menschen und der Macht und den Werten im schulsozialarbeiterischen Kontext bestehen, ist daher notwendig.

Ausschlaggebend sind diese Fragestellungen insofern, als dass Menschen zwar als Elemente von Systemen agieren, aber gleichzeitig auch (innerhalb dieser) als Individuum. Denn psychologisch gesehen nehmen Individuen Informationen aus ihrer Umwelt auf und verarbeiten diese mittels intrinsischer Mechanismen zu bewussten und unbewussten Bildern. Diese wiederum lösen Gedanken und Gefühle aus, die bewertet werden und in Motivationen münden, deren Folge Handlungen zur Beseitigung der aufgetretenen organischen Ungleichgewichte durch Bedürfnisbefriedigung sind. Dies hat zur Folge, dass manches Handeln den betreffenden Menschen entweder inkludieren oder exkludieren. Wobei hierbei zu unterscheiden ist, ob die betreffende Person sich aus eigenem (bewussten oder unbewussten) Entschluss einschließt (Selbstinklusion) oder ausgrenzt (Selbstexklusion). Oder aufgrund von Entscheidungen anderer eingebunden (Fremdinklusion) oder ausgeschlossen (Fremdexklusion) wird. Demnach erfährt Inklusion eine detaillierte Aufschlüsselung, die darin besteht, einerseits zwischen Selbst- und Fremdinklusion zu unterscheiden und andererseits zwischen Selbst- und Fremdexklusion.

Damit einher geht ebenfalls die Bewertung dessen, was gut oder schlecht ist: Aus Sicht der handelnden Person erscheint ihre Selbstinklusion bzw. Selbstexklusion nicht zwingend positiv oder negativ. Denn die Motivation, sich zu inkludieren oder exkludieren und die zum Handlungszeitpunkt entsprechende Reaktion dienen letztendlich der Herstellung des inneren Gleichgewichtes. Dies unabhängig davon, ob diese Handlung im Hinblick auf ihre Konsequenzen günstig war oder nicht. Das Verständnis von Inklusion

ist daher in einer zeitlichen und systemischen Dimension einzuordnen. Voll-/ und Teilkonstruktion sind ebenfalls nicht a priori positiv oder negativ zu deuten, weil ein Individuum sich freiwillig für oder gegen seine Inklusion in bestimmten Systemen entscheiden kann und dabei von den damit einhergehenden Vorteilen bzw. Einschränkungen für seine weitere Laufbahn unbeeinflusst sein kann. Relevant sind diese systemischen Aspekte für die vorliegende Arbeit vor allem, weil damit das grundsätzliche Verständnis einhergeht, dass Veränderungen bzw. Lösungen für Anforderungen eines Systems nur durch seiner inhärenten Kraft erzielt werden können, andernfalls ist jegliches Engagement mit wenigen Aussichten auf Erfolg verbunden. Will die Schulsozialarbeit also bessere Bedingungen für Heranwachsenden z.B. an Schulen bzw. auf dem Arbeitsmarkt schaffen, dann hat sie dortige Prozesse so zu berücksichtigen, dass ihre anvisierten verbesserten Zustände integrale Bestandteile dieser Prozesse werden und jeden betreffenden jungen Menschen entsprechend unterstützt bzw. die erforderliche äquivalente Motivation auf individueller Ebene fördert.

Als Wissenschaftsmethode mit theoretischen, empirischen, methodologischen, programmatischen und normativen Komponenten bietet das systemische Paradigma eine Grundlage zur Analyse aktueller gesellschaftlicher und politischer Transformationen im Bereich der Sozialen Arbeit allgemein und spezifisch für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit (vgl. Sahle 2004:296ff). Dadurch können verschiedene Aspekte der Thematik dieser Arbeit analysiert werden: Einerseits können die Herausforderungen einer durch unterschiedliche Gemeinschaften bestimmten Gesellschaft herausgearbeitet werden. Andererseits besteht die Möglichkeit, die Einflüsse der abnehmenden kollektiven Verantwortung hin zur individuellen Zuständigkeit in Bezug auf Inklusion zu deuten. Darüber hinaus kann die Schulsozialarbeit nicht nur nach Fremd- versus Selbstbestimmung untersucht werden, sondern auch bezüglich ihrer historischen Verhältnisse mit der Sozialen Arbeit bzw. Schule und auch mit der Bildungspolitik. Dies mit dem Ziel, vertiefende Aufschlüsse über ihre gesellschaftliche Funktion und politische Legitimation zu erlangen.

Dieser Theoriepluralismus im systemischen Paradigma der Sozialen Arbeit nach Staub-Bernasconi ist prinzipiell für die hiesige Argumentation bedeutsam, da sie aus unterschiedlichen Perspektiven Erkenntnisse liefern kann, die für den Untersuchungsgegenstand (Inklusion) und das Untersuchungsfeld (Schulsozialarbeit) strategisch, strukturell, politisch, programmatisch und angebotsspezifisch zugeschnitten werden

können. Durch Betrachtung unterschiedlicher systemischer Bezüge und Rückgriff auf verschiedene Theorien erfolgt eine umfassende Exploration, die zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage beiträgt. Einen spezifischen Beitrag für diese Forschungsarbeit leistet dieses Paradigma, daher indem verschiedenen Einstellungen, Ausprägungsgestalten und vor allem Zusammenhänge zwischen Struktur, Programmatik, individuellen Spezifika von jungen Menschen und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit aufgezeigt werden, auf deren Basis adäquate fallbezogene Interventionen zu Realisierung von Inklusion abgeleitet und umgesetzt werden.

Verstanden als soziales Problem, das durch Erzeugung von Inklusion beseitigt werden soll, stellt die Exklusion von Personen im schulischen Bereich ein Verstoß gegen ein immanentes menschliches Grundbedürfnis bzw. das Recht auf Bildung dar, das befriedigt werden muss – auch im Hinblick auf die Umsetzung der UN-BRK. Laut Sahle besteht für entsprechend tätige Personen die Aufgabe darin herauszufinden, inwiefern das betreffende soziale System oder Teilsystem für seine Mitglieder wertschöpfend, -erhaltend oder –zerstörend ist; und nötige Interventionen zur Beseitigung der herausgefunden ungünstigen (Rahmen-) Bedingungen einzuleiten, um somit die Bedürfnisbefriedigung zu ermöglichen (vgl. Sahle 2004:299ff). Dieser Blickwinkel macht detaillierte Angaben zu systembedingten Inklusionszusammenhängen nötig und zeigt, inwiefern die Schulsozialarbeit vermutlich überfordert bzw. eingeschränkt ist. Hieraus können Wege, Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung vorhandener Einschränkungen aufgezeigt werden.

Das systemische Paradigma versteht unter Inklusion die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft aufgrund von wert- bzw. zweckrationalen Abhängigkeiten *„der Menschen von sozialen Systemen, Interaktionsfeldern und deren Ressourcen für die Befriedigung nahezu aller Bedürfnisse, aber auch für die Unterstützung und Bewältigung ihrer mannigfaltigen Lernprozesse und die Erfüllung ihrer Wünsche.“* (Staub-Bernasconi 2007b:29) Die menschliche Existenz ist also auf die systembedingten Struktur- und Interaktionsbedingungen angewiesen, um menschenwürdig gestaltet werden zu können. Allerdings stellen soziale Systeme hochkomplexe Gebilde dar, die funktional, sozialräumlich, schicht-, niveau-, wie auch alters-, geschlechtsspezifisch und ethnisch-kulturell differenzieren. Dadurch verhindern sie zum Teil die Verwirklichung eines menschenwürdigen Lebens, obwohl *„für die menschliche Bedürfnisbefrie-*

*digung und damit Wohlbefinden ist sowohl die Einlösung der Freiheits- und Partizipationsrechte, als auch der Wirtschafts-, Sozial- und Kulturrechte notwendig. Ethisch handlungsleitend ist das individuelle Wohlbefinden als auch dasjenige der Mitmenschen, zusammenfassbar in der Maxime: Erfreue Dich des Lebens und ermögliche den anderen, sich ebenfalls des Lebens zu erfreuen!“ (Idem:31)*

Mit dieser Auffassung kann Exklusion nicht lediglich als Reflexionswert betrachtet werden, denn der Ausschluss von Individuen aus lebenswichtigen gesellschaftlichen Prozessen geht keinesfalls mit einer freudreichen Existenz einher. Exkludierte werden daher als Hilfe- bzw. Lernbedürftige aufgefasst, mit unterschiedlich fehlenden sozialen Mitgliedschaften und damit ebenfalls verschiedenem gesellschaftlichem Inklusionsniveau oder Ausschluss aus sozialen Systemen und Interaktionsfeldern (vgl. Ibidem:29). Allerdings findet dieses Verständnis seine Grenze dort, wo trotz Exklusion die Lebensfreude und das Wohlbefinden des Betroffenen dennoch bestehen – etwa in Exklusionsfällen ohne lebensbedrohliche Folgen, zum Beispiel: Ein Ausschluss aus dem Religionssystem führt keineswegs zu Armut, aber die Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt als Ort der Sicherung des Lebensunterhalts sehr wohl.

Dennoch stellt dieser Aspekt keinen Widerspruch mit dem hier dargelegten Denken dar, denn die Ziele des systemischen Sozialarbeitsparadigmas *„sind menschengerechte Bedürfnisbefriedigung und damit menschliches Wohlbefinden, gerechtigkeitsfördernde Strukturen in denjenigen sozialen Systemen, die den Professionellen zugänglich sind (Familie, Arbeitsplatz, lokales Gemeinwesen, (Träger-)Organisationen, Rechtsprechung, Bildungs-, Sozial-, justiz- und Gesundheitswesen, usw.) sowie die Realisierung einer menschenrechtlichen Alltagskultur.“ (Staub-Bernasconi 2007b:33)* Die Notwendigkeit einer Intervention entstehe also erst wenn die betroffenen Menschen sich in ihrem Wohlbefinden und ihrer Bedürfnisbefriedigung als beeinträchtigt erachten und für die Behebung dieses Zustandes ebenfalls eintreten.

Somit entstehen laut Obrecht im Bereich der sozialen Arbeit soziale Systeme, die sich darin auszeichnen, dass Menschen und ihre Interaktionen miteinander nicht nur Regeln und Leistungen hervorbringen (vgl. Obrecht 2005:107ff), sondern auch die Bindungen Einzelner aneinander in Form von emotionalen, kooperativen, bildenden und politischen Aktivitäten bewirken. So können diese sozialen Gebilde sich aufgrund von Konflikten entzweien bzw. neu formieren – abhängig davon, ob bestimmte Individuen

mit Macht und Sanktionsbefugnis ausgestattet werden oder ob institutionalisierter Ein- und Ausschluss einsetzt.

Staub-Bernasconi führt diese Auffassung Obrechts fort und kommt zu folgendem Schluss: *„Soziale Arbeit hat es mit sozialen Problemen von strukturell marginalen Individuen, Familien, Gemeinwesen zu tun. Die Problematiken, auf deren Bearbeitung systemtheoretische Soziale Arbeit gerichtet ist, sind a) praktische (biopsycho)soziale Probleme von Individuen, verstanden als momentanes oder anhaltendes Unvermögen der Individuen, ihre biologischen, biophysischen und biopsychosozialen Bedürfnisse innerhalb ihrer sozialen Umgebungen in einem für ihre nachhaltige Entwicklung hinreichenden Maß und in einer sie und andere ethisch angemessenen Weise durch eigene Anstrengungen zu befriedigen und b) die Struktur sozialer Systeme, die eine angemessene Bedürfnisbefriedigung für strukturell marginale Gruppen von meist tiefrangigen Mitgliedern nicht ermöglicht. Das Ziel der Sozialen Arbeit ist die Verhinderung drohender sowie die Verminderung oder Lösung meist kumulativer biopsychosozialer Probleme durch präventive oder kurative Verfahren, die sich sowohl auf Individuen oder die strukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen oder beides beziehen.“* (Staub-Bernasconi 2005:287; vgl. Obrecht 2005:154ff)

Auch wenn diese Textpassage den Anschein erweckt, systemtheoretisch orientiert zu sein, geht es dabei eher um die Relevanz unterschiedlicher Wirklichkeitsbereiche, in denen Elemente sich einerseits selbstorganisierend herausbilden, andererseits aber auch bestimmte Grundstrukturen und Möglichkeiten aufweisen, die miteinander in Verbindung stehen und sich so gegenseitig beeinflussen (vgl. Obrecht 2005:117f; May 2010:130): *„zuunterst das physikalische, dann das chemische, gefolgt vom biologischen, dieses überführend zum psychischen und – letzteres voraussetzend – zum sozialen und kulturellen“* (vgl. Geiser 2000:35; May 2010:130f). Es wird daher für die Realisierung von Inklusion auch relevant, diese unterschiedlichen Wirkmechanismen in ihren möglichen Dimensionen und Stufen zu beachten, da sie den Inklusionserfolg erheblich fördern oder behindern können.

Dazu schlagen May und Staub-Bernasconi vor, problemerkärendes Wissen (Weil-Motive) und problemlösungsbezogenes Wissen (Um-zu-Motive) zu nutzen, das auf folgende Aspekte basiert (vgl. Staub-Bernasconi 2007a: 273; May 2010:132f):

- *Soziale Kriterienprobleme wie etwa Nicht-Erfüllung oder Fehlen von Kriterien bzw. Kriterienwillkür.*
- *Macht- bzw. soziale Verknüpfungsprobleme, die sich als Schichtungs-, Herrschafts-, Legitimations- und Erziehungsprobleme ausformen.*
- *Soziale Ausstattungsprobleme, die sich einerseits nach körperlicher und sozio-materieller – d.h. sozialökologischer und sozialökonomischer – Ausstattung äußern. Andererseits aber auch die Ausstattung mit Erkenntniskompetenzen, Bedeutungssystemen, Handlungskompetenzen und Mitgliedschaften bzw. Beziehungen zu anderen einschließen.*

Dabei besteht die Herausforderung stets darin, problematisches Handeln – insbesondere der betreffenden Hilfebedürftigen – nicht nur als sinnhaftes oder nicht sinnhaftes bzw. zielgerichtetes und nicht zielgerichtetes Handeln zu deuten (vgl. May 2010:137). Sondern auch als Effekte bzw. Reaktionen auf ihre Erlebnisse und Lebenslagen, die ihnen durchaus auch weder unmittelbar gegenwärtig, noch beschreibbar sein können. Dies hat zum Ziel, die multidisziplinären Sichtweisen zu einer Problemlage für ihre Beschreibung und Beurteilung zu nutzen, aber auch in begründeten Interventionsentscheidungen den ggfs. instabilen oder gar fehlenden Beitrag des Hilfesuchenden einzukalkulieren.

Das systemische Paradigma der Sozialen Arbeit erweist sich folglich für die Auseinandersetzung mit Inklusion als besonders tragbar in dem Sinne, dass sie für sozialarbeiterische Interventionen unterschiedliche Theorien miteinander vernetzt. Bezug nehmend auf die vorigen Erläuterungen wären hier beispielsweise Theorien sozialer Probleme und Schließung zu nennen. Sie setzen sich vor allem mit Ungleichheiten, Devianzen und Differenzierungen zwischen Menschen auseinander und deren Folgen (vgl. Mackert 2004:9ff; Burzan 2011:15ff). Die Bedürfnistheorie wird ebenfalls unerlässlich, da sie insbesondere von den menschlichen Grundbedürfnissen ausgeht, deren Befriedigung trotz knapper Ressourcen zu erwirken ist (vgl. Maslow 1943: 370ff). Die systemische Metatheorie – auch Systemtheorie genannt – wird ihrerseits relevant, damit nicht nur bezogen auf den Einzelnen erkenntnis- und handlungsleitendes Wissen herangezogen werden kann, sondern auch Einflüsse der gesellschaftlichen Kontexte, in denen interagiert wird, berücksichtigt werden.

Als Folge daraus sieht Staub-Bernasconi die Vernetzung im professionellen Handeln Sozialer Arbeit als immens wichtigen Bestandteil, der zwar nicht darauf abzielt, eine

gerechte Sozialpolitik und professionelle Soziale Arbeit zu ersetzen (vgl. Staub-Bernasconi 2007a:357). Vielmehr dient sie dem gegenseitigen Nutzen der Vernetzten durch gemeinsam geteilte Reziprozitätsansprüche und (Hilfe-)Leistungen insbesondere bei Maßnahmen zur Überwindung sozialer Isolation „als Mangel an befriedigenden sozialen Beziehungen und Mitgliedschaften“ (Idem:359) – sprich als fehlende Teilhabe. Solche Maßnahmen können am wirksamsten werden, wenn sie systematisch geplant, umgesetzt und auf Verbesserungen hinüberprüft und aktualisiert werden. Dazu wird es notwendig sich zu vergegenwärtigen, welche Aspekte an welcher Stelle Einfluss haben. Darauf zielen die unten folgenden Ausführungen ab.

## **2.6 Dimensionen von Inklusion**

In den vorausgegangenen Unterkapiteln wurde deutlich, dass Inklusion ein komplexes Phänomen ist, das sowohl systemische, als auch systemtheoretische Ausprägungen aufweist. Es stellt sich daher die Frage, ob es möglich ist, diesen Begriff in seinen unterschiedlichen Aspekten – hier Dimensionen genannt – umfassend zu charakterisieren. Dazu folgende Erläuterungen:

Die Verwobenheit von Inklusion mit sozialer Ungleichheit wird durch die bereits dargestellten Aspekte deutlich. Stichweh und Windolf konstatieren in diesem Sinne, dass *„soziale Ungleichheit nicht so sehr durch Exklusion, sondern vielmehr durch Inklusion geschaffen wird. Gerade weil Individuen in die ungleich strukturierten Teilsysteme inkludiert werden (...).“* (Stichweh und Windolf 2009:14) Denn durch den spezifischen Zugriff auf menschliche Fähigkeiten erfolgt im Rahmen von Inklusion eine benachteiligende Schichtung, deren Logik darin besteht, *„dass Talente knapp sind und qualifizierten Personen eine höhere Bezahlung angeboten werden muss, um sie zu mobilisieren und zu motivieren. Mit dieser Erklärung wird jedoch übersehen, dass die Funktion einer Institution deren Existenz nicht erklären kann. Es gibt funktionale Äquivalente, die eine gleiche oder doch zumindest ähnliche Wirkung haben können. Eine Gesellschaft, die weniger soziale Ungleichheit zulässt, könnte die dadurch verursachten Effizienzverluste z.B. durch ein höheres Niveau der Kooperation und Solidarität ausgleichen.“* (Idem:13)

Mit anderen Worten wird hier ausgesagt, dass die systemtheoretische Deutung von Inklusion Aspekte von Menschen ausklammert, die jedoch für Inklusion unerlässlich



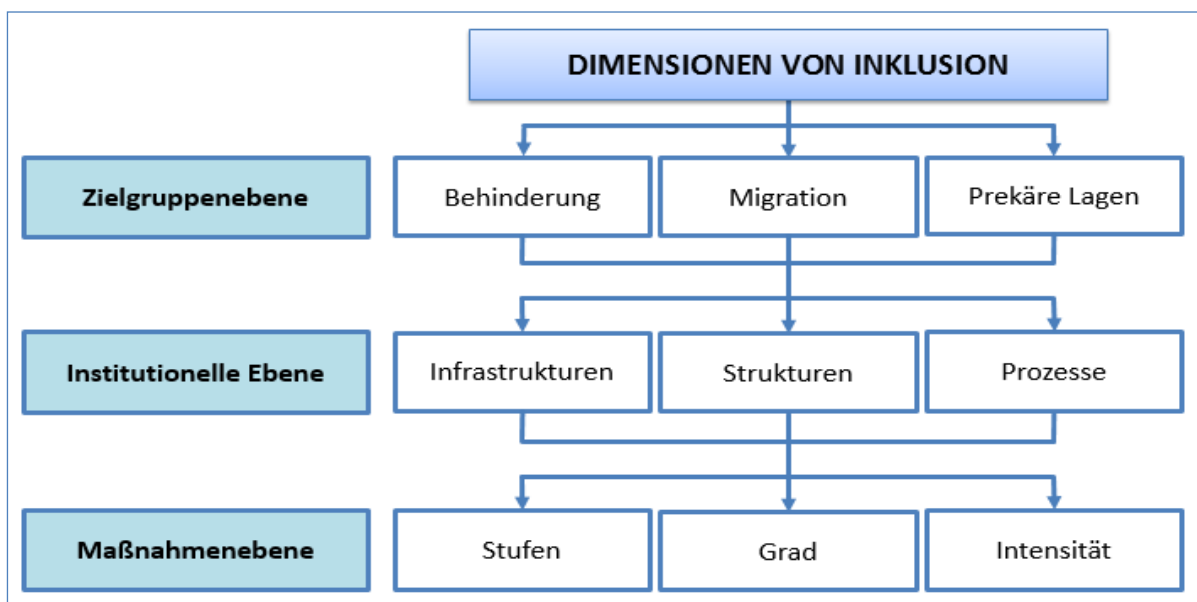
sind: Gerade weil gesellschaftliche Systeme inkludieren, entstehen soziale Ungleichheiten macht der Autor hier deutlich. Denn in diesen Systemen findet eine Kombination funktionaler und hierarchischer Differenzierungsformen statt, welche die Einen mit ihren Privilegien aufgrund von Kompetenz und (vermeintlicher) Überlegenheit legitimiert und eine asymmetrische Beziehung zu den Anderen herstellt und reproduziert. Wird diese Vorstellung auf den Bildungsbereich übertragen, dann werden die sogenannten „Gewinner“ und „Verlierer“ identifiziert (vgl. Brenner 2006:127ff): Während erstere in höherwertigen Schulformen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems beschult werden, gruppieren sich letztere in niedrigwertigen Bildungseinrichtungen mit eher wenigen Zukunftsperspektiven (vgl. van Essen 2013:141ff).

Ausgehend jedoch von einem Verständnis von Dienstleistungsgesellschaften wie Deutschland als auf Bildung basierte Gesellschaften, die jedem Menschen ein eigenständiges Leben durch ihre Bildungsinstitutionen zu ermöglichen abzielen, erhält Inklusion im Bildungsbereich eine entscheidende Stellung. Denn die gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendliche an denselben Bildungseinrichtungen beispielsweise hebt die Unterteilung von Heranwachsenden in kompetente und weniger kompetente Menschen aus, die sich durch ihre Zuordnung in unterschiedlichen Schulformen abbildet.

Die Herausforderung einer Gesellschaft, sozialen Ungleichheiten entgegen zu wirken, schließt also auch die Realisierung von Inklusion in einer Art und Weise mit ein, dass Individuen Anerkennung, Wertschätzung und Möglichkeiten der Mitwirkung erhalten, die ihren Spezifika gerecht werden. Zumal Soziale Arbeit generell von individuumsbezogenen Merkmalen ausgehen muss, wenn sie mit ihrer Klientel adäquate Maßnahmen und Interventionen zur Lösung ihrer Anliegen ergreifen will (vgl. Kessl 2013:29). Für die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, gilt dies in hohem Maße, insbesondere weil sie stark von Einzelfallarbeit durchzogen ist, die wiederum personenbezogene Merkmale vordergründig nutzt. Folglich wird in dieser Arbeit keines der dargelegten Verständnisse von Inklusion als alleinigen theoretischen Hintergrund verwendet. Vielmehr handelt es sich um eine explorative Arbeit, die dem Begriffsverständnis von Inklusion nachgeht, der von den befragten Schulsozialarbeitenden angegeben wird und in diesen Angaben inhaltliche Aspekte identifiziert, die ggfs. auf alle vier dargestellten Bestimmungsangebote hinweisen.

Denn es wird an dieser Stelle anerkannt, dass die Inklusionsdeutung nach allgemeiner Begriffsauslegung und dem systemischen Paradigma von Staub-Bernasconi dem Wesen der Sozialen Arbeit am ehesten ähnlich zu sein scheinen. Diese Erkenntnis entsteht daraus, dass die Interaktion mit dem Menschen in seiner Wertigkeit als Individuum in diesen Darlegungen inbegriffen ist, ähnlich dem subjektiv-rechtlichen bzw. unmittelbar justiziablen Charakter der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung, der dem Grundsatz der Nichtdiskriminierung entspringt (vgl. II.4). Ob dies ebenfalls von den befragten Schulsozialarbeitenden so gesehen wird, wird in dieser Arbeit ab Kapitel V dargestellt. An dieser Stelle kann lediglich festgehalten werden, dass Inklusion mit der Vorstellung einer Gesellschaft verknüpft zu sein scheint, in der individuelle Spezifika in ihren unterschiedlichen Ausprägungen als Normalfall und selbstverständlichen Bestandteil der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche und Ebenen verstanden und gehandhabt werden.

Wird dieser Perspektive im Bildungsbereich nachgegangen, dann entstehen folgende Inklusionsdimensionen:



**Abbildung 6:** Dimensionen von Inklusion (Eigene Darstellung)

Diese Grafik unterscheidet drei Ebenen, die miteinander in Verbindung stehen:

- Inklusion wird auf der Zielgruppenebene gedacht – und zwar in dem Sinne, dass klar ausgemacht wird, wen die Inklusionsarbeit betrifft. Im Bildungsdiskurs werden immer wieder drei wesentliche Personengruppen genannt, deren Bildungszugang optimiert werden soll:

- Erstens Heranwachsende mit Behinderung, die in Regelschulen beschult werden sollen.
  - Zweitens Heranwachsende aus anderen Ländern und solche, die in Deutschland mit einer anderen Muttersprache aufwachsen, die im deutschen Schulsystem beschult werden (sollen) und Hilfen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte benötigen, um sich im Schulalltag zurechtfinden zu können (z.B. Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, usw.).
  - Drittens Heranwachsende in prekären Lebenslagen wie etwa bildungsferner und sozial schwacher familiärer Hintergrund, Krisensituationen, schwache Schulleistungen gepaart mit der Gefährdung des Bildungsweges, usw.
- Auf der institutionellen Ebene soll die Schulinfrastruktur Inklusion begünstigen; z.B. können barrierefreie Räumlichkeiten Heranwachsende mit Rollstuhl den Zugang zu Schulräumen und die Fortbewegung an der Schule erleichtern. Schulstrukturen sollen nicht nur die gemeinsame Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung ermöglichen, sondern auch ihre aktive Beteiligung an Schulentscheidungen und –aktivitäten. Dazu müssen Prozesse bewusst und gezielt gestaltet werden, welche die unterschiedlichen und relevanten Protagonisten miteinbeziehen, um konkrete Maßnahmen und Aktivitäten festzulegen und umsetzen zu können.
  - Auf der Maßnahmenebene wird ausgemacht, auf welcher Stufe Inklusion realisiert und in welcher Form (vgl. Bürli et al. 2009:25f): Umgesetzt werden kann sie in rechtlichen Regelungen wie etwa das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Administrative Vorgängen der Beschulung dieser Personen können der allgemeinen Bildungsverwaltung unterstellt werden. In terminologischer Hinsicht kann die Vermeidung diskriminierender Begriffe Heranwachsende vor einem Sonderstatus schützen. Räumlich-lokale Baumaßnahmen ermöglichen es, dass alle Heranwachsende in denselben Schulräumen beschult werden. Didaktische Konzepte passen den Regellehrplan an behinderungsspezifische Sachverhalte an und fördern somit sowohl den gemeinsamen Unterricht, als auch die Gestaltung von Lernumgebungen. Inklusion findet aber auch ihren Ausdruck in sozial-kommunikativen Interaktionen.

Mit diesen unterschiedlichen Umsetzungsstufen geht der Grad der Realisierung von Inklusion einher, der sich aus der Festlegung ergibt, ob Inklusion eine Leitidee für die Schulentwicklung und/oder den Unterricht darstellt (vgl. Idem). Eng damit verbunden ist auch die Intensität damit verbundener Maßnahmen – sprich wie umfangreich und in welchen zeitlichen Rahmen sie durchgeführt werden (sollen/müssen): in (welchen) Teilbereichen? Insgesamt? Stundenweise? Permanent? usw.

Es kann hier gesagt werden, dass die Realisierung von Inklusion eine mehrperspektivische und systemische Sicht auf die Tatbestände vor Ort benötigt, um mit Erfolg gekrönt werden zu können. Welche Parameter dabei konkret eine Rolle spielen können, wird in Bezug auf die Schulsozialarbeit im Abschnitt V.9 erörtert.

## **Fazit**

Die Bestimmung von Inklusion ist vielschichtig und hängt von der theoretischen Grundlage ab, aus der sie definiert wird. Allgemein betrachtet bedeutet sie Teilhabe, Einschluss und systemtheoretisch gesehen rollenbezogener Einbezug von Menschen in funktional differenzierten gesellschaftlichen Sozialsystemen. Die UN-Behindertenkonvention legt sie als Recht von Menschen mit Behinderung auf Teilhabe und Bildung an Regelschulen aus. Die systemische Perspektive sieht sie als systemische Mitwirkung benachteiligter Menschen mit dem Zweck der Erfüllung ihrer Wünsche, ausgehend von ihren individuellen Lebensspezifika.

Dass diese vier genannten Bestimmungsangebote von Inklusion relevant für diese Arbeit sind ist dem Umstand geschuldet, dass nicht nur genau ersichtlich wird, ob und unter welchen Aspekten sie Eingang in der Schulsozialarbeit im Vorfeld der empirischen Phasen finden, sondern auch ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen. Darüber hinaus stellen sie die meist diskutierten Verständnisse in der Inklusionsdebatte dar. Hierbei kann die Frage entstehen, wie diese unterschiedlichen Verständnisse miteinander vermittelt sind bzw. weshalb sowohl die systemtheoretische, als auch die systemische Perspektive berücksichtigt werden: Während die allgemeine Begriffsauslegung bei Inklusion von unbedingter Zugehörigkeit zur Gesellschaft ausgeht, die sich in Abbau von Diskriminierung und Zugang zu sozialen Institutionen ausdrückt,

spezifiziert die Systemtheorie diesen Einbezug hinsichtlich des Diktates von Systemen und deren Organisationen, die konstitutiv für funktional differenzierten Gesellschaften sind, jedoch als bedingte rollenbezogene menschliche Zugehörigkeit, die zu sozialer Ungleichheiten, Diskriminierung bzw. Spill-Over-Effekten führen kann. Ist letzteres der Fall, dann gilt es gemäß dem systemischen Paradigma der Sozialen Arbeit dem zu entgegen, indem diese Systeme so verändert werden, dass individuelle Bedürfnisse und Wünsche darin erfüllt werden können, weil jedem einzelnen Menschen das Recht zusteht, unter Beachtung seiner spezifischen Lage und unterschiedlicher systemischen Bezüge Möglichkeiten sich zu verwirklichen zu haben. Dies gilt ebenfalls für Menschen mit Behinderung nach der UN-BRK, deren Diskriminierung abzubauen ist und deren gleichberechtigten bzw. bedürfnisorientierten schulischen, politischen und sozialen Teilhabe durch gezielte Interventionen und Maßnahmen u.a. im Schul- und Arbeitsbereich zu forcieren sind. Damit stehen diese unterschiedlichen Bestimmungsangebote nicht unvermittelt nebeneinander, sondern sind mindestens in Bezug auf die Einbeziehung benachteiligter bzw. marginalisierter Gruppen zwecks Verwirklichung von Inklusion miteinander verknüpft.

Inklusion hat als Gegensatz die Nicht-Inklusion, die nicht per se negativ ist, sondern erst durch Folgen, die sich zu einer benachteiligenden Lebensspirale entwickeln (können), dazu wird. Es gibt verschiedene Dimensionen von Inklusion, die bei ihrer Realisierung berücksichtigt werden müssen. Zusammenfassend kann Lindmeier hier zugestimmt werden, der beziehend auf die Auffassung der UNESCO, der Ansicht ist, dass Inklusion:

- ein Prozess ist.
- sich mit der Identifizierung und Beseitigung von Barrieren beschäftigt.
- Präsenz, Teilhabe und den Erfolg aller Schülerinnen und Schüler anstrebt
- sich insbesondere auf Gruppen von Lernenden bezieht, die von gesellschaftlicher Marginalisierung, sozialem Ausschuss und Schulversagen bedroht sind. (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009:8ff; Lindmeier 2010:197)

## **Kapitel 3 Inklusionsmechanismen**

Ausgehend von einer Makroperspektive, welche die Welt als Geflecht von (National-)Staaten begreift, die sich mehr oder minder gegenseitig beeinflussen, wird in diesem Abschnitt auf Aspekte eingegangen, die einen Zusammenhang mit der vorgestellten Deutung von Inklusion haben. Zunächst werden Forderungen der hier genannten „Weltgesellschaft“ dargestellt, dann in einem weiteren Schritt Herausforderungen einer sozialstaatlichen Gesellschaft – wie etwa Deutschland. Damit eng verbunden werden Anforderungen einer Migrationsgesellschaft gesehen, die sich zum Beispiel aus der Umsiedlung bzw. Abwanderung Angehöriger anderer Staaten in die Bundesrepublik ergeben. Vorstellungen von Schule sollen durch diese veränderte Bevölkerungsrealität nicht nur neu gestaltet werden, sondern es stellt sich auch grundsätzlich die Frage der Vergabe von Teilhabechancen zu unterschiedlichen Gruppierungen bzw. an Menschen aufgrund ihrer individuellen Merkmale. Darum wird auf schulische Aspekte eingegangen, die hier ein kritisch-konstruktives Hinterfragen erfahren. Insbesondere im Zusammenspiel mit dem Auftrag Sozialer Arbeit werden Mechanismen zu Inklusion erläutert, die nicht nur aus der Schule resultieren, sondern auch aus der sozialstaatlichen Gesamtgesellschaft. Ihre Auswirkungen für die Schulsozialarbeit runden dieses Kapitel ab.

### **3.1 Forderungen der Weltgesellschaft**

Als Gesamtheit aller Menschen und ihr Zusammenleben in der Welt, wird die Weltgesellschaft in dieser Forschungsarbeit identifiziert als Ort der Manifestation sozialer Probleme, die nationalstaatliche und globale Ursache-Wirkungszusammenhänge aufweisen. Zu nennen wäre hier beispielsweise die Flüchtlingsproblematik. Zwar ist der Begriff „Weltgesellschaft“ umstritten, insbesondere weil es an einer Weltregierung fehlt, die Regulative in allen Staaten der Welt durchzusetzen vermag. Aber die Idee einer globalen Welt, in der Menschen miteinander friedvoll, ökologisch bzw. wirtschaftlich sinnvoll und solidarisch leben persistiert. Denn erkennbar sind heute mehr denn je Strukturbildungen einer Weltgesellschaft: Globale Marktprozesse (z.B. transnationale Wirtschaftsräume und Gemeinschaften) und Kommunikationsinfrastrukturen (z.B.

elektronische Kommunikationsnetze und digitaler Datenaustausch) bestimmen das (Zusammen-) Leben innerhalb territorialer Staatsgrenzen und darüber hinaus (vgl. Wochenschau 2006:233). Darüber hinaus sind viele globale Akteurnetzwerke supranational tätig (z.B. NGO-, Migrantennetzwerke) und Wissenschaft (z.B. Global scientific community). Auch findet vermehrt eine globale Verrechtlichung statt (z.B. UN-Charta) und universelle Leitbilder etablieren sich allmählich (z.B. Demokratie, steigendes Bewusstsein für Weltprobleme). Internationale Organisationen (z.B. Weltbank) und Finanztransaktionen (z.B. IBAN und BIC-Angaben bei Finanztransaktionen seit 01.02.2014) verstärken ihrerseits diese Vorstellung einer Weltgesellschaft.

Mit diesen Vorgängen nimmt die Weltgesellschaft beständig Gestalt an und wird mit der Vorstellung einer gerechten Welt verbunden, in der jeder einzelner Mensch maßgeblich über entwicklungsgerechte Bildung im gesamtgesellschaftlichen Beziehungsgeflecht mitwirkt. Es wird daher bedeutsamer, Bildungsmöglichkeiten über den ganzen Planeten Erde hinweg zu eröffnen, die den Bedürfnissen und Erwartungen aller Menschen gerecht werden. Eine Brisanz erhält dieser Vorgang im Kontext des Wettbewerbs um qualifizierte bzw. hoch qualifizierte Arbeitskräfte über viele Nationen hinweg, die produktive Effekte für die Weltgesellschaft bzw. seine Systeme erwirken sollen. Dementsprechend kann die Menschheit in Hochqualifizierte, Qualifizierte und Geringqualifizierte klassifiziert werden, je nach tatsächlich realisiertem Bildungsweg.

Ein soziales Problem entsteht daher, wenn die beiden letztgenannten Fraktionen überproportional werden und ihr Leben aus eigener Kraft nicht sichern können. Die Gruppe der Geringqualifizierte wird aus Sicht der Weltgesellschaft als Bildungsgesellschaft gar nicht intendiert und stellt somit die höchst problematische Gruppe dar – und zwar unabhängig davon, ob die mangelnde Bildung selbst- oder fremdverschuldet wurde. Wenn aber das Bildungssystem lediglich über die Bildungsfähigkeit operiert, geht es scheinbar davon aus, dass die menschliche Mehrheit bildungsfähig ist.

Denn wäre es umgekehrt, dann hat die Bildungsgesellschaft ein immenses Problem – und zwar die als bildungsunfähig eingestuft Personen, die es stetig ausschließt und welche die Überhand gewinnen könnten. Diese Problematik würde sich umso mehr verschärfen, je mehr Geringqualifizierte zum Beispiel aufgrund eines Schulabbruches hinzukommen bzw. je mehr Bildungsabsolventen in die Perspektivlosigkeit verfallen.

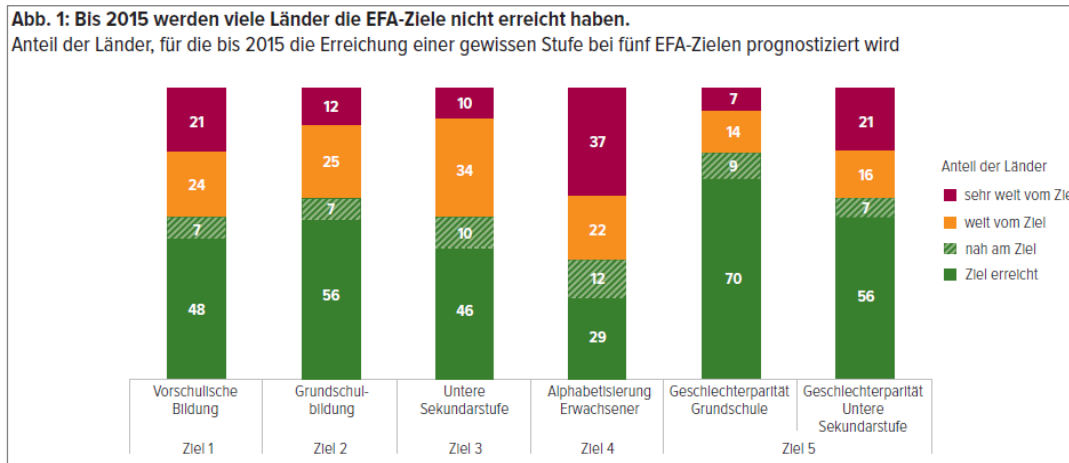
Für eine Sicherung eigenverantwortlicher Lebensführung durch Bildung eignet es sich aus meiner Sicht daher Folgendes zu berücksichtigen:

- 1) Unabhängig von ihrer vielfältigen Eigenschaften sind Menschen grundsätzlich bildungsfähig. Der Grad ihrer Bildungsfähigkeit entscheidet nicht nur über ihre spezifische Eingliederung in das Bildungssystem, sondern auch über ihre gesellschaftliche soziale Positionierung im weiteren Lebensverlauf.
- 2) Für den Bildungsvollzug steht dem als bildungsfähig eingestuften Menschen Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung, die bei Bedarf in Anspruch genommen werden können.
- 3) Diejenigen, die sich am wenigsten bildungsunfähig erweisen werden zwar durch Zweitmechanismen sozial verträglich aufgefangen, können aber die Möglichkeiten, die sich durch hohe Bildung eröffnen können, nicht in Anspruch nehmen und geraten somit am Rande der Gesellschaft.
- 4) Menschen, die ihren Lebensunterhalt aufgrund ihres niedrigen Bildungsstandes nicht eigenständig meistern können, sollen sich fortbilden, damit sie fähig werden, für ihren Lebensunterhalt selbst aufzukommen. Kann Letzteres nicht vollzogen werden, dann werden sie ähnlich denjenigen, die wenig bildungsunfähig erachtet werden, gehandhabt.

Diese Vorstellung der gesellschaftlichen Handhabung der Menschheit lässt sich jedoch schwer realisieren, wenn:

- Erstens benötigte Hilfestellungen entweder verwehrt werden, oder überhaupt nicht vorhanden sind. Zum Beispiel notwendige Betreuungsformen, um mit den Schulanforderungen fertig werden zu können. Oder Hilfestellungen um Krisenphasen von Schülerinnen und Schülern entgegen wirken zu können.
- Zweitens wenn die Staaten ihre Bildungsziele kaum oder gar nicht erreichen würden:





**Abbildung 7:** Prognose über die Realisierung von EFA-Zielen<sup>7</sup> weltweit (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014:6)

Ausgehend davon, dass die sozialen Probleme der Weltgesellschaft nicht nur aus der Summe nationalstaatlicher Problematiken resultieren, sondern auch aus den Interaktionen zwischen den verschiedenen Nationen, scheint die Weltgesellschaft die Lösung ihrer Herausforderungen bei den Nationalstaaten einzufordern. Denn Ansätze einer supranationalen Steuerung wie etwa die UNO oder UNESCO stellen konkrete Forderungen an die Staaten, damit diese ihre nationalstaatlichen Beiträge dazu leisten, weltweite Nöte zu lindern. Zu nennen sind hier zum Beispiel die oben dargestellten Forderungen hinsichtlich des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen in den Vertragsstaaten.

So zeigt sich aus einem menschenrechtsorientierten Blickwinkel heraus, dass nahezu alle soziale Probleme, „mit denen sich Soziale Arbeit befasst hat und befasst, sowohl in ihrem Vorkommen, ihren Ursachen und Folgen internationale Dimensionen aufweisen.“ (Staub-Bernasconi 2007a:7) Problematiken nationaler Inklusion werden daher im Rahmen dieser Arbeit zu Recht in ihren weltweiten Aspekten betrachtet. Ausschlaggebend sind hierbei vor allem Fragen danach, was Schulsozialarbeit in ihrem täglichen Tun für die Inklusion weltweit bewirken kann. Inwiefern ist den Tätigen ihr Beitrag zur

<sup>7</sup> Im Rahmen des Weltbildungsreform von Dakar 2000 wurden sechs Ziele mit dem Aktionsplan „Education for All (EFA)“ – sprich „Bildung für alle“ – verabschiedet, die von den Staaten bis 2015 erreicht werden sollen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014:3): Ziel 1: Ausbau und Verbesserung der frühkindlichen Förderung und Erziehung insbesondere für benachteiligte Kinder; Ziel 2: Eröffnung des Zugangs zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung für Mädchen, Kinder in schwierigen Lebenslagen und aus ethnischen Minderheiten; Ziel 3: Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life Skills) befriedigen; Ziel 4: Senkung der Analphabetenrate, insbesondere unter Frauen um 50% und Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung; Ziel 5: Verbesserung der Lernchancen von Mädchen, um so die Gleichberechtigung der Geschlechter im Primar- und Sekundarbereich zu erreichen; Ziel 6: Verbesserung der Qualität von Bildung.

Weltgesellschaft hinsichtlich Inklusion bewusst? In welcher Hinsicht wird dies überhaupt verfolgt?

Dass die Inklusionsarbeit der Schulsozialarbeit vor allem jedoch nationalen Vorgängen folgt und sogar stark örtlich gebunden ist, lässt sich anhand der folgenden Erläuterungen trotz supranationaler Aspekte darstellen.

### **3.2 Herausforderungen einer sozialstaatlichen Gesellschaft**

Alle Länder der Welt sind zwar territorial gebunden, aber auch mit internationalen Aspekten verbunden, welche das menschliche Dasein anbelangen – wie etwa die Menschenrechte. Denn jede Nation muss sich diesen gegenüber positionieren und bei Ablehnung sich trotzdem mit den Befürwortern sowohl im eigenen Lande, als auch in internationalen Kontexten auseinandersetzen. Nationen, die sich hierbei als sozialstaatlich bezeichnen sind dazu aufgerufen, sensibel auf Bedürfnisse der Menschheit inner- und außerhalb ihrer territorialen Grenzen zu reagieren (vgl. Robert 2002:185ff; Butterwegge et al. 2013:101ff). Denn *„Leitbild des Sozialstaates ist interne und externe Verteilungsgerechtigkeit, d.h. Verteilungsgerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft und zwischen den Gesellschaften im Kontext der Weltgesellschaft.“* (Staub-Bernasconi 2007b:18)

Gerade auch im Zuge der Globalisierung setzt sich die Steigerung der sozialen Komplexität seit der bürgerlichen Bewegung in Deutschland bis heute in multizentristischen und multikontextuellen gesellschaftsstrukturellen Transformationen fort. Der Sozialstaat sieht sich folglich mit einer erhöhten Heterogenität seiner Bürgerinnen und Bürger konfrontiert, der er gerecht werden soll: Nicht nur rechtssprechende Verfahren, sondern auch Parlaments-, Wahl- und Volksabstimmungsverfahren sollen Spezifika familiärer, ethnischer und religiöser Gruppen und den konkreten ökonomischen Interessen adäquat berücksichtigen. Doch insbesondere im Rahmen der stärkeren sozialstaatlichen Orientierung an eigenverantwortlicher Lebensgestaltung geraten die reine Versorgung und Absicherung der Gesellschaftsmitglieder, die dieser Eigenverantwortlichkeit nicht gerecht werden (können), in den Hintergrund. Denn es wird vielmehr in aktivierende Interventionen investiert, um die Abhängigkeit von staatlichen Leistungen

zu verringern und diejenigen, die dem nicht entsprechen können haben mit stark verminderter Partizipation zurechtzukommen und geraten auch deshalb an den Rand der Gesellschaft (vgl. §§ 31, 31a, 32 SGB II).

In diesem Zusammenhang unterschiedlicher soziokultureller und ökonomischer Aspirationen wird Inklusion zu einer großen Herausforderung, die vom Sozialstaat wie etwa Deutschland in den Sozialgesetzbüchern ihren Ausdruck finden sollte: Denn wolle er jeden einzelnen Individuum gesellschaftliche Entwicklung und Teilhabe ermöglichen, dann hat sie soziale Gerechtigkeit in dem Sinne zu erwirken, dass Unterschiede zwischen den Menschen anerkannt werden, in der Verwirklichung in ihrer Lebensvorstellungen so beachtet werden, dass Marginalisierung und Benachteiligung ausgeschlossen werden. Diese Vorstellung etabliert sich allmählich in sozialpolitischen Bestimmungen, Strukturen und finanzielle Leistungen, sodass davon auszugehen ist, dass dieser Trend sich fortsetzen könnte. Zu nennen sind hier beispielsweise Bestimmungen des allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes aus denen etwa Benachteiligungs- bzw. Diskriminierungsverbote hervorgehen und Antidiskriminierungsstellen bzw. -verbänden ihre Handlungsgrundlage schöpfen. Auch ist hier an entsprechende Regelungen der Sozialgesetzbüchern zu erinnern: Zum Beispiel §§ 88 ff. SGB III zu den Eingliederungszuschüssen für die Arbeitgeberschaft bei Einstellung arbeitsloser Menschen und damit verbundenen Konditionen bzw. Sonderregelungen bei besonders betroffenen Menschen – sprich mit (schwerer) Behinderung. Auch § 68 ff. SGB IX zur Beschäftigungsförderung von Menschen mit schwerer Behinderung, die Vorschriften zu Pflegeleistungen nach SGB XI und Hilfe zum Lebensunterhalt oder zur Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung nach dem SGB XII zählen zu den sozialstaatlichen Bemühungen um soziale Gerechtigkeit. Für die Schulsozialarbeit besonders relevant sind §§ 11, 13, 14, 16, 81 SGB VIII zur Förderung der (Schul-) Entwicklung von (benachteiligten) Heranwachsenden – wie dies im Abschnitt III.6 herausgestellt wird.

Denn mit dem Ziel, soziale Risiken und Notlagen aus Bildungs- und Qualifikationsdefiziten zu verhindern, bedarf der Sozialstaat der Darbietung von Verwirklichungschancen für jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen. Schulsozialarbeiterisches Handeln kann auf der Grundlage oben genannter rechtlicher Bestimmungen einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung dieses Ziel beitragen – sofern ihre eigenen Handlungsrahmenbe-

dingungen entsprechend förderlich ausgestaltet sind. Näheres dazu wird im oben angegebenen Abschnitt dargestellt. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass die erforderlichen Verwirklichungsmöglichkeiten nicht nur den einheimischen Heranwachsenden, sondern auch den zugewanderten geboten werden sollen – wie das nachfolgende Unterkapitel verdeutlicht.

### **3.3 Anforderungen einer Migrationsgesellschaft**

Ein bedeutsamer Aspekt von Inklusion wird in Bezug auf Migration deutlich: Insbesondere grenzüberschreitende Wanderbewegungen von Menschen, die längerfristig oder dauerhaft ihren Wohnort wechseln, stellen aufnehmende Nationalstaaten vor Herausforderungen. Denn die Dreieinigkeit von Volk, Territorium und Staat löst sich mit dem Migrationsphänomen auf: Die Identität von Abstammung und Nationalität, von Mensch und Bürger bzw. Bürgerin wird in Frage gestellt (vgl. Buckel und Wissel 2009:385).

Charakteristisch für einen Staat sind seine gesellschaftlichen Strukturen. Denn diese steuern soziale Prozesse, indem sie Möglichkeiten und Beschränkungen für das Handeln der Menschen festlegen (vgl. Huinink und Schröder 2008:15). Damit stellen sie die Regelmäßigkeit und Ordnung sozialer Prozesse her und gewährleisten, dass mit ihnen gerechnet werden kann. Da einerseits Zustände und Ablaufmuster in sozialen Prozessen dauerhaft werden, andererseits aber auch soziales Handeln wie auch institutionalisierte Regelungen und sozial geteilte Orientierungs-, Wert- und Normvorstellungen diese Strukturen wiederum stabilisieren. So verkörpern gesellschaftliche Strukturen den Bedingungsrahmen sozialen Handelns, das individuell, kollektiv oder korporativ getätigt wird. Mit diesem Tätigwerden lokalisiert jede Person seine Stellung im gesamtgesellschaftlichen Beziehungsgeflecht und bestimmt somit auch ihr Verhältnis zu anderen Mitgliedern dieses Beziehungsgeflechtes. Mit dieser sozialen Positionierung entstehen soziale Rollen – sprich Handlungsvorschriften bzw. -erwartungen, die an die soziale Positionierung geknüpft sind.

Es wird hiermit folglich deutlich, dass ein Land darauf aufbaut, dass Menschen soziale Rollen einnehmen und damit verbunden Handlungserwartungen so gerecht werden, dass das Land tatsächlich funktioniert und fortbesteht. Dies führt eine sozialstrukturelle

Positionierung herbei, in der Menschen aufgrund der Ausprägung spezifischer Eigenschaften der Aufnahme und Pflege sozialen Handelns eine bestimmte gesellschaftliche Kategorie bzw. Rolle erwerben bzw. zugewiesen bekommen. Dass dieser Vergesellschaftungsprozess nicht immer vorteilhaft für die betreffenden Menschen ausgeht, zeigt sich nicht nur an der feministischen Debatte sondern auch im Diskurs über den Umgang mit Menschen aus anderen Ländern ebenso wie mit solchen mit Behinderung und aus bildungsfernen Schichten. Während wenige bis gar keine Frauen beispielsweise in Top-Management von Unternehmen u.a. aus patriarchalen Geschlechterverhältnissen vorzufinden sind, haben viele zugewanderte Menschen ihrerseits mit Stereotypen und Vorurteilen zu kämpfen, die u.a. ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren oder gar verhindern. Zahlreiche Menschen mit Behinderung sind aufgrund von Sonderschule und der Dreigliedrigkeit des Schulsystems von Segregation bereits im Schulalter betroffen, was sich auch in der Arbeitswelt fortsetzt: Wenige von ihnen werden in Regelunternehmen beschäftigt, während viele in Werkstätten für Personen mit Behinderung arbeiten. Auch im akademischen Bereich ist diese Personengruppe kaum anzutreffen.

Dass Lebenschancen und die gesellschaftliche Teilhabe weltweit sehr ungleich verteilt sind, ist mittlerweile u.a. an den unterschiedlichen Bildungszugängen und –aspirationen und mit der erhöhten Auseinandersetzung mit den Migrationsmotiven deutlich geworden. Inklusion in diesem Zusammenhang zu reflektieren lässt ein Bild der Gesellschaft entstehen, in dem Systeme und deren Organisationen den Kern (Zentrum) bilden, da diese als gesellschaftliche Grundlage aufgefasst werden. Eine Bildungsgesellschaft hat daher beispielsweise das Bildungssystem als Kern seines reproduktiven Fortbestandes. Die gesellschaftliche Positionierung von Menschen in diesem Kontext erfolgt also notwendigerweise über Bildung; ansonsten werden Individuen, die sich dieser Maxime nicht unterwerfen, in die Peripherie verbannt. Besonders dort, wo nahezu kein Einbezug in die gesellschaftlichen Kernbereiche stattfindet. Migration in diesem Kontext stellt nicht nur ein Wechsel zwischen territorialen Grenzen dar, sondern auch in die unterschiedlichen Vorstellungen von Gesellschaft dar: Ausgehend von einer aufnehmenden Gesellschaft, die Lebenschancen seiner Mitglieder durch Bildung verteilt, ist es für zugewanderte Menschen ratsam, sich an diesen Vorgängen zu beteiligen. Dies ist sinnvoll auch wenn *„Schichtunterschiede bei den leistungsbezogenen Startchancen, schichtspezifische Differenzen in den schulischen Leistungen und auch*

*die an soziale Herkunft gekoppelte Vergabe von Bildungsempfehlungen die Bildungschancen in der Schule bestimmen [würden].“ (Becker und Lauterbach 2010:26f) Denn so erhalten sie sich wenigstens die Möglichkeit, das Beste aus dem machen zu können, was sie geboten bekommen bzw. selbst beeinflussen können.*

Nicht in allen Nationen wird Bildung als relevant für alle erachtet. So können sich Menschen aus gesellschaftlichen Zusammenhängen in denen für bestimmte Gruppen (Frauen, Mädchen, Pygmäen, usw.) keine Bildungsnotwendigkeit anerkannt wird, mit den Anforderungen ihrer Aufnahmegesellschaft als überfragt, überfordert und wenig kooperativ erweisen. Es sei denn, sie begreifen, dass wenn sie den sozialen Aufstieg sowohl für sich selber, als auch für ihre Nachkommen anstreben wollen, dieser lediglich über die Bildungsmaxime ihres Aufnahmelandes erfolgen kann.

Allerdings muss dieses Bewusstsein nicht zwingend zu einer Einstellungsänderung führen, insbesondere aufgrund der geringen sozialen Aufstiegschancen, die den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland eingeräumt werden (vgl. Dumont und Spielvogel 2008:141). Nur in wenigen Ländern der EU-27 verfügen zugewanderte Menschen über ein schlechteres Qualifikationsniveau als in Deutschland. Kaum 15% haben einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Lediglich in Österreich (11%) und Italien (12%) sind es noch weniger (vgl. Idem:82).

Denn ähnlich wie Einheimische aus niedriger sozialer Schicht kann eine Resignation nach dem Motto einkehren: „Ich habe sowieso keine Chance, wozu mich also bemühen?“. Abgesehen davon, dass dies auch eine Einstellung zur persönlichen Lebensführung darstellt, stellt sich tatsächlich die Frage von Nicht-Inklusion aufgrund sozialer Herkunft. Diese impliziert sowohl die Frage nach dem Zugang zu Bildung, der gerechten Vergabe von Voraussetzungen für weiterführende Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, als auch des Einbezugs von Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich.

Ein Ansatz, dieser Resignation entgegenzuwirken, kann in der Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund liegen. Denn dem (selbst- oder Fremd-)Ausschluss dieser Personengruppe vom Kernsystem einer Bildungs- und Wissensgesellschaft wie Deutschland kann entgegen gewirkt werden, indem die betroffenen Personen die selbstverständliche und qualitativ hochwertige Mitwirkung Zugewanderter im

Arbeitsmarkt erleben. Zumal für viele Zuwanderinnen und Zuwanderer das Erleben solcher Wirklichkeiten weitaus motivierender und authentischer ausfallen kann, als das Engagement Einheimischer, diese zu motivieren. Ausländische Menschen, die im Aufnahmeland einen erfolgreichen Werdegang vollzogen haben und damit verbundene Hindernisse am eigenen Leibe erfahren und dennoch ihre angestrebte soziale Positionierung erreicht haben, können als starke Motivatoren gelten (vgl. Geiger 2012:131ff). Damit ist keineswegs gesagt, dass „Selbst-Erleben“ per se an eine höhere Empathie und Verständnis geknüpft ist, vielmehr geht es um die ermutigende Botschaft für ausländische Menschen, die durch die Tatsache vermittelt wird, dass zugewanderte Personen ihre angestrebte gesellschaftliche Stellung im Aufnahmeland erreichen: Das vermeintlich „Unmögliche“ ist doch möglich; es lohnt sich, sich für seine Zukunft zu engagieren. Auch in diesem Sinne fordert die Gewerkschaft für Erziehung und Bildung Folgendes:

- *„Eine „verlässliche Schulsozialarbeit (mindestens ein Schulsozialarbeiter pro Schule)*
- *Die bevorzugte Einstellung von Pädagoginnen und Pädagogen nichtdeutscher Muttersprache*
- *Die Berücksichtigung der Armutsforschung bei den Bildungsplänen.“ (Hoch et al. 2011:26)*

Eine Soziale Arbeit also, welche die soziale Partizipation fördert, hat Wege und Interventionen einzufordern und gegebenenfalls selbst aufzuzeigen und durchzuführen, um im Sinne aller Individuen – unabhängig davon, ob zugewandert oder nicht – ein menschenrechtlich würdiges Leben zu ermöglichen.

Wird die Aufstiegsaspiration vieler zugewanderten Schülerinnen und Schülern betrachtet, dann lässt sich ein starker Wunsch des Dazugehörens ablesen, der sie dazu motiviert, einen schulischen Aufstieg zu erreichen (vgl. Juhasz und Mey 2009:89f). In solchen Fällen kann zu Recht angenommen werden, dass diese Heranwachsenden mit starkem Willen, Fleiß und Disziplin an der Verbesserung ihrer sozialen Positionierung arbeiten. Dabei sind viele für Hinweise bzw. Erlebnisse dankbar, die ihre Handlungsintensionen stärken und ggfs. weitere mögliche attraktive Verwirklichungswege aufzeigen. Erst recht kann es sich im Laufe des schulischen Werdegangs sich als sehr

positiv erweisen, durch Schulsozialarbeitende an den besuchten Schulen unterstützt und begleitet zu werden.

Denn durch den Besuch der Schule im Aufnahmeland befähigt gerade diese Schule sowohl einheimische, als auch zugewanderte dazu, eine mitgestaltende Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen– zumindest idealerweise laut ihrem gesellschaftlichen Auftrag. Dies also unabhängig davon, auf welche Grundlage welcher der nachfolgenden Regelungen die betreffenden Schülerinnen und im Territorium verweilen.

Zugewanderte Kinder und Jugendliche haben demnach ebenso den gesellschaftlich festgelegten Wert „Bildung“ durch erfolgreiches Durchlaufen entsprechender Bildungsprozesse zu bewerkstelligen. Sie gehen lediglich im Vergleich zu einheimischen Heranwachsenden von unterschiedlichen Daseinsgrundlagen aus: Während Zugewanderte dazu veranlasst sind, *„sich auf die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft einzurichten, [sind] Einheimische zur Auseinandersetzung mit den Prozessen des sozialen und kulturellen Wandels, die durch Migration mit bedingt sind oder durch die Anwesenheit von MigrantInnen in besonderer Weise sichtbar werden.“* (Homel und Scherr 2005:296). Die Tatsache, dass manche zugewanderte Heranwachsende also den Prozess der Gewinnung von Erkenntnissen und Erfahrung in ihrem Werdegang weniger schaffen als andere ihrer Gleichaltrigen kennzeichnet somit keineswegs eine individuelle Schwäche, sondern ist vielmehr das Zusammenspiel von Vor-Ort-Bedingungen, die ihnen eine mehr oder weniger variable Mischung von Nähe und Distanz zu den ihnen betreffenden gesellschaftlichen Kernprozessen ermöglicht.

Allerdings ist hier zu vermerken, dass diese Heranwachsenden stärker an Förderschulen zu finden sind, als Einheimische: 70% der ausländischen und 50% der deutschen Sonderschülerinnen und Sonderschüler sind dem Schwerpunkt Lernen zugewiesen (Powell und Wagner 2014:190f). Die anderen verteilen sich auf die übrigen Förderschwerpunkte. Damit wird darauf hingewiesen, dass zahlreiche zugewanderte Heranwachsende auf individuelle Lernarrangements und Unterstützung als Voraussetzung angewiesen sind, um den Bildungsanforderungen des Aufnahmelandes gerecht werden zu können. Auch im Bereich der politischen Partizipation von zugewanderten Kinder- und Jugendlichen ist die tatsächliche Mitwirkung nach folgenden Faktoren zu differenzieren:



- Tatsächlich vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten
- Zugänglichkeit von Informationen über diese
- Gezielte Förderung politischer Beteiligung
- Persönliches Interesse an Politik
- Mitbestimmungsbereitschaft etc.

Die Autorengruppe Bildungsberichtserstattung verzeichnet einen Zusammenhang zwischen politischem Interesse und individuell erreichtem Bildungsabschluss: Personen, die weder Haupt- noch Berufsschulabschluss haben, sind lediglich zu 12% an Politik interessiert; bei einem mittleren Schulabschluss sind es 22% und bei Hochschulabsolventen knapp drei Fünftel (vgl. Weishaupt 2010:337; van Ackeren und Klemm 2011:101)

Durch den gemeinsamen Besuch derselben Schule werden zugewanderte Heranwachsenden in einem Prozess der Akkulturation<sup>8</sup> überführt, der ihnen suggeriert, dass sie sich zwar auf die schulischen Vorgänge der Aufnahmegesellschaft einstellen müssen, aber wiederum besteht für die aufnehmende Schule die Aufgabe, förderliche Bedingungen für diese Auseinandersetzung zu schaffen. Werden die deutschen Zuwanderungspolitik und -vorgänge genauer betrachtet, dann entsteht ein Bild assimilatorischer Prozesse, das nicht nur durch die genutzten Begriffe „Integration“, „Ausländer“, „Migrationshintergrund“ etc. zum Vorschein kommt, sondern auch ein „geradeso geduldetes“ Dasein, das – wolle einer permanent bleiben – mit erheblichen Hürden verbunden wird.

Doch gerade um Inklusion bei Zugewanderten verwirklichen zu können bedarf es systematischer Steuerungskompetenzen und finanzieller Ressourcen, die einerseits vorhandene Hindernisse beseitigen – wie etwa umfangreiche Sprachfördermaßnahmen, mehrsprachige Kommunikation und aktive Antidiskriminierungsvorgehensweisen wie

---

<sup>8</sup> Die Akkulturation wird hier als Gesamtheit aller übernahmebezogenen Veränderungen verstanden, die stattfinden, wenn Gruppen, Schichten oder Personen unterschiedliche kultureller Ausprägungen aufeinander treffen und miteinander interagieren (vgl. Hillmann und Hartfiel 2007:14). Es ist ein beidseitiger Prozess, dem sowohl Ankömmlinge, als auch Einheimische ausgesetzt sind und der unterschiedlich verläuft bzw. gesteuert wird, je nachdem wie aufgeschlossen und positiv die Interagierenden einander gegenüber eingestellt sind. Hierbei werden Ideen, Wörter, Wertvorstellungen, Normen, Verhaltensweisen, Techniken und Produkte durch Kontakte und Interaktionen (teilweise) angeglichen bzw. übertragen.

auch einen Sozialentwicklungsplan im Hinblick auf die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von sozialen Dienstleistungen (vgl. Filsinger 2011:225). Andererseits implementieren sie keine Sonderfördermaßnahmen für bestimmte ethnische Gruppen oder sozialen Schichten, sondern stellen (Familien-)Fördermaßnahmen allen offen. Sie mindern somit eine besondere Hervorhebung einer bestimmten (familiären) Einheit oder kulturellen Gruppe als defizitär, dadurch dass eher nicht exklusiv für sie diese Hilfestellungen angeboten werden, sondern für alle – sprich sowohl einheimische, als auch zugewanderte fungieren als Zielgruppe.

Ein nicht eindeutiger Kurs in dieser Hinsicht – wie dies derzeit in Deutschland den Anschein hat – birgt die Gefahr französischer Verhältnisse, in denen: *„die nationale Aufgabe auf die „strukturelle Assimilation“ (...) zielt, die politische, ökonomische und soziale Inklusion – vorrangig durch die Schule – zur Herstellung von Chancengleichheit impliziert. (...) Das Inklusionspostulat, das für alle Bürgerinnen und Bürger gleich welcher Herkunft gilt, nicht ausreicht, um Migrantinnen und Migranten vor Ausgrenzung und Diskriminierung zu schützen; [wenn] räumliche Segregation und Konzentration (...) marginalisierte Quartiere als sozioethnische Ghettos herausbildet und vor dem Hintergrund von Problemlagen und Erfordernissen in der Praxis auch [vom Inklusionspostulat] abgewichen wird“ (Filsinger 2011:228).*

Diese Überlegungen geben einen Hinweis darauf, dass in der Inklusionsarbeit auch relevant sein soll, verschiedene Aspekte sozialer Ungleichheiten miteinander zu kombinieren. Dies ist notwendig, um so auch diagnostizieren zu können, wie Spill-Over-Effekte aufgrund der Kumulation bestimmter Merkmale bei Schülerinnen und Schülern stattfinden und diesen mit adäquaten Interventionen zu entgegnen. Wansing und Westfahl schauen sich in diesem Sinne die Kombination von Migration und Behinderung genauer an und zeigen verschiedene Kategorien und Perspektiven des Zusam-

---

<sup>9</sup> Die Assimilation bezeichnet den einseitigen Prozess seitens von zugewanderten Menschen, sich an die vorgefundenen Gegebenheiten anzupassen, ohne den Anspruch auf Seite der aufnehmenden Gesellschaft, ihre Bedingungen zu verändern (vgl. Filsinger 2011:53). Die Zugewanderten sollen sich völlig mit der neuen Umgebung identifizieren und sich dabei von ihren mitgebrachten Handlungs-, Denk-, Norm-, Werte- und Einstellungsspezifika komplett lösen. Mit der Folge, dass sie die vorgefundenen Lebensweisen übernehmen.

menspiels dieser Aspekte auf (vgl. Wansing und Westphal 2014:17ff). Eine solche Betrachtungsweise gleicht sich mit der Intersektionalität<sup>10</sup> (vgl. Winker und Degele 2009:11ff) an, die somit im Rahmen von Inklusion eine bedeutsame Rolle erhalten muss: Welche Merkmale führen zu Nicht-Inklusion? Wie verstärken sie sich gegenseitig? Dies gilt es im Rahmen inklusiver Arbeit herauszufinden und Lösungswege zu elaborieren und systematisch umzusetzen, die dem entgegenwirken.

## **Fazit**

Für dieses Unterkapitel ist zu notieren, dass eine Migrationsgesellschaft, die Anspruch auf Inklusion erhebt, folgende Aspekte beachten sollte:

- Weil Bildung als Maxime eigenverantwortlicher Lebensführung gilt, müssen Voraussetzungen für die Verwirklichung von Lebenschancen aller durch passgenaue Bildungschancen eines jeden einzelnen Gesellschaftsmitgliedes gewährleistet werden.
- Die politische Beteiligung von Einheimischen und Zugewanderten gezielt durch Prozesse, Beteiligungsmöglichkeiten, Strukturen und passgenaue Informationsgestaltung fördern.
- Die Begegnung und Auseinandersetzung bzw. Interaktion mit dem Anderen auf allen gesellschaftlichen Ebenen und Bereichen ermöglichen: Zum Beispiel von der Schule bis hin in den Arbeitsmarkt und die Quartiere.
- Nicht nur die eigenen Erwartungen an die Ankömmlinge offenbaren einerseits, sondern sie auch dazu befähigen, diese gerecht werden zu können. Andererseits aber auch Einheimische in ihrem Beitrag für eine gelungene Inklusion zur Verantwortung zu ziehen. Denn Inklusion bedarf der Mitwirkung aller betroffener Parteien.

---

<sup>10</sup> Das Konzept der Intersektionalität kommt ursprünglich aus dem amerikanischen Feminismus mit Protagonistinnen wie Carby und Collins, die ausgehend von der Diskriminierung dunkelhäutiger Frauen in den USA untersuchten, wer aufgrund welcher Eigenschaften zu unterdrückten sozialen Gruppen auf welcher gesellschaftlicher Ebene gehört (Winker und Degele 2009:11ff). Sie differenzieren dabei zwischen vier wesentlichen Merkmalen: Rasse, Klasse, Geschlecht und Behinderung. Entlang dieser Zuschreibungen werden soziale Ungleichheiten produziert und aufgrund des Zusammenwirkens dieser Merkmale Mehrfachdiskriminierung verursacht.

Dazu ist nicht nur kultursensible Aufklärungsarbeit bei den Betroffenen notwendig, sondern es bedarf auch an lebendige Vorbilder zugewanderter Menschen, die diesen Prozess positiv meistern bzw. ihre gewünschte soziale Positionierung erlangt haben. Dass dieser Weg mit Schulsozialarbeit und Schuleinrichtungen verknüpft ist, zeigen die nachfolgenden Abschnitte auf.

### **3.4 Schule**

Die Auseinandersetzung mit der Schulsozialarbeit erfordert einen Blick in das Umfeld, in dem dieses Arbeitsfeld lokalisiert ist. Es wird deshalb unerlässlich, sich mit der Schule als Ort, an dem Schulsozialarbeit betrieben wird, näher zu befassen. Dies wird in diesem Abschnitt insofern vollzogen, als dass Inklusionsvorgänge in den Blick genommen werden, die für das genannte Handlungsfeld relevant zu sein erscheinen.

Die deutsche Schule blickt auf eine langjährige Geschichte zurück, aus der Brenner folgende Aufgaben der Schule herausliest:

- *„dass [Schülerinnen und] Schüler in ihr brauchbares Wissen erwerben, das ihnen für ihren künftigen Beruf nützlich sein wird;*
- *dass sie ihnen Weltwissen vermittelt, welches ihnen die Orientierung in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit erlaubt;*
- *dass sie in ihr eine Allgemeinbildung erhalten, die sie mit Kulturgütern vertraut macht;*
- *und dass ihnen vielleicht noch einige Verhaltensmuster mitgegeben werden, die ihnen einen zivilisierten Umgang mit ihren Mitmenschen ermöglichen.“ (Brenner 2006:7)*

Mit dieser Vorstellung von Schule geht ein geklärtes Selbstverständnis einher, das im Zuge der Diskussionen um die deutsche Schule unklar zu sein scheint: *„Sie soll den ganzen Menschen formen. Sie soll ihn bilden, ihn erziehen, ihm beibringen, wie das Leben zu führen sei, und ihn auch noch vormittags unterrichten und nachmittags betreuen, ohne ihn aber mit Anforderungen zu konfrontieren, die ihn bei der Selbstverwirklichung beeinträchtigen könnten. Die Schule soll mehr sein als eine Einrichtung, in der die ältere Generation der nachwachsenden Unterricht erteilt. Sie soll das Leben*

vertreten und das Elternhaus, die Familie ersetzen, wo diese abgedankt hat.“ (Idem) Darum ist sie zunehmend in die Kritik geraten, weil diese gesellschaftlichen Vorstellungen mit der Realität vieler Schulen nicht übereinstimmen.

Auch die in den Primar- und Sekundarstufen zum Teil willkürliche Ermittlung der kindlichen Leistungsfähigkeiten und damit verbundene Übermittlung bzw. Verweigerung von Zugangsvoraussetzungen zu weiterführenden Bildungseinrichtungen und anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen heizen den Diskurs auf (vgl. Friedrichs 2011:1; Bergemann 2013:138). Darüber hinaus wird die Dreigliedrigkeit des Schulsystems stark kritisiert, die nicht nur eine Spaltung der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer zu begünstigen scheint, sondern auch dem Entwicklungsstand vieler Heranwachsenden kaum gerecht zu werden vermag (vgl. Peters 2007 am 21.03.2007; van Ackeren und Klemm 2011:82ff; Friedrichs 2011 am 25.08.2011; Bergemann 2013:55f).

Ein weiterer Inklusionsaspekt in der bildungspolitischen Debatte liegt in der Verzahnung von schulischen und jugendhilfebezogenen Aufgaben miteinander: Inwiefern und unter welchen Bedingungen wird die Schulsozialarbeit als integraler Bestandteil der Strukturen und Rahmenbedingungen schulischer Organisationen verstanden und anerkannt? Die identifizierbaren Kooperationsverhältnisse, -interessen und -erwartungen geben in Anlehnung an der Studie der Heidelberger Kinder- und Jugendamtes ein differenziertes Bild ab:

*„Danach befragt, mit welchen Institutionen die Lehrer/innen gerne ko-operieren würden, antworten im Schnitt über die Erhebungen 95,8 %, dass sie einen hohen bis mittleren Bedarf in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit sehen, gefolgt von der Erziehungsberatungsstelle (82 %), dem Jugendamt (72 %), der Kinder- und Jugendpsychiatrie (66,2 %) und der Polizei (63,4 %). Tendenziell nimmt über die Erhebungen hinweg der Bedarf mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren bei den Lehrer/innen leicht zu, während der Kooperationsbedarf mit der Erziehungsberatungsstelle leicht zurückgeht. Das Kooperationsinteresse der Lehrer/innen ist dabei insbesondere auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen (98,4 % mittleres bis großes Interesse), gefolgt von Gewaltprävention (96,1 %), Konfliktbewältigung (96,1 %), den Übergang Schule / Beruf und Suchtprävention gerichtet. Veränderungen im Verlauf der Erhebungen zeigen, dass das Interesse an Gewaltprävention sowie an Methoden zur Überwindung von Geschlechtsrollenklischees abnimmt, während Themen wie Übergang Schule / Beruf, und Suchtprävention für die Lehrer/innen an Bedeutung gewinnt. Unter geschlechtsspezifischer Perspektive fällt auf, dass die Frauen mehr Interesse an den Themen Gewaltprävention, Konfliktbewältigung / Konfliktmoderation, Suchtprävention und Methoden zur Überwindung von Geschlechtsrollenklischees haben als ihre männlichen Kollegen.“ (Fischer et al. 2008:38)*

Schulleitungen werten ebenfalls die Kooperation mit Schulsozialarbeitenden positiv, wie folgende Erläuterungen darstellen:

*„Wir können dadurch ganzheitlicher auf unsere Schüler eingehen, gerade weil die Schulsozialarbeit den sozialen und emotionalen Aspekt viel stärker in den Vordergrund bringt und wir immer so in der Doppel-rolle sind, auch noch beurteilen zu müssen. [...] Denn Elternarbeit wird oft gemeinsam gemacht und wir haben den Eindruck, dass unser Schul-sozialarbeiter ein gutes Bindeglied ist zum Jugendamt und dass dadurch die Arbeit effizienter wird. Dadurch, dass der Schulsozialarbeiter eine Person aus ihrem Bereich ist, da gibt es nicht so die Berührungängste... Oder oft ist man der Schule gegenüber etwas reservierter bzw. gibt man manche Informationen nicht weiter. Doch durch die Schulsozialarbeit können wir die Elternarbeit viel intensiver gestalten. Ich habe einmal in der Woche einen Termin mit dem Schulsozialarbeiter, den schätze ich auch sehr, denn dadurch brennt weniger was an. Dadurch ist man näher dran. Außerdem hat er sehr viel erzieherischen Sachverstand, das finde ich gut und er hat ein bisschen einen anderen Blick als wir, die wir eher den Blick auf das Wissen und das Lernen haben. Er hat eher den Blick auf das erzieherische und das soziale Verhalten.“ (Fischer et al. 2008:46f)*

Die Fachliteratur zeigt die Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit auf sowie deren Gestaltung zugunsten aller Parteien (Deinet 2003:141ff; Schubarth und Speck 2008a: 965ff; Schubarth und Speck 2008b:113ff; Speck 2008:22ff, Holtappels und Rollett 2008:281ff; Holtappels und Rollett 2009:18ff; Floerecke 2009:323ff; Floerecke 2010:111ff). Es ist allerdings zu notieren, dass hierbei eine Kommunikation auf Augenhöhe nicht zwingend gegeben ist, weil es zu Ablehnungen, mangelndem Interesse an anderen Arbeitsweisen sowie Reduzierung der Zusammenarbeit auf Kriseninterventionen kommen kann. Diese Gefahr entstammt vor allem der mangelnden *„Präzisierung der Aufgaben der Jugendhilfe in der Schule bis hin zu deren gesetzlicher Verbindlichkeit: Das betrifft vor allem die individuelle Einklagbarkeit von Leistungen durch Schüler oder Eltern. Deshalb fordern Fachverbände, dass Schulsozialarbeit eine gesetzlich verankerte Regelaufgabe der Jugendhilfe werden muss. Gerade in Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf ist bei dem wachsenden Anteil von Schulabbrecher/innen, Schulverweiger/innen und jene, die bei der Lehrstellensuche scheitern, eine Verbindlichkeit der Leistungen und die Vernetzung der Hilfen erforderlich.“* (Stickelmann 2011:739f)

In Rahmen dieser Arbeit auch verstanden als Nicht-Inklusion stellt sich Exklusion mittels obiger Erläuterungen als brisantes Thema schulischer Arbeit dar, das nicht nur in Form einer Selbstaussgrenzung Betrachtung finden muss, sondern dem auch in Form

von Fremdausgrenzung entgegen gewirkt werden muss. Ansonsten setzt sich ihre Spirale ununterbrochen fort und führt eine mehrfache Exklusion herbei, die für den Fortbestand der Gesellschaft beeinträchtigend ist. Denn eine Kumulation solcher Vorgänge würde nicht nur die Soziale Frage erneut hervorrufen, sondern auch die in der Perspektivlosigkeit verborgenen kriminellen Potentiale freisetzen und zu anarchistischen Zuständen führen.

### **3.4.1 Inklusion als Aufgabe der Schule**

Dass die Schule eine Institution mit bedeutsamem Eingriff in die Biographie und Entwicklung- sowie Teilhabechancen von Menschen in der Gesellschaft ist, wurde bereits von verschiedenen Autoren festgestellt (Thoma und Rehle 2009:18; Buholzer und Kummer Wyss 2012:79ff; Reich 2012:12f; Bergemann 2013:77f). Inklusionsaspekte sind in diesem Vorgang ebenso selbstverständlich wie umstritten. Denn je nachdem, welche Schulart besucht wird, öffnen sich dem Betreffenden mehr oder weniger Möglichkeiten der Partizipation in den zentralen gesellschaftlichen Systemen, oder eben die Stellung am Rande der Gesellschaft. Befürworter einer „Schule für alle“ fordern daher die gemeinsame Beschulung aller Heranwachsenden auf Basis individuumsbezogener Entwicklungspotentiale, die sich an folgenden Standards ausrichtet:

- *„Verpflichtung zu Inklusion in Leitbild, Leitlinien und Praktiken auf Landes-, städtischer, kommunaler und einzelschulischer Ebene.*
- *Klar definierte Leistungs- und Lenkungsaufgaben zu Inklusion auf den unterschiedlichen Ebenen.*
- *Dialogische Partizipation und Partnerschaften für ein demokratisches Schulwesen, das alle Gruppen und Personen einbindet, die vor Ort relevant sind.*
- *Vermittlung fachübergreifender Methoden- und Sozialkompetenz über den fachinternen Curricula hinaus, um allgemein lebensweltliche, soziale, kulturelle Inhalte und Techniken zu fördern.*
- *Hinreichende Wertschätzung und Würdigung der Herkunftssprache von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungs- und Erziehungssystem trotz qualitativ hochwertiger und umfassender Vermittlung der deutschen Sprache.*
- *Begleitung und Beratung durch für alle Beteiligten in Form von Angeboten, Supervision, Fortbildung und Coaching.*

- *Einstellung von (sozial- bzw. sonder-)pädagogischem Personal, das für pädagogische Diagnostik, Beratung und differenzierte Förderung von Heranwachsenden geeignet und qualifiziert ist.*
- *Kontinuierliche und systematische Weiterentwicklung der Kompetenzen aller Beschäftigten im Schulbereich hinsichtlich den Inklusionsstandards*
- *Beseitigung von Hindernissen, Abwehr von Missbrauchsfällen und ein Beschwerdemanagement gepaart mit Konsequenzen für Fehlhandlungen.“ (vgl. Reich 2012:91ff; Buholzer und Kummer Wyss 2012:78ff; Amrhein et al. 2012:32ff)*

Ziel ist es hier, der durch schulische Selektion fortwährenden Spaltung der Gesellschaft in „Gewinner“ und „Verlierer“ entgegen zu wirken und Benachteiligungen zu reduzieren. Diese Aspekte führen für viele Schulabsolventinnen und -absolventen nicht nur zu Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch zu Unter- und Überordnungsverhältnissen in der interschulischen Gegenüberstellung. Ein Beispiel dafür gibt nachfolgende Konversation zwischen den Schülern S1 und S2 über Schülerin S3:

**S1:** „Ich werde auf die „Real“ wechseln. Dort sind die Anforderungen nicht so hoch wie derzeit aufs „Gymi“.“

**S2:** „Da täuscht du dich, ich kenne einen, der auch gewechselt hat, aber der hat genauso viel Stress wie wir. Es ist nicht weniger, es ist genauso.“

**S1:** „Ach was?!? Das ist nicht wahr. S3 ist doch auf „Real“; sie hat nicht so viel Stress wie wir.“

**S2:** „S3 ist nicht auf „Real“; sie geht in die Hauptschule.“

**S1:** „S3 geht in die Hauptschule? Das wusste ich nicht.“

**S2:** „Ja. Sie geht in die Hauptschule. Und das ist so was von schwach: Weißt Du, die fangen erst jetzt mit Bruchrechnen an, man. Das was wir vor Jahren schon gemacht haben!“

**S1:** „Was, echt? Erst jetzt? (lacht) Ja, dann kann sie ja gar nichts mit Integrale anfangen.“

**S2:** „Ach, davon versteht sie nur Bahnhof.“

**S1:** „Ist sie so behindert? Das ist ja dumm, sie ist wirklich so dumm? Das hätte ich nicht von ihr gedacht!“

**S2:** „Ja, Hauptschule ist halt einfach dumm, behindert!“

(Quelle: Eigene Wiedergabe eines Dialogs zwischen zwei Schülern)

Ein solches Gespräch gibt einen weiteren Grund für die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, weil für die beiden Gesprächsparteien, die Schulform „Hauptschule“ der Inbegriff von „Dummheit“ ist: Schülerinnen und Schüler, die diese Schulform besuchen werden für dumm gehalten – ohne Weisheit und Intelligenz. Diese Einstellung lässt



sich damit erklären, dass die Hauptschule überproportional von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten besucht wird und *„mit einer inhaltlichen Reduzierung von Lerninhalten, mit einem schlechteren Lernklima und einer geringen Ausstattung an externen Ressourcen einhergeht (...). Im Umkehrschluss haben Kinder aus sozial höheren Schichten in mehrfacher Weise einen Vorteil: Ihnen werden mit dem Besuch der Realschule, Gesamtschule oder des Gymnasiums anspruchsvollere Bildungsinhalte vermittelt; der Anregungsgehalt ihrer Lernumgebung ist höher, denn sowohl ihre Eltern, als auch ihre Mitschülerinnen und Mitschülern können als Anregung, Motivatoren und Unterstützende mit hohem kulturellen und sozialen Kapital in Lernprozesse und Entscheidungsprozesse, die die Schulkarriere betreffen, eingreifen.“* (Solga und Wagner 2010:192) Auch zeigt sich hier die Segregation von Menschen bereits im jüngsten Alter alleine aufgrund des Besuches eines bestimmten Schultyps. Diesem Dialog ist die Problematik der „Überbürdung“ von Schülerinnen und Schülern zu entnehmen, die zu einer Selbstexklusion oder Fremdexklusion von einer bestimmten Schulform führt und mit dem höchsten gesellschaftlichen Selbst-Exklusionsgrad (dem Selbstmord) einhergehen kann.

Denn verschiedene Autorinnen und Autoren haben Folgendes konstatiert: *„Im Einzelnen nannten Schüler als Motive für ihren Selbstmord (in Abschiedsbriefen) bzw. Selbstmordversuch die Angst vor Zeugnissen, die Resignation aufgrund des ständigen Misserfolgs, der Wechsel in eine niedrige Schulart und die Überweisung in eine Sonderschule“* (Heuer 1979:108; vgl. Kerns 1997:17ff; Tupaika 2003:25; vgl. Joosten 2014:26ff) Diese Praktik lässt sich als typisch männlich bezeichnen, da sie häufiger von Jungen als von Mädchen erfolgt und die Frage aufwerfen, ob die Schule eher mädchenorientiert ist und somit ihre Inklusionsaufgabe Jungen gegenüber nicht gerecht erfüllt. Dieses geschlechterbezogene suizidale Verhalten lässt sich anhand der Zahlen des Bundesamtes für Statistik, die das Jahr 2012 charakterisieren, belegen: *„In der Altersgruppe der 15- bis 20-jährigen sind Suiziden die zweithäufigste Todesursache nach den tödlichen Verkehrsunfällen. (...) Jungen sind in dieser Altersgruppe fast das Dreifache häufiger betroffen als gleichaltrige Mädchen.“* (Ellsäßer 2014:25)

Wie obige Konversation darstellt, ist es in diesem Fall ebenfalls ein Junge, der aufgrund der stressigen Anforderungen, vom Gymnasium auf die Realschule wechseln will: Ein Einzelfall? Im Bildungsbericht 2012 der Bundesregierung wird festgestellt,

dass die Zahl von Schulabbrechern weiterhin steigt und höher ist als die der Schulabbrecherinnen (vgl. DIPF 2012:41f): Besteht doch ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Schulbesuch bzw. Schulabschluss? Die Ergebnisse der Abschnitte VI.2.2.2, VI.2.10.2, VI.2.13.1 und VI.2.13.2 deuten zumindest auf einen Zusammenhang hin.

Wie auch immer die Antwort auf diese Frage ausfällt, *„hohe Bildungsbeteiligungsquoten gehen tendenziell mit einem niedrigen Anteil an frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgängern einher. Diese Personen gelten als potenzielle Risikogruppe im Hinblick auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt und ihre gesellschaftliche Teilhabe, weshalb die EU im Rahmen der Europa 2020-Strategie unter anderem die Reduktion des Anteils der frühzeitigen Schulabgänger auf 10% als Ziel definiert hat. Der Anteil beläuft sich in Deutschland 2010 auf 12%. Damit liegt der Anteil zwar unter dem EU-Mittelwert (14%), jedoch immer noch über der Zielmarke von 10%, die bis 2020 erreicht werden soll. Während Personen ohne Migrationshintergrund in Deutschland die europäische Zielmarke mit 10% bereits erfüllen, sind 30% der Personen mit Migrationshintergrund frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger.“* (DIPF 2012:41)

Dieses Zitat macht die Relevanz schulischer Beteiligung für die Erwerbsarbeit wie auch soziale Positionierung als Handelnde in der Gesellschaft deutlich. Auch wird die Verschränkung mit Migration deutlich, weswegen stärkere Anstrengungen für mehr Bildungsbeteiligung unternommen werden müssen.

### **3.4.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden?**

Der Schule obliegt die unumstrittene Aufgabe der Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Teilsystemen durch Vermittlung von entsprechenden Zugangsvoraussetzungen wie etwa Wissen, Normen, Kompetenzen, usw. Jede Person soll also durch Bildung die Möglichkeit erhalten, an der Gesellschaft teilzuhaben. Dies erfordert nicht nur Standardisierungen nach den Regeln der zentralen Schulämter und der Wirtschaft zur „Herstellung“ benötigter Arbeitskräfte, sondern auch den Einbezug individuumsbezogener und sozialer Komponenten in die Schulangebote. Gemeint ist hier, dass die Schule beispielsweise nachfolgende Frage beantwortet: Angesichts dessen, dass der

Schulabbruch überwiegend bei männlichen Schülern vorkommt, wie soll das Schulan-gebot, ihr Vorgehen, ihre Betreuung, ihr Unterricht verändert werden, damit Jungen ebenfalls erreicht werden können und ihr Verbleib im Bildungssystem bis zum regulären Abschluss gestärkt wird?

Denn je niedriger bzw. fehlender der Bildungsabschluss, umso schlechter die Aussich-ten auf dem Arbeitsmarkt und umso niedriger und randständiger die soziale Position und Teilhabe der Betroffenen in der Gesellschaft (vgl. Merten 2008:46; Weber und We-ber 2013:2; Bundesagentur für Arbeit 2013a:6ff). Dies trifft insbesondere zu, wenn die Nachfrage sich auf qualifizierte bzw. hoch qualifizierte Arbeitskräfte konzentriert. Un-abhängig davon, ob genau diese Kausalität zwischen hohem Bildungsabschluss und guten Aussichten auf den Arbeitsmarkt teilweise in Frage gestellt wird – wie etwa bei akademisch qualifizierten ohne Anstellung bzw. in prekären Arbeitsverhältnissen oder bei der Suche nach Auszubildenden im Handwerk (vgl. Albrecht und Pütz 2008:13ff; Bundesagentur für Arbeit 2013b:27f).

Abgesehen von dieser schülerorientierten Perspektive sollte es ebenfalls ein Anspruch der Schule sein, dass die in ihrem Hause tätigen Professionellen als integrale Bestand-teile des Schulpersonals anerkannt und respektiert werden. Dies soll sowohl unterei-nander und in der erforderlichen Zusammenarbeit miteinander für eine bedürfnisge-rechte Sozialisation von Heranwachsenden der Fall sein, als auch in Abwicklungen mit externen Kooperationspartnern. Die Einschätzung darüber, wie eine Schule ihr Perso-nal wertschätzt, erfolgt unter anderem darüber, ob das ganze Personal im Rahmen der Vorstellung des Schulpersonals auf der Homepage in ihrer jeweiligen Funktionalität aufgeführt wird. Dies kann in vielschichtiger Weise stattfinden: Das Auftauchen von Schulsozialarbeitenden beispielsweise in Nebenseiten kann ihren Status als eigen-ständige Komponente der Schule bekräftigen, während ihre fehlende Darstellung den Eindruck eines Anhängsels erweckt, das lediglich irgendwie dazu gehört, aber irgend-wie doch auch nicht. Auch ihre fehlende Mitwirkung an zentrale schulischen Entschei-dungsprozessen und Vorgängen zeugt von einer gewissen Ausgrenzung trotz ihrer schulischen Betätigung.

Dass Erziehungsberechtigte in schulischen Angelegenheiten miteinbezogen werden müssen, um zumindest eine erfolgreiche Schulentwicklung ihrer Zöglinge zu ermögli-chen und zu gewährleisten, ist mittlerweile an der Schule angekommen. Bereits viele

Verantwortliche mit und ohne Migrationshintergrund engagieren sich entsprechend – zumindest dort, wo Partizipationsmöglichkeiten mit Anerkennung, Respekt und Wertschätzung bzw. niedrigschwellig angeboten werden und tatsächlich offen stehen. Handlungsbedarf besteht jedoch weiterhin dort, wo Vorschläge bzw. Ideen der Elternschaft oder bestimmter Gruppen von Erziehungsberechtigten nur schwer bzw. gar keinen Raum bekommen. Ähnliches gilt für Erziehungsberechtigte ohne jeglichem Interesse an den schulischen Belangen ihrer Heranwachsenden, auch hier ist eine Einbindung schwer umsetzbar.

### **3.4.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden?**

Bereits wurde die Stellung von Jugendhilfe und Schule in Form von Schulsozialarbeit in den Ausführungen hinsichtlich den zu inkludierenden Fachkräften nicht nur im Schulkonzept, sondern auch als Schulpersonal, wie auch in der schulischen Außendarstellung angesprochen. Ein weiterer Blickwinkel zeigt sich bei weiteren Schulgebieten: Dass die Gebäudereinigung und Instandhaltung ebenfalls zu einer funktionierenden und inklusiven Schule dazu gehören, ist selbstverständlich, doch die Darstellung dieser Aufgabenbereiche gehört keinesfalls zu den Standardwerken schulischer Darstellungen. Wobei hierin ein erheblicher schulischer Lern- bzw. Sozialisierungseffekt verborgen sein könnte: Solche Aufgaben als ehrenwert zu betrachten und somit ihr Ansehen an der Schule, in der Gesellschaft stärken zu verhelfen.

Inklusion meint nicht nur die Partizipation in der Schule, sondern auch im Schulumfeld bzw. im Gemeinwesen. Denn Inklusion verlangt ebenfalls eine Öffnung der Schule hin zum Quartier, zur Stadtgesellschaft, um zivilgesellschaftliche, kulturelle und soziale Beteiligung im Gemeinwesen bewusst gestalten zu können. Die Schule stellt sich somit nicht nur als verantwortlich für eine intensive individuelle Beteiligung und Förderung gelingender Schulentwicklung von jungen Menschen dar, sondern steht auch für die Einbindung hierfür notwendiger Ressourcen und Potentiale aus ihren sozialen Bezügen. Eine verlässliche Kooperation mit außerschulischen Lerneinrichtungen wie auch mit Organisationen des Wirtschafts-, Arbeits- und weiteren Bildungswesen ist daher notwendig, um die Schule als Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden aus der Isolation herauszuholen.

Denn bislang erweckt die konzeptionelle Ausrichtung der Schule den Eindruck, dass Heranwachsende ihre Lebensverhältnisse ablegen würden, sobald sie die Schulklasse betreten. Doch die Heranwachsenden betreten die Schule samt ihrer sozioökonomischen Situation, persönlichen, regionalen, sozialen, kulturellen, sprachlichen, körperlichen und anders bedingten Eigenschaften, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Mit diesen Dispositionen treten sie in das schulische Lernarrangement ein und sollen den Lehrstoff per Frontalunterricht empfangen, ohne allzu viele Fragen zu stellen, damit der Lehrplan von den Lehrenden eingehalten werden kann. Es zeichnet sich allerdings ab, dass „Learning by Doing“ effektiver ist, als die frontale Übermittlung von Wissen. Auch können dadurch individuelle Erfahrungen entsprechend den Bedürfnissen, Lerninteressen und Leistungen von Heranwachsenden mittels abwechslungsreicher, vielfältiger, handlungsorientierter Lernsettings erworben werden und somit dem Entwicklungsstand Einzelner gerecht werden.

### **3.4.1.3 Einfluss von Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte auf Inklusion**

*„Im Sinne eines inklusiven Unterrichts wird die (...) Heterogenität innerhalb jeder Lerngruppe dafür nutzbar gemacht, dass sich Kinder in der individuellen Beschäftigung mit Lerngegenständen und im argumentativen Austausch darüber gegenseitig in ihrem je eigenen Lernprozess unterstützen und bestärken. Die Rolle des Lehrers in einem solchen Unterricht ist es, die Kinder in ihren Lernwegen zu begleiten, ihnen anschlussfähige Anregungen zum Weiterlernen bereitzustellen und sie immer wieder zu ermuntern, ihre Denkprozesse zu hinterfragen und über ihr Lernen zu kommunizieren. Der Lehrer zeigt den Kindern ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungen, Denkweisen und Lösungsstrategien auf und bestärkt sie darin, eigene Wege zu gehen und im Vergleich mit anderen weiterzuentwickeln.“ (Weigl 2009:195)*

Dieses Zitat bringt deutlich zum Ausdruck, worin die Inklusionsaufgaben von Lehrenden bestehen und gibt einige praktische Hinweise darüber, wie dies erfolgen soll. Doch der Praxisalltag erfüllt diese Erwartungen trotz guten Willen dies auch zu realisieren, bei Weitem nicht: Lehrende sehen sich mit zu großen Klassen konfrontiert, in denen sie kaum eine individuelle Begleitung gewährleisten können. Auch sind die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler teilweise so komplex, dass viele Lehrenden sich

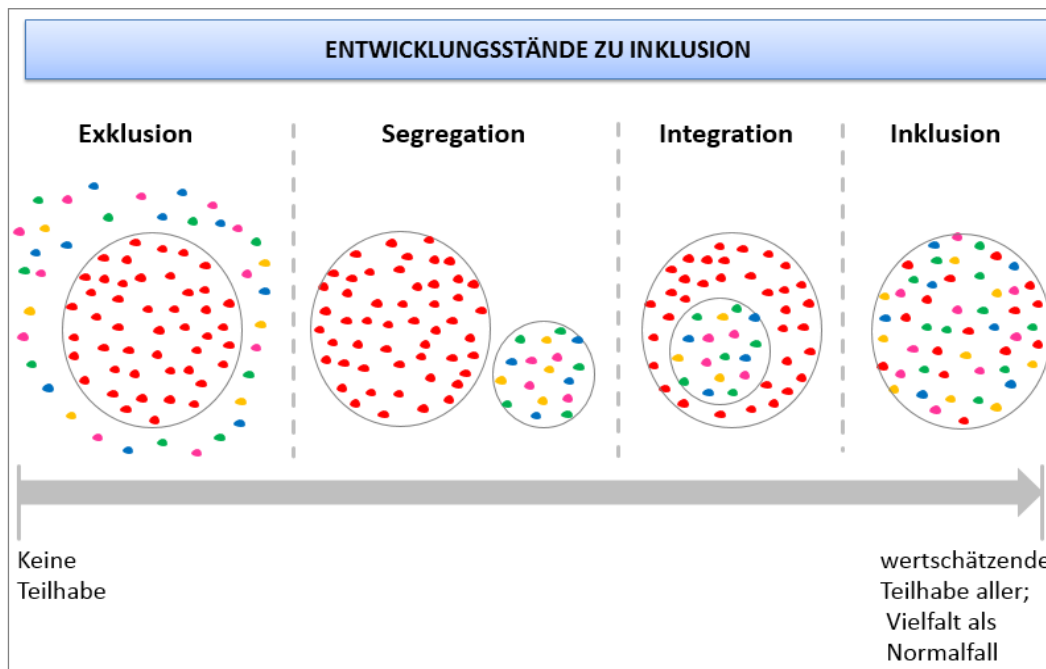
nicht in der Lage sehen, diesen zu entgegen. Der Druck, die Lehrpläne umsetzen zu müssen, steht lehrstoffbezogenen Nachfragen aus der Schülerschaft gegenüber. Auch leiden die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und die Rücksicht auf die unterschiedlichen Lerntempi der Schülerinnen und Schüler darunter. Dennoch meint Weigl, dass *„um anschlussfähige Aufgaben bereitstellen zu können und die Kinder in ihren Denkansätzen verstehen, bestärken und unterstützen zu können, erfordert es eines aufmerksamen Zuhörens und Beobachtens von Seite des Lehrers. Der persönliche Ausdruck jedes Kindes muss genau untersucht und in die Unterrichtsgestaltung integriert werden. Denkwege, Umwege, Fehler und von außen gesehene unstimmmige Denkansätze geben das Denken des Kindes deutlich wieder und geben Aufschluss über Lernstand und –niveau des einzelnen Kindes.“* (Idem:198)

#### **3.4.1.4 Kontinuitätsrelevanz für schulische Inklusion**

Durch die obigen Erläuterungen dürfte bereits verdeutlicht worden sein, dass das schulische Inklusionsengagement eine wesentliche Voraussetzung für eine Gesellschaft ist, in der jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit anerkannt, wertgeschätzt und respektiert wird. Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass Menschen sich aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage, Herkunft, Geschlechterzuordnung, ihrem Lebensstil, ihren Beeinträchtigungen, individuellen oder kollektiven Einstellungen sowie ihrem Alter und ihrer ethnischen Zugehörigkeit voneinander unterscheiden. Diese Vielfalt gilt es in der Schule stets zu berücksichtigen, um eine gerechte Gesellschaft verwirklichen zu können.

#### **3.4.2 Inklusionsproblematiken der Schule**

Die Erwartung an Schulen, inklusiv zu sein beschreiben Eberwein und Knauer durch einen Vergleich unterschiedlicher Zustände schulischer Anpassung an die gesellschaftliche Vielfalt wie folgt:



**Abbildung 8:** Entwicklungsstände zu Inklusion (vgl. Eberwein und Sander 2002:27)

Diese Abbildung bedeutet für die Schule am Beispiel Inklusion von Personen mit Behinderung Folgendes: In der Exklusionsstufe werden Heranwachsende mit Behinderung von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen. Dies war gängige Praxis bis zum Anfang des 19. Jahrhundert (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008:11f). In der Segregationsphase, auch „Separation“ genannt, werden diese jungen Menschen in abgetrennten Bildungseinrichtungen unterrichtet – in den sogenannten „Sonder- bzw. Förderschulen“. Sander fügt hier hinzu, dass es sich bei diesem Stadium auch um ein gegliedertes Schulsystem handelt, indem Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Merkmalen ausgesondert werden.

Mit der Folge, dass die einen in Regelschulen unterrichtet werden, und die anderen in Sonderinstitutionen (vgl. Sander 2003:122; vgl. Preuss-Lausitz 2010:160). Dies war unangefochtene Praxis, die jedoch mit der saarländische Integrationsverordnung 1987 und auch nach der deutschen Unterzeichnung des UN-Behindertenkonvention 2006 immer mehr hinterfragt wurde: Der Ruf nach einer gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung erschallte stärker und zwingender. So wurde die Integrationsphase herbeigeführt, in der Heranwachsende mit Behinderung mittels sonderpädagogischer Unterstützung an Regelschulen unterrichtet werden.

Doch wünschenswert ist die Inklusionsphase, in der die Vielfalt von Heranwachsenden durch Schule geschätzt wird und den Unterricht bereichert. Dieser Zustand äußert sich darin, dass Heterogenität als Normalfall begriffen wird und als so selbstverständlich erachtet wird, dass es keiner Etikettierung bestimmter Menschen mehr bedarf. Denn ist dieser Zustand erreicht und wird Normalität, dann wird jedem Menschen unabhängig jeglichen Spezifikums Teilhabe, Wertschätzung und Anerkennung zuteil.

Dieser Wunschzustand ist allerdings stark in Diskussion: Die Gegner der Inklusion sprechen hier beispielsweise von einer nicht hinnehmbaren Abschaffung von gesonderten Bildungseinrichtungen auf Kosten der Qualität von Unterricht und der Förderung von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung (vgl. Heller 2010:2). Durchaus auch auf Kosten der Förderung von Heranwachsenden mit Behinderung (vgl. Heller 2013:52ff). Dennoch gibt es inklusive Schulen, aus denen unter anderem Befürworter von Inklusion ihre Argumentation schöpfen, dass Inklusion tatsächlich machbar ist (vgl. Fend 2009:47; Preuss-Lausitz 2013:20ff).

Aus diesen Erläuterungen ist bereits zu erkennen, dass Inklusion für Schulen erhebliche Anforderungen stellt, die je nach Entwicklungsstand unterschiedlich ausfallen können. Darauf wird in diesem Abschnitt eingegangen.

### **3.4.2.1 Ursachen und Wirkung**

Inklusion stellt aus schulischer Sicht die Weiterentwicklung des Integrationsgedankens dar. Wie Schulen auf diese Anforderung reagieren, kann als zwiegespalten beschrieben werden: Während manche Schulen transformativ reagieren – sprich Inklusionsveränderungen als Bereicherung annehmen, anerkennen und umsetzen – gehen andere assimilatorisch vor. Dies bedeutet, dass die aufgenommenen Schülerinnen und Schüler sich einseitig den Schulbedingungen und –anforderungen anpassen müssen, andernfalls werden sie von der Schule verwiesen.

Aus dem assimilatorischen Umgang mit Inklusion entstehen verschiedene Probleme an Schulen:

- Auf der konzeptionellen Unterrichtsebene findet keine notwendige grundlegende *„Berücksichtigung der Vielfalt in Lerngruppen und die Orientierung an*



*den subjektiven Lerninteressen und Lernbedürfnissen“ (Buholzer und Kummer Wyss 2012:8) statt. Somit kann auch die „Pädagogik der Vielfalt“ nicht greifen, die „sich für einen wertschätzenden, bejahenden und unterstützenden Umgang mit Vielfalt einsetzt; die subjektive Perspektive der Lernenden betont und sich gegen Übergriffe von Normalitätsvorstellungen auf die Integrität eines Individuums wehrt“ (Idem).*

- Auf Ebene der Interaktion von Lehrkräften mit den Schülerinnen und Schülern zementiert sich die Vorstellung einer homogenen Schülerschaft mit ähnlichen Lernvoraussetzungen als unangefochtenes Kernkriterium optimalen Lernens. Im Kontrast dazu zeigt die Realität eher heterogene Schülerinnen und Schüler, deren Bedürfnisse viele Lehrkräfte nicht gerecht werden können. Ein Spiegelbild dieser Denkweisen stellt die benutzte Terminologie dar, wie etwa „normale Kinder“, „Migrantenkinder“ oder „leistungsschwache und –starke Kinder“ (Schönknecht und Boer 2008:256). Auch Schulregelungen, verfügbare Ressourcen (Zeit, Räume, Knowhow) erschweren bzw. verhindern den vielfaltorientierten Umgang mit der Schülerschaft.
- Auf Ebene der Zusammenarbeit mit anderen Fachexpertisen vor Ort wird es schwierig, andere Fachkräfte an der Regelschule anzusiedeln. Mit Ausnahme von Gymnasien in sogenannten „Brennpunktvierteln“ wird die Einführung von Schulsozialarbeit in diesen Schularten zum Beispiel als kaum notwendig angesehen. Sind dennoch andere pädagogische Expertisen vorhanden, können Konkurrenzkämpfe, Misstrauen und Vermeidung von Kontakten bzw. Zusammenarbeit die Einführung von Schulsozialarbeit erschweren.
- Auf struktureller Ebene gibt es keinen Grund, Umstrukturierungen oder prozessorale Anpassungen durchzuführen: Weder im Schulsystem insgesamt, noch in den Schulstrukturen bzw. -gremien vor Ort.

In der transformativen Reaktion von Schulen liegt die Kraft, den oben dargestellten Schwierigkeiten und ihre Ursachen den Boden zu entziehen.

### 3.4.2.2 Umgang und Optimierungsbedarf

Unter den Stichworten „kooperativ lernen“ (Traub 2012:138) und „kooperativ unterrichten“ (Kummer Wyss 2012:151) wird Schulen der exzellente Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft beigebracht. *„Kooperatives Lernen bezeichnet eine Interaktionsform, bei der zwei bis drei Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“* (Traub 2012:139). Dazu werden Aufgabenspezialisierungen, aufgabenspezifische Interaktionen und Gruppenprozesse gezielt unterstützt; Feedbacks zu Gruppenleistungen und Anerkennung an die Schülerinnen und Schüler gegeben. Diese Herangehensweise lässt sich an Folgendem erkennen (vgl. Konrad und Traub 2008:6f; Traub 2012:140):

- *Positive Wechselbeziehungen*, in denen die Gruppenmitglieder für die Erreichung des gesetzten Ziel zusammenwirken.
- *Individuelle Verantwortlichkeit*, in der alle Lernende für die Erledigung ihrer Teilaufgaben und die Erreichung der Lernziele verantwortlich sind.
- *Hilfreiche Face-to-face-Interaktionen*, in denen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig anleiten und ermutigen (gemeinsame und individuelle) Aufgabenbereiche differenziert zu erledigen.
- *Feedbacks*, in denen der Austausch über Erlebnisse, Meinungsverschiedenheiten und individuelle konzeptuelle Verständnisse zu Korrektur bzw. neuen Einsichten führt.
- *Angemessene Nutzung kooperativer Fertigkeiten*, die sich darin äußert, dass Lernende durch angemessenes Leitungsverhalten, Vertrauensbildungsmethoden, Strategien der Entscheidungsfindung und des Konfliktmanagements in ihren kooperativen Kompetenzen gestärkt werden.
- *Reflexion von Gruppenprozessen*, in der gemeinsame Ziele, Gruppenaktivitäten, Veränderungen reflektiert werden und für (Weiter-) Entwicklungen bzw. neuen Strategien zum effektiven Zusammenwirken genutzt werden.

Damit kooperatives Lernen gelingt, wird es in den betreffenden Schulen durch kooperatives Lehren getragen. Unter Bezug auf Autoren und Autorinnen wie Haeblerin und

Kreie definiert Kummer Wyss „*kooperatives Lehren*“ als „*Prozess der Zusammenarbeit von Lehrkräften in einem Unterrichtsteam, der getragen ist von der Bereitschaft und dem Bemühen aller Beteiligten, in ihrem pädagogischen Handlungsfeld befriedigende Einigungssituationen herzustellen zwischen intra- und interpersonell sowie institutionell widersprüchlichen Bedürfnissen und Grundgedanken von Bildung und Erziehung, um pädagogische Handlungsspielräume in einem gemeinsamen Lösungsprozess zu erweitern und dadurch alle Lernenden einen optimalen Lern- und Entwicklungsraum zu bieten* (Haeberlin et al. 1992:24 ; Kreie 1999:285ff ; Kummer Wyss 2012:151).

Ein solches Lehren macht sich folgendermaßen sichtbar (vgl. Kummer Wyss 2012:158ff):

- *Zusammenarbeit* von unterschiedlichem unterrichtbezogenem Personal (Klassenlehrkraft, Klassenassistent, Sonderpädagogen, Inklusionshelfende, usw.). Hierbei findet eine delegative Entlastung statt: „*Die Klassenlehrerin [der Klassenlehrer delegiert die für sie schwierigen Schülerinnen und Schüler an den Spezialisten, der dann mit diesen Kindern in einem speziellen Raum mit ihnen oder in Kleingruppen arbeitet*“ (Idem:158). Dazu ist selbstverständlich entsprechendes Personal zwingende Voraussetzung.
- *Teamteaching*, das sich an gemeinsamer Planung, Durchführung und Verantwortung für den Unterricht durch unterschiedliche Professionen festmachen lässt. Mit der Folge der Veränderung des Selbstbildes einer Lehrkraft vom Belehrenden hin zum Begleitenden und Unterstützenden mit mehr gefragten diagnostischen Kompetenzen.
- *Schulische Standortgespräche, pädagogisch-diagnostische Fallbesprechungen oder Förderkonferenzen*, in denen (Erziehungsberechtigte und) unterschiedliche Professionen (Lehrkräfte, pädagogisch-therapeutisches, sozialpädagogisches oder medizinisches Personal) regelmäßig die Lernvoraussetzung und –möglichkeiten eines Heranwachsenden miteinander besprechen.

Optimierungsbedarf entsteht überall dort, wo die schulische Realität den obigen Ausführungen (noch) nicht entspricht, sollte die betreffende Bildungseinrichtung Inklusion tatsächlich realisieren wollen. Nicht nur die Schule steht vor notwendigen Handlungsschritten, sondern auch die Soziale Arbeit. Deshalb wird im folgenden Abschnitt darauf

eingegangen, da sie als Oberbereich des hier abgehandelten Arbeitsfeldes vermutlich Einflüsse auf die Inklusionsarbeit der Schulsozialarbeit hat.

### **3.5 Soziale Arbeit**

Die Soziale Arbeit in Deutschland blickt auf eine über hundertjährige Praxis zurück, durch die sie sich spezifisches Wissen über die Bedeutung, die Werte und die Möglichkeiten gesellschaftlichen Zusammenlebens angeeignet hat (vgl. Gruber 2005:9).

Historisch gewachsen aus den ehrenamtlichen Tätigkeiten von Armenpflegenden im späten Mittelalter konzentriert sich die Soziale Arbeit bis heute auf Armenhilfe, Fürsorge und Wohlfahrt. Dabei werden nicht nur Menschen in besonders schwierigen Lebenssituationen mit materiellen und immateriellen Leistungen unterstützt, sondern auch präventive Interventionen geleistet. Somit etablierte sich die Soziale Arbeit sowohl als kontrollierende Hilfe, welche die Ressourcen und Nöte der Hilfesuchenden analysiert, als auch die Angebotsstruktur, die unter anderem Schularbeit und berufliche Bildung fördert. Diese Merkmale sollen Auskunft über effektive und effiziente Wege zur individuellen Teilhabe an einer menschenwürdigen Lebensgestaltung geben.

Das heutige Berufsbild Sozialer Arbeit ist deshalb von organisationsbezogenen Bedingungen durchzogen, welche die Vielschichtigkeit und Komplexität betreffender Arbeitsfelder erhöhen. Denn es reicht nicht aus, das Fachwissen Sozialer Arbeit zu beherrschen, sondern es ist vielmehr erforderlich, im tatsächlichen Betätigungsfeld mit den Vor-Ort-Bedingungen so umzugehen, dass Arbeitsziele erreicht werden können. Denn diese Bedingungen beeinflussen stark die Zielsetzung, das tatsächliche Handeln und das Gelingen menschlichen (Zusammen-)Lebens. Auch deshalb ist nicht nur Staub-Bernasconi, sondern auch die International Federation of Social Workers (IFSW) davon überzeugt, dass *„indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung.“* (IFSW 2007:7f; Staub-Bernasconi 2007b:10) Hieraus kann abgeleitet werden, dass Soziale Arbeit nicht nur den nationalen, sozialstaatlichen Bedingungen verpflichtet ist, sondern auch transnationale Forderungen wie etwa die der UNO-Charta

gemäß Abschnitt II.4 umsetzen und den Anforderungen vielfältiger Gesellschaften laut den ersten drei Abschnitten dieses Kapitels gewachsen sein muss.

### **3.5.1 Inklusion als Aufgabe der Sozialen Arbeit**

Mertons gesellschaftliche Analyse bringt zum Vorschein, dass eine Gesellschaft sich durch spezifische Normen und Ziele wie etwa dem Streben nach Wohlstand, sowie bestimmte Möglichkeiten diese Ziele zu erreichen, zum Beispiel durch Bildung, auszeichnet (vgl. Merton 1968b:187). Tritt eine Diskrepanz zwischen den vorgegebenen sozial strukturierten Wegen und den zu erreichenden Zielen ein – etwa wenn es erschwert oder unmöglich gemacht wird, werte- und normkonform zu handeln, erhöht sich die Gefahr des Abdriftens hin zum gesellschaftlichen Rand und somit zur Nichtinklusion. Denn: *„durch ihre objektiv benachteiligte Stellung in der Gruppe sowie auf Grund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale sind einige Individuen dem Druck, den die Diskrepanz zwischen kulturellen Zielen und effektiven Verwirklichungschancen hervorruft, stärker ausgesetzt als andere“* (Merton 1968a:306). Mit diesen Grundvoraussetzungen muss eine Gesellschaft auskommen – sprich personengerechte Wege aufzeigen, um keine Einbußen erleiden zu müssen. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit liegt daher zweifellos in der Bearbeitung bzw. Vermeidung von Nicht-Inklusion (vgl. Merten und Scherr 2004:110).

#### **3.5.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden?**

*„Zu AdressatInnen Sozialer Arbeit werden Menschen dadurch, dass sie vorübergehend oder dauerhaft aus Gründen, die in ihrer Person oder/und in ihrem sozialen wie kulturellen Umfeld liegen können, nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse aufgrund eigener Ressourcen und Anstrengungen zu befriedigen.“* (Staub-Bernasconi 2007b:16) Mit diesem Zitat wird deutlich, dass selbst Soziale Arbeit nicht für alle Menschen zuständig ist, sondern sie greift nur gemäß ihrer dualen Leitunterscheidung ein – sprich hilfebedürftig (Inklusion) bzw. nicht-hilfebedürftig (Nicht-Inklusion bzw. Exklusion). Inkludiert wird ausschließlich bei Feststellung einer Hilfebedürftigkeit im Sinne dargestellter Belegstelle. Stellt sich ein Mensch als hilfebedürftig heraus, aber gleichzeitig mit der Fähigkeit diesen Zustand ohne Einsatz sozialstaatlicher Leistungen zu

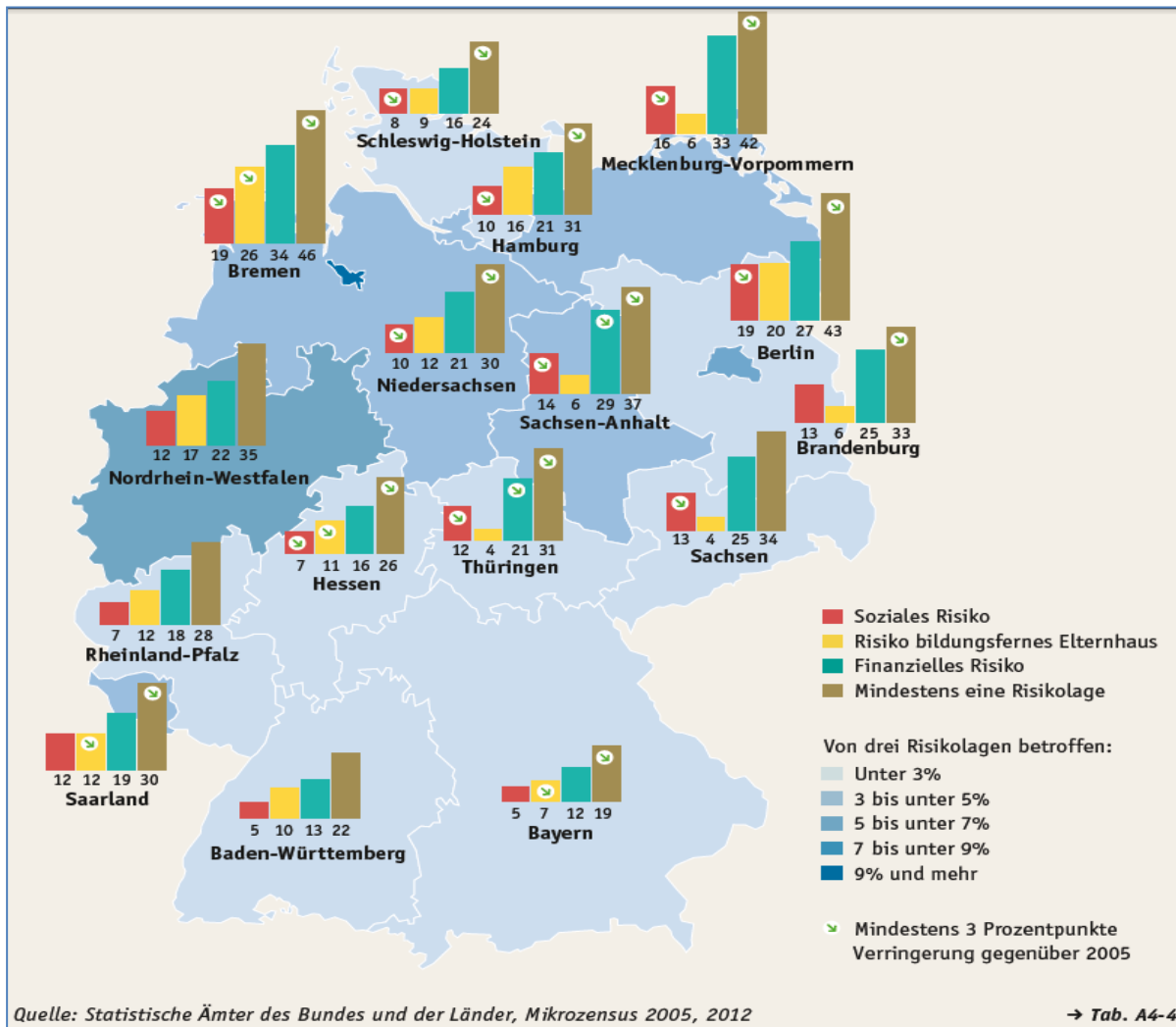
beheben, dann wird dieser erst in den Genuss letzterer kommen, wenn die eigenen zur Verfügung stehenden Ressourcen zuerst aufgebraucht wurden und die Hilfebedürftigkeit dennoch weiterhin besteht. Ein Beispiel für diesen Mechanismus stellen Empfänger von staatlichen Transferleistungen wie Arbeitslosengeld II dar, deren eigenes Vermögen zuerst aufgebraucht wird, bevor sie von diesen Leistungen in vollem Umfang profitieren können.

Der Differenzierung nach dem Vorhandensein einer Hilfebedürftigkeit und Notwendigkeit sozialer Hilfen folgt die Unterscheidung nach Art der benötigten Hilfe wie etwa Kinder- und Jugendhilfe, Altenhilfe, usw. und damit verbundene Untergruppierungen. *„Für Veränderungen des Sozialverhaltens, des affektiven oder kognitiven Zugangs zu einem Problem, ist Beziehungsaufbau und –gestaltung unverzichtbar; für die Bewältigung einfacher, sachbezogener Aufgaben, z.B. der Informationsverarbeitung, Finanzsicherung, genügt ein kurzfristig angelegtes Arbeitsbündnis.“* (Staub-Bernasconi 2007b:20) Hier kommt vor allem die zeitliche Dimension von Inklusion zum Tragen: Die Erzielung von Inklusionserfolgen erfordert genügend Zeit, um erstens die nötige Beziehung und das Vertrauen zwischen den betreffenden Parteien aufzubauen, und zweitens um angebrachte Interventionen einzuleiten, durchzuführen und abzuschließen. Des Weiteren ist je nach erstrebtem Ziel nicht zwingend notwendig, eine dauerhafte Beteiligung von bestimmten Interventionsbeteiligten sicherzustellen, sondern lediglich solange diese nötig ist. Klarheit darüber, wie lange eine Rolle in einer spezifischen Konstellation ausgeführt wird, stellt daher nicht nur eine Entlastung für die Ausführenden dar, sondern auch transparente Vorstellungen dessen, was erwartet wird.

### **3.5.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden?**

Werden die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit genauer betrachtet, dann kann festgestellt werden, dass mittlerweile sozialarbeiterisches Handeln nahezu in allen gesellschaftlichen Teilsystemen stattfindet. Ausgehend vom ursprünglich religiös motivierten Dienst am Nächsten, hat sich die Soziale Arbeit heute bis in die Wissenschaft etabliert. Diskussionen um die Stellung letzterer als Disziplin bzw. Profession füllen deshalb unterschiedliche Werke. Doch der Fokus dieser Forschungsarbeit liegt vor allem in der

Verzahnung Sozialer Arbeit und Bildungsarbeit. Denn die sich stark ändernden gesellschaftlichen Trends der letzten Jahrzehnte und die hohe Abhängigkeit eigenständigen Lebens und gesellschaftlichen Wohlstands von der (formellen und informellen) Bildung machen es unerlässlich, soziale Faktoren in die Sozialisationsaufgaben des Bildungssystem und damit verbundenen Herausforderungen miteinzubeziehen:



**Abbildung 9:** Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012 nach Ländern (Quelle: Weishaupt 2014:25)

Gerade diese Risikolagen haben heutige Arbeitsfelder wie etwa Schulsozialarbeit hervorgerufen, um insbesondere am Ort des schulischen Geschehens gezielt und ggfs. präventiv unterstützen zu können (vgl. Spies und Pötter 2011:15; Baier und Deinet 2011:97; Rahm 2011:15). Sozialarbeiterisches Handeln als integraler Bestandteil des Bildungssystems wird somit fortwährend legitimiert. Dabei stellt sich die Frage ihrer institutionellen und konzeptionellen Verortung, um Inklusionsaufgaben ausführen zu können.

### 3.5.1.3 Inklusionsbezogene Kontinuität in der Sozialen Arbeit

Wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft kontinuierlich ihr Ziel der Sicherung eigenverantwortlicher Lebensführung aller seiner Mitglieder durch Bildung anstrebt, folgt daraus, dass Soziale Arbeit weiterhin als Zweitsicherung im Bildungsbereich fungieren muss. Einerseits um die Gefahr einer Abwärtsspirale von Nicht-Inklusion abwenden zu können, andererseits aber auch um diejenigen aufzufangen, die den Anforderungen der Bildungsgesellschaft nicht genügen bzw. genügen konnten und somit auf Hilfestellungen angewiesen sind. Für die Forschung ist vor allem die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen wie etwa Vorschule-Schule, Schule-weiterführende Schule und Schule-Beruf von Bedeutung. Diese bilden nicht nur die Basis für das Einnehmen relevanter sozialer Positionen, sondern auch für die Beteiligung an anderen Systemen wie etwa der Wirtschaft und letztlich auch für die Erreichung der eigenständigen Sicherung von Lebensunterhalt.

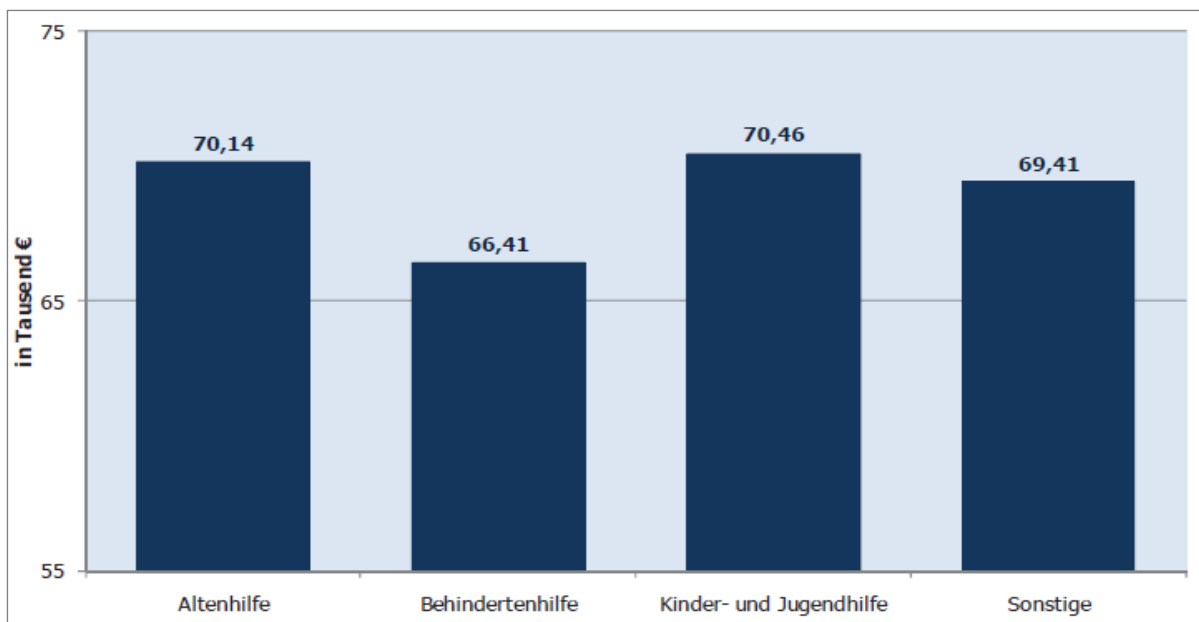
Hierbei werden Individuen nicht *„abstrakt als Funktionsträger innerhalb eines Systems oder als Repräsentanten gesellschaftlicher Strukturen gesehen, sondern in ihren alltäglichen Verhältnissen (...), in denen sie also immer auch Möglichkeiten des Handelns der Veränderung haben.“* (Grunwald 2001:105) Soziale Arbeit erweist sich somit als einziges System, das den Blick nicht nur auf ihre systemkonforme Rolle (Hilfebedürftige) lenkt, sondern erweitert diesen in ihren Interventionen, um kontextbezogene Erkenntnisse, die miteinander in einem Gesamtüberblick zusammengebracht werden; und somit die passgenauen Hilfestellungen zu ermöglichen. Denn durch ihre indirekten Formen der Unterstützung von Lernprozessen (Begleitung, Anregung, stellvertretende Deutung, Arrangement von Situationen und Milieus), können neue Beteiligungsformen und Handlungsmuster entstehen (vgl. Staub-Bernasconi 2007b:26). Dabei werden individuelle Kompetenzen der Lebensbewältigung entwickelt und gestärkt, die als Konfliktfähigkeit und Ich-Stärke in schwierigen Situationen zu bestehen vermögen. Dieser Beitrag ist heutzutage umso notwendiger, da die Anforderungen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung den Individuen gegenüber immer höher werden: Im Zuge von Individualisierung, Pluralisierung der Lebensformen und Globalisierung wird vor allem die Fähigkeit zur Problemlösung und zum stetigen Wandel aus eigener Kraft gefördert. Konzepte der Lebensweltorientierung, Selbstgestaltung und Partizipation haben in der



Sozialen Arbeit deshalb einen hohen Stellenwert und sollen weiterhin im Verhältnis zu ihren Grenzen (Wert- und Machtfragen, Kosten-Nutzen-Relationen) gestaltet werden.

### 3.5.1.4 Arbeitsbedingungen von Sozialarbeitenden und Inklusion

Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass soziale Berufe wie etwa die der Sozialen Arbeit einen eher niedrigen sozialen Status in der Gesellschaft genießen, als techniknahe Berufe. Auch besteht für die Soziale Arbeit zwar eine gesellschaftliche Legitimation vor allem im Sinne der Bearbeitung abweichender Vorkommnisse (Nicht-Inklusionsfälle). Aber dies spiegelt sich weder im sozialen Status, noch im Einkommen, den Arbeitsbedingungen, oder den erreichten bzw. möglichen beruflichen Positionen wieder. Es gibt im Bereich der Sozialen Arbeit wenige Bereiche, in denen ein beruflicher Aufstieg möglich ist. Das Einkommen fällt im Vergleich zu anderen Branchen wie etwa im Bereich Erdöl und Gas (€109 240) oder in der Luftfahrt (€104 830) (vgl. Statistisches Bundesamt 2012:202ff) deutlich geringer aus; denn das Jahreseinkommen von Führungskräften der Sozialen Arbeit beträgt nicht einmal € 75.000:



**Abbildung 10:** Gesamtjahresvergütung (fix) von Führungskräften im sozialen Bereich (vgl. Moos et al. 2010:62)

Das Gehalt entspricht selten den Arbeitsbelastungen, denen sie sich in ihrer praktischen Arbeit ausgesetzt sehen – eine Tatsache, die viele Arbeitsfelder im sozialen Bereich durchzieht.

Soziale Arbeit ist in Deutschland nahezu ausschließlich rechtlich in den Sozialstaat und damit verbundene Funktionen eingebunden. Daraus folgt, dass sie quasi von der Rechtsprechung abhängig ist. Andere Interdependenzen wie etwa zum Finanzsektor werden folglich kaum hervorgehoben, stattdessen wird eine Autonomie der Systeme vermittelt, nach der diese keine Berührungspunkte miteinander hätten. Doch die Wirtschaft kann benötigte Arbeitskräfte nur tatsächlich erhalten, wenn im Bildungssystem entsprechende Kompetenzen erfolgreich vermittelt wurden. Eine erfolgreiche Bildungskarriere ihrerseits hängt beispielsweise von Unterstützungsangeboten Sozialer Arbeit ab. Diese Abhängigkeit ist ein triftiger Grund für die Umleitung von Erträgen des Wirtschaftsbereichs in Interventionen Sozialer Arbeit wie etwa schulbezogene Bildungs- und Betreuungsangebote. Dadurch könnten Professionelle im Bereich Sozialer Arbeit eine annähernd gerechte Entlohnung für ihre Leistungen erhalten.

### **3.5.2 Inklusionsproblematiken der Sozialen Arbeit**

In diesem Unterkapitel werden Herausforderungen der Inklusionsarbeit in der Sozialen Arbeit abgehandelt, die in Verbindung mit dem Bildungsbereich gebracht werden und Einfluss auf den angestrebten Erfolg von dortigen sozialarbeiterischen Interventionen haben können. Zu diesem Zweck werden als Erstes Anlässe und Effekte von Problematiken der Inklusionsarbeit dargestellt, dann mögliche Handhabungen und Verbesserungsbedarfe und abschließend die Auswirkungen, die für die Schulsozialarbeit aus diesen Gegebenheiten aufgrund ihres wesentlichen Wirkungsfeldes im Bildungsreich entstehen.

#### **3.5.2.1 Anlässe und Effekte von Problematiken**

*„Die Motivierung von Menschen, etwas in ihrer Lebenssituation zu ändern, ist meist ein sehr komplexer Prozess, der an multiple Bedürfnisse als Motivationsquellen anknüpfen, Lernfähigkeiten und –chancen, Hoffnungen und Handlungsspielräume eröffnen muss und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses voraussetzt.“ (Staub-Bernasconi 2007b:17)* Mit dieser Aussage macht die Autorin darauf aufmerksam, dass

Sozialer Arbeit unterschiedliche Faktoren berücksichtigen muss, um erfolgreiche Inklusionsarbeit leisten zu können. Doch gerade in diesen Bereichen ergeben sich Hindernisse, die für eine erfolgreiche Arbeit beseitigt werden müssen:

- *Die Motivation und der Wille des Betroffenen:* Will eine Person ihre Situation nicht ändern, dann wird sie sich auch nicht helfen lassen. Diese Ablehnung von Hilfe kann unterschiedliche Ursachen haben. Zum Beispiel die Scham auf Hilfe angewiesen zu sein, schlechte Erfahrungen aus vorangegangenen sozialarbeiterischen Interventionen; Angst vor negativen Folgen wie etwa die Fremdunterbringung bei Kindern bei für ihr Wohl belastender familiärer Umgebung usw.
- *Lernfähigkeiten und –chancen:* Die Schulbildung basiert nicht nur auf der Einstufung von Heranwachsenden als lernfähig, sondern auch der Fähigkeitsprognose, die herkömmlichen Anforderungen einer bestimmten Schulform zu bewältigen. Je nachdem wie stark diese Fähigkeit anhand von Schulnoten ausgeprägt ausfällt, wird ihnen die annähernde Schulform empfohlen. Nicht selten kommt es aber vor, dass sich diese Empfehlungen sich als fehlerhaft erweisen, weil *„40% der Empfehlungen nicht mit den wirklichen Kompetenzen der [Schülerinnen und] Schüler übereinstimmen (...). 70% der [Schülerinnen und] Schüler, die keine Empfehlung fürs Gymnasium gehabt haben, in der achten Klasse immer noch dort seien.“* (Botica 2011:2) Für die Soziale Arbeit gilt es in der Arbeit mit diesen „fehlgeleiteten“ Heranwachsenden ihre Lernfähigkeiten bzw. -chancen zu fördern und ggfs. den für sie geeigneten Zugang zu Bildung (wieder-)herzustellen. Zum Beispiel im Rahmen der Schulsozialarbeit an diesen Schulen.
- *Hoffnungen und Handlungsspielräume:* Mit der sozialarbeiterischen Unterstützung verspricht sich die mitwirkende Klientel meist eine Verbesserung ihrer Lage bzw. eine Möglichkeit, Wünsche zu realisieren. Treten diese Vorstellungen nicht oder nur teilweise ein, dann kann eine Enttäuschung eintreten, die das aufgebaute Vertrauensverhältnis in Frage stellen kann.

Kessl identifiziert die Soziale Arbeit in Kontext von Schule in einem Spannungsverhältnis zwischen sozialbürokratischen und dienstleistungsorganisatorischen Vorgängen (vgl. Kessl 2013:53): Bürokratisches Vorgehen entscheidet nach festen Regelungen über sozialrechtliche Leistungen, Versorgungs- und Fürsorgeangebote, Bildungs- und

Erziehungsangebote. Die Dienstleistungsorientierung ihrerseits geht von einem „*professionellen Kontext für die professionellen Fachkräfte [aus], die als potenziell autonom agierende, akademisch ausgebildete Expertinnen und Experten – eben als Angehörige einer Profession – handeln.*“ (Idem) Damit hat die Soziale Arbeit mit zwei Denkmustern in ihren Interventionen zu tun, die sie zusammenbringen muss, wenn sie erfolgreich sein will.

Dies bedeutet im Kontext von Schule für die Soziale Arbeit, dass sie die vorhandenen bürokratischen Vorgänge betrachten, beachten und ggfs. auch weiterentwickeln muss, damit ihre angebotene Dienstleistung umgesetzt werden kann. Dabei obliegt es ihr, die Dienstleistungslogik verständlich zu machen und dort wo es zu Schwierigkeiten kommt, Klärungen vorzunehmen, damit betreffende Heranwachsende, die benötigte Hilfestellung erhalten können.

Die Herausforderung liegt also darin, den Handlungsbedarf und Verbesserungspotenziale zu erkennen und an deren positiver Veränderung zu arbeiten. Deshalb wird darauf im folgenden Abschnitt eingegangen.

### **3.5.2.2 Handhabungen und Verbesserungsbedarfe**

Die Beachtung von Machtverhältnissen in Interventionen Sozialer Arbeit hebt den Sinn und Unsinn der Gestaltung professionellen Handelns hervor (vgl. Kessl 2013:74). Denn will ein Klient oder eine Klientin beispielsweise keine Unterstützung, dann können nur die (rechtstaatlichen) Folgen dieser Verweigerung aufgezeigt werden; nach Möglichkeit in Gegenüberstellung der Wege, die sich bei einer Annahme der angebotenen Hilfe auftun können. Im besten Fall wird die betreffende Person sich so dann doch für die Hilfe entscheiden, um überlebenswirksame Ressourcen zu bündeln, die ihm in seiner sozialen Umgebung nutzbringend sein können (vgl. Obrecht 2005:129).

Denn die Vorstellung von einem Leben kontinuierlicher Weiterentwicklung und in eigenverantwortlicher Gestaltung gilt nicht nur in Bezug auf Aufstiegsorientierung, sondern auch „*als Abfolge ineinandergreifender Abschnitte, die insgesamt ein kohärentes Muster darstellen, das darauf abzielt, die eigene soziale Position stetig zu verbessern*“ (van Essen 2013:261). Obwohl hier nicht abzustreiten ist, dass mit einem Quereinstieg

im Erwachsenenalter eine mögliche Verbesserung der sozialen Stellung erzielt werden kann, muss anerkannt werden, dass in erster Linie in der Schulphase die gesellschaftlich-partizipatorischen Weichen für Heranwachsende gestellt werden. Diese zur Annahme von Unterstützung zu bewegen, spielt daher eine wichtige Rolle für ihre weitere gesellschaftliche Entwicklung. Interventionen können eingeleitet werden und eine mögliche randständige Existenz verhindern. *Insbesondere weil „der Bewältigungsansatz [der sozialen Arbeit] seinen Bildungsbezug vor allem dort hat, wo es um die Spannung zwischen Bewältigung und Bildung geht. Sei es in der offenen Jugendarbeit, in der Schulsozialarbeit oder in der sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung, wo Bildungsprozesse nur in Gang gesetzt werden können, wenn gleichzeitig die psychosozialen Bewältigungsprobleme bearbeitet werden.“ (Böhnisch und Schröder 2013:60)*

Bei Misserfolgen von Interventionen haben Sozialarbeitende nicht nur mit der eigenen Enttäuschung zu tun, sondern auch mit der Verärgerung und Frustration der betreffenden Klientinnen und Klienten. Um dem entgegen zu wirken, ist es angebracht stets die Handlungsspielräume aller an Interventionen beteiligten Personen aufzuzeigen, ebenso wie äußere Parameter, die den Ausgang dieser beeinflussen können. Eine meilensteinbezogene Umsetzung und Überprüfung getroffener Maßnahmen wie auch eine kritisch-konstruktive Reflexion des gesamten Interventionsprozesses sind in diesem Zusammenhang sehr produktiv.

Lernfähigkeiten und –chancen zu fördern bedeutet für die Soziale Arbeit den Zugang zu Bildung zu öffnen, Lernarrangements und –umgebungen kritisch reflexiv zu analysieren und Empfehlungen für Verbesserungen anzuregen, mitzutragen und an ihrer Umsetzung mitzuwirken. Darüber hinaus gilt es auf individueller Ebene benötigte (Lern-)Hilfen wie etwa Hausaufgabenbetreuung, Schülerlernhilfe usw. zu vermitteln. Dies hat Folgen für die Schulsozialarbeit, welche unten stehend erläutert werden.

### **3.5.3 Auswirkungen für die Schulsozialarbeit**

Der Anspruch Sozialer Arbeit ihrer Klientel ein menschenwürdiges gesellschaftliches Leben zu ermöglichen, schlägt sich in der Verknüpfung der Bewältigung von Problemlagen und Bildung insbesondere in der Schulsozialarbeit nieder. Dies begründet sich damit, dass diese dadurch gekennzeichnet ist, dass, *„von der Schule an den Rand*

*gedrängte SchülerInnen in sozialpädagogischen Projekten zu sich kommen und Fähigkeiten an sich entdecken können, die im Unterricht übergangen oder nicht gefragt sind. Und wenn Jugendliche oder junge Erwachsene dauernd bei der Arbeitssuche scheitern und entsprechende Entwertungsprozesse durchlaufen, braucht es sozialpädagogische Begleitungs- und Projektangebote, in denen sie wieder spüren können, dass sie auch außerhalb der Erwerbsarbeit etwas wert und darin fähig sind, neue Zugänge zu Ausbildung und Arbeit zu finden.“ (Böhnisch und Schröer 2013:60)* Im letzteren Spektrum handelt vor allem die Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf, an Berufsschulen, Weiterbildungskollegs und Fachakademien.

Die Homogenisierung der Schülerschaft, welche sich aus der Differenzierung von Schulformen ergibt, bringt negative Folgen mit sich, denen sich die Schulsozialarbeit annehmen sollte: Anhand einer differenzierten Analyse von PISA-Daten fand Schümer heraus, dass die Schulleistungen bei Hauptschülerinnen und –schülern schlechter als erwartet ausfallen (Schümer 2004:105; Trautmann und Wischer 2011:83). Sie erklärt dies einerseits mit ungünstigen Schulerfahrungen, die das Selbstvertrauen wie auch die Lernmotivation deutlich verringern und eine eher problematische Lernumgebung begünstigen, die von Disziplinproblemen, Schulverweigerung und Gewalt geprägt ist. Andererseits werde auf niedrigem Niveau unterrichtet, da den dortigen Schülerinnen und Schülern wenig zugetraut wird (Trautmann und Wischer 2011:105).

Ähnliches kann für Förderschulen gesagt werden, denn van Essen und Wocken kommen zu dem Ergebnis, dass *„je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind sowohl seine Rechtschreibleistungen, als auch seine Intelligenztestwerte.“ (Wocken 2005:58; van Essen 2013:97)* Die Schulsozialarbeit hat dann die Aufgabe, Wege zu finden, die diesen Heranwachsenden ermöglichen, die Chancen zu ergreifen, die in anderen Lebensbereichen liegen. Dies soll trotz oder gerade wegen des von Hiller festgestellten straffen Zusammenhangs zwischen (Aus-) Bildungs- und Beschäftigungskarriere erfolgen (vgl. Hiller 2005:204; van Essen 2013:109). In diesem Sinne bietet es sich an dieser Stelle an, sich die schulsozialarbeiterischen Wirklichkeiten genauer anzuschauen.

### **3.6 Schulsozialarbeit**

Das Arbeitsfeld dieser Forschungsarbeit stellt die Schulsozialarbeit dar. Sie kam in Deutschland zwar schon in den 60er Jahren auf, erhielt aber ihre Relevanz erst in den 70er Jahren durch die Bildungsreform mit dem Anspruch, die Schule stärker an sozialpädagogischen Grundsätzen zu orientieren (vgl. Hartnuss und Maykus 2004:28; Florecke 2011:82; Rademacher 2011:17). Damit verbunden waren die Realisierung von Chancengleichheit, die breite Öffnung weiterführender Schulen und die Demokratisierung der Schule. An diesem Vorhaben kann beispielsweise die Inklusionsaufgabe abgelesen werden, Zugang zu Bildung für benachteiligte junge Menschen zu fördern. Ob und inwiefern Inklusion diesem Arbeitsfeld tatsächlich immanent sein kann, wird in diesem Abschnitt durch die Erläuterung vermuteter Inklusionsmechanismen in diesem Arbeitsfeld ausgelotet.

Mit den Verordnungen §§ 13, 81 SGB VIII erfährt die Entwicklung der Schulsozialarbeit einen bedeutsamen Schritt hinsichtlich der Legitimation ihrer Tätigkeiten an und um die Schule:

„(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

(4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung (...) abgestimmt werden.“ (§ 13 Abs. 1 & 4 SGB VIII)

Hiermit wird eine der wesentlichen Interventionen der Schulsozialarbeit auf Ebene der Schülerschaft dargelegt, die unterschiedliche Inklusionsvorgänge erfordert: Inklusionsaufgaben für die Schulsozialarbeit bestehen hier darin, die betreffenden Heranwachsenden fit für das System Schule zu machen – sprich in die Lage zu versetzen, den Schulanforderungen zu genügen. Manche Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von schulbezogenen Unterstützungsleistungen (vgl. Maykus 2001:117f; Pötter und Segel 2009:30; Rademacher 2011:19f). Darüber hinaus geht es auch um die Vermittlung in den Arbeitsmarkt und die Teilhabe an der Gesellschaft. Um dieses Ziel realisieren zu können, schreibt der Gesetzgeber Folgendes vor:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit: 1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung (...) zusammenarbeiten.“ (§ 81 SGB VIII)

Mit anderen Worten, Beschäftigte im Bereich Schulsozialarbeit haben dafür zu sorgen, dass sie an der Kommunikation anderer Systeme der Gesellschaft und damit verbundener Organisationen teilhaben. Sie verantworten ihre eigene Inklusion in allen arbeitsweltbezogenen Kooperationsgefügen und Strukturen, die nicht nur zum Zwecke der Realisierung ihrer oben genannten Zielen nützlich erscheinen, sondern auch alle Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung befähigen, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zum sozialen Engagement anregen und anleiten (vgl. § 11 SGB VIII). Hiermit wird die gesellschaftliche Bedeutung Sozialer Arbeit verstärkt: Es geht also nicht nur um die hoch selektive organisatorische Inklusion von Personen, sondern auch um ihre funktionale Inklusion in die verschiedenen Funktionssysteme der Gesellschaft. Implizit bekräftigt werden diese Aufgaben durch § 14 SGB VIII, der aufzeigt, dass Schulsozialarbeit junge Menschen befähigen soll, *„sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen.“* (§ 14 SGB VIII) Dieser Auftrag kann weitere Bedeutsamkeit im Rahmen der Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus nach § 16 SGB VIII erhalten. Denn durch Beratung der Familie in erzieherischen Fragen und durch das Angebot von präventiven Maßnahmen für Heranwachsende und Erziehungsberechtigte zur Vermeidung von Schwierigkeiten im Elternhaus und zur Stärkung der Erziehungskompetenz unterstützt die Schulsozialarbeit die Vollinklusionsaufgabe der Familie, welche darin besteht, eine soziale Resonanz in jeder Hinsicht für jedes Familienmitglied zu erzeugen (vgl. Hünersdorf 2004:33ff).

Diese rechtlichen Rahmenbedingungen legen nahe, dass das Berufsfeld Schulsozialarbeit zwar als selbstverständlich in seiner Form als schulbezogener bzw. schulintegro-raler sozialer Dienst für Schülerinnen und Schüler erachtet wird, aber die Zielerreichung bedarf einer Präzisierung hinsichtlich konkreter Aufgaben und struktureller Voraussetzungen. *„Denn denkbar ist selbstverständlich, dass sozialpädagogische Fachkräfte auch als Beschäftigte im Schuldienst Jugendhilfeleistungen erbringen – so wie Ärzte auch im Schuldienst medizinische Leistungen erbringen können. Voraussetzung*



dafür ist aber, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte mit ihrer spezifischen Professionalität und die Jugendhilfe mit ihren eigenständigen gesetzlichen Auftrag in der Schule in ähnlicher Weise anerkannt sind, wie dies für Ärzte beziehungsweise das Gesundheitswesen vorausgesetzt werden kann. Genau diese Voraussetzung aber ist nicht allgemein erfüllt.“ (Rademacher 2009:13) Angesichts der deutlich besseren Ergebnisse vieler angelsächsischer und skandinavischer Länder in bildungsbezogenen Vergleichen (Dumont und Spielvogel 2008:82; Klieme et al. 2010:37; OECD 2014:33) stellt sich die Frage, inwiefern die Inklusion sozialpädagogischer Professioneller im deutschen Schulgeschehen verstärkt bzw. adjustiert werden soll.

Denn in Bezug auf die Umsetzung von Inklusionskonzepten geben diese Länder Beispiele vor, aus denen Erkenntnisse für die Inklusionsumsetzung unter deutschen Vor-Ort-Bedingungen gewonnen werden können. Denn beispielsweise in Schweden ist Schulsozialarbeit flächendeckend an Schulen vorhanden und selbstverständlicher Teil eines multiprofessionellen Teams, das sich um soziale, erzieherische, lernfördernde und gesundheitliche Belange der Schülerschaft kümmert – genannt „Schülerpflege“ (vgl. Barvå 2004:27). Dazu gehören der Schularzt, die Schulkrankenschwester, der Schulpsychologe, der Schulsozialarbeitende, der Spezialpädagoge und der Ausbildungs- bzw. Berufsberater. Durch dieses Schülerpflegeteam kann Folgendes im Vergleich zum deutschen Schulsystem festgestellt werden: *„In der schwedischen Schule wird viel Wert auf individuelle Förderung gelegt. Dadurch haben die Schüler immer wieder Erfolgserlebnisse, und die Eigenverantwortung der Schüler für ihr Lernen fördert die Motivation und die Lust auf Schule.“* (Idem:30). Diese Einstellung entstammt der unten stehenden Verantwortung von Schule: *„Schools are charged not only with resolving the problems that interfere with learning, but also with providing preventive programmes to address various social and health problems, such as child abuse, bullying, drug abuse, teenage pregnancy, and discrimination of all kinds: social professionals are well-placed to develop and run such programmes.“* (Huxtable et al. 2012:236)

### **3.6.1 Inklusion als Aufgabe der Schulsozialarbeit**

Ausgehend davon, dass die Schulsozialarbeit soziale Dienstleistungen in Form von z.B. von Beratung, Betreuung, sozialpädagogischer Gruppenarbeit usw. (vgl. Spies und Pötter 2011:89f, Floerecke 2011:86; Ader und Tölle 2011:205ff) bereitstellt, wird die Qualität dieser Dienstleistungen für sie relevant. Denn diese Qualität lässt sich u.a. durch Arbeitsbedingungen und Berufsethik ermitteln. Sie lässt sich aber auch durch die Arbeit mit der Klientel und den mit diesen Interventionen verbundenem sozialen Mehrwert für die Gesellschaft, die Träger und die Betroffenen selbst charakterisieren. Die Frage, die sich in diesem Abschnitt stellt, lautet: Wer profitiert wie von schulsozialarbeiterischen Interventionen?

Diese Frage wird in der Debatte um die dauerhafte Einführung von Schulsozialarbeit an Schulen im Sinne präventiver und kurativer Hilfemöglichkeiten für Heranwachsende von vielen Autorinnen und Autoren beantwortet: Manche Werke listen die Aufgabengebiete der Schulsozialarbeit auf und geben damit implizit ihren Nutzen für die verschiedenen Zielgruppen an (Wulfers 1996:28; Olk et al. 2000:180; Speck 2009:53f; Drilling 2009:14; Floerecke 2011:85; Spies und Pötter 2011:46ff; Baier 2011a:85ff). Andere wiederum stellen in Form von Projektberichten und Studien Zahlen und Fakten zur Verfügung, die Wahrnehmungen und Ergebnisse über das lokale Wirken der Schulsozialarbeit darstellen (Fischer et al. 2008:38ff; Baier und Heeg 2011:97ff). Doch der Zusammenhang dieses Arbeitsfeldes mit der Inklusionsanforderung ist bislang trotz der umfangreichen Literatur und Forschung in diesem Arbeitsfeld kaum aufgezeigt worden.

Wird jedoch in Anlehnung an Bourdieus Begriff vom professionellen Habitus die Schulsozialarbeit analysiert, dann können diverse Haltungen, Perspektiven, Denkmuster und Praxisformen entdeckt werden, die für die Inklusionsanforderung charakteristisch sind. Denn Bourdieu versteht den Habitusbegriff in dem Sinne, dass Professionen von gesellschaftlich beeinflusste Handlungsspielräumen und –möglichkeiten durchzogen sind, denen Haltungen und Denkweisen des Professionellen zugrunde liegen, die ihm/ihr nicht ständig reflexiv präsent sind (vgl. Bourdieu 1983:40; Baier 2011a:135). Dies könnte erklären, warum Inklusion im Diskurs dieses Arbeitsfeldes bislang wenig thematisiert wurde. Inwiefern Inklusion für die Schulsozialarbeit als Haltung, Denk- und

Handlungsmuster Relevanz hat, auf welcher Ebene und wozu wird in diesem Abschnitt ausgehend von der vorhandenen Literatur herauskennzeichnet.

### **3.6.1.1 Wer soll warum worin inkludiert werden?**

Die Fachliteratur zur Schulsozialarbeit gibt implizite Hinweise auf Inklusion in diesem Arbeitsfeld. Daraus kann entnommen werden, dass Schulsozialarbeit von Anfang an auf Inklusion ausgerichtet gewesen ist. Denn die inhaltshistorische Entwicklung der Schulsozialarbeit als sozialpädagogische Arbeit an Schulen findet seinen Ursprung in der Sozialpädagogik und ihre Forderung nach einer sozialpädagogisch orientierten Schule: In seiner Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Jugendhilfe für die Jugend forderte Mehringer dies bereits 1961, indem an Schulen u.a. die Förderung leistungsschwacher Heranwachsende, die Nutzung der Klassengemeinschaft und die Behebung damaliger Erziehungsnotstände stärker fokussiert werden sollten (vgl. Mehringer 1961:196ff; Speck 2006:14). In der Folgeentwicklung von Sozialpädagogik und Schule wurden viele Fachkräfte als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Anstellung an Schulen aufgenommen. Dieser Trend setzt sich weiterhin fort, trotz der mittlerweile erfolgten Zusammenführung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit an vielen deutschen Hochschulen zur „Sozialen Arbeit“. Mit dieser Entwicklung ist der Rückgriff auf die nachfolgenden beiden Autoren Mollenhauer und Müllers, Pioniere der Sozialpädagogik, zu begründen, der darauf abzielt, Inklusionsaspekten der Schulsozialarbeit bereits zur damaligen Zeit zu identifizieren. Mit den bei Mollenhauer genannten Eingliederungshilfen, die sich zwar auf die gesamte Sozialpädagogik beziehen (vgl. Mollenhauer 1976:13), wird bereits ein Hinweis auf Inklusion als konstitutiven Bestandteil der Sozialpädagogik gegeben und somit auch als Inhalt der Schulsozialarbeit deklariert, ohne dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ jemals von ihm explizit genannt wird. Denn als Teilbereich der Sozialpädagogik, hat die Schulsozialarbeit sich deren Inhalte zu widmen bzw. diese umzusetzen (vgl. Oelerich 2010:9ff).

Der Begriff „Schulsozialarbeit“ selbst wurde von Maas 1966 in einem Beitrag zur „Einzelfallhilfe“ im Handbuch zu den Grundbegriffen und Methoden der Sozialarbeit eingeführt (vgl. Speck 2006:15f). Abels griff diese Benennung 1971 in einem Beitrag zum

Thema „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ auf und trug so zu seiner Verbreitung in Deutschland bei (vgl. Abels 1971:347ff; Idem). So entwickelte sich die Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren im Zuge der Förderung der Bildungsreform über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bis heute weiter.

Mollenhauer sagte bereits in den 70er Jahren, dass Sozialpädagogik - und somit auch Schulsozialarbeit – Teil desjenigen *„Bereich der Erziehungswirklichkeit [darstellt], der im Zusammenhang mit der industriellen Entwicklung als ein System gesellschaftlicher Eingliederungshilfen notwendig geworden ist, sich erweitert und differenziert hat; Eingliederungshilfen, die gleichsam an den Konfliktstellen der Gesellschaft entstehen“* (Mollenhauer 1976:13).

Angesprochen sind hier insbesondere die Ursprünge der Schulsozialarbeit, welche in der Kindergartenarbeit und Kinderaufbewahrungsanstalt des 19. Jahrhunderts liegen. Hier wurden vor allem die Ziele verfolgt, Kinder von berufstätigen Müttern zu verwahren und solche von bürgerlichen Erziehungsberechtigten zusätzlich zur Familienerziehung zu fördern (vgl. Müller 1995:14). Denn *„Friedrich Fröbel (1782-1852) hatte als Lehrer in Frankfurt, als Hauslehrer und als Heimerzieher die Folgen mangelhafter elterlicher Erziehungsfähigkeit in allen Ständen der Bevölkerung kennengelernt. Ein längerer Aufenthalt bei Pestalozzi in der Schweiz bestärkte ihn in dem Plan, die Familienerziehung der Kinder durch die „Heranbildung tüchtiger Mütter“ zu reformieren. (...) ähnlich politischen und pädagogischen Prinzipien wie die Rettungshäuser Wicherns, die ja auch dazu dienen sollten, die Kinder der Armen immun „gegen das Gift des Kommunismus“ zu machen und das Volk christlich zu bilden“* (Idem:28).

Aus dieser Passage verdeutlicht sich der stets bestehende Inklusionsauftrag schulsozialarbeiterischer Maßnahmen, mit dem Ziel Heranwachsende in die gesellschaftlich vorherrschende Lebensphilosophie und damit verbundenen Normen und Werte einzuführen, um somit ihre gesellschaftliche Tüchtigkeit zu ermöglichen. Diese Aufgabe gewann verstärkt an Bedeutung, je mehr die Grenzen der Familie als Erziehungsfaktor aufgrund von Massenelend und kaum wirksamen gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen gegen diese Verwahrlosung sich abzeichneten. Daraus resultiert, dass bis heute die Erziehungsaufgaben und Verantwortungen zwischen Familie, Gesellschaft und Staat verteilt sind.

Mit dem oben genannten Wandel sollte die Schule nicht ausschließlich den Bildungsauftrag verantworten, sondern sie muss auch den Erziehungsauftrag übernehmen – sollte sie die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen wollen. Es bietet sich für sie daher an, auf die Schulsozialarbeit zurückzugreifen, die bereits auf langjährige Erfahrungen im Erziehungsfeld aufgrund ihres Handelns auch im Feld der Jugendhilfe verfügt. Bereits 1985 erkannten Böhnisch und Schefold, dass die Schule *„Motivation und soziale Unterstützung braucht, die sie selbst nicht herstellen kann, zu deren Lieferung sie aber auf eine mehr oder weniger funktionierende Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angewiesen ist.“* (Böhnisch und Schefold 1985:81) Kommt es aber in dieser Lebenswelt zu Dissonanzen (z.B. Krisen) ist auch die Schule in ihrem Auftrag gefährdet. Denn die Probleme der Heranwachsenden sind auch im Schulbereich weiterhin existent. Dadurch können sie sich negativ auf das Schulleben und die Entwicklungschancen des Betroffenen auswirken (vgl. Thiersch 2014:136ff). Heranwachsende können aufgrund ungünstiger Lebenslagen antisoziales Verhalten auch im Schulkontext zeigen und darüber hinaus ihre Schulpflicht in Form von Schulverweigerung – sprich Schulabsentismus und –schwänzen – verletzen (vgl. Adams et al. 2005: 131ff).

Spies und Pötter geben der Schulsozialarbeit den Auftrag, *„Kinder- und Jugendliche im Kontext von Schule so zu fördern, dass ihre Inklusionschancen gewahrt werden. Indem sie dazu beiträgt, dass Blockaden zwischen den Funktionssystemen – hier insbesondere des Bildungssystems – und der Lebenswelt verhindert werden.“* (Spies und Pötter 2011:27) Obwohl diese Autorinnen sich dabei im systemtheoretischen Inklusionsverständnis verorten – das für diese Arbeit als unvollständige Deutung angesehen wird – geben sie damit zumindest einen Hinweis, dass Inklusion ein integraler Bestandteil von Schulsozialarbeit ist. Es wird hier aber auch deutlich, dass Schulsozialarbeit prozessorientiert gestaltet werden muss, um erfolgreich sein zu können; und zwar in folgenden Bereichen (vgl. Adams et al. 2005:25):

- Der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen: Es gilt hier nicht nur vertrauensvolle, sondern auch kritisch-konstruktive und dialogische Beziehungen zu und zwischen den unterschiedlichen Zielgruppen zu pflegen und zu unterstützen. Mit dem Ziel, entwicklungsfördernde Lebensbereiche zu stärken bzw. zu schaffen.
- Der Persönlichkeitsentwicklung: Hier geht es darum, Heranwachsende dazu zu befähigen, ihr Weltverständnis und ihre Fähigkeiten auszubauen. Damit einher

geht auch die Förderung von Resilienz und Überwindung von (interkulturell geprägten) Barrieren.

- **Der Selbstbewusstseinsbildung:** Die Förderung eigenständiger Planung und Gestaltung des Lebens wird hierbei intendiert wie auch die Bewältigung auftauchender (psychosozialer) Schwierigkeiten und Probleme.
- **Der Handlungen:** Systematische Handlungsabfolge gemäß verabredetem Zeitrahmen und bewusste Entscheidungen als Ergebnis gezielter Auseinandersetzungen mit der Sachlage sollen dazu verhelfen, den angestrebten Erfolg zu erzielen.

Nicht nur Heranwachsende stehen im Fokus von schulsozialarbeiterischen Inklusionsvorgängen, sondern auch die Schulsozialarbeit selbst – und zwar in der Art und Weise, wie sie an der Schule eingebettet ist bzw. wie Schulsozialarbeitende in Schulprozessen mitwirken. Dies erfordert, herauszufinden, was in diesem Kontext worin inkludiert wird.

### **3.6.1.2 Was soll warum worin inkludiert werden?**

Schulsozialarbeitende können nur tätig werden, wenn ihre Arbeit an Schulen eingeführt wird. Dies impliziert, dass die Entscheidungsebenen, die für die Einführung von Schulsozialarbeit an Schulen zuständig sind, sich vergegenwärtigen müssen, dass für eine durch Schulsozialarbeit unterstützte und realisierte Inklusionsarbeit an Schulen eine Legitimationsgrundlage geschaffen werden muss. Diese ist erforderlich, da Schulsozialarbeit gemäß der derzeit geltenden Rechtslage nur eine Kann-Aufgabe darstellt, die somit nicht zwingend erbracht werden muss. Baier und Deinet sprechen in diesem Zusammenhang von folgenden vier Entscheidungsebenen (vgl. Baier und Deinet 2011:9f):

- *Die politische Ebene:* Sie ist verantwortlich für bildungsreformatorische Entscheidungen, Regelungen und Aktivitäten, welche die Etablierung von Schulsozialarbeit bewirken.
- *Die zivilgesellschaftliche Ebene:* Sie ist ein Grund für Schulsozialarbeit überall dort, wo Heterogenität, der Umgang mit neuen Medien, Devianzen und der

Übergang Schule-Beruf sich zu einer Herausforderung für Schulen entwickeln (drohen).

- *Die Ebene des Schulalltags:* Sie gibt Anlass für Lehrkräfte und Schulleitungen auf die Schulsozialarbeit zurückzugreifen, um etwa die Ganztagsbetreuung zu gewährleisten, oder Berufsbelastungen z.B. aufgrund von Disziplinproblemen und mangelndem Sozialverhalten gemeinsam zu handhaben.
- *Die Ebene des Kinder- und Jugendhilfesystems:* Für frühzeitige Unterstützung und die Realisierung eines umfassenden Bildungsangebotes bietet sich die Verortung von Schulsozialarbeit direkt an Schulen an.

Die Anforderung von Inklusion muss sich – wie bereits bei den Dimensionen von Inklusion dargestellt – institutionell in den (Infra-)Strukturen, Prozessen und damit verbundenen Entscheidungen, Maßnahmen und Aktivitäten niederschlagen. Dies hat zur Folge, dass das Handeln von Schulsozialarbeitenden z.B. in Form (neuer) Projekten und Interventionen bzw. Beteiligung an relevante (Schul-)Gremien in Schulabläufen eingebettet wird. So kann die Gefahr der Parallelisierung von Berufsalltag zwischen Schulsozialarbeit und Schule entgegengewirkt werden: Eine enge Verzahnung zwischen Schulsozialarbeit und Schule erfordert erfolgreiche Inklusionsarbeit beiderseits.

Diese strukturbezogene Inklusionsarbeit überprüft darüber hinaus, inwiefern die Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern an welcher Stelle beschnitten wird, gegeben ist bzw. vorhanden sein sollte. Denn will die Schulsozialarbeit ihrem Politisierungsauftrag bei Heranwachsenden nachgehen, wäre es hilfreich, entsprechende Beteiligungsmöglichkeiten zu thematisieren. Sind keine vorhanden, sollte an einem entsprechenden Aufbau gearbeitet werden und diese auch in Interventionen gezielt ansprechen. Denn die Bereitstellung alleine reicht nicht aus, um die Nutzung zu ermöglichen. Sondern es bedarf auch einer zielgruppen-gerechten Informationsgestaltung bzw. -vermittlung und einer zielgerichteten Motivierung der Zielgruppe dazu, vorhandene Möglichkeiten in Anspruch zu nehmen.

Damit erweist sich die (politische) Beteiligung von Heranwachsenden in ihrer inner- und außerschulischen Ausprägungen als integralen Bestandteil schulsozialarbeiterischer Arbeit. Insbesondere auch, da die Arbeit an der gesellschaftlichen Tüchtigkeit dieser jungen Menschen nicht nur schulische, sondern auch außerschulische

Gegebenheiten berücksichtigt. Im Falle politischer Beteiligung bedeutet es im Umkehrschluss, auch diejenigen Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen, die für Schülerinnen und Schüler etwa auf städtischer, Landes- oder Bundesebene relevant sind bzw. sein sollten. Ein solches Handeln setzt aber ein Minimum an fortwährender und kapazitätsadäquater Ausstattung schulsozialarbeiterischer Interventionen voraus, um tatsächlich erfolgreich sein zu können – wie der nachfolgende Abschnitt darstellt.

### **3.6.1.3 Kontinuierliche Inklusionsarbeit in der Schulsozialarbeit**

Der Grund für die Verzahnung des Verständnisses von Inklusion mit den praktischen Handeln der Schulsozialarbeit ist vor allem der Überlegung geschuldet, dass konzeptionelle Vorentscheidungen etwa für personenbezogene Interventionen in hohen Maß die Theoriebildung, Wertebasis, Zielsetzungen und Handlungsweisen einer Profession und somit auch der Schulsozialarbeit bestimmen (vgl. Staub-Bernasconi 2007a:2). Es ist also entscheidend, welche Konzeption der Schulsozialarbeit zugrunde gelegt wird, um daraus inklusions-/ exklusionsbezogene Maßnahmen ableiten zu können. Hierbei handelt es sich um eine nachhaltige Verankerung genannter Maßnahmen im schulsozialarbeiterischen Handeln unabhängig vom Personal.

Ein weiterer Aspekt liegt in der kontinuierlichen Beschäftigung entsprechend befugter Professionellen: Eine fortlaufende Inklusionsarbeit kann lediglich gewährleistet sein, wenn damit verbundene Stellen beständig ausgeführt werden. Dies legt nahe, dass die Bedingungen, unter denen Schulsozialarbeitende ihre Arbeit verrichten, einen Einfluss auf ihr Engagement zu Inklusion haben können. Inwiefern dies tatsächlich zutreffen kann, findet der folgende Unterkapitel heraus.

### **3.6.1.4 Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden und Inklusion**

In ihren geschichtlich beruflichen Anfängen waren Schulsozialarbeitende vor allem in den 70er Jahren an Gesamtschulen anzutreffen. Ab dem Jahr 2000 kann beobachtet werden, dass sie bereits an Ganztags- und Hauptschulen tätig waren und derzeit sind



sie in nahezu allen Schulformen zu finden. Bei dieser Entwicklung haben Schulsozialarbeitende ihr Arbeitsspektrum neben der Unterstützung und Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler um ein Angebot freizeitpädagogischer Maßnahme erweitert. Es geht heute nicht mehr ausschließlich um kurative Interventionen, sondern auch stärker um präventive Angebote, die den Heranwachsenden und deren Umfeld bei der Bewältigung der Anforderungen, die sich durch den Wandel der Gesellschaft ergeben, behilflich sein können. Mit einem derartigen Interesse und einer solch stark wachsende Notwendigkeit von Schulsozialarbeit an Schulen sollen auch die Arbeitsbedingungen dieser Personen beleuchtet werden; dies ist Ziel dieses Abschnittes. Denn diese Arbeitsbedingungen könnten eine bedeutsame Rolle in den Bemühungen um Inklusion an Schulen spielen.

Im Austausch mit Schulsozialarbeitenden über ihre Anstellungsbedingungen können unterschiedliche Positionen vernommen werden: Die einen sind froh, dankbar und zufrieden mit ihrer unbefristeten und gut vergüteten Anstellung in einer Vollzeittätigkeit. Die anderen sind darüber erleichtert, dass sie überhaupt eine Beschäftigung haben, auch wenn sie weder den gewünschten Beschäftigungsumfang, noch ihren Gehaltvorstellungen entspricht. In solchen Fällen kann häufig festgestellt werden, dass die aufkommende Arbeitsmenge mit Überstunden abgearbeitet wird, die im besten Falle mit einem Freizeitausgleich kompensiert werden – wenn überhaupt. Um den eigenen Lebensunterhalt sichern zu können, kombinieren manche Anstellungen an mehreren Schulen. Dass dieses Vorgehen mit hoher Flexibilität und Belastung einhergeht, zeigen Situationen sogenannter „Schoolworker“ im Saarland, die wöchentlich an bis zu fünf unterschiedlichen Schulen tätig sind. Der Oldenburger Prof. Dr. Karsten Speck hält zwar das Schoolworker-Projekt für eine Erfolgsgeschichte, warnt aber auch vor Überforderung, verlangt nach klaren Aufgabenverteilungen und mehr schulischer Präsenz dieser Professionellen vor Ort (vgl. Freund 2013 am 08.11.2013). Gerade die Überforderung aufgrund zu hohem Fallaufkommen oder unzureichendem Arbeitszeitumfang trotz Überstunden und das „Springen“ von einer Schule zur anderen gefährden insofern fundierte Inklusionsarbeit, als dass benötigte Arbeitskapazitäten fehlen und qualitativ hochwertige Interventionen schwer durchführbar werden.

Diese flexible und standortübergreifende Arbeitsform scheint die klassische Schulsozialarbeit zu ersetzen, denn Ähnliches wird in weiteren Bundesländer wie etwa Bremen

oder Hamburg realisiert: Ein Team von Schulsozialarbeitenden z.B. angesiedelt bei einem freien Träger oder im Kinder- und Jugend- bzw. Stadtteilbüro wird in die Schulen des ihm zugeordneten Bezirkes entsandt. In dieser Konstellation ist die in diesem Rahmen betriebene Schulsozialarbeit nicht an der Schule selbst angesiedelt, sondern nur temporär dort vorhanden. Damit wird kaum einer ausreichenden Verknüpfung schulsozialarbeiterischen Handelns mit schulischen Prozessen Rechnung getragen, noch denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in Phasen abwesender schulsozialarbeiterischer Ansprechpersonen Unterstützung benötigen.

Die Teilzeitbeschäftigung ihrerseits mag zwar in manchen Fällen gewollt sein, aber in Kombination mit einer Befristung wird sie zu einer Belastung für die betroffenen Personen. Es wäre allen angesprochenen Personen lieber, unbefristet angestellt zu sein, da sie damit langfristig ihr Leben gestalten können: Es ist nicht mehr ständig ungewiss, wie es am Ende einer Befristung weitergeht. Mit diesem Wissen kann es bei aller Freude darüber, dass im Rahmen des „Bildungs- und Teilhabepaketes“ im Januar 2011 neue Stellen für die Schulsozialarbeit geschaffen worden sind, nicht einfach abgetan werden, dass 3000 Stellen zunächst bis Ende 2013 aus Bundesmitteln finanziert wurden (vgl. Deutscher Bundestag 2011:13; Speck 2013:24; Würfel und Trisch 2013:1). Es knüpft sich daran zwingend auch die Frage an, wie es für die betreffenden Beschäftigten langfristig weitergeht.

Einige dieser Stellen sind, vorerst bis Ende des Schuljahres 2013/2014 bzw. 2014/2015, verlängert worden oder wurden in den kommunalen Etat auf unbestimmte Zeit übernommen. Dies stellt im Grunde genommen nur einen ersten Schritt dar, um Schulsozialarbeit zu entfristen. Bestrebungen auf politischer Ebene sollten nach wie vor gemacht werden, bis erfolgreich erwirkt wird, dass diese Arbeit nachhaltig im Schulsystem verankert wird. Dass Schulsozialarbeit Stabilität in ihrer „*bisherigen finanziellen, konzeptionellen, personellen und kooperativen Situation*“ (Speck 2013:23) braucht, wurde nicht nur bereits auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit 2013 thematisiert, sondern muss angesichts ihres Beitrages an Schulen selbstverständlich sein. Inklusionsarbeit braucht Beständigkeit und ausreichende Zeit, um sich festigen zu können bzw. Normalität zu werden. Doch gerade dieser Langfristigkeit stehen befristete Arbeitsverhältnisse oft entgegen.

Manche Schulsozialarbeitenden berichten von ihrer Anstellung durch Eintausch einer Lehrerstelle, die nach einer Probezeit in eine unbefristete Anstellung überführt wurde. Hiermit geht nicht nur die Problematik einher, dass eine Schule eine Lehrerstelle verlieren muss, um Schulsozialarbeit zu bekommen. Damit wird die absurde Situation hervorgerufen, dass zwei notwendige Expertisen am Ort Schule gegeneinander abgewogen werden müssen. Denn die Entscheidung für die eine oder andere Seite zwingt zu einer Positionierung der Beteiligten über die Wichtigkeit und Wertigkeit beider Stellen. Mit der Folge, dass Unmut bei manchen Lehrkräften aufkommt, wenn sie aufgrund eines Entscheides zugunsten der Schulsozialarbeit Lehrstunden kompensieren müssen. Gerade diese Tatsache stellt keine gute Voraussetzung einer guten Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Personen dar und kann somit zum Nachteil Unterstützungsbedürftiger dort werden, wo Kooperationen folglich verweigert werden. Insbesondere wenn im Zuge dieses Vorgangs die Einstellung entsteht: „Warum muss ich als Lehrkraft mit der Schulsozialarbeit kooperieren, wenn sie genau für die Bearbeitung von (problematischen) Fällen eingeholt wurde? Es reicht doch schon aus, dass ich mehr Deputatsstunden wegen ihr übernehmen muss!“

Darüber hinaus ist bislang zwar noch keinen Fall bekannt, indem eine Schule sich nach einem Lehrstellenaustausch zugunsten von Schulsozialarbeit umentschieden hat und die Schulsozialarbeit folglich abgeschafft hat. Aber es sollte in dieser Hinsicht auch genauer recherchiert werden, inwiefern diese Möglichkeit – zumindest rechtlich – besteht, und es doch dann auch irgendwann zu einem solchen Vorfall kommen kann. Schulsozialarbeit braucht keine Unsicherheitsfaktoren, wenn sie kontinuierliche Unterstützung von jungen Menschen leisten soll. Vielmehr bedarf sie einer verlässlichen und unanfechtbaren Arbeitsgrundlage.

In einer Studie der Hochschulen München, Frankfurt am Main und Dortmund, die von der GEW in Auftrag gegeben wurde, sind 73,8% der befragten Schulsozialarbeitenden in Teilzeit tätig und mehrheitlich Frauen (58,1% mit weniger als 27 Stunden pro Woche) (vgl. Eibeck 2013:38). Insgesamt arbeiten 14,3% wöchentlich weniger als 14 Stunden und 38,3% weniger als 27 Stunden. In Vollzeit arbeiten lediglich 19,6% der Frauen und 53,1% der Männer. Ein unbefristetes Arbeitsverhältnis haben weniger als die Hälfte

der Befragten: 53,6% sind befristet angestellt. Es ist zweifelhaft, inwiefern geringe Arbeitsstunden den aufkommenden Hilfebedarf decken können, wenn nur eine einzige schulsozialarbeiterische Person für die jeweils betreffenden Schulen zuständig ist.

Manche sehen die Ursache für die ungünstigen Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden in der Pluralität der Trägerlandschaft und den mangelnden Mindeststandards – auch was die Bezahlung, finanzielle und materiellen Arbeitsausstattung angeht. Aus der genannten Studie geht hervor, dass 49,7% der befragten Schulsozialarbeiten bei einem freien Träger der Jugendhilfe angestellt sind, 20,3% bei einem kommunalen Träger und 16,7% in schulischer Trägerschaft (Idem). Aus dieser erfassten Trägerkonstellation geht hervor, dass die Bezahlung von Schulsozialarbeitenden tatsächlich nicht einheitlich geregelt ist: 60,2% werden nach dem Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD) bezahlt, 14,8% nach dem der Länder (TV-L) und 11,2% nach den Tarifverträgen und Regelungen der Wohlfahrtsverbände. Es wird dabei darüber hinaus festgestellt, dass die Bezahlung nach dem TV-L rund 7% niedriger ausfällt als die nach dem TVöD (Ibidem:39).

Zu vermuten ist hier, dass die Erkenntnis über den Mehrverdienst von Kolleginnen und Kollegen kein motivierender Aspekt für systematische Inklusionsarbeit darstellt. Sie kann im Gegenteil Anlass für einen Arbeitsplatzwechsel werden und somit einen Entzug der bereits bestehenden Vertrauensbasis für Inklusionsanliegen. Sodass alles erst wieder neu aufgebaut werden muss, um überhaupt inklusiv arbeiten zu können. Hierbei ist folglich mit reservierten Einstellungen zum Beispiel bei Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zu rechnen, die überwunden werden müssen. Etwa in den Fällen, in denen Betreffende sich sagen: „Warum sich nochmal abmühen, wenn diese Person aufgrund der ungünstigen Anstellungsbedingungen auch letztlich nicht lange da bleiben würde?“ Damit werden notwendige Kooperationsbeiträge erschwert oder gar verhindert, die Inklusion fördern könnten.

## **Fazit**

Insgesamt ist festzuhalten, dass Inklusion Aufgabe der Schulsozialarbeit im folgenden Sinne ist:

1. Schulsozialarbeit an Schulen etablieren und dabei die Verschränkung von Schul- und Jugendhilfelogik in Strukturen, Prozessen, Entscheidungen der jeweiligen Schule für die rechtzeitige und passgenaue Unterstützung von Schülerinnen und Schülern gestalten.
2. Heranwachsende durch Interventionen und Maßnahmen nicht nur für Schulprozesse und –anforderungen zu stärken, sondern auch für die Anforderungen ihrer Lebenswelt und der anderen für sie relevanten gesellschaftlichen Bereiche zu befähigen.
3. Als Prozess kontinuierlicher Praxis der Schulsozialarbeit, den es durch verlässliche, faire und adäquate Anstellungsbedingungen von Schulsozialarbeitenden zu fördern gilt.

Dass die in den vorigen Abschnitten skizzierten Zustände einer erfolgreichen, nachhaltigen und systematischen Entwicklung und Wirkung von Schulsozialarbeit nicht dienlich sein können, lässt sich bereits an dortigen Stellen erahnen und wird im folgenden Abschnitt zu den Problematiken der schulsozialarbeiterischen Inklusionsarbeit bekräftigt.

### **3.6.2 Inklusionsproblematiken der Schulsozialarbeit**

*„Wenngleich die fachliche Verortung unzweifelhaft in der Jugendhilfe und ihrer sozialpädagogischen Professionalität liegt, so hat Schulsozialarbeit doch längst das grundsätzliche Vertrauen von Schule gewonnen – auch wenn diese nach wie vor bedacht ist, ihre Deutungshoheit und hierarchischen Strukturen zu bewahren.“ (Spies 2013:53)*

Schulsozialarbeit wird daher also immer in ihren Interventionen auch die Tatsache mitberücksichtigen müssen, dass die Schule ihre Regeln hat, die auch von ihr beachtet werden sollen bzw. müssen. Dies bedeutet keineswegs, dass sie sich der Schule unterzuordnen hat, sondern vielmehr dass sie sich damit so arrangieren muss, dass sie erfolgreiche Arbeit leisten kann. Problematische Regelungen werden dabei dennoch thematisiert, um: *„unter anderem Schulformatfragen zu klären und problematische Ganztagsdifferenzierungen im Sinne der bestmöglichen Förderung aller Kinder und Jugendlichen abzubauen, die Zusammenhänge zwischen frühkindlicher und schulkindlicher Bildung zu erörtern, Leistungsbeurteilungen und schulische Disziplinierungspraxen auch unter Aspekten des Kinderschutzes und der Gesundheitsfürsorge*

*entlang unterschiedlicher Differenzlinien zu analysieren und die Einbindung von Schulsozialarbeit in Zusammenhänge des Schulklimas zu diskutieren.“ (Spies 2013: 55)*

Bei dieser Handlungsweise kann die Schulsozialarbeit auf unterschiedliche Herausforderungen treffen. Dies wird in diesen Abschnitten nähert dargestellt.

### **3.6.2.1 Quellen von und Reaktionen auf Inklusionsproblematiken**

Für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen als integralen Bestandteil ist es hilfreich, auf allen Ebenen Lobbyarbeit zu betreiben und alle möglichen Verbündete – auch aus anderen Professionen und unterschiedlicher gesellschaftlicher und institutioneller Ebenen in dieses Vorhaben einzubinden. Demonstrationen von Schulsozialarbeitenden u.a. um den Erhalt ihrer Arbeitsplätze stellen zwar erste Schritte dar, um dies zu erwirken (vgl. Kasemann 2014 am 01.09.2014). Aber es gilt weiterhin Kräfte und Energien unter den Schulsozialarbeitenden selbst zu bündeln und gemeinsam für faire und einheitliche Arbeitsbedingungen einzutreten. Initiativen hierzu gibt es bereits auf lokaler, Landes- und Bundesebenen in Form von Koordinierungsstellen, Landesarbeitsgemeinschaften und dem seit 2001 gegründeten Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, der jährlichen Bundeskongresse zur Schulsozialarbeit veranstaltet.

Inklusion realisieren bedeutet für die Schulsozialarbeit Teilhabe so zu ermöglichen, dass jede Schülerin bzw. jeder Schuler akzeptiert und wertgeschätzt wird, sowie Entwicklungsmöglichkeiten nutzen kann. Damit gehen gemeinsame Lern- bzw. Gestaltungsprozesse und die Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten einher. Diese sind jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht immer gegeben:

- *Schulempfehlungen:* In Nordrhein-Westfalen wurden diese abgeschafft (Botica 2011:2), aber in vielen anderen Bundesländern stellen sie nach wie vor eine zwingende Voraussetzung für die Aufnahme in eine bestimmte Schulform dar. Für Verbesserungen an dieser Praktik hat die Schulsozialarbeit wenig Handhabe. Sie kann nur weiterhin verstärkt Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen und Hauptschulen unterstützen. Es gilt für die Schulsozialarbeit hier

besonders Motivationsarbeit zu betreiben, damit sie ihre Schulkarriere auf bestmögliche Weise ausgestalten können. Einen Schulwechsel zu realisieren kann hierbei hilfreich sein, auch wenn die Zahlen für einen Schulwechsel von einer Förderschule in allgemeinbildenden Regelschulen eher niedrig ausfallen: Mit einem Verhältnis von 1:3 sind Wechsel im Schuljahr 2006/2007 zu Ungunsten von Förderschulen beispielsweise ausgefallen; in Nordrhein-Westfalen war es sogar 1:6 (vgl. DIPF 2012:67).

- *Das soziale Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderung* (vgl. Booth und Ainscow 2003:10): Diesem Modell zufolge entstehen Hindernisse für Lernen und Teilhabe in der Interaktion zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und ihrer Lebenswelt (Menschen, Strukturen, Institutionen, Kulturen, sowie den sozialen und ökonomischen Umständen, die ihr Leben beeinflussen). Diese Barrieren gilt es für die Schulsozialarbeit zu überwinden. Auch Beeinträchtigungen in Form von diskriminierenden Haltungen, Handlungen, Normen, Strukturen und institutionellen Praktiken gilt es so zu entgegnen, dass die Partizipation an Bildung, gemeinsames Leben und Lernen möglich werden.
- *Die Abhängigkeit von Kooperationen*: Für erfolgreiche Inklusionsarbeit ist eine gute Zusammenarbeit ein wesentlicher Aspekt. Obwohl diese mit Lehrkräften mittlerweile besser geworden ist als zu den Anfängen der Schulsozialarbeit an Schulen, kommt es immer wieder vor, dass weder Schulsozialarbeitende selbst, noch Lehrkräfte besonderen Wert auf einen Kontakt zueinander legen. Es wird beobachtet, dass Schulsozialarbeitende sich auf ein paar reibungslos laufende Lehrerkontakte beschränken und sich nicht um weitere bemühen. Manche Lehrkräfte ihrerseits engagieren sich so dafür Konflikte bzw. Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern alleine lösen zu wollen, dass für manche Heranwachsende benötigte professionelle Hilfen erst spät erbracht werden können. Dass Lehrkräfte sich für ihre Schülerinnen und Schüler interessieren ist eigentlich etwas Gutes, das es zu fördern gilt damit notwendige Unterstützung rechtzeitig erbracht werden kann. Hier können Schulsozialarbeitende daran arbeiten, Kooperationsgrundlagen zu schaffen, indem sie die gesamte Lage ihrer lehrenden Zielpersonen wahrnehmen und adäquate Strategien für eine Annäherung entwickeln bzw. umsetzen. Manchmal reicht ein persönliches Gespräch aus, um das „Eis zu brechen“.

- *Der Übergang Schule-Beruf:* In den Nachrichten wurde in den letzten drei Jahren immer wieder von unbesetzten Ausbildungsstellen gesprochen. Schulsozialarbeitende mit vermittelnden Aufgaben an der Schwelle zwischen Schule und Arbeitswelt melden ihrerseits Schwierigkeiten bei der Ausbildungsvermittlung. Mögliche Erklärungen für diese auf den ersten Blick gegensätzliche Informationen können darin gesehen werden, dass:
  - Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung schwieriger zu vermitteln sind, als solche ohne.
  - Der Migrationshintergrund nach wie vor eine Rolle bei Einstellungsverfahren spielt, oft mit negativen Konsequenzen, sofern nicht explizit nach Menschen aus anderen Ländern gesucht wird.
  - Manche Ausbildungsbereiche in den naturwissenschaftlich-technischen Branchen weiterhin als Jungen- bzw. Männerbereiche gelten, in denen Mädchen bzw. Frauen „ausnahmsweise“ bzw. nur „probeweise“ aufgenommen werden. Soziale Branchen hingegen gelten als Mädchen- bzw. Frauendomäne, in denen Jungen bzw. Männer gerne gesehen werden.
  - Das Ausbildungsangebot nicht den Interessen bzw. den Wünschen der Heranwachsenden entspricht und umgekehrt. Damit eng verbunden können auch Ausbildungsabbrüche erklärt werden, die wiederum für die nachfolgenden Ausbildungssuchenden verschärfte Arbeitsverträge bedeuten können.
  - Es auch möglich ist, dass es den jungen Menschen an „Ausbildungsreife<sup>11</sup>“ mangelt, sodass der aufnehmende Betrieb ihn letztlich nicht halten kann bzw. könnte.

---

<sup>11</sup> Ausbildungsreife bedeutet hier das Vorhandensein von grundlegenden kognitiven, sozialen und persönlichen Dispositionen; von psychischer und physischer Belastbarkeit ebenso wie von Merkmalen der allgemeinen Bildungs- bzw. Arbeitsfähigkeit und von schulischen Basiskenntnissen, die für die betreffende Ausbildung relevant sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009:12).



### 3.6.2.2 Steuerung und Entwicklung

Entscheidungen von schulischer Seite über die Aufnahme bestimmter Schülerinnen und Schüler oder Schulempfehlungen können auf Ebene der Schulsozialarbeit lediglich besprochen werden. Ein Handlungsbedarf ergibt sich erst, wenn die betreffenden Heranwachsenden und/oder ihre Erziehungsberechtigten Veränderungen anstreben. Bei einem Widerspruch gegen eine Schulempfehlung kann in einem konstruktiven Gespräch mit den Beteiligten eine Einigungsgrundlage gesucht werden. Lässt sich der Fehler erst nach Beginn des Schulbetriebes erkennen, nachdem der betreffende junge Mensch die Schule bereits begonnen hat, liegt eine Möglichkeit in einem Schulwechsel.

Bezüglich der Partizipations- bzw. Kooperationsbarrieren und der Förderung eines erfolgreichen Übergangs Schule-Beruf, gilt es für die Schulsozialarbeit in einem kreativ-konstruktiven Prozess mit den beteiligten Akteurinnen und Akteure Lösungswege zu finden. An der Schule kann es bedeuten, andere Lernarrangements umzusetzen als bereits vorhanden. Bei der Ausbildungsvermittlung kann es hilfreich sein, mit den Betriebstätten vor Ort Aufnahmebedingungen gemeinsam auszuarbeiten und umzusetzen: Dies kann bedeuten, dass z.B. Betriebe ohne Ausbildungserlaubnis darin unterstützt werden, diese zu erwerben und somit Vermittlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Bei solchen, die keine Erfahrung mit Auszubildenden haben, gilt es Aufklärungsarbeit zu leisten und sie dazu zu motivieren, Plätze zu schaffen und als Ansprechpartnerin für mögliche Fragen zu fungieren.

Schulsozialarbeitende sollten dabei vornehmlich als „*Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter*“ auftreten, die durch eine praktische Ausgestaltung von Hilfsprozessen die lokale Bildungslandschaft<sup>12</sup> anhand systematischer Organisations- und Schulentwicklung wie auch interinstitutioneller Vernetzung Bildungschancen verwirklichen (vgl. Stolz 2011:52ff).

---

<sup>12</sup> Mit Bildungslandschaft wird ein aufeinander abgestimmtes Verzahnen von Bildungsangeboten verstanden, in dem diese allen zugänglich, transparent und bezahlbar werden. Dabei wird eine professionelle Bildungsberatung angeboten, die auf interinstitutionelle Abstimmung von Strukturen und Bildungsinhalten basiert und Bildungsübergänge erleichtert (vgl. Stolz 2011:44).

## **Fazit**

Inklusionsmechanismen sind sehr vielfältig. Sie ergeben sich aus dem gesellschaftlichen Wandel im Kontext von Globalisierung, Migration und sozialer Ungleichheiten. Im Bereich der Schule wie auch der Sozialen Arbeit stellen sie Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen dar. Diese können mit Hilfe eines systematischen Vorgehens und einem Herunterbrechen des Inklusionsziels auf entsprechende Strukturen, Prozesse, Maßnahmen und Aktivitäten bewältigt werden. Dazu muss die Schulsozialarbeit ihren Beitrag leisten, wenn sie an Schulen eingeführt bzw. nachhaltig etabliert wird. Diese Verankerung selbst ist bereits ein Inklusionsmechanismus, da inhaltlich divergierende Bereiche in der Schulsozialarbeit miteinander verzahnt werden, um die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen.

Damit geht auch die Partizipation von Schulsozialarbeitenden in Schulprozessen und gremienorientierten Arbeitskreisen und Gremien einher, mit dem Ziel der Schaffung einer inner- und außerschulischen Arbeits- und Kooperationsgrundlage, die der Entwicklung ihrer Klientel dienlich ist. Inwiefern Schulsozialarbeitende bereits auf diese Inklusionsmechanismen Einfluss nehmen, wird durch die nachfolgende Forschungsmethodik ermittelt, die ihren speziellen Fokus nicht nur auf die Deutung von Inklusion in der Schulsozialarbeit legt, sondern auch auf die Art und Weise wie die Inklusionsanforderung durch diese Professionellen erfolgreich bewältigt werden kann.

## **Kapitel 4 Die Forschungsmethodik**

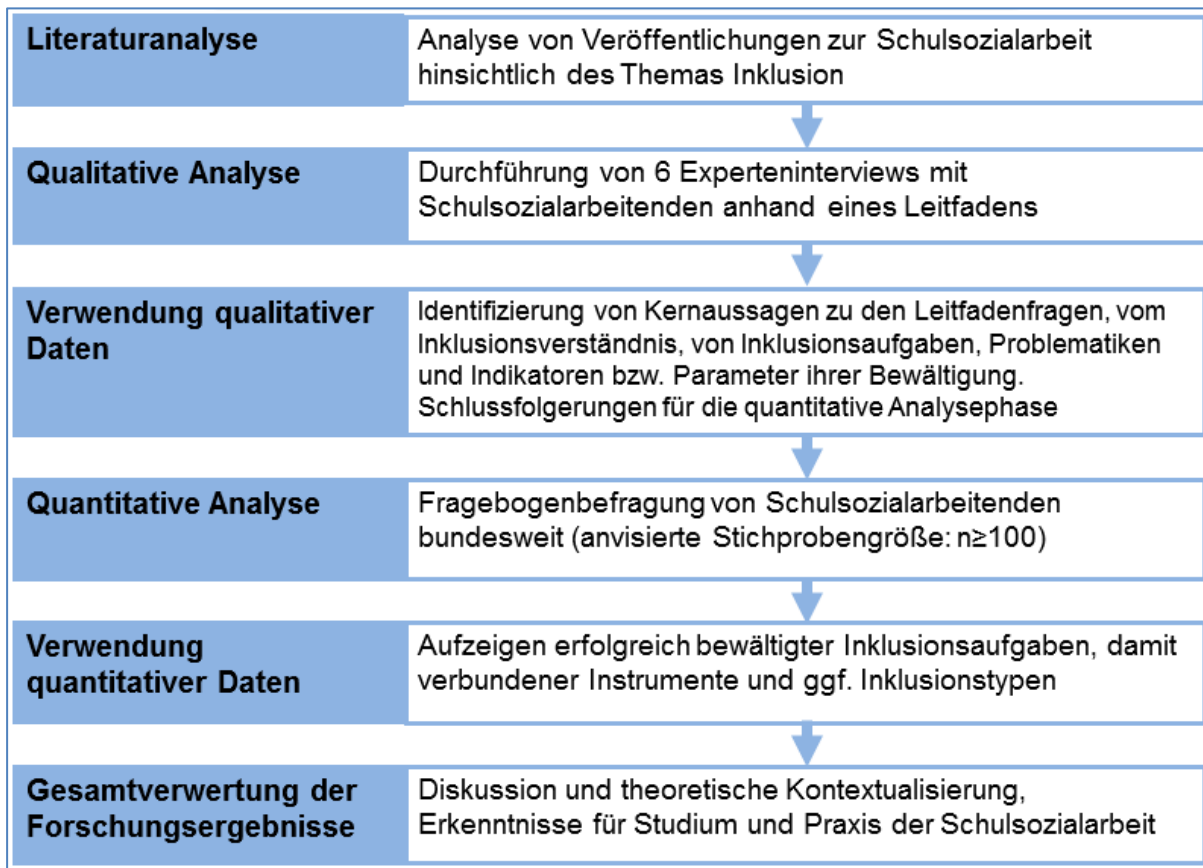
Um die Fragestellung dieser Arbeit genauer beantworten zu können, wurden verschiedene Etappen in der empirischen Phase durchlaufen, die in diesem Abschnitt näher erörtert werden.

Es wird zuerst das gesamte Forschungsdesign erläutert, danach auf seine einzelnen Bestandteile eingegangen – sprich die Literaturanalyse, die qualitative Untersuchung, die quantitative Analysephase sowie die Datenanalyse und –auswertung.

### **4.1 Das Forschungsdesign**

In dieser Arbeit wird das Forschungsdesign als Gesamtheit des Vorgehens zur Durchführung der hier relevanten empirischen Analyse verstanden. Es charakterisiert sich durch ein mehrstufiges methodisches Vorgehen offen-analytisch ausgerichteter qualitativer und quantitativer Verfahren (vgl. Schäfer 2010:44f; Schnell et al. 2013:253). Damit wurde bezweckt, dass umfangreiche Erkenntnisse zur Bewältigung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit gemäß nachfolgender Erläuterungen gewonnen werden. Denn es handelt sich hier nicht um eine Sekundäranalyse, sondern um eine Primäranalyse, da keine adäquaten Datenbestände zum Untersuchungsgegenstand bzw. zur Thematik dieser Arbeit bereits vorliegen (Idem:239ff).

Nachfolgendes Schaubild stellt das gesamte Forschungsdesign zusammenfassend dar:



**Abbildung 11:** Das gesamte Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

## 4.2 Die Literaturanalyse

Um sich mit dem Untersuchungsfeld vertraut zu machen, bietet sich eine Sichtung der literarischen Werke an, die zur Schulsozialarbeit und Inklusion bereits veröffentlicht wurden (vgl. Kruse 2014:5). Mittels Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit wurde zunächst eine detaillierte Analyse zur Ermittlung der bereits vorhandenen relevanten Erkenntnisse zu Inklusion in der Schulsozialarbeit vorgenommen. Hierbei wurden nicht nur Arbeiten zur geschichtlichen Entwicklung dieses Arbeitsfeldes zu Rate gezogen, sondern auch Werke, die sich mit den Aufgaben der Schulsozialarbeit und den damit verbundenen Rahmenbedingungen befassen. Als Analysemodell wurde eine selbstentwickelte Systematik zugrunde gelegt, welche sich für die Erklärung von Inklusionszusammenhängen im Rahmen dieser Forschung bewährt hat – und zwar die in Abbildung 2 und 3 dargestellte Analyseschablone, aus der die bereits dargestellten Erläuterungen insbesondere im Kapitel 3 als Ergebnis der Literaturrecherche hervorgegangen sind. Denn gerade in Bezug auf die Identifizierung problematischer Punkte ermöglichte diese Vorgehensweise die Rückkoppelung der erhaltenen Ergebnisse an die

Ausgangsbedingungen der Schulsozialarbeit und damit verbundene Prozesse zur Erreichung von Inklusion. Zudem wurden Veröffentlichungen zum allgemeinen Verhalten und bezüglich den sozialen Lagen von Gruppen auf dem Gebiet der Schulsozialarbeit in Bezug auf Inklusionsaufgaben zusammengetragen und analysiert. Im Anschluss daran fand eine qualitative Befragungsphase statt, die nachfolgend erläutert wird.

### **4.3 Die qualitative Untersuchung**

Aufgrund dessen, dass die Literaturanalyse sich als wenig aufschlussreich für die Thematik Inklusion im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit erwiesen hat wurde eine qualitative, explorative Analyse als sinnvoll erachtet, um die Relevanz der Inklusionsaufgabe im Praxisalltag zu ermitteln.

Im Anschluss an die Erkundung des Forschungsfeldes durch Literaturanalyse wurde eine Informationsermittlungsphase in der Praxis durchgeführt, um die Operationalisierung des Verständnisses von Inklusion in der praktischen Arbeit zu ermitteln. Sechs Experteninterviews wurden daher mit Schulsozialarbeitenden durchgeführt, um zu erfahren, was sie mit Inklusion in ihrem Tätigkeitsalltag verbinden. Darüber hinaus wurde ermittelt, welche Aufgaben damit verbunden sind; wie die Befragten vorgehen um diese zu bewältigen und woran sie den Erfolg erkennen. Dieser Zwischenschritt stellte sich insofern als notwendig heraus, als dass in der erfolgten Literaturanalyse keine deutlichen Zusammenhänge zwischen dem theoretischen Verständnis von Inklusion und dem Praxisalltag hergestellt werden konnten. Aus der Literatur konnten lediglich Hinweisen entnommen werden, die vermuten lassen, mit welchen Indikatoren das genannte theoretische Konstrukt in der Praxis gemessen werden kann. Auch ergab sich ein unterschiedliches Verständnis von Inklusion, sodass es schwierig war, sich auf ein bestimmtes Verständnis und die damit verbundenen theoretischen Ursprünge für die Schulsozialarbeit im Vornhinein festzulegen. Stattdessen sollte die für die Praxis relevante Inklusionsdeutung aus den Angaben der Befragten ermittelt werden. Diese kommunikative Validierung mittels Expertengespräche hat sich als sehr hilfreich erwiesen, da geprüft werden konnte, welche Vorannahmen sich in der Praxis wiederfinden und welche Anhaltspunkte relevant sind, um Inklusionsaufgaben detailliert erfassen zu können. Aus diesen Erkenntnissen wurden Fragen entwickelt, die aus dem praktischen

Blickwinkel heraus nachvollziehbar sind und deren Antworten Handlungsmuster zu Inklusion erkennbar machen. Dieses Ziel wird nachfolgend erläutert.

### **4.3.1 Das Untersuchungsziel**

Die Interviewdaten wurden primär mit dem Ziel erhoben und ausgewertet, herauszufinden:

- Was von Schulsozialarbeitenden als „Inklusion“ verstanden wird.
- Was von ihnen als Inklusionsaufgabe wahrgenommen wird.
- Wie sie die wahrgenommenen Inklusionsaufgaben bislang bewältigt haben.
- Auf welche Schwierigkeiten bzw. Grenzen sie dabei getroffen sind.
- Wovon ihre Bewältigung der Inklusionsaufgaben abhängt.
- Welche Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben ausgemacht werden und woran sich der Erfolg messen lässt.

Durch eine systematische, methodenorientierte Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten wurden die subjektiven Wertvorstellungen, Meinungen und Motive der Befragten wie auch ihre realen Verhaltensweisen und Handlungen untersucht. Dazu waren eine Untersuchungseinheit und ein Untersuchungsinstrument behilflich, mittels denen Theorien überprüft wurden, die Bewältigung von praktischen Inklusionsproblemen erfasst wurde und Hypothesen zur Umsetzung von Inklusion, die in der jeweiligen Inklusionseinschätzung im Kapitel 6 ausgeführt werden, ebenfalls aufgestellt wurden. Die Details zu diesen beiden Hilfsmitteln werden nachfolgend dargestellt.

### **4.3.2 Die Untersuchungseinheit**

Für den Erhalt erster Erkenntnisse zur Thematik dieser Arbeit aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden selbst, wurden sechs von ihnen per Interview befragt. Diese Personen wurden von der Forscherin telefonisch so rekrutiert: Die ersten sechs Interviewanfragen wurden bejaht, sodass damit auch die Untersuchungseinheit entstanden ist. Hierbei erwies es sich nach der Auswertung des ersten Interviews, dass bestimmte Merkmale bei den Interviewpersonen beachtet werden sollten. Denn ähnlich dem Vorgehen der Grounded Theory wurde dieses Interviews ausgewertet, bevor das nächste

durchgeführt werden konnte, damit in der weiteren Festlegung der Interviewpersonen notwendige Aspekte berücksichtigt werden können – sofern sich dies durch diese erste Auswertung herauskristallisiert. So wurden die darauffolgenden Interviewpersonen nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Unterschiedliche Bundesländer
- Paritätische geschlechtliche Aufteilung
- Repräsentanz unterschiedlicher Schulformen
- Mit und ohne Migrationshintergrund

Dabei handelte es sich auch um eine paritätische Aufteilung zwischen Telefon- und Face-to-face-Interviews. Letztere wurden überall dort angewendet, wo die Interviewpersonen von der Forscherin in der näheren Umgebung erreichbar waren. Mit fernen Interviewpersonen, etwa in den anderen Bundesländern, wurde aus Kostensparnis telefonisch gesprochen. In der inhaltlichen qualitativen Auseinandersetzung mit den beiden Erhebungsformen sind keine Einbußen zu verzeichnen, die darauf zurückgeführt werden können, dass unterschiedliche Vorgehen der Erhebung angewandt wurden.

Aus dem Blickpunkt der Kombination von Vorgehen, wurde hier keine methodeninterne Triangulation<sup>13</sup> innerhalb der qualitativen Untersuchung umgesetzt (vgl. Denzin 1970: 307ff; Flick 2011:27). Denn es ist für die hiesige Fragestellung nicht erforderlich, zwei verschiedene qualitative Zugängen zum Untersuchungsgegenstand zu nutzen, die zwar unterschiedliche theoretische Hintergründe haben, aber den Rahmen qualitativer Sozialforschung nicht sprengen. Das Face-to-face-Interview und telefonische Interviews entstammen derselben Befragungstheorie und unterscheiden sich lediglich in der Ausführungsart. Bei beiden Erhebungsformen wurde auch denselben Interviewleitfaden genutzt und dasselbe Ziel verfolgt, *„die Beschreibung des alltäglichen Lebens und der Beziehungen von Befragten innerhalb deren spezifischem Lebensmilieu (...)“*.

---

<sup>13</sup> Die Triangulation entstammt der Landvermessung, in der die Verwendung mehrerer Bezugspunkte für die Vermessung eines fixierten Punktes zu präziseren Messergebnissen führen soll (vgl. Braun und Wetzel 2006:149). Im Kontext dieser Arbeit wird sie als multimethodisches Vorgehen unter Prämissen qualitativer und quantitativer Analysen angewandt, das Inklusion in der Schulsozialarbeit erläutert, die damit verbundenen handlungssteuernden Theoretisierungen und Alltagspraxen erklärt und ggfs. zu modifizieren anregt (vgl. Idem:151).

*Im Vordergrund [standen] die Erlebniswelt und die subjektiven Deutungen der Befragten.“ (Schaffer 2009:109)*

Der Zugang zu den Befragten ist telefonisch erfolgt: Nach einer Online-Recherche über Kontaktdaten von Schulsozialarbeitenden an unterschiedlichen Schulformen, sind diese Personen telefonisch von der Forscherin nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an der Interviewbefragung angefragt worden. Den ersten sechs Anfragen ist zugestimmt worden, wodurch die anvisierte Anzahl an Befragten erreicht worden ist und entsprechende Termine vereinbart und wahrgenommen wurden. Eine Kritik an diese geringe Anzahl an Interviews kann darin gesehen werden, dass mit den Vorgehen der Grounded Theory die Anzahl der Interviews nicht im Vorfeld der Interviewgespräche festgelegt wird, wie dies hier geschehen ist. Vielmehr ergibt sich diese Anzahl – und somit auch eine höhere Sättigung im Sampling – eher im Laufe des zirkulären Prozesses von Interviewgesprächen, –auswertung und Erkenntnisgewinn zu dem Zeitpunkt, indem keine neueren Erkenntnisse mehr aus den Interviewgesprächen gewonnen werden (vgl. Glaser & Strauss 1967; Reinders 2005: 137ff). Nichtsdestotrotz haben diese sechs Expertengespräche klare relevante Erkenntnisse für die Beantwortung der hiesigen Forschungsfrage gegeben. Bei diesen Gesprächsterminen ist ein Instrument zum Einsatz gekommen, das unten stehend erörtert wird.

### **4.3.3 Das Untersuchungsinstrument**

Um zielführende Angaben von den befragten Schulsozialarbeitenden in der angesetzten Interviewzeit zu erhalten, sind die sechs Experteninterviews anhand eines Leitfadens geführt worden (vgl. Kruse 2014:168). Er diente der Interviewerin als Orientierung, um gezielt Informationen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten, die weder digital noch analog vorhanden sind; und zwar von Personen mit Expertise, um so valide Forschungsergebnisse zustande bringen zu können (vgl. Rozakis 2004:138; Kruse 2014:177). Dies ist besonders notwendig, weil keine Festlegung auf ein bestimmtes Inklusionsverständnis im Vorfeld dieser Untersuchung erfolgt ist. Dieser Interviewleitfaden beinhaltet daher lediglich Gesprächsimpulse in Form von offenen Fragen zu allgemeinem Bereich Schulsozialarbeit, Konzeption, Inklusionsdeutung, Konsequenzen, Aufgaben, Vorgehen, Interventionen, Problematiken, Indikatoren, Nutzen und Perspektiven. Damit den Befragten kein vorgefertigtes Verständnis von Inklusion durch



die Forscherin vorgelesen werden kann, sondern eher die Deutung von Inklusion durch die Befragten erfasst werden kann und mit den eingangs dargestellten vier Bestimmungsangeboten von Inklusion im Endeffekt kontrastiert werden kann (vgl. Mayring 2003:53 ff).

Beim Einsatz dieses Instrumentes wurde darauf geachtet, dass der Gesprächsverlauf nicht unterbrochen wird, sollte die Interviewperson die Formulierung oder die Reihenfolge der Fragen vorziehen oder durch ausführliche Darstellungen verzögern. Denn der Schwerpunkt bei diesen Gesprächen war, darauf zu achten, dass die Themen des Leitfadens zwar angesprochen werden, aber die Interviewperson ausreichend Raum bekommt, auch Aspekte anzusprechen, die sie darüber hinaus für wichtig erachtet. So konnten Aspekte angegeben werden, die von der Interviewerin bei der Entwicklung des Leitfadens nicht berücksichtigt worden sind (z. B. Inklusionsinstrumente).

Bestandteil dieses Untersuchungsinstrumentes sind folgende Themenbereiche:

- *Allgemeine Erzählung über den Bereich Schulsozialarbeit:* Hier wird nach Typischem im Berufsalltag gefragt, Teamaspekte und Anstellungsdauer wie auch die Beschäftigungsverhältnisse.
- *Konzeptionelle Aspekte:* Thematisiert werden das organisationale Feld der Schulsozialarbeit, die Bestimmung von Inklusion und die damit verbundene Handlungsperspektive
- *Schwierigkeiten/ Probleme/ Grenzen/ Aufgaben:* Angesprochen werden die Umsetzung von Inklusion im Berufsalltag, Kooperationsverhältnisse mit anderen Professionen und mit der Klientel
- *Perspektiven/Verbesserungspotentiale:* Über Kooperationsperspektiven, Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit und Anforderungen an sie wird in diesem Themenfeld gesprochen.
- *Weitere Anregungen und sonstige Hinweise:* Den Befragten sollte die Möglichkeit gegeben werden, das zu sagen, was sie abseits der gestellten Fragen zur Thematik Inklusion in der Schulsozialarbeit noch mitteilen wollen.

Mit den erhaltenen Gesprächsdaten fand eine quantitative Validierung der Aussagen, die für die Fragestellung dieser Arbeit als relevant erachtet wurden, statt. Sie wird nachfolgend dargestellt.

## 4.4 Die quantitative Analyse

Durch die qualitative explorative Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld wurden zugespitzte Fragestellungen erarbeitet, die dann quantitativ validiert werden sollten. Dabei wurde Folgendes ausgehend von den Parametern der Bewältigung von Inklusionsaufgaben (vgl. Abschnitt 5.7) festgelegt:

- *Die abhängige Variable* ist die Bewältigung der Inklusionsaufgaben.
- *Die unabhängigen Variablen* sind alle Maßnahmen, Instrumente, Programme, Strategien, die von der Schulsozialarbeit eingesetzt werden, um Inklusionsaufgaben zu bewältigen.

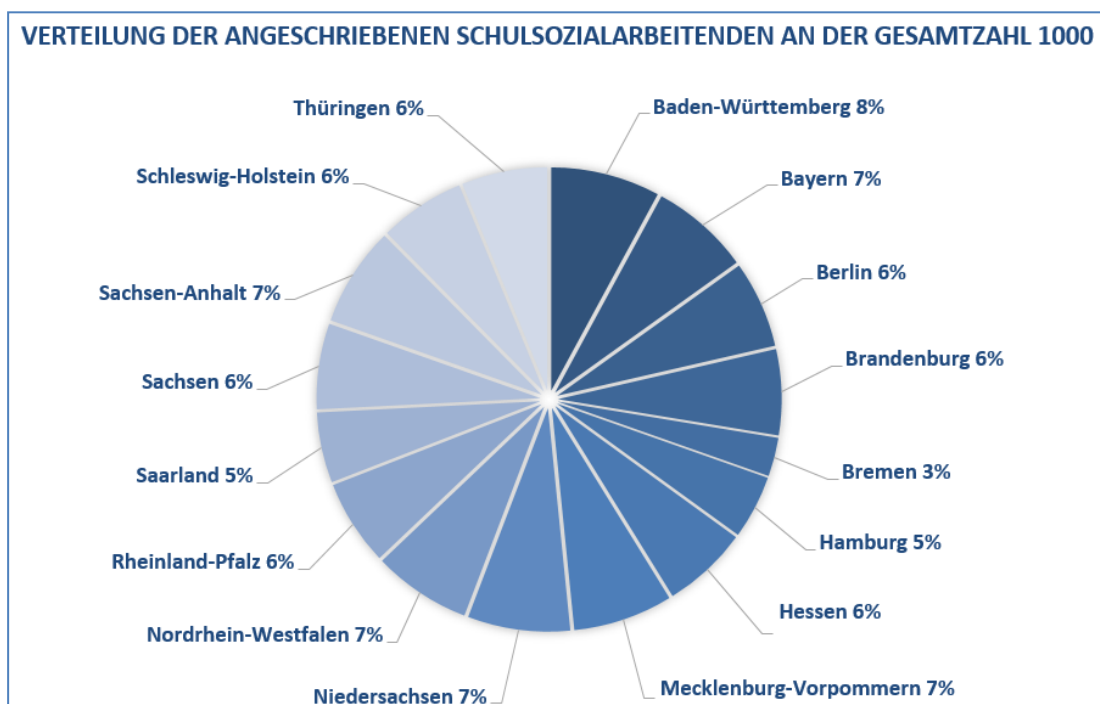
Beide Variablenarten wurden so genau wie möglich erhoben, um verlässliche Aussagen aus den Ergebnissen gewinnen zu können. Darüber hinaus haben praktizierende Professionelle durch ihre Felderfahrungen einen guten Einblick in die Organisationsmuster und Handlungsproblematiken ihres Arbeitsfeldes. Ihre Akquise im Rahmen dieser Forschungsarbeit und der damit verbundene Rücklauf werden im folgenden Unterkapitel zur Stichprobenbeschreibung illustriert.

### 4.4.1 Die Stichprobe

Für die Durchführung der Fragebogenbefragung wurden 1000 zufällig ausgewählte Schulsozialarbeitende im gesamten Bundesgebiet angeschrieben und vom 22. Juni 2014 bis 31. August 2014 auf ihre Rückmeldungen gewartet. Das Ziel dabei war, mindestens 100 verwertbare Bögen zurückzubekommen; was bereits Ende Juli mit den zu diesem Zeitpunkt 214 vorliegenden Bögen um mehr als das Zweifache erreicht wurde. Eine Erklärung für diesen Erfolg kann in der Möglichkeit für die Befragten gesehen werden, dem vorfrankierten Rücksendeumschlag nicht nur den ausgefüllten Fragebogen beizufügen, sondern auch einen ausgefüllten Adresszettel. Dieser ermöglichte die Teilnahme an der Verlosung von 10x2 Kinogutscheinen unter allen Rücksendungen als kleines Dankeschön für die Mitwirkung an der Umfrage.

Die Recherche der Zielgruppe ist nach folgenden Kriterien erfolgt:

- Pro Schule wird nur eine Person befragt, um so Abhängigkeiten in den Rückläufen auszuschließen.
- Generell sollen mindestens 62 Befragte pro Bundesland erfasst werden. Ausnahmen stellen Bremen, Hamburg und Saarland dar, da hier die Anzahl der Schulsozialarbeitenden geringer ausfällt. Eine Erklärung dafür liegt in den dortigen Abschaffungen bzw. Umstrukturierung von Schulsozialarbeit an verschiedenen Schulen. Im Sauerland ist es beispielsweise gängig, dass Schulsozialarbeitende nicht nur für eine Schule zuständig sind, sondern für mehrere. Diese können allerdings nur einmal befragt werden; was die Zahl potenzieller Befragungsteilnehmende verringert. Die übrigen Bögen wurden auf die großen Bundesländer übertragen, da dort Kürzungen sich weniger dramatisch für diese Untersuchung auswirken, als in den kleinen Bundesländern: Dort sind noch genügend potenzielle Befragungspersonen vorhanden. Folglich sieht die Verteilung der angeschriebenen Schulsozialarbeitenden folgendermaßen aus:



**Abbildung 12:** Verteilung der angeschriebenen Schulsozialarbeitenden (Eigene Darstellung)

- Die Schulart: Mindestens sollen 4 Befragte pro Schulart angeschrieben werden. Gab es eine bestimmte Schulform in den Bundesländern nicht, oder gab es keine Schulschulsozialarbeit an den gesuchten Schulformen, dann wurde eine

paritätische Verteilung auf die vorhandenen Schularten getätigt. Dies hat zwar zur Folge, dass bestimmte Merkmale überproportional repräsentiert werden können, doch ist dies auch so in der undefinierbaren Grundgesamtheit: Schulsozialarbeitende finden sich bekanntlich am häufigsten an Hauptschulen, da Schulsozialarbeit aufgrund der dortig auftretenden Problematiken am ehesten eingeführt wird. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Schulformen in der Grundgesamtheit unterschiedlich oft vorkommen.

Eine genaue Bezifferung der angeschriebenen Schularten ist allerdings nicht möglich, da manche Fragebögen über Befragte an ihre Kolleginnen und Kollegen übermittelt worden sind, bei denen lediglich die Anzahl bekannt ist, aber nicht die genaue Schulart. Ähnliches gilt auch für die nachfolgenden zwei Kriterien.

- Es wurde auch nach öffentlichen und privaten Schulen gesucht, an denen Schulsozialarbeit betrieben wird.
- Schulsozialarbeitende an städtisch und ländlich gelegene Schulen wurden ebenfalls angeschrieben.

Der Zugang zu den Befragten erfolgte über verschiedene Kanäle:

- Online-Recherche in Schulwebseiten der jeweiligen Bundesländer.
- Einbindung des Bekanntenkreises der Forscherin für Schulen ohne Webseite.
- Nutzung der Kontakte der Forscherin mit Schulsozialarbeitenden, die durch ihre Lehrveranstaltung „Praxisbegleitung“ an der Hochschule Niederrhein im Sommersemester 2014 entstanden sind.
- Weiterleitung von Fragebögen durch Befragte an weitere Schulsozialarbeitenden.
- Kontakthinweise aus städtischen Arbeitskreisen Schulsozialarbeit in den Bundesländern.
- Hinweise auf weitere Kontakte durch den Zweitgutachter Herr Peter Floerecke und durch Schulsozialarbeitende selbst.

Mit dieser Herangehensweise erhebt diese Arbeit keinen Anspruch auf eine zahlenbezogene repräsentative Stichprobe. Denn sie ist in erster Linie als explorative Forschungsarbeit angelegt, die als solche diese Repräsentativität nicht beanspruchen

kann. Darüber hinaus scheitert die mengenmäßige Gewährleistung von Repräsentativität an der Tatsache, dass die aktuelle Zahl von Schulsozialarbeiten im gesamten Bundesgebiet zum Zeitpunkt der Befragung nicht vorlag. Die offiziell publizierten Zahlen stammen von 2010 und bezifferten 3025 Personen insgesamt (vgl. BMFSFJ 2013: 330).

Diese Zahlen sind jedoch nicht aktuell, da in diesem Arbeitsfeld auch aufgrund der Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes bis zu 3000 weitere Schulsozialarbeitende bundesweit eingestellt wurden (vgl. Würfel und Trisch 2013:1). Auch ist diese Zahl unzuverlässig aufgrund der Fluktuationsbewegungen von Beschäftigten insbesondere am Ende eines Schuljahres oder einer projektfinanzierten Anstellung. Darüber hinaus werden Schulsozialarbeitende im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik in der Rubrik „Jugendsozialarbeit an Schulen“ mit weiteren pädagogischen Fachkräften wie etwa Erzieherinnen und Erzieher, die ebenfalls in diesem Arbeitsfeld tätig sind, zusammengefasst. Des Weiteren sind die genauen Zahlen von Schulsozialarbeitenden aufgrund der vielfältigen Trägerschaften und Arbeitsverständnissen wie auch wegen fehlender Befragungsrückläufe und einer gewissen Dunkelziffer derzeit schwer zu ermitteln.

Die Bundesagentur für Arbeit fasst Schulsozialarbeitende unter der Rubrik „Erziehung und Unterricht“ oder „831 - Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege“ zusammen, aus der nicht ersichtlich wird, welche konkreten Zahlen für Erziehung sprechen, welche für Unterricht, welche für Sozialarbeit und welche für Heilerziehung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014, Stand März und August 2014). In Daten des Bundesamts für Statistik sind Schulsozialarbeitende nicht als Berufszweig getrennt erfasst. Sie können als „83154 – Sozial-, Erziehungs-, Suchtberat.-Experte“ aufgeführt sein, oder als „83193 – Aufsicht-Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehung“, oder auch „83194 – Führung-Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehung“ (vgl. Statistischer Bundesamt 2014, Stand 30. Mai 2014).

Es ist mit dem obigen Vorgehen gelungen eine heterogene Zusammensetzung der Stichprobe zu erzielen und typische Vertreterinnen und Vertreter des Forschungsfeldes in die Umfrage mit einzubeziehen. Gemeint sind Befragte aus allen vorkommenden Schultypen, Trägerschaften, Arbeitsansätzen, usw. Somit konnten die Daten auf Unterschiede zwischen diesen genannten Eigenschaften analysiert werden. Hierbei ist

allerdings nicht von einer Quoten- oder Stufenauswahl auszugehen, da die relevanten Grundlagen für eine einfache, mehrstufige oder Quotenstichprobe – wie obig dargestellt – fehlen (vgl. Schaffer 2009:171ff). Die Grundgesamtheit ist nicht zu beziffern, sodass keine Quoten gebildet werden können; manche Befragte wurden über Dritte erreicht und die tatsächliche Teilnahme an der Befragung ist freiwillig gewesen. Es handelt sich hier deshalb vielmehr um eine willkürliche Stichprobe, wie dies häufig bei Erhebungen in der Jugendhilfe der Fall ist (vgl. Idem:175). Sie wurde mit einem Fragebogen durchgeführt, der im folgenden Abschnitt erläutert wird.

#### **4.4.2 Der Fragebogen**

Der Fragebogen besteht aus halb-offenen und geschlossenen Fragen (vgl. Porst 2011:51ff). Hierbei wird durch die 4<sup>er</sup>-Skalierung vieler Fragen eine hohe Zentralität erwirkt, die darauf abzielt, klare Tendenzen der Zustimmung oder Ablehnung bei den Befragten zu ermitteln (vgl. Schnell et al 2013:122; Atteslander 2010:152; Schaffer 2009:175). Denn um das „Wie“ der erfolgreichen Bewältigung von Inklusionsaufgaben zu ermitteln, bedarf es klarer und eindeutiger Positionierungen über die erfragten Deutungen und Herangehensweisen, die genutzten Instrumente und die ggfs. erzielten Erfolge. Insbesondere, weil es sich hier um eine Abfrage zu Meinungen, Einstellungen und Handlungen handelt, die am besten mittels von den Extremen (positive oder negative Angaben) – abgebildet werden können.

Auch wurden verschiedene Kontrollfragen im Fragebogen eingebaut, die zwar auch für sich eine Auskunft über den Untersuchungsgegenstand geben, aber auch zur Überprüfung der Genauigkeit der Antworten dienen (vgl. Schaffer 2009:125). So gibt die ausgewählte Schulform beispielsweise nicht nur Auskunft über die erfasste Schulform, sondern auch über die Genauigkeit der Antworten zur Ausbildungsvermittlung: Schulsozialarbeitende, die ausschließlich an einer Grundschule tätig sind, sollten dort keine Angaben machen, da an reinen Grundschulen keine Vermittlung in Ausbildung getätigt werden kann, sondern eher zu weiterführenden Schulen. Sollten entsprechende Befragte dort Werte angekreuzt haben, dann sind diese nicht genau. Da sie der Realität nicht entsprechen, werden sie nicht in die relevanten Operationen einbezogen.

Dieser halbstandardisierte Fragebogen hat erfasst, welche praktische Bedeutung Inklusion im Arbeitsalltag hat und welche Vorgehensweisen und Kooperationsverhältnisse genutzt werden, um diese Inklusionsaufgaben zu bewerkstelligen. Er wurde von der Forscherin entwickelt und nach einem Pretest in folgenden Punkten modifiziert:

- Fragen wurden einfacher formuliert und somit auch ihr Verständnis verbessert.
- Die Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Kooperationen wurde unterschieden nach inner- und außerschulischen Kooperationen,
- Fragen zur Einschätzung der Beteiligungsbereitschaft und der Kooperationen wurden zusammengefasst in jeweils einer Frage mit je zwei Antwortbereiche: Bei der Beteiligung auf der einen Seite die Mitwirkungsmöglichkeiten und auf der anderen Seite die Mitbestimmungsmöglichkeiten. Bei den Kooperationen einerseits die innerschulischen Kooperationen, andererseits die außerschulischen Kooperationen.
- Die Skalen wurden vereinheitlicht von einer 5<sup>er</sup>-Skalierung auf eine 4<sup>er</sup>-Skalierung, da es zurückgemeldet wurde, dass eine Unterscheidung zwischen den drei mittleren Ausprägung zum Teil nicht nachvollziehbar oder nur schwer war.
- Bei den prozentualen Schätzwerten wurde zurückgemeldet, dass es schwierig sein könnte Angaben zu machen, da die angefragten Zahlen im Arbeitsalltag zum Teil gar nicht ermittelt werden. Um dem entgegen zu wirken wurde die 11er-Skalierung ebenfalls auf eine 4er-Skalierung heruntergekürzt und so auch Wiedererkennungseffekte und eine Einheitlichkeit der Skalierung bewirkt. Darüber hinaus wird es für die Befragten einfacher, die Frage zu beantworten, da sie sich nur noch zwischen einer überschaubaren Anzahl an Antwortoptionen entscheiden müssen. Denn Porst hat folgendes herausgefunden: *„Je breiter die Skala wird, je mehr Skalenpunkte zu verbalisieren sind, umso schwieriger ist die Aufgabe zu lösen.“* (Porst 2011:80)
- Die Arten von Schulsozialarbeit wurden auf die gesetzlichen Grundlagen bezogen, da hierüber eine gute und klare Unterscheidung zwischen den Antwortoptionen möglich ist – und zwar §§ 11, 13 SGB VIII.

Durch diesen Fragebogen wurden Erkenntnisse gewonnen, die vergleichend dargestellt werden konnten. Dadurch wurden Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Sichtweisen herausgearbeitet, die dem Kapitel 6 im Detail zu entnehmen sind. Im folgenden Unterkapitel wird offengelegt, wie vorgegangen worden ist, um Erkenntnisse

zur Fragestellung dieser Arbeit zu gewinnen und die genannten Diskrepanzen herauskristallisieren zu können.

## **4.5 Die Datenanalyse und -auswertung**

In dieser Forschungsarbeit wurden qualitative und quantitative Forschungsverfahren angewandt, die Daten zur Verfügung stellen. Der Umgang mit diesen Daten wird in diesem Abschnitt dargelegt; zuerst hinsichtlich qualitativer, dann quantitativer Daten.

### **4.5.1 Die Aufbereitung qualitativer Daten**

Die Interviews wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgenommen. Sie wurden nach konkreten und vereinfachten Regeln transkribiert (vgl. Kuckartz et al. 2007:27f; Dittmar 2009:81ff; Kruse 2014:350f). Nach der Transkription wurden die gewonnenen Daten analysiert und ausgewertet. Da es sich um leitfadengestützte Interviews handelte, war es nicht möglich die Kategorien von Vornherein festzulegen, mit deren Hilfe die Interviews ausgewertet werden sollen (vgl. Kuckartz 2014:37). Denn in diesen Interviews wurden zwar vorher festgelegte Fragen gestellt, aber diese sind so offen formuliert worden, dass die interviewte Person ihre Antwortebenen bzw. -schwerpunkte und deren Inhalte selbst bestimmt (vgl. Atteslander 2010:141f; Lamnek 2010:655ff; Rosenthal 2014:140ff). Die möglichen inhaltlichen Bereiche konnten daher nicht im Vorfeld in Kategorien erfasst werden. Es wurde festgelegt, dass bei der Auswertung ein erster Überblick über das Datenmaterial so gewonnen wird, indem die Antworten auf die gestellten Fragen in jedem Interview herausgefiltert werden. Dadurch konnte sehr genau festgestellt werden, welche Aspekte die Befragten an welcher Stelle angesprochen haben oder mehrfach erwähnt haben (vgl. Rosenthal 2014: 70ff). Auch wurde identifiziert, unter welchem Blickwinkel sie die Fragen beantwortet haben und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede inhaltlicher Art sowie typische Grundtendenzen sich daraus ergeben (vgl. Lamnek 2010:469). Anschließend wurden die nachfolgenden fünf Schritte qualitativer Inhaltsanalyse entsprechend der Fragestellung der Arbeit angewendet (vgl. Schmidt 2010:482ff; Kuckartz 2014:37f):



**1. Entwicklung von Auswertungskategorien am Material:** In diesem Schritt wurden die bereits transkribierten Interviews mehrfach gelesen und nach vorkommenden Themen, die etwas mit der zentralen Fragestellung dieser Arbeit zu tun haben durchsucht. Dabei wurde auf die Formulierungen, die verwendeten Begriffe und deren kontextuale Bedeutung, sowie eventuell selbstständig eingebrachte Themen der Interviewten geachtet. Darüber hinaus wurden die Interviews einzeln betrachtet und noch nicht verglichen, obwohl bereits bestehende Ähnlichkeiten und Unterschiede im Hinblick auf einen späteren Vergleich notiert wurden. Nach mehrfachem Lesen wurden die Ergebnisse in Kategorien gefasst: Relevante Kategorien sind für die gegebene Fragestellung zum Beispiel „Wahrnehmung von Inklusionsaufgaben“, „Inklusionsproblematiken“ usw. Weitere Kategorien werden in ihrer Gesamtheit im fünften Kapitel dargestellt.

**2. Erstellen eines Auswertungsleitfadens:** Die einzelnen Kategorien und deren Ausprägungen wurden in einem Auswertungsleitfaden beschrieben. Mittels dieser Grundlage wurden Textpassagen aller Interviews entsprechend zugeordnet und die Kategorien ggfs. erweitert oder modifiziert. Dabei wurden die Kategorie und ihre Ausprägungen nummeriert, um somit eine spätere Zuordnung zu vereinfachen. Mögliche Ausprägungen der Kategorie „Wahrnehmung von Inklusionsaufgaben“ könnten zum Beispiel a) Kriterien, b) Auslöser, c) Anlass, d) Interpretation sein. Dieser Auswertungsleitfaden wurde mit dem Computerprogramm für qualitative Auswertung „ATLAS.TI“ erstellt, mit dem die Kategorisierung (Codierung) des Datenmaterials durchgeführt wurde (vgl. Friese 2012:91ff). Mit diesem computergestützten Vorgehen konnte das offene Kodieren wie sie etwa im Rahmen der Grounded Theory gefordert wird, genutzt werden und zusätzlich auch durch eine deduktive Kategorienbildung gemäß Mayring ergänzt werden (vgl. Friese 2011:2 & Flick 2002:470). Dies hat dazu verholfen, die Reduktion von Komplexität schrittweise durch empiriegeleitetes Kodieren (In-Vivo-Codierung bzw. enge Kodieren entlang der Interviewpassagen, Paraphrasen) und theorie- bzw. hypothesengeleitete Kategorienbildung umzusetzen. Denn notwendig war diese Kombination beider Kodierungsweisen, um neuartige Inklusionsaspekte im Material herauszukristallisieren zu können, aber auch die theoretischen Vorannahmen aus den vier Bestimmungsangeboten von Inklusion im Datenmaterial wiederfinden zu können. Impliziert sind damit dann auch Ad-Hoc- und theorie- bzw. hypothesengeleitete Interpretationen der Interviewdaten. Durch die computergestützte Auswertung konnten ebenfalls Abfragen an das Material gestellt werden, die aufgrund ihrer Komplexität mittels einer

manuellen Analyse kaum durchzuführen wären, wie etwa Erkenntnisse zu den Inklusionsaufgaben und ihre Einbettung in die Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben durch damit verbundene Sinnzusammenhänge.

**3. Codierung des Materials:** Das Datenmaterial des jeweiligen Interviews wurde den Auswertungskategorien zugeordnet. In diesem Schritt wurde die Fülle der Informationen reduziert, um die Ergebnisse in Hinblick auf die identifizierten Themen und Aussagen vergleichen zu können. Dadurch wurden alle Passagen eines Interviews, die sich auf eine Thematik dieser Arbeit beziehen, der jeweiligen Kategorie zugeordnet. Pro Interview und Kategorie wurde eine Ausprägung – wenn vorhanden – genannt. Bei Fällen, in denen mehrere Ausprägungen zutreffend waren, wurde die dominanteste Ausprägung vorgezogen. Passagen eines Interviews, die sich einer Kategorie zuordnen ließen, aber keiner Ausprägung, wurden entsprechend gekennzeichnet.

**4. Quantifizierende Materialübersicht:** Sie wurde aufgrund der geringen Anzahl von Interviews (6 insgesamt) nicht vorgenommen. Insbesondere, weil dieser Schritt darauf abzielt, erstellte Kategorien zu ihrem Vorkommen bei größeren Interviewzahlen zu quantifizieren. Auf dieser Basis gilt es anschließend diese ggfs. in Bezug zueinander zu setzen und eventuelle Zusammenhänge zu verdeutlichen (vgl. Friese 2012:191ff).

**5. Vertiefende Einzelfallinterpretationen:** Ziele dieses Schrittes bestanden darin, Hypothesen zu bilden oder theoretische Überlegungen in Bezug auf die Art und Weise, wie Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit erfolgreich bewältigt werden können, zu finden und zu formulieren. Die Transkripte wurden daher mehrmals gelesen; diesmal jedoch unter Berücksichtigung dieser Fragestellung und möglicher Antworten auf diese. Die Ergebnisse der Interpretationen einzelner Interviews wurden schriftlich festgehalten und die Auswertung wurde abgeschlossen. Der Schwerpunkt lag dabei insbesondere darin, welche Dimensionen von Inklusion in den Interviews vorkommen und für die weitere Etappe der quantitativen Analysephase von Bedeutung sind. Zum Abschluss der Datenanalyse und -auswertung wurden die gewonnenen Daten auf Hinweise zur Beantwortung der leitenden Fragestellung dieser Forschungsarbeit Zeile für Zeile durchsucht, und ggfs. Ergänzungen zu den bereits bestehenden Erkenntnissen vorgenommen. Basierend auf diese gewonnenen Einsichten ist die quantitative Analysephase eingeleitet worden, deren Abwicklung im Folgenden veranschaulicht wird.

## **4.5.2 Die Verarbeitung quantitativer Daten**

Nach Ankunft des Rücksendeumschlags wurden Adresszettel und ausgefüllter Fragebogen voneinander so getrennt, dass damit nicht ersichtlich wurde, welcher Adresszettel zu welchem Bogen gehört. Dabei war das Ziel, die Wahrung einer vollständigen Anonymität auch für die Forscherin selbst: Die Adresszettel wurden in die „Ziehungsbox“ getan und die Fragebögen in den dafür vorgesehen Aufbewahrungskarton. Nicht alle Befragten wollten an der Verlosung teilnehmen, denn lediglich 94 Adresszettel sind insgesamt eingegangen; deutlich weniger als die Gesamtzahl der Fragebögen. Hätten alle Teilnehmende Gewinnchancen wahrnehmen wollen, dann wären beide Zahlen gleich ausgefallen.

Aufgrund dessen, dass das Schuljahr zum Zeitpunkt der Befragung zu Ende ging, hat die Forscherin auf eine Rücksendefrist verzichtet, da in diesem Zeitraum (Abschluß-) Berichte unterschiedlicher Arten von den Schulsozialarbeitenden zu verfassen sind. Dies zieht sich in manchen Fällen bis in die ersten zwei Wochen der Sommerferien hinein. Mit diesem Verzicht wurde bezweckt, den Druck für die Befragten den Fragebogen zügig in dieser stressigen Phase auszufüllen zu minimieren. Für sich selbst hatte die Forscherin eine Wartezeit bis Ende August 2014 festgelegt – und zwar aufgrund folgender Überlegungen:

- dass die willigen Schulsozialarbeitenden bis dahin ihren Fragebogen zurückgesandt haben würden; da sie vom 22. Juni bis dahin über zwei Monate Zeit dazu hatten.
- Darüber hinaus würden manche angeschriebenen Schulsozialarbeitenden im neuen Schuljahr nicht mehr an ihrer ehemaligen Schule arbeiten, da ihre Anstellung zum Ende des laufenden Schuljahres abläuft. Ob sie dann erst im neuen Schuljahr den Fragebogen ausfüllen würden, ist nicht mit Sicherheit zu bejahen.
- Nach den Sommerferien ist die Wahrscheinlichkeit eher gering, dass jemand sich noch an den Fragebogen erinnert und ihn doch noch ausfüllen will. Zumal in diesem Zeitraum wiederum eine Hochphase für die Schulsozialarbeit stattfindet: Das Schuljahr beginnt und damit muss vieles abgesprochen, geplant, koordiniert und umgesetzt werden.

- Sollte doch der Fall eintreten, dass irgendjemand im September den Fragebogen ausfüllen will, dann könnte die betreffende Person sich über die angegebenen Kontaktdaten an die Forscherin wenden und nachfragen, ob es noch Sinn macht. Zwei Personen hatten sich entsprechend gemeldet und ihren Fragebogen nachgesandt.

Nach Ablauf der Rücksendefrist wurden die vorliegenden Fragebögen von der Forscherin durchnummeriert und in SPSS manuell eingegeben. Mit diesem weit verbreitetem Programm zur quantitativen Datenanalyse und -auswertung sowohl in der Praxis, als auch im Hochschulbereich bietet SPSS zahlreiche einfach bedienbare Oberflächen an (vgl. Backhaus et al. 2011:9). Darüber hinaus ist es das gängigste quantitative Auswertungsinstrument im Bereich der Sozialen Arbeit und der Bildungswissenschaften. Auch sind Hilfen und Tipps bei möglichen Schwierigkeiten im größeren Umfang sowohl analog, als auch digital zugänglich, im Vergleich zu anderen Auswertungsprogrammen wie zum Beispiel „Stata“ oder „R“.

Die manuelle Dateneingabe in SPSS ist gemäß der Art und Weise erfolgt, wie die Befragten die Fragebögen ausgefüllt haben (vgl. Brosius 2013:51ff; Janssen und Laatz 2013:18ff):

- Viele Befragte gaben Schularten an, die ursprünglich im Fragebogen nicht enthalten waren: Um die Angaben „Oberschule“, „Stadtteilschule“ und „Regelschule“ wurde das Codebuch daher erweitert.
- Bei den sonstigen inhaltlichen Angaben wurde eine neue Variable im Codebuch erstellt, (vgl. Schnell et al. 2013:419):
  - sobald eine Nennung zweimal vorkam. Denn sie wurde somit statistisch relevant und bei Bedarf für mögliche Zusammenhänge mit anderen Variablen herangezogen. Zum Beispiel „Berufsorientierung“, „Bildungs- und Teilhabepaket“ und „Schoolworking“ bei der Frage nach der Art betriebener Schulsozialarbeit.
  - für jede Nennung, die in ihren Ausprägungen bewertet werden sollte bzw. auch tatsächlich wurde. Z.B. den Einsatz von „Presseberichten“ als weiteres Medium zur Öffentlichkeitsarbeit der Schulsozialarbeit.
- Sonstige Angaben, die keine Inhalte darstellen, z.B. die „Trägerschaft“ der Schulsozialarbeit, und einmalige Nennungen bei inhaltlichen Angaben z.B. bei

„Interventionen“, die von der Schulsozialarbeit ergriffen werden, werden nicht als gesonderte Variable aufgeführt. Sie werden stattdessen als Sammel- bzw. tabellarische Ergebnisse zu den sonstigen Angaben der jeweiligen Frage dargestellt.

- Die Frage der Finanzierung der Schulsozialarbeit wurde nicht mehr – wie ursprünglich gedacht – als Frage mit einfacher Nennung erfasst. Sondern als Frage mit mehrfachen Antworten, weil manche Befragte mit mehreren Angaben auf die Mischfinanzierung ihrer Stelle aufmerksam gemacht haben. Ansonsten müssten die betreffenden Angaben als ungültig gelten; was nicht nur die betreffenden Fälle in weitere Operationen ausschließen würde, sondern auch der Wirklichkeit nicht entsprechen würde.
- Bei Mehrfachantworten wurde für jede Antwortmöglichkeit eine Variable mit der Ausprägung 0 = „Antwort wurde nicht angekreuzt“ und 1 = „Antwort wurde angekreuzt“ erstellt. So wurden diese Antworten anhand der Methode der multiplen Dichotomien sehr klar erfasst und anschließend in einer Gruppe zusammengefasst – sogenannte „Sets für multiple Dichotomien“ (vgl. Brosius 2013:448f; Janssen und Laatz 2013:298ff)

Nach der Dateneingabe wurden statistische Häufigkeiten aller Variablen erstellt und anhand dieser die Codierung, Werte und sonstigen Angaben auf ihre Richtigkeit überprüft (vgl. Janssen und Laatz 2013:29ff). Hinweise auf Fehler wurden anhand des Codebuchs und des betreffenden Fragebogens analysiert und behoben. Anschließend wurden die Daten nach soziodemografischen Gesichtspunkten ausgewertet. Dann wurden Kernergebnisse zu den inhaltlichen Fragen insgesamt und im Vergleich verschiedener Gruppen herausgearbeitet. Zusammenhangsanalysen anhand von multivariaten Analysemethoden (vgl. Backhaus et al. 2011:12ff) wurden ebenso durchgeführt, wie der Abgleich zwischen qualitativen und quantitativen Erkenntnissen. Diese Ergebnisse werden im Kapitel 7 dargestellt.

## Fazit

Das Forschungsdesign dieser Arbeit besteht aus einer sequentiellen Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden: Qualitative Forschung wird für die Exploration des Forschungsfeldes und Entwicklung von Hypothesen genutzt, die anschließend in

der quantitativen Analyse getestet werden (vgl. Barton und Lazarsfeld 1979:44ff; Flick 2011:81). Somit nutzt es die Stärken beider Forschungsvorgehen, um relevante Inklusionsaspekte im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit zu entdecken. Hierbei hat die qualitative Forschungsphase keineswegs einen geringeren Stellenwert als die quantitative Analyse, denn sie bildet die Grundlage, auf der quantitativ geforscht werden konnte. Sie hat einen höheren Stellenwert als im Vorstudienmodell (vgl. Steckler et al 1992:5f; Mayring 2001:6f). Denn:

- eine Beschränkung der Auswertung auf die Hypothesengewinnung wie dies in diesem Modell der Fall ist, war nicht intendiert, da sie das Erkenntnispotenzial im Datenmaterial einschränkt.
- eine qualitative Studie wurde zunächst komplett durchgeführt und ausgewertet, damit inklusionsrelevante Aspekte unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrundes erkennbar werden können. Erst im zweiten Schritt wurden ihre Ergebnisse mit quantitativen Mitteln einer breiteren Überprüfung unterzogen, Zusammenhangsanalysen durchgeführt und verallgemeinert. Diese Verallgemeinerungen beschränken sich jedoch auf die Stichprobe, da eine repräsentative Stichprobe für die Grundgesamtheit nicht erstellbar war (vgl. Abschnitt 4.4.1).

Die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsphase ist durch die Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben erfolgt, die in der qualitativen Analyse als wesentliche Vorstufe für die quantitative Analyse dienen. Denn daraus sind die Analyseparameter der quantitativen Forschungsphase abgeleitet worden. Die quantitative Analyse vertieft damit die entsprechenden Ergebnisse der qualitativen Analyse in Bezug auf die Zielgruppen „Schulsozialarbeit“ und „Schülerinnen und Schüler“. Sie bestätigt die Relevanz dieser Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben ebenso wie die einzelnen Deutungen der Inklusionsaufgaben. Darüber hinaus weisen die entsprechenden Quellenverweise im Kapitel 6, auf die Verknüpfung dieser Erläuterungen mit den Interviewdaten hin.

Im Verhältnis zueinander ist die qualitative Forschung dennoch eigenständig, auch wenn ihre Ergebnisse lediglich auf 6 Interviews basieren, weshalb es zum Einwand kommen kann, dass es sich dabei nur um einzelne Meinungen handele, da von keiner Sättigung im Sampling aufgrund der geringen Fallzahl gesprochen werden kann. Dass

es sich keineswegs um Einzelmeinungen handelt, haben die Ergebnisse der anschließenden quantitativen Forschungsphase bestätigt, denn mehrere andere Befragte haben die aus der qualitativen Forschung gewonnenen Analyseparameter, Variablen und Items nicht nur bestätigt, sondern setzen damit verbundener Vorgehen auch tatsächlich um, um Inklusion zu bewirken. Dies zeugt von reliablen qualitativen Erkenntnissen, auch wenn die Reliabilität und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit wissenschaftlicher Untersuchungen ohnehin kaum machbar ist, da schon verschiedene Forschende zu unterschiedlichen Zeiten auf je andere Vorannahmen zurückgreifen, die selbst bei Bezug auf die gleichen Forschungshypothesen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen würden (vgl. Glaser & Strauss 1967; Mey und Mruck 2007:11ff).

## Kapitel 5 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit umfasst dieser Abschnitt die Untersuchungseinheit, das Inklusionsverständnis bei den Befragten, die damit verbundenen Inklusionsaufgaben, -schwierigkeiten und –grenzen, Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben und Inklusionsinstrumente, die Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben ebenso wie die daraus resultierenden Analyseparameter für die quantitative Forschungsphase.

### 5.1 Darstellung der Untersuchungseinheit

Die Befragten der qualitativen Untersuchung lassen sich mit folgenden Merkmalen darstellen, die gleichzeitig auch Auskunft darüber gegeben, nach welchen Kriterien die Interviewpersonen ausgewählt worden sind, mit dem Ziel möglichst verschiedene und viele Eigenschaften der Grundgesamtheit abbilden zu können:

Alias	Schulart	Interviewart	Geschlecht	Herkunft	Bundesland
A	Berufsschule	telefonisch	männlich	inländisch	Niedersachsen
B	Realschule	face-to-face	männlich	inländisch	NRW
C	Gymnasium	telefonisch	weiblich	inländisch	Thüringen
D	Grund- und Hauptschule	telefonisch	weiblich	inländisch	Bayern
E	Weiterbildungskolleg	face-to-face	weiblich	inländisch	NRW
F	Förderschule	face-to-face	männlich	ausländisch	NRW

**Abbildung 13:** Interviewte Schulsozialarbeitende (Eigene Darstellung)

Nach dieser Darstellung der Schulsozialarbeitenden, die interviewt worden sind, wird deren Deutung von Inklusion nachfolgend geschildert.

### 5.2 Die Bestimmung von Inklusion

In diesem Abschnitt wird anhand der Interviewdaten aufgezeigt, welches Verständnis von Inklusion der Schulsozialarbeit zugrunde liegt. Denn die Frage danach, wie Inklusion von den befragten Schulsozialarbeitenden verstanden wird, wurde wie folgt vielschichtig beantwortet:



**A:** Ich denke, das ist, gerade weil die Schüler es die, sagen wir mal, von der Persönlichkeitsentwicklung es schwieriger hatten, dass da eine Betreuung und Begleitung von Angebot von sozialpädagogischen Fachkräften notwendig ist und wird.

**I:** Und mit welchem Ziel dann?

**A:** Ziel der Persönlichkeitsentwicklung: Was in den Häusern und in den Vorschulen nicht geleistet werden konnte. (Interview A: Zeile 573-580) (...) Also ich denke, dass ein Schüler will ich nach diesem Jahr [Berufsvorbereitungsjahr] auch mit Fähigkeiten, dass er „sein Mann und seine Frau stehen kann“. Also dass er ausgerüstet ist mit seinem Selbstbewusstsein, mit Fähigkeiten, dass er aus der Schule kommt. (Idem: Zeile 868-871)

Diese Interviewperson bringt hier Inklusion mit der Persönlichkeitsentwicklung zusammen. Auf dem ersten Blick erscheint es dabei, als hätten diese beiden Begriff nichts Gemeinsames. Doch eine genaue Analyse führt zu der Erkenntnis, dass es einer Persönlichkeitsentwicklung bedarf, um sich überhaupt als Mann oder Frau in der Gesellschaft verstehen und positionieren zu können. Natürlich wird biologisch gesehen dem Menschen bereits bei der Geburt das eine oder andere Geschlecht zugewiesen. Auch bei mangelnder Eindeutigkeit werden Eltern letztlich entscheiden müssen welchem Geschlecht das Kind angehören soll. So kann im Grunde genommen auch gesagt werden, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht einem vorerst durch die gesellschaftlich biologisch orientierte Einteilung der Menschheit zugewiesen wird.

Die Relevanz der geschlechtlichen Zuordnung im Rahmen dieser Arbeit besteht vielmehr im darin enthaltenen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung: Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung inkludiert die Förderung der Identitätsentwicklung, die ihrerseits Teil von Inklusionsprozessen ist – so obige Interviewperson. Damit ist gemeint, dass im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung Personen dazu befähigt werden, das zu sein, was sie selbst als sinnvoll erachten, inklusive damit verbundener Vor- und Nachteile sowie verantwortungsvollem Umgang mit den Mitmenschen. Denn Mann- bzw. Frausein ist in der Gesellschaft mit Rechten und Pflichten wie auch geschlechtsspezifischen (Rollen-)Erwartungen verbunden, die von jedem einzelnen Individuum zu achten und zu erfüllen sind. Zu nennen wären hier beispielsweise die Menschenrechte, die Verantwortlichkeiten den Familienmitgliedern gegenüber wie auch am Arbeitsplatz, ebenso wie Männer- und Frauenbilder usw.

Heranwachsende sollen also in diese Rollen und Erwartungen hineinwachsen und bedürfen für ein entsprechendes Handeln der Stärkung ihrer Persönlichkeit, damit bei

ihrem Prozess zum Erwachsenwerden die dafür notwendigen Dispositionen akquiriert und gefestigt werden. Damit sie letztlich einen sinnvollen Beitrag für die Gesellschaft leisten. Inklusion bedeutet für die Schulsozialarbeit die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, damit sie den gesellschaftlichen Anforderungen und damit verbundene Rollen und Erwartungen gerecht werden. Dies impliziert auch die Fähigkeiten, die von einem Schulabsolventen erwartet werden. Weitere Aspekte des Inklusionsverständnisses in der Schulsozialarbeit werden im folgenden Text angesprochen:

„Also zum Einen schlägt das Wort Inklusion zunächst einmal immer auf die Inklusionsdebatte die eben seit eineinhalb Jahren in diesem Bundesland geführt wird, sprich die Integration benachteiligter oder behinderter Menschen in der Gesellschaft, das eben auch nach dieser UN-Charta. Das ist sicherlich der erste Fokus, der einem einfällt, gerade weil es auch Schule sehr stark betreffen soll. Es ist ja noch nicht so viel entstanden an Konzepten, es ist noch vieles offen und ungewiss. Und deswegen, dieses Wort Inklusion löst erst einmal Unbehagen und Ängste an Schule aus im Moment, wobei man auch erst einmal abwarten muss, was das bedeutet. Das andere ist sicherlich für mich der Punkt Inklusion im Sinne von ja wirklich auch Bildungszugang zu allen Schichten usw. oder haben wir eben bestimmte Auffälligkeitsmerkmale, dass wir bestimmte Gruppen stärker ansprechen oder auch ausgrenzen im Grunde. Und natürlich merkt man das zum Beispiel auch durch das Bildungs- und Teilhabepaket. Also ne, das ja auch diesen starken Charakter hat, der eben nochmal Kinder und Jugendliche, die nach außen eine Benachteiligung auffällig wird, eben an möglichst vielen Angeboten teilhaben lassen zu können. Klar und das betrifft dann natürlich auch uns als Schule, das ist bestimmt ein Punkt.“ (Interview B: Zeile 461-476)

Diese Person stellt den Inklusionsbegriff in den Kontext der Menschenrechte von Menschen mit Beeinträchtigungen, deren Beachtung von der UN-Konvention für diesen Personenkreis als Anforderung an die Mitgliedstaaten erwartet wird. Die Interviewperson erkennt damit die zwingende Teilhabe dieser Personengruppe in den Regelsystemen und zentralen Bereichen der Gesellschaft (Politik, Recht, Bildung und Wirtschaft) als aktive Mitglieder an. Für die Schulsozialarbeit spielt diese Deutung insofern eine Rolle, da diese geforderte Eingliederung und Mitwirkung von Menschen mit Beeinträchtigungen u.a. an allgemeinbildenden Schulen erfolgen soll – wie die befragte Person es betont. Dies steht im Einklang mit den Erläuterungen im Abschnitt 2.4 und zeigt damit auf, dass die Inklusionsdeutung nach der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung Eingang in der Schulsozialarbeit gefunden hat.

Obwohl bislang kaum entsprechende Konzepte in Deutschland etabliert sind, ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren verstärkt danach gehandelt wird, denn letztlich ist dieses Land als UN-Mitglied dazu verpflichtet und muss dementsprechend handeln (vgl. Abschnitt 2.4). Zurzeit ist die Initiierung und Einführung solcher Konzepte mit einer Unsicherheit nicht nur seitens der Schulen verbunden, sondern auch seitens der Erziehungsberechtigten und mancher Schulsozialarbeitenden. Ein Indiz dafür ist, dass die gemeinsame Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Beeinträchtigungen verschiedene Fragen hervorruft: Wie geht das denn? Wer soll die damit verbundenen Umstrukturierungen und erhöhten Personalbedarf finanzieren? Leidet nicht doch die Unterrichtsqualität darunter? Werden Heranwachsende dadurch nicht schlechter gefördert als sie es nötig hätten? Würden sich Kinder mit Beeinträchtigungen überhaupt in diesem Umfeld behaupten können? Usw.

Diese Fragen zeigen die deutliche Skepsis bei der Umsetzung einer inklusiven Beschulung. Genauere Antworten können jedoch erst gegeben werden, wenn entsprechend nötige Inklusionskonzepte unter Beachtung der in Deutschland vorhandenen Gegebenheiten durchgeführt und evaluiert werden. Zum jetzigen Stand kann lediglich gesagt werden, dass solche Konzepte nicht nur funktionieren, sondern auch dem einzelnen Heranwachsenden eine passende Lernumgebung bieten und mit mehr Beteiligung und Erfolg für den Karriereweg gekrönt werden. Diese Erkenntnis entstammt den Beschulungskonzepten in Italien wie diese zum Beispiel in Bozen erfolgreich durchgeführt werden (vgl. Interview D: Zeile 523-567).

Es ist nachvollziehbar, dass durch den Inklusionsgedanken Unsicherheiten nicht nur an Schulen, sondern auch in der gesamten Gesellschaft diesbezüglich entstehen. Schließlich blickt Deutschland auf eine lange Schultradition zurück, die sich in der Vergangenheit bewährt hat und eine gewisse Umstrukturierung erfolgen muss, um sich den veränderlichen gesellschaftlichen Realitäten anzupassen. Es ist verständlich, dass dieses „Bewährte“ nicht einfach so losgelassen wird, dennoch müssen Schritte für eine größere Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit vollzogen werden, um die Aufteilung in „Gewinnerinnen bzw. Gewinnern“ und „Verliererinnen bzw. Verlierern“ entgegen zu wirken (vgl. Abschnitt 1.1ff). In diesem Sinne bestehen Inklusionsbefürwortende zu Recht auf notwendige Veränderungen im Schulsystem wie etwa die Abschaffung der Dreigliedrigkeit, oder auch die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne

Beeinträchtigung mithilfe entsprechend ausgearbeiteter Konzepte und durch die Bereitstellung geeigneter Infrastrukturen und personeller Ausstattung (vgl. Abschnitt 2.4). Erste Ansätze finden sich dort, wo Hauptschulen in „Werkrealschulen“ und ähnlich klingende Denominationen verwandelt worden sind, sowie die weitere Durchführung von Gesamtschulen.

Darüber hinaus sind ebenfalls Schulen zu finden, in denen Schülerinnen und Schüler mit körperlichen bzw. leichten geistlichen Beeinträchtigungen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Beeinträchtigungen beschult werden. Damit ist noch kein Inklusionsstandard erreicht, da solche Praktiken eher als „Sonderfälle“ statt „Normalität“ einzuordnen sind. Doch zeichnet sich hierbei ein positiver Veränderungstrend ab, der durch die auf Bundesländerebene angesiedelte Schulhoheit mit unterschiedlichen Qualitätsniveaus in der Bildung auf Hindernisse trifft, aber dennoch der Weg für inklusives Handeln im Bildungsbereich ebnet.

Mit der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung ist eine lern- und zusammenhaltorientierte Komponente verbunden, die den Interagierenden die gesellschaftliche Vielfalt auf menschlicher Ebene vergegenwärtigt: Menschen werden mit unterschiedlichen Voraussetzungen geboren, als Folge bestimmter Umständen in ungünstige Lagen versetzt; nichtsdestotrotz sind sie in ihrer Würde nicht minderwertiger als andere denen, solche Lagen erspart geblieben sind. Dies ist eine Lektion, die in ihrer Tiefgründigkeit nur begriffen werden kann, wenn Personen mit solchen Lagen in der Begegnung mit anderen Menschen persönlich konfrontiert werden.

Eine solche Begegnung regt zur selbstverständlichen gesellschaftlichen Teilhabe eines jeden einzelnen Menschen an; indem die Ressourcen und Besonderheiten von Personen mit Behinderung wertschätzenden und aner kennenden Umgang in Interaktionen mit Personen ohne Behinderung erfahren. So kann allen optimale Entwicklungs- und Partizipationsmöglichkeiten geboten werden. Hiermit verbunden ist eine Betrachtung der Welt in ihrer verschiedensten Realitäten, gegen Isolierung und das Leben in einem Paralleluniversum, die ein wohlbehütetes Aufwachsen mit sich bringen kann: Es wird deutlich, dass das Leben auch völlig anders als bislang erfahren verlaufen kann. Solche Erfahrungen regen zu Mitgefühl und mehr Solidarität in der Gesellschaft an, sowie zu mehr Zufriedenheit mit dem, was persönlich bislang erreicht worden ist; insbesondere wenn bewusst wird, unter welchen widrigen Umständen etwas trotzdem

geleistet bzw. erreicht worden ist. Dies gibt Mut und Kraft für zukünftige Probleme. An solchen Einstellungen in der Gesellschaft kann die Schulsozialarbeit insbesondere bei Heranwachsenden arbeiten und sie somit in ihren ggfs. durchaus schwierigen Lebenslagen stärken.

Die Frage von Inklusion im Sinne von Zugang zu Bildung betrifft nicht nur Menschen mit Behinderungen – wie dies in der Öffentlichkeit insbesondere durch Massenmedien dargestellt wird. Denn Beeinträchtigungen wie der UN-Konvention entnommen werden kann, sind sehr vielfältig: Damit ist zwar auch jegliche Form menschlicher Behinderung gemeint, aber auch ungünstige Umstände wie etwa die Zugehörigkeit zu benachteiligten Personengruppen wie etwa die sogenannten bildungsfernen Familien. Diese Zugehörigkeit stellt im Rahmen dieser Arbeit daher ebenfalls eine Beeinträchtigung dar, die es notwendig macht, inklusionsbezogene Maßnahmen zu ergreifen, um betreffende Personen zu unterstützen. Personen aus anderen Ländern, die der Gefahr von Bildungsbenachteiligung zum Beispiel aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen ausgesetzt sind oder denen der Zugang zur Arbeitswelt nach dem Schulabschluss verwehrt sein könnte, zählen hier ebenfalls zu den beeinträchtigten Personen, denen Eingliederungshilfen geboten werden müssen (vgl. Abschnitt 3.3).

Denn die zentrale Frage von Aus- und Eingliederung an Schulen wie auch in den anderen Bereichen der Gesellschaft ist im Grunde genommen nichts anderes als ein Streben nach der Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder: Kein Mensch möchte von gesellschaftlicher Beteiligung ausgeschlossen werden. Damit ist ebenfalls die Teilhabe von Menschen aus anderen Ländern gemeint, die in der aufnehmenden Gesellschaft leben. Diese Ansicht entsteht dadurch, dass die obige Interviewperson anmerkt, dass es bei Inklusion darum geht, Kinder und Jugendliche, vor allem solche mit Benachteiligung, „an möglichst vielen Angebote teilhaben zu lassen.“ Mit anderen Worten gesagt, eine Beeinträchtigung darf kein Ausschlusskriterium für die Partizipation eines Individuums in der Gesellschaft sein. In der Schulsozialarbeit sollte diese Sichtweise einen hohen Stellenwert haben – wie nachfolgende Interviewperson nachdrücklich äußert und genau angibt, was dieser Blickwinkel für die tägliche schulsozialarbeiterische Tätigkeit und das Miteinander an der Schule bedeutet:

„Inklusion heißt für mich, Schüler, egal mit welchem sozialen, psychischen oder physischen Hintergrund, also ob eine Behinderung vorliegt

oder nicht, sich gemeinsam im Alltag zu begegnen, den Alltag zu bewältigen, insbesondere hier im Rahmen der Schule. Heißt also gemeinsam Unterricht machen, gemeinsam Aktivitäten machen, zusammen auf Klassenfahrt gehen, einen Wandertag zusammen gestalten. Das heißt das für mich.“ (Interview C: Zeile 820-825)

So erstrebenswert diese Handlungsweise auch ist, darf hier auch nicht verkannt werden, dass damit erhebliche Bürden einhergehen: Erstens verlangt die Vielfältigkeit der Schülerinnen und Schüler die stetige Achtung und Berücksichtigung der Individualität einer jeden einzelnen Schülerin bzw. eines jeden Schülers, um die für sie optimale Förderung und entsprechende Lernarrangements bieten zu können. Doch hierin ist die Schulsozialarbeit durch ihre individuelle Herangehensweise im Rahmen der Einzelfallhilfe bereits routiniert und bringt die nötige Betrachtungsweise mit, um die Ressourcen und Entwicklungspotenziale von Hilfesuchenden zu identifizieren, illustrieren und geeignete Hilfsmaßnahmen einzuleiten.

Mit dieser Vorgehensweise ist nicht nur sichergestellt, dass der Einzelne gestärkt wird, sondern auch seinen Bedürfnissen und Entwicklungsstadien gerecht werden kann. So gesehen sind federführende Schulakteurinnen und -akteure gut beraten, in ihrem Engagement für inklusive Schulen auf die Expertise der Schulsozialarbeit zurückzugreifen, mit dem Ziel Konzepte, Abläufe und Prozesse zu erarbeiten und umzusetzen, die zu einer erfolgreichen Inklusionsarbeit verhelfen. Seitens der Schulsozialarbeitenden sollten daher keine Unsicherheiten mit dem Inklusionsbegriff entstehen, denn das was sie bereits tun, entspricht genau dem Sinne einer inklusiven Tätigkeit. An dieser Stelle kann also zu Recht gesagt werden, dass Schulsozialarbeit seit ihrer Entstehung nichts anderes macht als Inklusionsarbeit. Insbesondere durch die individuelle Förderung von jungen Menschen und die damit verbundene Befähigung zur erfolgreichen Schulentwicklung und Partizipation in den weiteren Bereichen der Gesellschaft wie etwa in der Arbeitswelt, sei es durch Vermittlung in Praktika, Ausbildung oder weiterführende Schulen, oder durch Unterstützung bei einem ehrenamtlichen Engagement wie ein freiwilliges soziales Jahr oder ähnliches. Bekräftigt wird diese Ansicht durch die nachfolgende Interviewpassage:

**I:** Jaa. Genau. Verstehe. Gut. Wir kommen mal zurück auf das Stichwort Inklusion, Exklusion, was Sie eingangs erwähnt haben. Was verbinden Sie denn mit diesem Begriff "Inklusion"?

**D:** Also für mich ist es ein Angebot für alle, einfach für alle ohne irgendwelche Ausnahmen. Also einfach mit Behinderung oder mit irgende

Beeinträchtigung, oder wir haben grade drei Schüler, die überhaupt kein Deutsch sprechen. Jaa die, dass die alle miteinbezogen werden und auch für die alle ein Angebot gibt.

**I:** Und wie setzen Sie das in Ihrer Arbeit um?

**D:** Indem ich jeden, der zu mir kommen möchte, mit aufnehme und mit jedem arbeite, also dass ich da niemanden aus irgendeinen Grund ausschliesse. Und ich weiß auch ein bisschen spezieller, dass mir schon auch gerade für Kinder, die anders sind, mehr Aufträge bekommen, also dieses Thema mit diesen drei Kindern, die mir eben grade gar kein Deutsch sprechen, beschäftigt mich jetzt grade. Wo ich vermehrt sogar überlege: "Was können wir für die machen? Wie können wir die dazu bringen, dass sie einen guten Start hier bei uns haben?" (Interview D: Zeile 421-439)

Diese Textstelle zeigt, dass der Anspruch der Schulsozialarbeit tatsächlich darin besteht, allen Heranwachsenden an der Schule die für sie geeigneten Angebote zu bieten und sie somit zur Mitwirkung – hier insbesondere an der Schule – zu animieren. So wird hier deutlich, dass den genannten Kindern, die des Deutschen noch nicht mächtig sind mit einem Angebot begegnet werden soll, das ihnen ermöglicht, verstärkt am Schulgeschehen teilzuhaben. Die Sprachförderung wird an dieser Stelle zu einem Instrument der Inklusionsarbeit. So wird nicht nur die Fähigkeit dieser Heranwachsenden gefördert, sich auf Deutsch zu artikulieren, sondern auch die Inhalte von Lehrstoffen zu verstehen und die damit verbundenen Prüfungen, die mit dem späteren Schulabschluss verbunden sind, möglichst erfolgreich absolvieren zu können. Somit erwerben sie eine wesentliche Voraussetzung für ihre Mitwirkung an der Schule, an Angeboten der Schulsozialarbeit und später auch in den weiteren gesellschaftlichen Bereichen.

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Begriff Inklusion verbunden wird, ist sein Einfluss auf das Miteinander in einem Ganzen, indem Andersartigkeit in einer Gruppe zur Selbstverständlichkeit und „Normalität“ gehört:

„Inklusion ist für mich, ich finde, was immer ganz interessant ist, im Vergleich zu Integration. Und Inklusion ist ja doch noch mal ein ganzer Schritt mehr, finde ich. Integration geht für mich in Richtung Anpassung, an etwas, das schon besteht, und Inklusion ist für mich, wie soll ich das ausdrücken, mir fehlen im Moment die richtigen Worte, ja Eins-Sein mit dem Ganzen, ja, als das Eine in dem Ganzen ganz normal wahrgenommen zu werden, aber nicht als das Besondere, nicht als das Integrierte, was von außen reinkommt, sondern als das, was schon immer drin war.“ (Interview E: Zeile 391-397)

Diese Person distanziert sich deutlich vom weit verbreiteten Begriff „Integration“, der ihrer Meinung nach nicht weit genug geht und im Vergleich zum Begriff „Inklusion“, den

sie bevorzugt, der Vielfältigkeit von Menschen kaum gerecht wird. Damit meint sie, dass Andersartigkeit bei Inklusion nicht nur positiv bewertet wird, sondern als selbstverständliche Realität in einer Gesellschaft, einer Gruppe, an der Schule begriffen wird: Das Besondere wird nicht als sonderbar betrachtet, das einseitig den Anforderungen der Mehrheit genügen muss und sich entsprechend anzupassen hat. Vielmehr werden alle Mitglieder in ihrer Individualität berücksichtigt und gegenseitige Anforderungen entsprechend dieser Individualität werden von allen Seiten gestellt, sodass ein fortwährender Prozess der gegenseitigen Achtung, Anerkennung und des Respekts entsteht. Diese Aussage zeugt von einem Verständnis von Inklusion im innersystemischen Sinne gemäß Abschnitt 2.5, in dem das systemische Paradigma nach Staub-Bernasconi die Berücksichtigung bzw. Erfüllung individueller Wünsche und Bedürfnisse in Systeme verlangt. Denn diese Interviewperson zeigt den Wunsch bzw. das Bedürfnis eines Einzelnen im Ganzen auf, als normal, als zugehörig wahrgenommen zu werden.

Damit verbunden ist eine Beteiligung von jungen Menschen, die erst möglich wird, wenn entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden. Der Stellenwert dieser Beteiligung muss allerdings auch festgelegt werden: Es reicht nicht aus Mitwirkungsmöglichkeiten vorzuweisen, die nicht genutzt werden, oder einige wenige andersartige Mitwirkende einzubeziehen, die sozusagen als „Alibi“ bezeichnet werden können, um sich als inklusionsorientiert zu zeigen. Es gilt vielmehr die Art und Wertigkeit dieser Mitwirkung in den systemischen Abläufen des Ganzen zu betrachten, weil es eben nicht ausreicht, wenn Heranwachsende nach ihren Ideen für bestimmte Veranstaltungen gefragt werden, aber bei deren Umsetzung nicht miteingebunden werden.

Es ist ebenso kaum ausreichend, wenn Menschen mit und ohne Beeinträchtigung in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden, wenn gleichzeitig der Klassenverbund kein „Wir“ entwickelt und die Beeinträchtigung als Symbol für Ausgrenzung fungiert. Auch kann von einer Klassengemeinschaft keine Rede sein, wenn diese sich lediglich auf den Unterricht bezieht und abseits des Unterrichts einzelne ausgegrenzt, gehänselt bzw. gemobbt werden. Denn Inklusion bedeutet nicht nur partizipieren allein, sondern geht einher mit der Qualität dieser Einbindung: Eine Stellung am Rande des Geschehens zeigt nur eine als wertvoll erachtete Mitwirkung mit peripherem Grad an Partizipation auf (vgl. Abschnitt 2.3.2).



Inklusion ist also auch als Zentrum-Peripherie-Differenzierung zu betrachten, die jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit wahrnimmt und ihm Anerkennung und Respekt zollt (vgl. Abschnitt 2.3.2). Denn in ihrer Einzigartigkeit leistet jede Person einen Beitrag zum Ganzen, der es wert ist anerkannt und honoriert zu werden, unabhängig davon wie (de-)zentral sich dieser für das Funktionieren des Ganzen erweist. Nachfolgende Interviewperson macht in diesem Sinne kritische Bemerkungen zur aktuellen Debatte um Inklusion in der deutschen Gesellschaft:

„(...) Inklusion ist n großes Thema. Also eigentlich an sich bin ich n Freund von Inklusion und generell der Grundgedanke allein, weil ich schon selber n Mensch mit Migrationshintergrund bin, finde ich es generell sehr schönes Thema Menschen zu inkludieren anstatt sie irgendwie aus Systemen raus zu hauen, weil sie anders sind. Ansonsten kenn ich Inklusion aus meinem Heimatland oder aus anderen Ländern ja auch als Selbstverständlichkeit und nicht irgendwie als Gesetz, was eingeführt werden muss, damit sich da was tut. Das ist einfach klar mit seinen Vor- und Nachteilen, aber es ist halt kein wirkliches Thema, also behinderte und nicht behinderte Kinder zusammen zu beschulen, ist in vielen Ländern gang und gäbe. Von daher kann ich mir gut vorstellen, dass das in Deutschland auch gang und gäbe sein wird und kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen.“ (Interview F: Zeile 542-552)

Während Interviewperson D Inklusion mit Migration und Sprachförderung zusammen bringt, wird dieser Begriff hier mit dem generellen Umgang der Aufnahmegesellschaft mit Menschen aus anderen Ländern verbunden: Die zugewanderten Personen sollten nicht aufgrund ihrer Herkunft aus Systemen ausgegrenzt werden. Der Zugang zu allen zentralen gesellschaftlichen Systemen soll ihnen gewährt werden, damit sie an dieser Gesellschaft teilhaben können.

Diese Schilderungen machen deutlich, dass Inklusion bei Migrantinnen und Migranten noch eine Baustelle der deutschen Zuwanderungspolitik darstellt, die mit verschiedenen Problemen verbunden ist (vgl. Abschnitt 3.3). Denn ihre Bearbeitung stellt nicht nur eine Quelle von Unmut in der Bevölkerung dar, sondern birgt für Parteien, die sich dem widmen, einen möglichen Verlust an Wählerstimmen. Doch verlangt der Inklusionsgedanke eine Auseinandersetzung darüber, welche Personengruppen wie in der Gesellschaft ausgegrenzt werden und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um diesen Umstand zu beheben und sich tatsächlich als inklusive Gesellschaft zu positionieren.

Die obige Interviewperson gibt des Weiteren zwar an, dass Inklusion mit Vor- und Nachteilen verbunden ist, die entstehen, wenn Kindern mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult werden. Aber dies sei für sie nichts Neues, da ihr diese Beschulungsart bereits aus ihrem Heimatland und in vielen anderen Ländern bekannt ist. Aus diesem Grund könne sie sich vorstellen, dass dies in Deutschland ebenfalls Realität wird. Hierbei kommt zur Sprache, was für inklusive Schulen eine Selbstverständlichkeit ist: Eine inklusionsorientierte Umstrukturierung des Schulsystems bzw. von Schulen birgt verschiedene Vorteile in sich: Heranwachsende können dadurch gezielter und mehr ressourcen- und potenzialorientiert begleitet werden. Denn mittels individueller Lernprozesse werden ihrer Interessen und Neigungen verstärkt berücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.4.1ff). Auf der anderen Seite wird der viel kritisierte Ausgangspunkt von Schule verabschiedet, der darin besteht, von einer breiten Schülermasse auszugehen, der Wissen eingetrichtert werden soll: Die damit verbundene hohe Standardisierung, die weiterer Kreativität und der Entdeckung anderer Ressourcen und Neigungen wenig gerecht wird, drängt sich in den Hintergrund und schafft so Platz für vielfältige Lernportfolios, die mit inklusivem Unterricht verbunden werden.

Dies führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer dem Lernprozess jedes Einzelnen und der damit verbundenen Unterschiedlichkeit von Lerninhalten und der Vermittlung von Lehrstoff Rechnung tragen sollen. Dieser Anspruch ist nicht neu, denn er wird bereits in Förderschulen praktiziert. Im Rahmen der notwendigen Umstrukturierung von Schule in Deutschland ist es daher ratsam, von Expertisen aus dem sonderpädagogischen Förderbereich zu lernen, um adäquate Rahmenbedingungen und Lernarrangements gestalten zu können. Auch können Schulsozialarbeitende, die bereits in solchen Kontexten arbeiten, entsprechende Erfahrungen einbringen.

Durch diese dargestellten Interviewpassagen wird ersichtlich, dass das Verständnis von Inklusion in der Schulsozialarbeit auf drei Ebenen betrachtet wird und somit auch systemtheoretisch gedeutet wird:

- a) Gesamtgesellschaftlich: Die deutsche Gesellschaft wird als systemisch differenziert verstanden (vgl. Abschnitt 2.3ff): Es gibt verschiedene Systeme und aus diesen werden Menschen aufgrund bestimmter Merkmale ausgeschlossen. Inklusion soll diesen Umstand beheben. Darüber hinaus wird eine Diver-

sität der Menschen angesprochen, die in der Inklusionsarbeit in all ihrem Umfang berücksichtigt werden soll: Menschen mit und ohne Behinderung, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne beeinträchtigende Lebenslage, usw. Durch Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden sollen diese dazu befähigt werden, ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen. Dabei geht es verstärkt darum, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass das Besondere als selbstverständlichen Bestandteil des Ganzen betrachtet bzw. wahrgenommen wird. Darüber hinaus sollen Menschen Zugang zu geeigneten Entfaltungsmöglichkeiten haben und dazu befähigt werden diese entsprechend zu nutzen.

- b) Bildungspolitisch:** Hier löst der Begriff Inklusion zurzeit Unbehagen aus. Denn einerseits wird dies in der Schulsozialarbeit so verstanden, dass der Bildungszugang für alle gesellschaftlichen Schichten herzustellen ist; andererseits ist nicht klar, wie dies praktisch ablaufen soll; insbesondere wie die Beschulung von Kinder mit und ohne Behinderung an Regelschulen mit gegenseitiger Bereicherung zu meistern ist. Bewusst ist hier auch, dass diese Beschulungsart seine Vor- und Nachteile hat, die noch stärker ausgelotet werden sollen, um in Deutschland die erforderlichen Rahmenbedingungen bieten zu können.
  
- c) Angebotsspezifisch:** Das Angebot der Schulsozialarbeit soll der Vielfältigkeit ihrer Adressatinnen und Adressaten gerecht werden: Jeder Einzelne soll mit seinen besonderen Merkmalen die optimalen Entfaltungsmöglichkeiten erhalten und von den Angeboten berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit ihren vielfältigen Eigenschaften einander begegnen und gemeinsam das Schülerleben gestalten, erleben. Es wird zu diesem Zweck nicht nur systemtheoretisch gedacht, sondern auch systemisch. Denn passgenaue Angebote erfordern eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswelten bzw. Systeme in denen die Heranwachsenden eingebunden sind bzw. werden sollen.

Zu diesem Trio kommt eine weitere Ausrichtung von Inklusion hinzu, die in weiteren Textstellen angesprochen wird:

- d) Arbeitsmarktpolitisch: Dieser Aspekt kommt insbesondere im Bereich der Eingliederung von Heranwachsenden aus Berufsschulen, Weiterbildungskolleg und Förderschulen in den Arbeitsmarkt stärker zum Vorschein. Die befragten Experten weisen auf zusätzliche Hürden bei der Suche nach Praktika- bzw. Ausbildungsplätzen für ihre Absolventen hin, bedingt nicht nur durch die Knappheit von Aufnahmebetrieben, sondern auch durch die Schulart, die sie abgeschlossen haben:

„(...) Wir sind halt nun mal ne Förderschule und da ist das so, dass die Schüler, wenn sie hier fertig sind, kein Abitur haben und sie werden es auch schwer haben ne Ausbildungsstelle zu finden. Das ist ne ganz klare Sache. Das wird auch hier ganz klar gesagt und ganz offen auch ausgesprochen (...).“ (Interview F: Zeile 744-747)

Diese Interviewpassage macht erneut klar, dass Inklusion für Schulsozialarbeitende und Heranwachsende nicht an der Schule und den dort ablaufenden Prozesse, Abläufe, Gremien und Angebote aufhört, sondern darüber hinaus in die weiteren Bereiche der Gesellschaft hineingeht: Handlungsbedarf stellt sie insbesondere für Förderschülerinnen und –schüler, die auf große Hindernisse hinsichtlich des Zugangs zum Arbeitsmarkt erleben. Ist also hier tatsächlich vermehrt von Inklusion die Rede, dann müssen Wege beschritten werden, die diesen Absolventinnen und Absolventen die Einbindung in die Arbeitswelt sichern können (vgl. Abschnitt 2.4).

Erste Anhaltspunkte hierzu stellen gesetzliche Auflagen dar, dass Unternehmen bzw. Betriebe mit mehr als 20 Beschäftigten einen proportionalen Anteil an Menschen mit Beeinträchtigungen von mindestens 5% zu beschäftigen haben, ansonsten sollen Bußgelder gezahlt werden, die wiederum für die Förderung betreffender Menschen aufgewendet werden (siehe dazu Abschnitt 2.2). Mit solch einer Vorschrift werden den Heranwachsenden mit (schwerer) Behinderung Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt, in denen sie ggfs. auch mit schulsozialarbeiterischer Unterstützung aufgenommen werden können. Darüber hinaus können bereits bestehende Betriebe durch staatliche Anreize wie etwa Zuschüsse von bis zu 70% des Arbeitsentgeltes des betreffenden Beschäftigten mit (schwerer) Behinderung in einem Zeitrahmen von bis zu zwei Jahren dazu motiviert werden, den genannten Personenkreis einzustellen. So können für diese Personengruppe neue Ausbildungs- und Beschäftigungsplätze geschaffen werden.

Es wird allerdings nicht nur theoretisch verortet, wie Inklusion verstanden wird, sondern die Befragten geben praktische Hinweise zu ihrer Inklusionsdeutung, die im Folgendem deshalb veranschaulicht werden. Denn die Frage danach, was ihre Inklusionsdeutung für ihren Arbeitsalltag konkret bedeutet münzen die Befragten in zielgruppenspezifische Aufgaben. Dies lässt sich anhand der nachfolgenden Tabelle verdeutlichen:

Zielgruppen	Inklusion bedeutet in der Umsetzung im Berufsalltag von Schulsozialarbeitenden Folgendes:
Schulsozialarbeit selbst	Etablierung von Schulsozialarbeit an der Schule
Schule als Institution	Mitwirkung an der (Weiter-)Entwicklung einer teilhaborientierten und vielfaltgerechten Institution
Junge Menschen	Befähigung von jungen Menschen zur Teilhabe in für sie relevanten gesellschaftlichen Bereichen
Lehrkräfte, Inklusionshelfende	Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden zur Steigerung der Teilhabe von jungen Menschen
Schulleitungen	Stärkende Positionierung bezüglich der Schulsozialarbeit und institutionalisierter Austausch mit Schulsozialarbeitenden
Erziehungsberechtigte	Förderung der produktiven Mitwirkung von Erziehungsberechtigten für die gesellschaftliche Teilhabe von Heranwachsenden
Einrichtungen im Schulumfeld	Vermittlung von jungen Menschen und Erziehungsberechtigten in adäquate Hilfsmaßnahmen
Andere Schulen	Bewältigung des Übergangs von jungen Menschen in andere Schulen
Ausbildungs-/Betriebsstätten	Vermittlung von jungen Menschen in Ausbildung bzw. in den Beruf
Außerschulische Gremien	Teilhabe von Schulsozialarbeitenden an Lobbyarbeit und trägerübergreifendem Austausch

**Abbildung 14:** Das umsetzungsbezogene Inklusionsverständnis (Eigene Darstellung)

Diese Darstellung entsteht aus der Feststellung, dass in den Interviews die Einführung von Schulsozialarbeit an Schulen als notwendiger Akt der Förderung einer positiven Entwicklung von Heranwachsenden angesehen wird (vgl. Interview A: Zeile 796-920, Interview B: Zeile 215-316; Interview F: Zeile 755-775). Es wurde aber auch betont, dass die Schule für Inklusion strukturell und personell gestärkt werden soll, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerschaft gerecht werden zu können. Dazu verhelfen die Schulsozialarbeitenden mit ihrer Arbeit an Schulen und ihrer Mitwirkung an Schulforgängen und –entscheidungen (vgl. Interview A: Zeile 154-251; Interview D: Zeile 544-550; Interview E: Zeile 94-103).

Dieser Beitrag beschränkt sich jedoch nicht nur auf die schulkonforme Partizipation von Schülerinnen und Schülern, sondern weitet sich auch auf Fähigkeiten zur Führung

eines selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Lebens aus. Dazu zählt nicht nur ein erfolgreicher Schulverlauf, sondern auch politisches wie gesellschaftliches Interesse und Engagement, ebenso wie der vernünftige Umgang mit Geld (vgl. Interview B: Zeile 288-339; Interview C: Zeile 389-395; Interview F: Zeile 726-753). Unerlässlich für die Erreichung dieses Ziels ist für alle Interviewpersonen die Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Auch Inklusionshelfende werden herangezogen, um in bestimmten Fällen die Expertise aus den beteiligten Professionen zu bündeln und Synergieeffekte nutzen zu können (vgl. Interview B: 480-485; Interview D: Zeile 712-780). Als hilfreich erachten die Befragten den Rückhalt, den sie bei ihrer Schulleitung haben und den regelmäßigen Austausch mit ihr (vgl. Interview D: Zeile 252-263; Interview E: Zeile 283-285; Interview F: Zeile 25-29). Auch die Einbindung von Erziehungsberechtigten wird als sehr wichtig erachtet, insbesondere bei den Fällen, in denen diese produktiv ausfällt (vgl. Interview B: Zeile 529-551 & 658-667; Interview C: Zeile 573-588; Interview F: Zeile 306-328).

Die Interviewpersonen wissen um die starke Abhängigkeit der Inklusionsarbeit von der Kooperation mit Einrichtungen im Schulumfeld, da sie erkennen, dass sie nicht die gesamte Expertise zu den unterschiedlichen Bedürfnissen der Heranwachsenden besitzen und dankbar für jegliche gute Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen sind. An diese weiterführenden Einrichtungen können Hilfesuchende vermittelt werden, um so die Lösung ihrer Anliegen herbeizuführen (vgl. Interview A: Zeile 236-251; Interview B: Zeile 384-394; Interview C: 1082-1084; Interview E: Zeile 656-663). Inbegriffen sind auch weiterführende Schulen zu denen Schülerinnen und Schüler vermittelt werden können, um ihre Entwicklung dort fortzusetzen (vgl. Interview B: Zeile 874-883).

Ausbildungs- und Betriebstätten werden als wichtige Akteurinnen und Akteure für die Eingliederung in den Beruf angesehen (vgl. Interview A: Zeile 552-556; Interview E: Zeile 15-27 & 661-662). Auch die Beteiligung an außerschulischen Gremien und Arbeitsgemeinschaften wird genutzt, um Weichen für Inklusionsziele zu stellen wie etwa das Kennenlernen von anderen Fachpersonen um, Schulsozialarbeit an Schulen mit vergleichbaren Arbeitskonzepten zu etablieren (vgl. Interview C: Zeile 465-505; Interview E: 663-671).

Diese zielgruppenorientierte Verortung von Inklusion geht mit der Verrichtung von Aufgaben einher, die im folgenden Unterkapitel aufgezeigt werden.

### **5.3 Die Inklusionsaufgaben**

In der Gegenüberstellung dessen, was als Inklusion gedeutet wird und welche Aufgaben damit verbunden werden, entstehen die Inklusionsaufgaben, die hier dargestellt werden. Bei der Betrachtung dessen, was als Inklusionsaufgabe von den befragten Schulsozialarbeitenden angegeben wird, wird festgestellt, dass es sich um selbst- oder fremdbestimmte Aufgaben bzw. Erwartungen handelt, die darauf abzielen, Teilhabe zu fördern, zu stärken bzw. herbeizuführen. Denn die Frage danach, welche Konsequenzen das vorhandene Inklusionsverständnis für die tägliche schulsozialarbeiterische Arbeit mit sich bringt, wird mit verschiedenen zielgruppenorientierten Aufgaben und Erwartungen an die Schulsozialarbeit beantwortet. Darüber hinaus zeigt sich, dass die angegebenen Inklusionsaufgaben sich auf drei verschiedenen Ebenen einordnen lassen und untermauern somit die systemtheoretische Teilinklusion schulsozialarbeiterischen Handelns gemäß Abschnitt 2.3ff:

- **Die institutionelle Ebene:** Sie fasst alle (inter-) institutionellen inklusionsbezogenen Aufgaben und Erwartungen zusammen, die strukturell anfallen, um Inklusion zu bewirken.
- **Die programmatische Ebene:** Sie umfasst alle Programme, Aktivitäten, Maßnahmen und damit verbundene Instrumente, die für die Erfüllung von Inklusionsaufgaben genutzt werden (sollen).
- **Die individuelle Ebene:** Sie beinhaltet alle personenbezogenen Spezifika bzw. Anliegen, die Anlass zur Förderung von Teilhabe geben.

Die Inklusionsaufgaben, die sich der institutionellen Ebene zuordnen lassen, richten sich an außer- und innerschulische Zielgruppen; ähnlich wie die programmatische Ebene. Solche, die sich der individuellen Ebene zuweisen lassen, beziehen sich hingegen ausschließlich auf innerschulische Adressatinnen und Adressaten.

Ferner zeigt sich, dass bei den Befragten eine Top-Down-Perspektive besteht, welche die vorgegebenen institutionellen Inklusionsaufgaben in adäquate Programmatik umsetzt, die ihrerseits wiederum auf individueller Ebene unterschiedliche Maßnahmen herbeiführt: Die institutionelle Ebene gibt sozusagen den Zustand vor, der die Erreichung von Inklusion markiert. Dieser Zustand ist auf programmatischer Ebene durch entsprechende Programme, Instrumente und Strategien herbeizuführen, welche ihre

konkreten Implikationen auf individueller Ebene in Form von falladäquaten Maßnahmen bzw. Aktivitäten haben, die sich je nach Fallbeschaffenheit voneinander unterscheiden.

Eine Bottom-Up-Perspektive ist in einzelnen Interviews teilweise erkennbar, wenn es beispielsweise um differenzierten Unterricht geht, damit die sich an diese Einrichtungen wendenden Heranwachsenden eine auf sie zugeschnittene Schulbildung erhalten können (vgl. Interview E: Zeile 418-424): Durch die Installation und den gezielten Einsatz der Schulsozialarbeit an dieser Schule, welche unter anderem zur die Etablierung unterschiedlicher Kurskonzepte an der betreffenden weiterbildenden Schule geführt hat, werden bis heute Heranwachsende unterschiedlicher Lernniveaus bzw. Lerntempi in verschiedenen Gruppen- bzw. Klassengrößen unterrichtet.

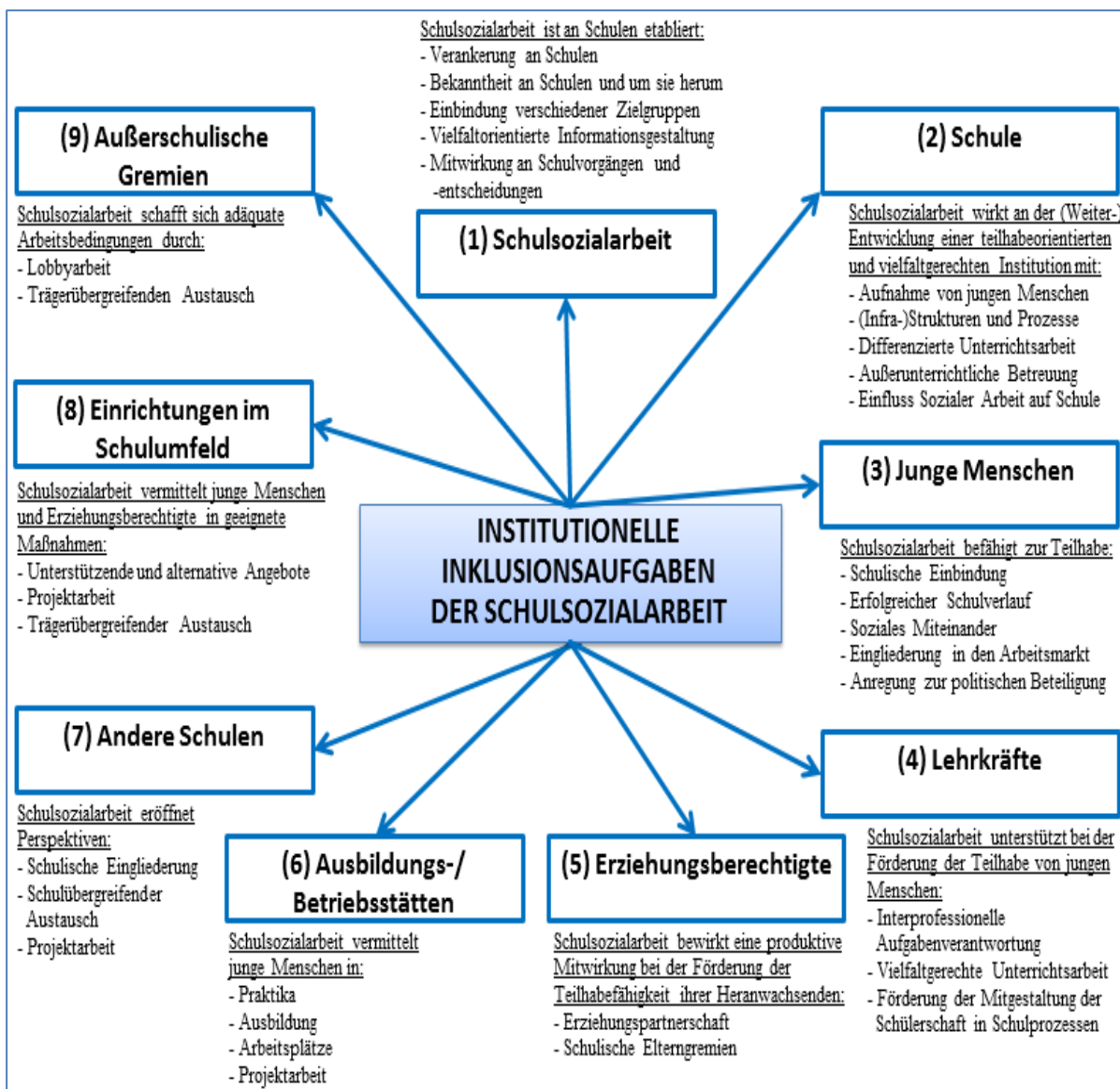
Die Analyse dieses Vorgangs, die zu einer Überarbeitung bzw. neuen Konzeptionierung des betreffenden Unterrichts geführt hat, zeigt auf, wie die Schulsozialarbeit dazu beigetragen hat, dass dieses Schulkonzept ausgehend von den vorhandenen Eigenschaften bei den jungen Menschen anders ausgestaltet wurde: Schulvorgänge bzw. Inklusionsaufgaben wurden neu justiert. Hierdurch zeigt sich, dass der viel zitierte geringe Einfluss der Schulsozialarbeit auf das Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen durchaus bemerkenswert ausfallen kann; vorausgesetzt, die betreffenden Akteurinnen und Akteure ziehen gemeinsam an einem Strang. Denn bei diesem Beispiel erwies sich der Umstand als günstig, dass die Schulabbrecherzahlen bei der betreffenden Schule sehr hoch gewesen sind und der Druck bestand, die Schülerschaft halten zu müssen, um die Schulexistenz weiterhin legitimieren zu können.

Diese auf der Schülerschaft basierende Perspektive findet in der Schulsozialarbeit zwar grundsätzlich auf individuumsbezogener, interventionaler Ebene statt, um dem einzelnen jungen Menschen die für ihn adäquate Hilfestellung zu bieten. Aber die Überprüfungsschleife, inwiefern der einzelne Bedarf sich mit den schulischen Vorstellungen bzw. Erwartungen an das Individuum deckt, findet kaum statt. Platz hat stattdessen womöglich eine Art Verwaltung bzw. routinierte Fallbearbeitung, die sich mit dem minimal erreichbaren Ziel zufrieden gibt: Die jungen Menschen sollen halbwegs funktionieren; ihren Schulaufenthalt einigermaßen friedvoll gestalten und ihren weiteren Weg nach dem Schulabschluss woanders fortsetzen. Ist das Funktionieren in die-



sem Sinne nicht möglich, dann bleibt nichts anderes übrig als eine anderweitige Erfüllung der Schulpflicht in Form beispielsweise von Ganzjahrespraktika bzw. Schulverweis (vgl. Interview A: Zeile 236-245).

Unter „**institutionelle Inklusionsaufgaben**“ werden die Erwartungen und Ansprüche zusammengefasst, die aus Sicht der befragten Personen zur Verwirklichung von Inklusion auf Ebene von Institutionen hervorgehen. Dazu zählen beispielsweise die Erwartungen der Schule und Einrichtungen in ihrem Umfeld an die Schulsozialarbeit, ebenso solche Vorstellungen, die die Schulsozialarbeitenden als Vertretung von Schulsozialarbeit an Institutionen stellen, um handeln zu können. Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick aller genannten institutionellen Inklusionsaufgaben zielgruppenorientiert an:



**Abbildung 15:** Institutionelle Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Um Schulsozialarbeit tatsächlich ausüben zu können sind die Befragten darauf angewiesen, dass sie an Schulen verankert wird. Ist dies nicht der Fall, dann kann keine Schulsozialarbeit geleistet werden. Viele Interviewpersonen sehen sich zwar nicht in der Lage zu entscheiden, dass Schulsozialarbeit an jeder Schule gewährleistet wird, sie erachten es jedoch als ihre Aufgabe, bei Schulleitungen, Landesschulbehörden, städtischen politischen Vertretungen auf die Notwendigkeit dieser Arbeit hinzuweisen. Diese Einschätzungen sind mit den theoretischen Überlegungen im Abschnitt 3.6.1.2 deckungsgleich. Wird Schulsozialarbeit an einer Schule eingeführt, so gelte es für betreffenden Professionellen nicht nur dafür zu sorgen, dass sie an der Schule bekannt und in die Schulstrukturen und –prozessen miteingebunden sind. Sondern es gelte auch den Auftrag, unterschiedliche innerschulische Adressatengruppen und relevante außerschulische Handelnde in schulsozialarbeiterische Aktivitäten einzubinden. Ein hilfreicher Meilenstein dazu wird in einer gezielten und adressatengerechten Öffentlichkeitsarbeit gesehen.

Für manche Interviewpersonen geht mit der Etablierung von Schulsozialarbeit die Erwartung und Befugnis einher, die (Weiter-)Entwicklung der Schule als teilhabeorientierte und vielfaltgerechte Institution voranzutreiben einher. Ein Beispiel für diese Ansicht stellt Interviewperson E dar, die dazu beigetragen hat, das Schul- bzw. Unterrichtskonzept wesentlich auf das unterschiedliche Lernniveau und die verschiedenen Lern-tempi in der veränderten Schülerschaft abzustimmen (vgl. Interview E: Zeile 164-187 & 402-424). Durch solche Entwicklungsprozesse sehen manche Befragten die Aufnahme von Heranwachsenden an Schulen, die bislang kein Bestandteil ihrer Schülerschaft gewesen sind, ermöglicht: Obwohl langwierig und zum Teil auch gar nicht seitens der Schule erwünscht, sehen sie dennoch eine Aufgabe von Schulsozialarbeit darin, Schulbedingungen und –prozesse bezogen auf Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Es wird auch gesagt, dass die Institution Schule von den Befragten erwartet, dass sie die regelkonforme schulische Einbindung der Schülerschaft bewirken. Dazu wird bei den Einen ausdrücklich vertraglich vereinbart, dass sie die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in sie betreffenden Schulgremien gezielt fördern. Bei den Anderen wiederum entstammt dieser Auftrag dem allgemeinen Anspruch, eine schulkonforme

Unterrichtsbeteiligung und einen erfolgreichen Schulverlauf zu stärken. Damit eng verbunden sehen die Befragten die Förderung des sozialen Miteinanders per Klassen- bzw. Krisenintervention, Peergroup- sowie Einzelfallarbeit. Wurde die Schule erfolgreich abgeschlossen, dann wird es für manche Schulsozialarbeitenden relevant, unterstützungsbedürftige Heranwachsende bei ihrer Eingliederung in den Arbeitsmarkt behilflich zu sein. Andere wiederum geben an, an dieser Stelle gar nicht in Anspruch genommen zu werden, sondern diese Hilfe werde durch die Beratungslehrkraft gewährleistet.

Einige Interviewpersonen erachten es als eine Erwartung an sie, die (gesellschafts-) politische Beteiligung von Heranwachsenden nicht nur an der Schule, sondern auch in weiteren gesellschaftlichen Mitwirkungsmöglichkeiten für Heranwachsende zu fördern. Hierbei handelt es sich nicht nur um Schülergremien und Maßnahmen des Jugendausschusses, sondern auch um ehrenamtliches Engagement und aktive Mitgestaltung der politischen Landschaft durch Heranwachsende (vgl. Interview B: Zeile 874-883; Interview C: Zeile 392-395 & 679-689).

Die aktive Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an Schulen hängt für manche Interviewpersonen stark vom Engagement der Lehrkräfte für oder gegen diese ab. Deshalb beanspruchen sie es für sich, nicht nur die Heranwachsenden über ihre Rechte und Pflichten aufzuklären, sondern auch in gemeinsamer Anstrengung mit Lehrkräften die schulische und außerschulische Teilhabe von jungen Menschen zu fördern. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, diese interprofessionelle Zusammenarbeit gezielt und bewusst aufzubauen und zu pflegen. Zumal sie aus ihrer Sicht eine gute Basis dafür bildet, skeptische Lehrkräfte zur Förderung der Mitgestaltung der Schülerschaft an Schulprozessen, -aktivitäten und -veranstaltungen zu gewinnen. Auch sei sie der Weg, um eine vielfaltorientierte Unterrichtsarbeit leisten zu können.

Obwohl dies ihnen aufgrund unterschiedlicher Barrieren nur teilweise gelingt, erklären alle Interviewpersonen den Anspruch zu haben, die produktive Mitwirkung von Erziehungsberechtigten bei der Förderung ihrer Heranwachsenden zu steigern. Dies erfolgt maßgeblich in Form von Erziehungspartnerschaften zwischen Elternhaus und Schule, die im Engagement in schulischen Elterngremien wie etwa Elternbeirat, Elternabend, Elterncafé usw. ihren Ausdruck findet. Aber auch im Rahmen der Einzelfallarbeit per Hausbesuche, Elterngespräche usw.

Nach Meinung mancher Interviewten erwarten Ausbildungs- und Betriebsstätten von ihnen, dass sie ihnen Schülerinnen und Schüler für Praktika, Ausbildung und Projektarbeiten mit ganzen Klassen vermitteln. So haben manche Professionellen die Projektarbeit als Regelbestandteil des Schuljahres an ihrer Schule etabliert und koordinieren, welche Klassen mit welchem Betrieb ein Projekt durchführen. Für manch anderer Schulsozialarbeitende beschränkt sich diese Projektarbeit nicht nur auf Betriebe, sondern weitet sich auf andere Schulen aus (vgl. Interview C: Zeile 468-481; Interview D: Zeile 94-111; Interview F: Zeile 587-604). Einen Weg, um die Eingliederung von Heranwachsenden in die Gesellschaft zu fördern, sehen einige Befragten im institutionsübergreifenden Austausch, der aber auch als Plattform für Anregungen zu schulübergreifenden Themen bzw. Herangehensweisen bei gemeinsamen Herausforderungen genutzt wird (vgl. Interview B: Zeile 384-394; Interview C: Zeile 1086-1102).

Es wird angegeben, dass Einrichtungen im Schulumfeld sich von Schulsozialarbeitenden die Vermittlung von Heranwachsenden und deren Erziehungsberechtigten zu ihren Unterstützungsangeboten wünschen. Es obliegt daher diesen Professionellen sich über vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren, damit sie die Hilfebedürftigen an die adäquaten Einrichtungen verweisen können. Dies sei auch im eigenen professionellen Interesse meinen diese Befragten, insbesondere in Fällen in denen eigene Interventionen unzureichend sein würden bzw. nicht möglich sind. Sie geben auch an, Projekte mit diesen Einrichtungen durchgeführt zu haben. Einerseits um die Schule für ihr Umfeld stärker zu öffnen, andererseits aber auch um den jungen Menschen das vorhandene Unterstützungsangebot zu verdeutlichen. Dazu veranstalten sie an der Schule nicht nur Bildungsmessen, sondern auch Messen für alle Träger der Jugendhilfe. Auch beteiligen sie sich an stadtteilorientierten Aktivitäten und Veranstaltungen. Hierdurch kommen sie ihrem Anspruch nach, am trägerübergreifenden Austausch mitzuwirken.

Einige Schulsozialarbeitende sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, sich in außerschulischen Gremien zu engagieren, mit dem Ziel Lobbyarbeit für Belange der Schulsozialarbeit zu betreiben, wie auch im entsprechenden trägerübergreifenden Austausch. Welche Plattformen dazu genutzt werden, sind den äquivalenten Erläuterungen auf programmatischer Ebene im übernächsten Absatz zu entnehmen.

Mit Inklusion verstanden als Partizipationsmöglichkeit und tatsächliche Inanspruchnahme dieser Gelegenheit zur Mitwirkung, stellen diese geschilderten Vorgänge heraus, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften an der Schule nichts anderes als Inklusionsarbeit ist. Und zwar in dem Sinne, dass beide Beschäftigtengruppen sich gegenseitig einbeziehen, gemeinsam an Vorfällen bzw. Anliegen und Prozessen zur Förderung einer erfolgreichen Schulentwicklung von Schülerinnen und Schülern arbeiten. Somit kann gesagt werden, dass eine erfolgreiche Inklusionsarbeit für die Schulsozialarbeit bedeutet, dass sie eine verlässliche interprofessionelle Zusammenarbeit mit den anderen an der Schule tätigen Professionellen als Basis für eine optimale Förderung der Entwicklung von Heranwachsenden erreicht.

Unter „**programmatische Inklusionsaufgaben**“ werden alle Programme, Maßnahmen, Instrumente und Interventionen verstanden, die von den Interviewpersonen ergriffen werden (müssen), um Inklusion bewirken zu können. Ähnlich den dargestellten institutionellen Inklusionsaufgaben unterscheiden sie sich nach der jeweiligen Zielgruppe.

In Bezug auf sich selbst hat die Schulsozialarbeit professionell und kompetent zu agieren, indem sie Angebote und Aktivitäten bereitstellt, die sich an der Vielfalt ihrer Klientel orientieren. Damit gemeint sind nicht nur die Berücksichtigung der personenspezifischen Eigenschaften der Schülerschaft und die unterschiedlichen Zusammenbauanforderungen eines jeden Mitgliedes des Lehrerkollegiums wie etwa beeinträchtigungsbezogene Spezifika einzelner Heranwachsenden bei der Angebotsspezifizierung wie zum Beispiel bestimmte Behinderungsformen, Sprachschwierigkeiten aufgrund ausländischer Herkunft oder mangelhaftes Sozialverhalten. Schulsozialarbeitende haben aus Sicht der Befragten aber auch kontradiktorische Vorstellungen bei manchen Lehrkräften über die Mitbestimmung der Schülerschaft an der Schule zu berücksichtigen; ebenso ihre Zurückhaltung der Schulsozialarbeit gegenüber und möglicherweise auch ihr Unwissen über den Beitrag dieser zu ihrer Tätigkeit. Diese Aspekte werden von den Befragten als sehr bedeutsam erachtet, insbesondere weil sie die Inanspruchnahme schulsozialarbeiterischer Interventionen durch die jungen Menschen und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften als Motor der Verankerung von Schulsozialarbeit an der betreffenden Schule erachten.

Auch sehen viele Befragte die Teilnahme an Fortbildungen als unverzichtbaren Bestandteil von Schulsozialarbeit (Interview C: Zeile 792; Interview B: Zeile 587-595). Einerseits um sich selbst auf dem neuesten Stand zu bringen und die eigenen Kompetenzen auszubauen. Andererseits auch um sich in interprofessionellen Weiterbildungen mit Experten anderer Fachrichtungen über gemeinsame Arbeitsthemen austauschen zu können und neue Arbeitsimpulse zu bekommen. Diese Interviewpersonen erachten deshalb gemeinsame Schulungen mit Lehrkräften für sehr wichtig, um die unterschiedlichen Herangehensweisen beider Professionen nachvollziehen zu können. Auch würden diese Weiterqualifizierungen dazu dienen, die notwendige Zusammenarbeit beider Fachrichtungen zum Wohl der Schülerinnen und Schülern stärker abzustimmen (vgl. Interview D: Zeile 616-617; Interview E: Zeile 309-320; Interview F: Zeile 446-450). Dies steht in Einklang mit dem Gedanken des kooperativen Lernens und Lehrens, der im Abschnitt 3.4.2.2 aufgezeigt wurde.

Der Hintergrund dieser Ansicht findet sich darin, dass die Interviewpersonen den Anspruch haben, an einem inklusionsorientierten Schulkonzept in Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium mitzuwirken. Dieses sollte ihrer Meinung nach ihren Ausdruck insbesondere in vielfaltgerechten Lehrplänen und Unterrichtsplanung bzw. –Gestaltung finden, die Heranwachsenden in ihrer Individualität tatsächlich gerecht werden. Auch zeige ein solches Schulkonzept eindeutige Mitwirkungsangebote und –Aktivitäten sowohl für die Schulsozialarbeit selbst und für andere an der Schule vorhandene Expertisen wie etwa Inklusionshelfende auf, als auch für Schülerinnen und Schüler (vgl. Interview A: Zeile 307-404; Interview B: Zeile 591-595; Interview C: Zeile 899-902; Interview F: Zeile 390-392). Hiermit verbunden sehen die Befragten auch bewusst gestaltete Verfahren zur Förderung entsprechender Partizipation.

Ferner sagen die Interviewten aus, dass aufgrund ihrer Eingliederung in das fremde System „Schule“ sie bestimmten Prozessen unterliegen, die sie mit zu vollziehen haben. Dazu zählen insbesondere nachfolgende drei schulisch angelegte Vorgehen:

1. **Der Trainingsraum**<sup>14</sup>: Die Interviewperson A hat diesen selbst eingeführt (vgl. Interview A: Zeile 944-992). Wird dieser Trainingsraum an der Schule vorgefunden und nicht wie im obigem Fall von der Schulsozialarbeit installiert, so haben betreffende Professionellen zumindest Folgen des Trainingsraumprozesses im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Denn sie werden nicht nur für die Aufsicht im Trainingsraum eingeteilt, sondern auch in die Umsetzung der von Heranwachsenden im Trainingsraum getroffenen Vereinbarungen häufig eingebunden.
  
2. **Die rechtsstaatlichen Methoden**: Manche Schulsozialarbeitenden geben an, den Vollzug rechtsstaatlicher Entscheide bei Heranwachsenden und ihren Erziehungsberechtigten mitunterstützen zu müssen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn trotz aller schulsozialarbeiterischen Bemühungen Heranwachsende sich kategorisch weigern ihre Schulpflicht zu erfüllen (vgl. Interview A: Zeile 786-789; Interview F: Zeile 73-93). In diesem Falle sehen sich betreffende Interviewpersonen gezwungen, in Zusammenarbeit mit Schulleitung, Schul-, Jugend- und Ordnungsamt rechtliche Schritte gegen diese Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Erziehungsberechtigten einzuleiten und umzusetzen.
  
3. **Fallbezogene Teilkonferenzen**: Laut manchen Befragten werden sie einberufen, wenn einem jungen Menschen der Schulverweis droht oder ein schwerwiegender Verstoß gegen die Schulordnung angelastet wird (vgl. Interview F: 375-404). Hieran haben diese Interviewpersonen mitzuwirken und nach Möglichkeit – wenn Einsicht beim betreffenden Heranwachsenden ersichtlich wird – den endgültigen Schulausschluss abzuwenden.

Für die Befähigung von jungen Menschen zur Teilhabe fühlen sich die befragten Schulsozialarbeitenden dazu verpflichtet, mit ihrer Tätigkeit dafür zu sorgen, dass Heranwachsenden entsprechend motiviert, kompetent und tatsächlich eingebunden werden.

---

<sup>14</sup> Der Trainingsraum ist ein Konzept, das von Eduard E. Ford in Phoenix Arizona entwickelt wurde, um Disziplinprobleme bei Heranwachsenden entgegenzutreten (vgl. Ford 1999:218ff). Im Schulkontext vermag dieses Vorgehen Störfrieden dazu anzuleiten, die Faktoren, die zu ihrem abweichenden Verhalten führen, zu erkennen, in Eigenverantwortung zu entgegnen und somit das Verhalten zu positiveren (Balke 2003:35ff; Balke und Balz 2005:31ff). Auch wird Wiedergutmachung für das störende Handeln ausgemacht und umgesetzt.

Dazu haben sie viele verschiedene Maßnahmen anzubieten wie etwa Klassensprecherseminare, Schülerradio, Schülerfirma, sozialpädagogisch orientierte Unterrichtsarbeit insbesondere im Falle, dass sie den Vertretungsunterricht übernehmen müssen. Auch erachten sie vielfaltgerechte Angebote, Aktivitäten und Interventionen, Hausbesuche und Berufseingliederungsmaßnahmen als notwendige Bestandteile ihres Engagements. Damit Lehrkräfte ebenfalls zu diesem Zweck ihren Beitrag leisten können, sehen die Befragten ihre Aufgabe darin, ihre Motivation und Kompetenz in dieser Hinsicht zu stärken. Dazu setzen sie folgende Instrumente ein: Kriseninterventionen in Klassen, Lehrerberatung, gezielte Austauschzeiten für Lehrkräften, gemeinsame Aktivitäten wie etwa Klassenverbandsarbeit und Teilnahme an Exkursionen bzw. Klassenfahrten. Auch konkrete Gelegenheiten für einzelne Lehrkräfte zur Förderung der Mitgestaltung der Schülerschaft in Schulprozessen zeigen manche Interviewten auf.

Hinsichtlich der Erziehungsberechtigten erkennen alle Interviewpersonen ihren Anspruch, Maßnahmen zur Stärkung des Engagements und der Kompetenz für schulische Angelegenheiten ihrer Heranwachsenden umzusetzen. Hierfür ergreifen sie je nach Fall unterschiedliche Interventionen zu denen beispielsweise Elternfortbildungen, Vermittlung von Hilfe zur Erziehung, Hausbesuche und Hinweise auf Mitwirkungsmöglichkeiten an schulsozialarbeiterischen Aktivitäten und Schulveranstaltungen zählen. Manche Interviewpersonen weisen darauf hin, dass viele Heranwachsende mit Schwierigkeiten in der Schule meistens auch Probleme im Elternhaus haben, die mit ihren schulischen Abweichungen eng verbunden sind (vgl. Interview F: Zeile 101-104 & 530-532). Dies führt in vielen Fällen dazu, dass wenn mit ihrer Hilfe die problematischen Situationen im Elternhaus beseitigt werden, gehen betreffende junge Menschen ihren schulischen Anforderungen unbeschwerter nach (vgl. Interview B: Zeile 784-796).

Auf Ebene der Erziehungsberechtigten verrichtet die Schulsozialarbeit daher ebenfalls Inklusionsarbeit dadurch, dass diese in die Schulangelegenheiten ihrer Kinder durch gezielte Ansprache und tatsächliche Auseinandersetzungen mit den aufgetretenen Situationen, die einer Klärung bedürfen, einbezogen werden. Im Grunde genommen stellt jegliche Intervention der Schulsozialarbeit in familiären Angelegenheiten mit dem Ziel der Förderung der erfolgreichen Schulentwicklung von Heranwachsenden ein Handeln im Sinne von Inklusion dar. Denn die Beteiligten an diesem Prozess werden



dazu verleitet, sich gegenseitig zu unterstützen, damit dieses Ziel erreicht werden kann; und zwar in dem Sinne, dass jede Person ihren Beitrag leistet, der für die Zielerreichung erforderlich ist.

Entsprechende Hilfestellungen werden ausgelotet und zur Verfügung gestellt. Bei Bedarf werden auch Alternativen aufgezeigt, wie welcher Beitrag, der ggfs. nicht erbracht werden kann, durch kompensatorische Maßnahmen „ersetzt“ werden kann und dennoch die Schulentwicklung der betreffenden jungen Menschen fördert. Zu denken ist hier beispielsweise an Betreuungsmöglichkeiten für Heranwachsende, deren Erziehungsberechtigte nicht in der Lage sind, die Anleitung bei Hausaufgaben zu gewährleisten. Eine Anmeldung zur Hausaufgabenbetreuung kann in diesem Fall eine mögliche Lösung sein. Auch kann hier die sozialpädagogische Familienhilfe genannt werden, um familiäre Lebenslagen, in denen die Erziehung der Kinder und damit verbundene Anforderungen für Erziehungsberechtigte eine Herausforderung darstellt, mit Hilfe von außen zu bewältigen.

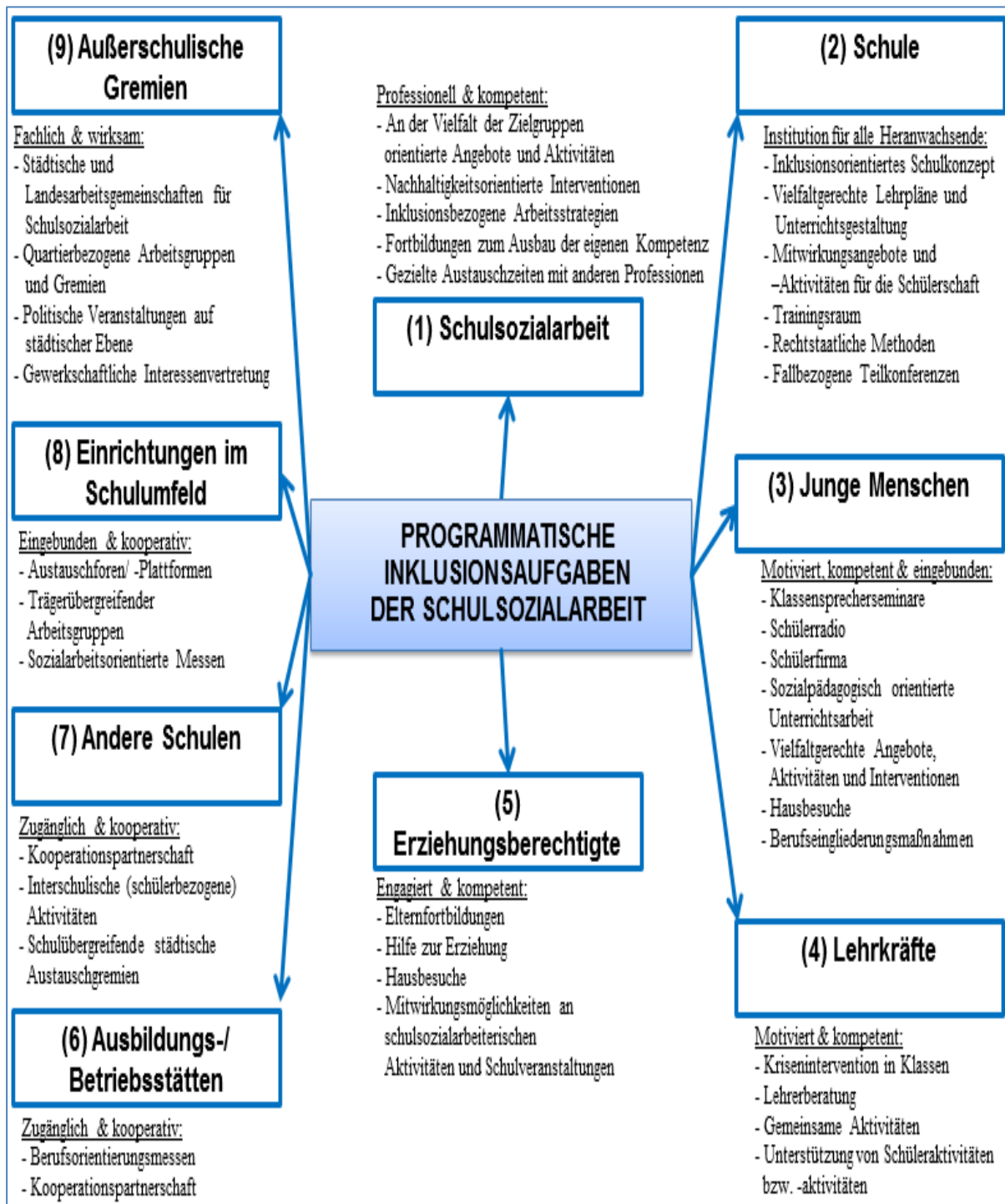
Bezüglich den Ausbildungs- und Betriebstätten erachten die Befragten ihr Engagement für die Durchführung von Berufsorientierungsmessen und die Pflege von Kooperationspartnerschaften als entscheidenden Faktor der Eingliederung von jungen Menschen in den Beruf. Letzteres gilt auch für andere Schulen und wird durch gezielte interschulische (schülerbezogene) Aktivitäten wie etwa Hospitationen und schulübergreifende Projekte gestärkt. Durch ihre Mitwirkung an schulübergreifenden städtischen Austauschgremien sehen die Interviewten ihre Möglichkeiten, die eigene Schule dort zu repräsentieren.

Darüber hinaus nutzen sie diese Gelegenheiten, um gemeinsame Konzepte für den Umgang mit ähnlich vorkommenden Sachverhalten im Arbeitsalltag dortig Mitwirkender abzustimmen und neue Arbeitsimpulse zu bekommen. Sie meinen durch diese Herangehensweisen Ausbildungs- und Betriebstätten wie auch andere Schulen zugänglich und kooperativ zu stimmen. Ähnliches gilt für Einrichtungen im Schulumfeld. Die befragten Personen geben auch an, dass Aktivitäten und Angebote für außerschulische Kooperationspartnerinnen und –partner die Etablierung von Schulsozialarbeit vor Ort stärkt. Genannt werden beispielsweise Kooperationspartnerschaften, Bildungs- und Sozialarbeitsmessen.

Ihre Beteiligung an außerschulischen Gremien wird von manchen Interviewpersonen forciert, damit diese nicht nur fachliches Know-how ausbauen, sondern auch damit sie als Katalysator für Belange der Schulsozialarbeit wirken kann. Es gehört für sie daher zu den unverzichtbaren Aufgaben von Schulsozialarbeitenden an folgenden Gremien mitzuwirken: Städtische und Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit, quartiersbezogene Arbeitsgruppen und Gremien, politische Veranstaltungen zumindest auf städtischer Ebene und gewerkschaftliche Interessenvertretung. Dabei gehe es nicht nur um die Repräsentanz der Schule in diesen Plattformen, sondern auch um das Ausloten von möglichen Veränderungen in der Politlandschaft und deren Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit zu identifizieren und ihnen adäquat zu begegnen. So können Beschlüsse zur flächendeckenden Etablierung von Schulsozialarbeit an allen Schulen vor Ort aus solchen Arbeitszusammenhängen entstehen (vgl. Interview C: 125-134).

Arbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit erweisen sich für diese Personen als Mittel, um zumindest in ihrer gesamten Stadt schulsozialarbeiterische Standards zu etablieren, an denen sowohl Arbeitgeber, als auch Beschäftigte sich orientieren sollen (vgl. Interview C: Zeile 1090-1099). Zu nennen wäre hier beispielsweise einen Schlüssel darüber, wie viele Fälle welcher Art pro Schulsozialarbeitenden zulässig sind, um den Arbeitsaufkommen gerecht werden zu können oder bei welchen Schulentscheidungsprozessen die Schulsozialarbeit – wenn sie vorhanden ist – unbedingt miteinzubeziehen ist. Dies erscheint für sie sinnvoll insbesondere, weil die Schulsozialarbeit aus ihrer Sicht inklusionsbezogene Arbeitsstrategien braucht, um ihre Aufgaben qualitativ und quantitativ hochwertig vollziehen zu können. Dazu zählen flächendeckend gültige Verfahren der Umsetzung und Überprüfung der Realisierung von Inklusion anhand festgelegter Kriterien, wie etwa im Kapitel 6 zu den quantitativen Ergebnissen dieser Forschungsarbeit dargestellt wird.

Die hier dargestellten programmatischen Inklusionsaufgaben sehen angesichts obiger Erläuterungen im Überblick folgendermaßen aus:



**Abbildung 16:** Programmatische Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Unter „individuelle Inklusionsaufgaben“ werden Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen subsumiert, die aus individuumsbezogenen Eigenschaften für die befragten Schulsozialarbeitenden resultieren. Mit dem Anspruch professionell und kompetent zu agieren sehen sie eine Erhöhung ihrer Bekanntheit an der Schule und in Einrichtungen im Schulumfeld als zwingend zu erledigende Aufgabe. Denn damit einher geht für sie

nicht nur die Aufklärung über das, was Schulsozialarbeit ausmacht, sondern auch das notwendige Wissen für ihre Zielgruppen, um ihre Angebote und Aktivitäten tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Ferner ist hiermit auch die Verankerung von Schulsozialarbeit an der Schule verbunden, denn die Befragten erleben sich folgendermaßen: Je bekannter sie und ihre Angebote werden, umso mehr nehmen sie die Schulsozialarbeit als etabliert wahr. Für die Kontaktpflege zur Schülerschaft – auch über die Schulzeit hinaus – sehen manche Schulsozialarbeitenden die Notwendigkeit Präsenz in den sozialen Netzwerken der Heranwachsenden zu zeigen. Dazu haben sie sich entsprechende Internetprofile angelegt und registrieren – laut eigener Angaben – eine erhöhte Erreichbarkeit und besseren Zugang zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, wie auch zu Ehemaligen:

**A:** (...) Sonst habe ich seit dem letzten Jahr angefangen, eine Seite auf Facebook zu installieren in Genehmigung der Schulleitung. Dass ich gesagt habe, ich brauche eine Seite wo mich Schüler und Schülerinnen erreichen können.

**I:** Wie sind Sie denn da drauf gekommen?

**A:** Ja, wie bin ich da drauf gekommen, na ja, letztendlich durch die Schüler, dann auch eben auch, durch die Schüler. Ich merke das ist eben ein Soziales Gremium, wo sie sich eben da drin aufhalten, dass ich einfach dann gesagt hab, ich möchte, das auch einmal probieren, ob das funktioniert.

**I:** Und seit wann genau machen Sie das jetzt?

**A:** Seit ja, Juni 2011.

**I:** Und wie schätzen Sie da den Nutzen?

**A:** Gut. Also es hat sich gut bewährt, zumal meine Erreichbarkeit besser geworden ist. Also ich kann jetzt auch mal dann zuhause reingucken und kucken, ob eine Nachricht für mich da ist von einem Schüler. Somit kann ich dann am nächsten Tag vorbereiteter reingehen. Oder eben wenn Schüler fehlen, kann ich, wenn ich sie telefonisch oder auf anderer Art und Weise nicht erreichen kann, also über Facebook kann ich sie erreichen. (Interview A: Zeile 416-438)

Alle Befragten sind der Meinung, dass es den Schulsozialarbeitenden obliegt, bewusst und gezielt den Kontakt zu anderen Professionen zu pflegen. Manche Interviewpersonen erachten dieses Engagement auch für die Einordnung anderer an der Schule agierender Expertinnen und Experten wie etwa Inklusionshelfende im Geflecht der Förderung Heranwachsender als nützlich. Denn als Beitragende zum gerechten Umgang mit der Vielfalt der Schülerschaft werden diese Handelnden als eine hilfreiche Entlastung bei der zu bewältigenden Arbeitsmenge wahrgenommen – wie nachfolgende Interviewperson beispielsweise treffend formuliert:

„(...) Es gibt nämlich diejenigen, die sagen, „ach, die Frau E, die kommt immer und sagt, der hat doch, und der arme Kerl und lass doch mal und kuck mal, da ist doch die und die Situation und dann muss ich den wieder mitschleppen, ich will den doch gar nicht mehr haben.“ Dann gibt es die anderen, Lehrer und Lehrerinnen sind genau so unterschiedlich wie alle anderen Menschen auch, die dann sagen, „Mensch, wenn die Frau E nicht wär, ich wüsste gar nicht, was ich machen sollte, mit den Schülern mit diesen Problemen, ich weiß ja gar nicht, was ich denen sagen soll, ich bin ja selber hilflos, die kann das dann übernehmen, das ist eine Entlassung. Und ich lerne durch die Frau E meine Schüler anders kennen, ich weiß mehr über sie“ ne.“ (Interview E: Zeile 537-546)

Es wird aber auch angegeben, dass diese Mitwirkenden bei Bedarf in ihrem Umgang mit den hilfebedürftigen Heranwachsenden unterstützt werden. Darüber hinaus sind ihre Arbeitserfahrungen gefragt, wenn es um Entscheidungen betreffend der von ihnen betreuten jungen Menschen geht.

Bei den jungen Menschen geben die Schulsozialarbeitenden an, durch passgenaue Interventionen auf die individuelle Lebenslage eines jeden Einzelnen einzugehen. Aus diesem Grund seien sie bestrebt, bei Schülerinnen und Schülern ihre Persönlichkeitsentwicklung und den regelkonformen Schulbesuch gemäß der Schulordnung zu fördern. Die Heranwachsenden sollen sich zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern entwickeln und durch einen Schulabschluss sich Möglichkeiten der Eingliederung in die Arbeitswelt eröffnen. Auch das Erleben dessen, was der einzelne Heranwachsende an der Schule mitbewirken kann, erachten die Interviewten als Lerneffekte aus der Teilhabe an Schulentscheidungsprozessen, die für ihre weitere Lebensgestaltung hilfreich sein können. Mit der aktiven Beteiligung an Projektarbeit verbinden die Interviewpersonen Erlebnismöglichkeiten für die jungen Menschen, die neue Kompetenzen offenbaren und die Berufseingliederung beeinflussen können. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die sich den Schulanforderungen gegenüber als schwach und unfähig wahrnehmen, streben viele Interviewpersonen an, durch Unterstützung und Wertschätzung außerhalb des Klassenverbandes Fähigkeiten und Kompetenzen aufzudecken, die bislang unbewusst waren.

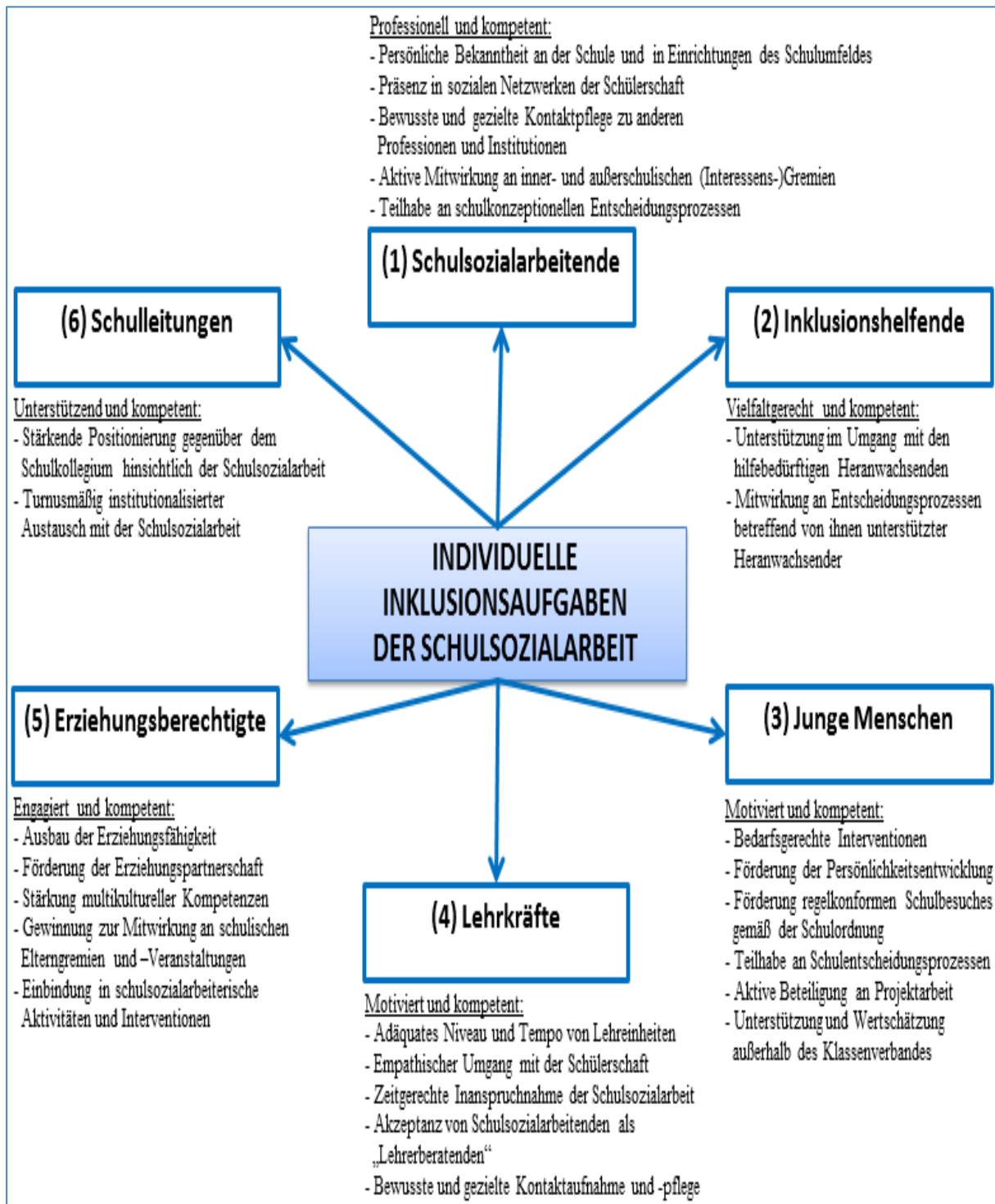
Bei Lehrkräften geben die Interviewten an, ihre Motiviertheit und Kompetenz stärken zu wollen. Dazu unterstützen sie diese darin, ein für ihre Schülerinnen und Schüler stimmiges Niveau und Tempo von Lehreinheiten zu gestalten. Darüber hinaus werden

konkrete Tipps zum empathischen Umgang mit der Schülerschaft gegeben. Auch werben viele Befragte bei einzelnen Lehrkräften um frühzeitige Rücksprache mit der Schulsozialarbeit, um möglichen Eskalationen und verspäteten Hilfsgesuchen zuvorzukommen. Damit eng verbunden ist auch die Akzeptanz von Schulsozialarbeitenden als Lehrerberatenden – ohne jedoch damit die Abwertung bzw. das Absprechen von Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbinden. Dazu gaben viele Interviewpersonen an, dass ihre bewusste und gezielte Kontaktaufnahme und –pflege zu Lehrkräften einen sehr hilfreichen Beitrag geleistet habe.

Den Erziehungsberechtigten gegenüber sehen die Interviewpersonen ihren Auftrag darin, gemäß den persönlichen Voraussetzungen eines jeden Individuums den Ausbau der Erziehungsfähigkeit zu stärken. Auch sollen die Erziehungspartnerschaften mit der Schule gefördert werden und bei unterschiedlichen kulturellen Hintergründen die multikulturelle Kompetenzen. Dies bedeute für viele Befragten beispielsweise, dass sie über schulische Anforderungen an Erziehungsberechtigte aufklären, Einzelne zu Sprachförderseminaren vermitteln bzw. Dolmetscher bei Elterngesprächen bzw. –Abenden und –Konferenzen einsetzen, damit Menschen, die des Deutschen nicht mächtig sind, folgen können. Hierin zeigt sich nicht nur die Umsetzung der Erläuterungen gemäß Abschnitt 3.3 auf, sondern auch gemäß Abschnitt 3.4.1.1.

Manche Schulsozialarbeitenden wünschen sich, dass Schulleitungen ihre Arbeit unterstützen, um den nötigen Rückhalt zu haben. Es obliegt ihnen daher auf eine stärkende Positionierung der Schulleitung zugunsten der Schulsozialarbeit hinzuarbeiten. Manche Interviewten geben an, dazu ihren turnusmäßig institutionalisierten Austausch mit der Schulleitung zu nutzen (vgl. Interview C: Zeile 734-740; Interview E: Zeile 276-285; Interview F: Zeile 25-29). Dabei besprechen sie Belange der Schulsozialarbeit und stellen diese auch in den Kontext der gesamtschulischen Erwägungen bzw. Entwicklungen.

Werden diese individuellen Inklusionsaufgaben grafisch zusammengefasst, dann entsteht folgende Darstellung:



**Abbildung 17:** Individuelle Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Beim Vergleich der drei obigen Schaubilder ist festzustellen, dass die Angaben der interviewten Personen in ihrer Zuordnung zu diesen drei dargestellten Bereichen weder Schulleitungen, noch Inklusionshelfende als Akteurinnen und Akteure auf die institutionelle Ebene rücken. Sie werden eher mit Inklusionsaufgaben dotiert, die lediglich

individuumbezogen einzuordnen sind. Andere ebenfalls personifizierbare Akteurinnen und Akteure wie etwa die „jungen Menschen“, „Lehrkräfte“ und „Erziehungsbeauftragte“ werden über alle drei Bereiche intensiv von den Befragten angesprochen. Es ist dem Interviewmaterial nicht zu entnehmen, worauf dieser Unterschied gründet. Festzuhalten ist jedoch an dieser Stelle, dass Inklusion durch eine Dialektik von Top-Down- und Bottom-Up-Perspektiven realisierbar ist, die stets Anpassungsprozesse aller beteiligten Handelnden und Institutionen erfordert.

Über diese dreiteilige Systematik hinaus werden auch typische Aufgaben wie etwa die Durchführung optionaler Lernangebote zu Soft Skills, Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Entwicklung angegeben (vgl. Interview A: Zeile 714-719 und 816-856). Ebenso wie scheinbar neue Obliegenheiten, die zum jetzigen Zeitpunkt der Inklusionsentwicklung an Schulen noch nicht genau abzusehen sind, wie nachfolgende Interviewperson treffend formuliert:

„(...) Also wie gesagt, die Inklusion der Behinderten, was eben angestrebt wird oder der Förderschüler eben auch, diese an Regelschulen zu unterrichten, das ist noch gar nicht so ganz klar. Und andersherum muss man sagen, naja, das gibt's heute auch schon. Auch wir haben hier an unserer Schule Schüler, die einen besonderen Förderbedarf haben, oder teilweise einen Integrationshelfer haben, der sie hier an unserem Unterricht begleitet. Es ist sicherlich noch die Ausnahme bei uns, aber de facto existiert es schon. Das ist jetzt nicht so ganz das Neue. Und wie gesagt, im Rahmen der sozialen Benachteiligung taucht es immer wieder auf, wobei es dann nicht so als Inklusion im Fokus steht, sondern es ist eben Teil dieses Angebotes, eben dann zu sagen, es gibt da noch eine Fördermaßnahme oder „Sie können dieses oder jenes noch beantragen.“ Einfach als Unterstützungsangebot.“ (Interview B: Zeile 480-490)

An dieser Interviewsequenz wird es deutlich, dass einerseits noch die Ungewissheit besteht, was auf die Schulsozialarbeit durch die verstärkte Inklusionsorientierung der Schule tatsächlich zukommt, andererseits erkennt diese Interviewperson, dass sie im Grunde genommen – zumindest was die Eingliederung von Menschen mit Behinderung bzw. Förderschüler an Regelschulen angeht, bereits einiges mit Erfolg umgesetzt wird. Daher agiert die Schulsozialarbeit also längst inklusiv, auch wenn die entsprechenden Interventionen eher als Unterstützung vermittelt werden, statt unter dem Inklusionsbegriff. Mit diesem Befund finden sich die Ausführungen des Abschnitts 3.6.1.1 hier wieder. Die nachfolgende Interviewperson ihrerseits aber grenzt sich von dieser Selbstverständlichkeit ab und weist darauf hin, dass für die Schulsozialarbeit



mit Inklusion eine Zusammenarbeit als Team einhergeht, entgegen der Tatsache, dass an vielen Schulen Schulsozialarbeitende Einzelkämpfer sind und bestätigt somit die hohe Relevanz von Kooperation, die in den Abschnitten 3.4.2.1 & 3.6.1.2 ausgeführt wurde:

„Dass es jemand in der Schulsozialarbeit ist, der viel Zeit hat, der gut eingebunden ist in die Schule und idealerweise ein Team an der Schule hat, mit dem er da zusammen arbeitet. Also nicht wie ich ein Einzelkämpfer an der Schule ist, sondern ein Team hat. Weil Inklusion heißt ja auch miteinander, miteinander arbeiten.“ (Interview C: Zeile 1125-1128)

Die nachfolgende Interviewperson ihrerseits bezieht die Konsequenzen von Inklusion für ihre Arbeit ausschließlich auf die für die Schülerschaft notwendige Unterstützung und ist der Meinung, dass jeder Heranwachsende, der ihre Hilfe benötigt, auch unterstützt werden muss, indem mögliche Hilfestellungen gesucht, gefunden und umgesetzt werden:

**I:** Und wie setzen Sie das [Ihr Inklusionsverständnis] in Ihrer Arbeit um?

**D:** Indem ich jeden der zu mir kommen möchte, mit aufnehme und mit jedem arbeite, also dass ich da niemanden aus irgendeinen Grund ausschließe. Und ich weiß auch ein bisschen spezieller, dass mir schon auch gerade für Kinder, die anders sind mehr Aufträge bekommen, also dieses Thema mit diesen drei Kindern, die mir eben gerade gar kein Deutsch sprechen, beschäftigt mich jetzt grade. Wo ich vermehrt sogar überlege: "Was können wir für die machen? Wie können wir die dazu bringen, dass sie einen guten Start hier bei uns haben?" (Interview D: Zeile 431-439)

Auch in der folgenden Interviewsequenz ist zwar von der Schülerschaft die Rede, wenn es um die Auswirkungen von Inklusion auf das schulsozialarbeiterische Aufgabenspektrum geht. Aber diese Person stellt dabei ihre Arbeit als Steuerungsmöglichkeit dar, die in die schulische Gestaltung von Unterricht eingreift, um somit geeignete Lernarrangements für die in der Schülerschaft gegebene Individualität zu schaffen:

„(...) Wir haben beispielsweise an unserer Schule ganz viele Förder-schüler, die gerne n normalen Schulabschluss haben möchten. Dafür haben wir Kurse eingerichtet, in denen sie etwas mehr Zeit haben, um diesen Abschluss auch wirklich erreichen zu können, weil sie etwas langsamer im Lernen sind. (...) Wenn die nämlich in unseren normalen Kursen sitzen, gehen sie einfach unter und sie werden frustriert die Schule verlassen und werden nicht mehr kommen. Und das wollten wir vermeiden, weil einfach, das Lerntempo ist ein anderes, sie brauchen kleinere Gruppen und sie brauchen mehr Zuwendung.“ (Interview E: Zeile 402-412)

Es mag sein, dass diese Interviewperson diese Wahrnehmung bzw. lenkende Position dadurch auch erlangt hat, weil sie an der Schule eingestellt wurde, um die damals hohe Abbrecherquote zu senken und Schülerinnen und Schüler an dieser Schule zu halten. Sie macht allerdings hier deutlich, dass der Schulsozialarbeit im Rahmen von Inklusion durchaus eine solche Position zugesprochen werden muss, damit die Schule ihr Inklusionsvorhaben tatsächlich realisieren kann. Auch weist sie daraufhin, dass es Fälle sonderpädagogischer Förderung geben kann, die schlichtweg keinen Nutzen von der Beschulung in einer Regelklasse haben und für die dennoch an derselben Schule geeignete Lernumgebungen geschaffen werden müssen, damit sie ihr Lernziel erreichen können. Dies steht im Einklang mit dem Abschnitt 3.4.1.1.

Auch nachfolgende Person bezieht sich in den Auswirkungen von Inklusion für ihren Berufsalltag darauf, welche Vorfälle in der Schülerschaft auftreten, die jedoch bereits durch die förderschulische Ausrichtung auf die Schwerpunkte „Sprache“, „Lernen“ und „soziale und emotionale Entwicklung“ in gewisser Weise vorprogrammiert sind:

„(...) Also wir sind ja hier eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten "Sprache", „Lernen" und "soziale und emotionale Entwicklung". Und da merkt man ganz stark beim Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“, dass die Hauptprobleme eben darin liegen, sich kaum unter Kontrolle zu haben und auch explosiv zu sein. Die haben auch nicht wirklich diese Impulskontrolle und es ist eher so, dass man direkt explodiert und auch direkt alles versucht irgendwie zu klären. Aber im Großen und Ganzen ist von allem ein bisschen und jeden Tag "ein neues Geschenk", was auf mich wartet." (Interview F: Zeile 459-467)

Dieses Bewusstsein ist insbesondere für Schulsozialarbeitende an Regelschulen von Bedeutung, denn die gemeinsame Beschulung solcher Heranwachsenden mit solchen ohne entsprechendem sonderpädagogischen Förderbedarf birgt nicht nur einen gegenseitigen Lerneffekt in sich, sondern auch Konfliktpotenziale, die es dann auch an Regelschulen zu handhaben gilt. Hiermit wird nicht beabsichtigt, dass Ängste geschürt werden, sondern darauf vorzubereiten, was vorkommen kann. An diesen Förderschulen tätige Schulsozialarbeitende verzeichnen Erfolge in ihrer Arbeit, was nicht zuletzt von der Handhabbarkeit aufkommender Aufgaben zeugt.

Hervorzuheben ist in der Darstellung von Inklusionsaufgaben die Forderung nach politischer Beteiligung und Orientierung in der Schulsozialarbeit, die daraus resultiert,

dass dieses Arbeitsfeld als stark politisiert wahrgenommen wird. Denn verschiedene Interviewpersonen weisen auf den Einfluss der Politik auf das frühzeitige Wirken der Schulsozialarbeit in der Entwicklung von Heranwachsenden an und geben des Weiteren konkrete Hinweise auf Aspekte, die akuten Handlungsbedarf haben – wie dies beispielsweise nachfolgend aufgezeigt wird:

„(...) Sehr viel ist einfach von der Politik abhängig. Und das werde ich nicht ändern können und das wird sich nicht so schnell ändern können. (...) Dass früher mit der Prävention eingegriffen wird. Und dass ich bin ja nun mal privilegiert hier an der Schule, dass ich unbefristet angestellt bin hier an der Schule, aber ich glaube, dass das auf den Hauptschulen bzw. an den Grundschulen viel wichtiger ist, Sozialpädagogen einzustellen, und sozialpädagogische Konzept in den Schulen zu installieren. (...) Das ist ein Ziel, was ich nicht erreichen könnte und hier auch nicht erreichen kann.“ (Interview A: Zeile 1031-1044)

Politisch ist also zu entscheiden, wie frühzeitig die Schulsozialarbeit im Schulsystem einsetzen soll und vor allem welche sozialpädagogischen Konzepte und Schulabläufe verzahnt werden sollen. Auch ist in diesem Zusammenhang die Befristung von Schulsozialarbeit aufzuheben und eine kontinuierliche Finanzierung dieser Arbeit sicherzustellen, damit die Heranwachsenden in jedem Alter zum entsprechenden Zeitpunkt für sie notwendige Unterstützung durch Schulsozialarbeit erhalten können. Damit wird der politische Aspekt von Inklusion gemäß Abschnitt 3.6.1.2 aufgezeigt.

Dieser politische Einfluss auf die Schulsozialarbeit erstreckt sich hier jedoch nicht nur auf die genannten Rahmenbedingungen und Zielen für dieses Arbeitsfeldes, sondern bringt auch mit sich, dass die Aufgaben der Schulsozialarbeit ihre politische Mitwirkung erfordern:

„Von Seiten der Schule wird von mir erwartet, dass ich Kontakte zu anderen Trägern in der Umgebung herstelle und da koordiniere. Nach außen die Schule repräsentiere, wenn ich auf anderen Treffen bin, z. B. wenn Sachen in der Stadt anstehen wie Politikveranstaltungen, dass ich als Schulsozialarbeiter dann auch hingehere und die Schule vertrete. Es gibt ein neues Integrationsbündnis und dort vertrete ich die Schule. Oder einen Markt, wo sich die einzelnen Schulen zusammen mit Bürgermeister und Städtebürgermeistern präsentieren, da bin ich auch dabei.“ (Interview C: Zeile 392-404)

Diese Schule erwartet von der Schulsozialarbeit, dass sie sich an politischen Veranstaltungen und Gremien beteiligt, um auch auf solchen Ebenen die Schule zu repräsentieren. Hervorzuheben ist, dass diese Interviewperson sich darüber hinaus dazu

berufen sieht, den Heranwachsenden die politischen Strömungen zu verdeutlichen. Dies mit dem Ziel, ihnen so den Umgang mit Demokratie nahezubringen und sie dazu zu befähigen, einen guten Umgang mit anderen Menschen zu pflegen und ein ernsthaftes Interesse an ihnen zu haben; insbesondere was andere Kulturen, Staatsformen und Finanzierungsgrundlagen anbelangt:

„Ich hoffe, dass ich es schaffe, dass junge Menschen aus der Schule heraus gehen, die der Weltbevölkerung offen gegenüber stehen: Was andere Kulturen angeht, was andere Finanzierungsmodelle, was andere Politik angeht. Dass ich Menschen mit Rückgrat in die Welt entlasse. Das ist so mein Ideal und ich hoffe, dass es der Welt hilft. (...) Deswegen habe ich ja das Feld Soziale Arbeit gewählt, um das zu schaffen. Das, was mein Ideal ist, auch an andere weiterzugeben und ihnen das vor zu leben und mit ihnen zu leben.“ (Interview C: Zeile 1110-1120)

Diese Vorstellung entspricht der Offenheit für Vielfalt konkretisiert auf bestimmte Bereiche. Zu fragen ist jedoch an dieser Stelle, ob ein solches Bemühen lediglich auf Einstellungen einzelner Schulsozialarbeitenden wie obige Interviewperson hier für sich zur Sprache bringt, fußt. Oder ob sich diese Anforderung allen Schulsozialarbeitenden tatsächlich stellt und bislang möglicherweise lediglich keine entsprechende Umsetzung im Handeln der betreffenden Beschäftigten findet. Es ist hier anzumerken, dass dieser Aspekt von den anderen Interviewpersonen überhaupt nicht genannt worden ist. Dies lässt darauf schließen, dass ihnen entweder diese Aufgabe nicht bewusst ist, oder sie tatsächlich nur auf die Sichtweise der einzelnen Person beruht und somit keine Aufgabe für die Profession Schulsozialarbeit an sich darstellt.

Eine andere Betrachtung dieser Inklusionsaufgabe kann darin gesehen werden, dass durch die Sensibilisierung zu einem friedlichen Miteinander an der Schule bereits demokratisches Gedankengut mitvermittelt wird, das sowieso in den Lehrplänen auch dezidiert erläutert wird. Umso bedeutsamer wird es also, dass gezielt solches Streben insbesondere bei jungen Menschen, welche die Gesellschaft der Zukunft repräsentieren, gefördert wird. Damit tatsächlich – wie obige Interviewperson es treffend formuliert – „aus der Schule Menschen mit Rückgrat in die Welt entlassen werden, die der Weltbevölkerung offen gegenüber stehen.“ (Ibidem)

Ausgehend von den Sinnstrukturen in den Interviewdaten, die zwischen Inklusionsverständnis und Inklusionsaufgaben ermittelbar werden, zeigen sich Erkenntnisse für die

Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit. Diese Erkenntnisse dienen als Vorstufe für die quantitative Forschungsphase und werden daher in den folgenden drei Abschnitten dargestellt. Dass die Arbeit an den Inklusionsaufgaben mit Schwierigkeiten und Grenzen verbunden ist, die überwunden werden müssen, um erfolgreich sein zu können, geben die Befragten an. Woran dies liegen kann wird im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

## **5.4 Inklusionsschwierigkeiten und -grenzen**

In den Interviewdaten werden verschiedene Aspekte in der Umsetzung von Inklusion als schwierig und begrenzend empfunden, die an dieser Stelle erörtert werden. Denn danach befragt, wie sehr es ihnen gelingt, obige Inklusionsaufgaben zu erfüllen, schildern die befragten Personen unterschiedliche Schwierigkeiten, die sich entsprechend der Drei-Ebenen-Systematik einordnen:

Der institutionellen Ebene lassen sich die meisten Problematiken zuordnen. Es wird gesagt, dass optimale (infra-)strukturelle Rahmenbedingungen für Inklusionsarbeit fehlen: Festgemacht wird diese Ansicht daran, dass Schulsozialarbeit an manchen Schulen überhaupt nicht vorhanden ist, obwohl dieses Handeln umso mehr zur optimalen Förderung eines jeden Kindes beizutragen vermag, je frühzeitiger es angesetzt wird. Mit dieser Ansicht verknüpfen manche Befragten die Vorstellung, dass eine entwicklungsgerechte Stärkung von Heranwachsenden einer systematischen Herangehensweise bedarf. Dieses Vorgehen solle sinnvoller auf vorherige entwicklungsfördernde Maßnahmen aufbauen, die es vom Kindergarten an geben sollte, mit dem Ziel jeden Heranwachsenden zu seinem Mann- bzw. ihrem Frausein in der Gesellschaft zu verhelfen (vgl. Interview A: Zeile 868-870). Manche bisherige Hilfsmaßnahmen werden zum Teil als spätes Eingreifen in Form von Reparaturmaßnahmen verstanden und als ineffektive und ineffiziente staatliche Verfahren erachtet, um mündige Bürgerinnen und Bürger heranwachsen zu lassen. Denn wie nachfolgende Interviewperson beispielsweise treffend formuliert:

**A:** „[Das] Ziel der Persönlichkeitsentwicklung [in der Schulsozialarbeit an Berufsschulen ist,] was in den Häusern und in den Vorschulen nicht geleistet werden konnte [zu kompensieren]“ (Interview A: Zeile 579-580). „Also ich denke schon das ein Aspekt ist, dass man so sagen kann, dass es diese liebe, betreuende Familie in dem Sinne selten

noch gibt. Das ist einfach auch, dass viele Familien gibt, wo es ein Alleinerziehende ist, der natürlich erst mal in erster Linie dafür kucken muss, dass das Geld da ist, dass alle noch einigermaßen mit Kleidung und Essen und so bestückt sind. Dann einfach das andere Modell, dass beide arbeiten gehen müssen. Die Zeiten für Erziehung sind in dem Sinne in den Familien einfach weniger geworden. (...) Ja, auch durchaus gewollt von dem Staat.

**I:** Ja, Inwiefern?

**A:** Na ja, das einfach es a) wenn ich es nicht möglich [mache], dass eine Familie so ausgestattet ist, dass einer zuhause bleibt! und b) dass wenn ich, also wie das so sagen, also dass einfach zu wenig ausgestattet dass einer in der Familie bleibt, in die Richtung geht ja auch, dass einfach immer mehr Kitas, Ganztags eingerichtet sind. Also dass die Kinder da eigentlich versorgt sind; Kitas sind schon in die richtige Richtung, wenn die Familien das eben schon nicht mehr leisten oder leisten sollen. Aber ich denke, das sind so die Anzeichen, indem ich das so sehe, ne.“ (Idem: 900-920)

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern erfolgt für manche Befragten unstrukturiert und unsystematisch – und zwar in dem Sinne, dass erstens in den vorherigen Schulstufen Erlerntes nicht sinnvoll auf die nachfolgenden aufbaut. Zweitens in der Hinsicht, dass im Schulgeschehen kaum Raum und Anerkennung für die vielfältigen Fähigkeiten eines jeden Heranwachsenden vorhanden ist (vgl. Interview E: Zeile 272-283). Es gebe noch zu wenige progressive schulische Praxen in dieser Hinsicht, die durch entsprechende Schulkonzepte und Lernarrangements den Abbau vieler Minderwertigkeitskomplexe in der Schülerschaft fördern: Die Nutzung einer restriktiven Fächerauswahl als Grundlage für die Zuweisung von Kompetenzen und den Zugang zu bestimmten Schulen bzw. Berufen würde bei vielen Heranwachsenden, die in diesen Fächern schwache Leistungen erzielen, Demotivation hervorrufen. In dieser fehlenden Motivation sehen manche Interviewten auch die Zuordnung von Heranwachsenden zu den als „Schularten für Schwache“ abgestempelten Schulen wie etwa Hauptschulen und Förderschulen begründet, ebenso wie ihre Schwierigkeiten in der Motivationsarbeit etwa für die Erlangung eines Schulabschlusses. Entsprechende Schülerinnen und Schüler würden sich wenig Hoffnung auf eine „gute Zukunft“ machen und seien sehr schwer zu motivieren, da sie sich als Abgängerinnen und Abgänger dieser „minderwertigen“ Schulen wenige bis gar keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen würden (vgl. Interview F: Zeile 744-747).

Eine weitere unzureichende Rahmenbedingung für Inklusionsarbeit in der Schulsozialarbeit wird von vielen Befragten in ihren unklaren Befugnissen gesehen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung von der Regelschule hinsichtlich mehr Inklusion tatsächlich

zu leisten. Viele geben an, keine Signale von schulischer Seite zu haben, dass sie am inklusionsorientierten Wandel dieser Institution im Sinne der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung mitwirken sollen. Auch geben viele an, dass es ihnen unklar ist, wie diese Inklusionsvorstellung an ihrer Schule umzusetzen ist; insbesondere in Fällen mehrfacher (schwerwiegender) Behinderung, da adäquate Bedingungen um diese auffangen zu können nicht vorhanden seien: Unzureichende Kenntnisse des Lehrpersonals über die unterschiedlichen Behinderungsarten beispielsweise würden ihnen keine Möglichkeit geben, kompetent mit diesen umzugehen. Auch der Druck der Einhaltung von Lehrplänen würde bei vielen Lehrkräften die Bereitschaft vielfaltgerecht bzw. inklusiv zu arbeiten verringern – sei es aufgrund von Migrationsbiografie, prekären Lebenslagen oder diverser Behinderungsmerkmalen: Für viele sei die vollständige Umsetzung des Lehrplans mit der individuellen Förderung eines jeden Klassenmitglieds nicht miteinander zu vereinbaren. Schwer vorstellbar sei Inklusion für viele, selbst bei Bereitstellung entsprechenden Personalschlüssels, da Inklusion für sie eine schöne utopische Vision darstelle, woran zwar gearbeitet werden kann, aber die jedoch nie verwirklicht werden könne.

Eine weitere Ursache hierfür sehen viele Interviewpersonen auch in der schulischen Gewichtung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anteilen, die sich zum Teil für ihre Interventionen ebenfalls als hinderlich erweist. Sie geben an, dass die Heranwachsenden für eine begrenzte Zeit an der Schule seien und aus schulischer Sicht in dieser Zeit möglichst wenige Momente außerhalb des Unterrichts verbringen sollen. Dies führe dazu, dass schulsozialarbeiterische Interventionen weder durchgeführt werden können, noch Aktivitäten bzw. Termine in Anspruch genommen werden; insbesondere wenn diese außerhalb der täglichen Schulzeitintervalls angesetzt werden. Dies wird damit erklärt, dass unmittelbar nach Unterrichtsende manche Heranwachsende, mit denen gearbeitet werden soll, von ihren Erziehungsberechtigten abgeholt werden würden. Andere wiederum müssten ihren Bus sofort nehmen, damit sie rechtzeitig nach Hause ankommen und keinen Ärger im Elternhaus bekommen. Weitere hätten schlichtweg keine Lust sich beispielsweise einem klärenden Gespräch nach Schulschluss trotz vereinbartem Termin zu unterziehen und würden sich deshalb davon stehlen, indem sie sofort nach Unterrichtsende nach Hause gehen.

Eine weitere Problematik wird an manchen Schulen in der fehlenden Durchführung von Klärungsgesprächen gesehen: Manche Befragten berichten, dass Leistungsschwächen von Heranwachsenden ohne jegliches Gespräch über die damit verbundenen Ursachen mit einem Schulverweis geahndet werden. Dies erachten sie als Abschiebung von Problemen an andere Institutionen, mit der ein Entzug der verweisen- den Schule von einer kritischen Reflexion über ihre Ansprüche an junge Menschen und über ihre Angemessenheit verbunden wird. Ihrer Ansicht nach wird damit die Möglichkeit einer notwendigen (Weiter-) Entwicklung bzw. Anpassung der Leistungserwartungen bzw. Lehr- und Lernarrangements der Schule versäumt. Stattdessen werde das Individuum allein gelassen, als alleinige problemverursachende Komponente und allein verantwortlich für die Lösung seiner Schwierigkeiten ausgemacht – wie dies nachfolgend beispielsweise treffend veranschaulicht wird:

„Wir hatten das hier in einem Fall. Das lag dann, also der Schüler hat sich geweigert hier in der Schule mitzuarbeiten, mitzumachen. Er hat es dann auf dem Gymnasium nicht geschafft. Also das ist noch mal die Spezialität oder das Besondere an einem Gymnasium. Hier ist halt ein besonderes Anforderungsniveau und wer da nicht mitmacht, im Unterricht vor allem, der wird dann den Unterricht nicht bestehen, wird nicht versetzt und muss die Schule wechseln. Auf Regelschulen ist das noch ein bisschen anders. Da ist es, da gibt es dann verschiedene Klassen mit unterschiedlichem Niveau, da wird er dann einfach in eine andere Klasse versetzt, wenn er es denn nicht schafft. Aber es wird sich schon bemüht. Also so viele Gespräche wie dann geführt werden, auch dass das dann funktioniert oder woran liegt es, warum derjenige gerade nicht mitmacht. Passiert das eher selten.“ (Interview C: Zeile 867-877)

Auch beobachten alle Interviewpersonen, dass die Schulräumlichkeiten für körperlich behinderte Heranwachsende unzureichend bestückt sind und auch nicht barrierefrei. Denn Aufzüge und Ähnliches können schlecht mal eben eingebaut werden und darüber hinaus trage ihre fehlende Finanzierung zum Übrigen bei. Gegen qualitativ und quantitativ hochwertige Arbeit sehen alle Interviewten die unzureichende Personalkapazität in der Schulsozialarbeit: Angesichts der vielfältigen und umfangreichen Bedürfnisse der vorhandenen Schülerschaft werde die Anzahl des sozialpädagogischen Personal als ungenügend wahrgenommen ,um allen Nöten gerecht werden zu können. Dies führen die Befragten darauf zurück, dass meistens eine einzige Person für die Schulsozialarbeit eingestellt wird, die somit für die ganze Schule unabhängig von (möglich aufkommender) Arbeitsmenge zuständig ist.



Eine Möglichkeit mit dieser Problematik umzugehen wird von vielen Befragten darin gesehen, Fälle auch an andere Stellen zu verweisen wie etwa an das Jugendamt bzw. den allgemeinen Sozialdienst – sofern dies erforderlich wird. Viele sagen aber auch die Erfahrung gemacht zu haben, dass auch diese Stellen mit so vielen Fällen aufgrund der gestiegenen Nöte von Menschen konfrontiert sind, dass benötigte Hilfen entweder gar nicht oder zu spät gewährleistet werden. Dies geschehe in manchen Fällen aber auch erst wenn sie nachdrücklich nachfragen bzw. den vermeintlich abgegebenen Fall doch noch selbst weiterverfolgen.

Dieser Überlastungszustand an vielen Stellen erschwere aus ihrer Sicht nicht nur die interprofessionelle Zusammenarbeit, sondern lasse auch nur geringe Aussichten auf Erfolg zu. Denn notwendige Mitwirkungsressourcen können schwer aufgebracht werden: Viele der befragten Schulsozialarbeitende geben an, aufgrund ihrer Arbeitsmenge bislang keine Zeit für den interprofessionellen Austausch oder für die Mitwirkung in außerschulischen Gremien zu finden. Ähnliches gelte auch für die genannten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe. Als weitere Erschwernis geben sie auch unklare rechtliche Bestimmungen in der interinstitutionellen Zusammenarbeit an, an denen die Weitergabe benötigter Informationen scheitere. Beispielhaft zeigt dies folgende Interviewpassage auf:

„(...) Vieles läuft in einem informellen Bereich auch Gott sei Dank! aber wenn man wieder das strukturell grundsätzliche nimmt, Datenschutzbestimmung und so weiter, dann wäre es eben sehr schwierig. Und das wäre eben schon nochmals ein Verbesserungsvorschlag, da zu kucken, dass man da nochmals klarere rechtliche Leitlinie setzt, wo auch mehr Zusammenarbeit rein rechtlich möglich ist, weil so natürlich immer die Unwissenheit mit-schwingt, darf ich das sagen, darf ich das nicht sagen. Ich bin im Grunde dann auch abhängig von einem ASD, einem Jugendamt, ob die mir Informationen geben, weil eben an vielen Punkten ist das dann eine Auslegungssache gerade eben im Bereich Datenschutz und da können die auch sagen als eigenständige Behörde, ja, wir sind da dran. Punkt. und Sie kriegen keine weiteren Informationen. Und das ist natürlich für beide unzufrieden stellend, denn das Kind, für die eine Hilfsmaßnahme haben, lebt aber 8 Stunden am Tag bei uns in der Schule und auch wir kriegen die Schwierigkeiten des Kindes mit und wollen damit natürlich so umgehen, dass sich das Kind weiterentwickeln kann und da gibt es sicher noch Verbesserungsmöglichkeiten.“ (Interview B: Zeile 753-767)

Auch unangemessene Erwartungen insbesondere in der Kooperation mit Lehrkräften werden als Problematiken angegeben. Etwa wenn Lehrkräfte von den Schulsozialarbeitenden erwarten, dass diese in ihrer Auseinandersetzung mit Abwechlerinnen und

Abwechslern, aus ihnen brave Schülerinnen und Schülern machen. Konflikte entstehen zwischen den Professionellen aufgrund der unterschiedlichen Sicht auf Schulsozialarbeit. Betreffenden Schulsozialarbeitenden geben an, zu vermitteln, dass der Ausgang ihrer Interventionen offen bleibt und nicht von vornherein bestimmt werden kann, weil nicht nur die Mitwirkung und Einsicht der „angeklagten“ Heranwachsenden erforderlich ist, sondern auch ihre eigene situative Wahrnehmung zu berücksichtigen ist. Dies stoße bei manchen Lehrkräften auf Unverständnis, da sie die Schulsozialarbeitenden als Korrektive verstehen, die abweichende Schülerinnen und Schüler in die rechte Bahn zurückzuführen hat.

Bei Erziehungsberechtigten sehen viele Befragten Sprachbarrieren, Bildungsferne und Unfähigkeit zur Mitwirkung an schulische Angelegenheiten ihrer Heranwachsenden aufgrund eigener Probleme als wesentliche Hindernisse für die Realisierung einer Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Interview A: Zeile 614-632; Interview F: Zeile 520-522). Selbst der Einsatz ihrer Kinder als Übersetzende, um trotz diesen Barrieren die Einbindung entsprechender Personen zu ermöglichen, gehe mit der Überforderung betreffender jungen Menschen einher (vgl. Interview E: Zeile 34-38). Mögliche Gründe dafür können sein, dass bestimmte Wörter in der anderen Sprache kein Pendant finden. Auch wird es schwierig, problematische Lagen eines jungen Menschen an der Schule von diesem selbst den Eltern schildern zu lassen: Einerseits entstehen Schwierigkeiten aufgrund der eigenen Emotionalität im involvierten Fall, und andererseits auch aufgrund der kulturellen Gepflogenheiten, die je nach Gesprächsverlauf und –anliegen, manches den Heranwachsenden vorenthalten werden: In Fällen wie etwa Probleme zwischen den Eheleuten werden Kinder in manchen Kulturkreisen bewusst nicht miteinbezogen.

Eine Erklärung dafür kann sein, dass dadurch Heranwachsende nicht belastet werden sollen oder um vorzubeugen, dass durch Kenntnisnahme der problematischen Umständen der Respekt den betreffenden Erziehungspersonen gegenüber abhandelt und letztere ihre Autorität im Erziehungsgeschehen verlieren. Damit wird auch deutlich, dass Inklusion insbesondere in der Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturkreisen auf Befindlichkeiten und Herangehensweisen zu achten hat, die für diese Menschen adäquat und tragfähig sein können (vgl. Abschnitt 3.3).

Es wird auch darauf hingewiesen, dass Erziehungsberechtigte sich gegen die notwendigen und angebotenen Hilfestellungen entscheiden. Diese Vorkommnisse sind Teil des Inklusionsprozesses, denn in ihrer Eigenständigkeit ist es ihnen überlassen, welche Entscheidung sie letztlich treffen. Diese kann je nach Folgen für das Wohl des Kindes kritisch hinterfragt werden. Jedoch müssen Schulsozialarbeitende damit rechnen, dass eine aus ihrer Sicht notwendige Unterstützung trotzdem abgelehnt wird. Frustrierende Entscheidungen können durchaus von den Erziehungsberechtigten gefällt werden, mit denen dann umgegangen werden muss. In der Fachdiskussion wird in diesem Zusammenhang von Frustrationstoleranz gesprochen, als eine für sozialarbeiterischen Interventionen notwendige Handlungskompetenz. Diese ist umso mehr gefragt, je mehr Schwierigkeiten, Blockaden und Problematiken in Fallbearbeitungen aufkommen. Denn Familien bzw. Fallbetreffende werden systemtheoretisch gesehen als geschlossene Systeme begriffen, in denen Veränderungen nur bewirkt werden können, wenn die Beteiligten offen für diese sind (vgl. Abschnitt 2.3ff). Andernfalls ist jegliche Intervention von außen kaum möglich bzw. sie hat wenig bis gar keine Aussicht auf Erfolg.

Auch kontraproduktive Reaktionen von einzelnen Erziehungsberechtigten demotivieren manche Interviewpersonen diese in ihre Interventionen einzubinden. Es wird zum Beispiel gesagt, dass manche Erziehungsberechtigten ihre Kinder erst recht verprügeln oder mit Restriktionen bestrafen, sobald sie seitens der Schule Probleme hinsichtlich dieser signalisiert bekommen (vgl. Interview A: Zeile 287-297; Interview D: Zeile 390-393). So geben manchen Befragte an, deshalb kaum mit entsprechenden Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten.

Im Rahmen der Förderung der aktiven Mitwirkung der Schülerschaft an Schulprozessen geben manche Personen an, damit konfrontiert zu sein, dass manche Lehrkräfte die Partizipation verhindern: Eigenständig organisierte Aktivitäten bzw. Veranstaltungen durch Schülerinnen und Schüler würden willentlich und gezielt nicht unterstützt werden (vgl. Interview C: Zeile 759-762; Interview D: Zeile 387-390). Auch bei der Eingliederung in den Beruf wird wenig Erfolg aufgrund fehlender Aufnahmekapazitäten bei Ausbildungs- und Betriebstätten verzeichnet. Ähnliche Schwierigkeiten wie beschrieben melden Experten aus Förderschulen und aus dem Bereich des zweiten Bil-

dungsweges (Berufsschule, Weiterbildungskolleg): Sie sehen sich als reparierende Instanzen, deren Erfolg nur begrenzt ist, da sie auf verschiedene Problemlagen treffen. Die Aussichten für diese jungen Menschen auf Aufnahmen in den ersten Arbeitsmarkt seien daher schlecht – doch jeder noch so kleine Erfolg gebe Anlass zur Hoffnung und ermutige zur Fortsetzung der Motivations- und Unterstützungsarbeit:

„Also da will ich nicht zu vermessen sein. Ich glaube, dass ich gut bin in Notsituationen; dass ich da eine Stütze sein kann und es gibt den einen oder anderen Fall, wo es ne Nachhaltigkeit gibt, wo es wirklich dazu führt, dass jemand auf den Weg kommt und das erfahre ich dann auch glücklicherweise. Mir passiert es schon mal, dass ich in der Stadt irgendwo was einkaufen gehe und plötzlich sitzt jemand an der Kasse, und sagt: "Oh! Frau E, Sie kriegen aber Rabatt!" Und das ist dann jemand, irgendeine Schülerin oder ein Schüler, die, ich sag mal, mit meiner Hilfe es geschafft hat, an der Schule zu bleiben, den Abschluss zu machen und in Ausbildung zu kommen. Und ich sag mal gerne ein Beispiel: Ich hatte mal ein türkisches Mädchen, die hatte auch den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 bei uns nicht geschafft. Sie ist aber durch mich in einer Maßnahme begleitet worden. Also auch zu einem Gespräch, weil sie nicht so gut sprechen konnte, in eine Maßnahme, die vorbereitete auf eine Ausbildung als Verkäuferin. Die hat diese zweijährige Ausbildung bei uns im Kaufhof gemacht. Die hatte ein türkisches Elternhaus; da wurde nur türkisch gesprochen. Sie hatte noch fünf Geschwister und ist da auch mehr oder weniger untergegangen. Also sie hatte schon ihre Geschichte gehabt, ein ganz nettes Mädchen. Und sie kam eines Tages zu mir, das war zwei Jahre nachdem ich das mit ihr gemacht habe, mit einem Blumenstrauß und ganz stolz mit ihrem Zeugnis und es waren lauter zweien und Einsen darauf und sie hat sofort vom Kaufhof angeboten bekommen: "Ein Jahr drauf und du bist Kauffrau im Einzel", und das hat sie durchgezogen. Das war wunderbar. Das sind Momente, die sind einfach wunderbar.“ (Interview E: Zeile 712-732)

Verschiedene weitere Aspekte werden durch diesen Interviewabschnitt sichtbar: Junge Menschen, die aufgrund individueller Problemlagen das gesteckte Bildungsziel nicht erreichen, benötigen Maßnahmen, die diese Personen auffangen und Alternativen gemäß ihrer Ressourcen anbieten. Doch wenn solche Mechanismen zu spät angeboten werden, entsteht meist eine Abwärtsspirale, die kaum noch zu unterbrechen ist. Von dieser Realität spricht obige Interviewperson, indem sie Fälle schildert, die durch ihre Interventionen eine erfolgreiche Wendung erfahren haben und sich Perspektiven für die Zukunft dadurch erschließen konnten. Gleichwohl schwingen hier ebenfalls weniger erfolgreiche Fälle mit, die auch für die berufliche Motivation der In-

interviewperson eine Herausforderung darstellen bzw. dargestellt haben: Gerade bei erfolglosen Fällen wird die eigene berufliche Tätigkeit in Frage gestellt und die Motivation weiterzumachen sinkt.

Diese Frage ist von Bedeutung, denn sie geht auf Nachhaltigkeitsaspekte schulsozialarbeiterischen Handelns ein. Insbesondere weil der in diesem Interviewabschnitt zugrunde liegende Begriff von Nachhaltigkeit folgende verschiedene Komponenten aufweist, die in Verbindung mit dem Inklusionsverständnis stehen:

- Positive Effekte in der Fallbearbeitung erzielen, die den Zugang zu Bereichen der Gesellschaft eröffnen, die bislang verschlossen gewesen sind und eine Zukunftsperspektive bieten.
- Durch sozialarbeiterische Interventionen lang anhaltende Wirkungen erzielen, welche die Fähigkeit zur Bewältigung des alltäglichen Lebens bei Heranwachsenden verbessern.
- Ausdauer bei den Schulsozialarbeitenden fördern, damit sie trotz der schwierigen Fällen, die sie bearbeiten und den Rückschlägen, die sie dabei zeitweilig einstecken müssen, ihre Arbeit weiter verrichten und nicht aufgeben.

An diesen Aspekten wird es deutlich, dass Nachhaltigkeit in der Bewältigung von Inklusionsaufgaben eine zentrale Rolle spielt, die sich nicht nur auf die Adressaten dieser Interventionen bezieht, sondern auch auf die Schulsozialarbeitenden selbst. Werden diese Aspekte nicht beachtet, entstehen weitere Schwierigkeiten wie dargelegt.

Auf der programmatischen Ebene werden zwei Problematiken identifiziert:

**A)** Erstens werden rechtsstaatliche Methoden zur Erzwingung der Erfüllung der Schulpflicht von manchen Heranwachsenden und ihre Erziehungsberechtigten als Bestrafung verstanden. Dies hat zur Folge, dass die Bußgeldzahlung eine kontraproduktive Wirkung entfaltet, die das Herantreten an betreffende Zielpersonen, um Abhilfe zu schaffen, deutlich erschwert (vgl. Abschnitt 5.6.1). Wird diese Situation aus der Inklusionsbezogenen Perspektive betrachtet, dann können folgende Aspekte festgestellt werden:

1. Die Erfüllung der Schulpflicht gehört zu den ersten Aufgaben, die ein junger Mensch im Sinne seiner Einbindung in der deutschen Gesellschaft

zu leisten hat. Denn dadurch befähigt er sich zur Teilhabe in der Bildungs- und Wissensgesellschaft Deutschland. Mit dem ordnungsgemäßen Besuch der Schule lernt er nicht nur die Tradition, Normen und Werte der Gesellschaft kennen, sondern befähigt sich gleichzeitig zur Teilhabe in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Um dies zu erfüllen, werden Bußgeldzahlungen verhängt, die zur Rückbesinnung führen sollen. Darüber hinaus soll die Schulsozialarbeit dafür sorgen, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler die Schule tatsächlich besuchen und hierfür notwendige Hilfestellungen selbst oder durch Kooperationspartnerinnen und -partner leisten.

Doch die steigende Abkapselung von Zielpersonen stellt nicht nur die Hartnäckigkeit der Schulsozialarbeit auf eine harte Probe, sondern macht auch den Fallverlauf wesentlich langwieriger und wirkt sich auf die Inklusionsarbeit der Schulsozialarbeit nicht gerade positiv aus, selbst wenn alle betroffene Schülerinnen und Schüler wieder ordnungsgemäß die Schule besuchen. Es wirkt eher kontraproduktiv aus, denn manche betroffene Schülerinnen und Schüler werden nicht nur schwerer zu kontaktieren, sondern entfernen sich umso mehr von der Schule und jedweder Person, die damit zu tun hat. An dieser zwiespältigen Wirkung wird es deutlich, dass die erfolgreiche Bewältigung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit von der Wirksamkeit des zu diesem Zweck eingesetzten Instrumentes abhängt.

2. Eine Bußgeldzahlung hat als Ziel ein Fehlverhalten zu sanktionieren. Also ist es eine disziplinarische Maßnahme, die dazu führen soll betreffendes Fehlverhalten abzulegen. Durch ihren zwanghaften Charakter muss sie gezahlt werden oder in Form von anderweitigen Leistungen wie etwa Sozialstunden bei Heranwachsenden abgeleistet werden, falls eine Zahlung sich als unzumutbar erweist. In diesem Kontext wird also eine Bußzahlung bei Heranwachsenden unterschiedlich aufgenommen:
  - Manche realisieren diese Konsequenz ihrer Schulverweigerung und sehen auch dabei ein, dass mit dem ordnungsgemäßen Be-

such der Schule sie dieser Strafe hätten entgehen können. So ziehen sie daraus die Folgerung, sich künftig schulkonform zu verhalten und tun dies tatsächlich auch.

- Andere wiederum sehen es nicht ein, dass sie zu einer Geldzahlung dafür gezwungen werden, dass sie die Schule verweigert haben und meiden jeglichen Kontakt zu Stellen, die ihnen in ihrer Lage heraushelfen sollen. Auch wenn sie die entsprechende Leistung erbringen, bleiben sie dennoch jedweder Person gegenüber verschlossen, die in ihr Feindbild einsortiert werden.

In beiden Fällen kann gesagt werden, dass die Bußgeldzahlung gewirkt hat: Sie wurde als Sanktion für eine Verfehlung aufgenommen. Doch die Auswirkungen von Sanktionen wie diese bleiben kaum steuerbar, weil eine Einsicht und Rückbesinnung auf ein erwünschtes Verhalten dennoch offen bleibt: Für die einen kann eine positive Entwicklung eintreten und für die anderen ein Status Quo bzw. eine eher negative Verhaltensveränderung: Je mehr das eingesetzte Instrument im Hinblick auf schulkonformes Verhalten wirksam ist, umso erfolgreicher wird die Schulsozialarbeit in der Bewältigung ihrer Inklusionsaufgaben diesbezüglich.

**B)** Zweitens mangle es an vielen Schulen an einer konkreten Festlegung interprofessioneller bzw. interinstitutioneller Aktivitäten und Projekte: Es wird zum Beispiel angegeben, dass die Zusammenarbeit zwischen manchen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden an manchen Schulen überhaupt nicht stattfindet (vgl. Interview C: Zeile 385-387). Auch außerschulische Kooperationen mit Jobcentern, Betrieben werden weder initiiert, noch gezielt gepflegt (vgl. Interview B: Zeile 767-779). Kooperationsvereinbarungen bzw. –verträge sind nicht vorhanden, auch bestehen keine Dienstanweisungen an Lehrkräfte zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit.

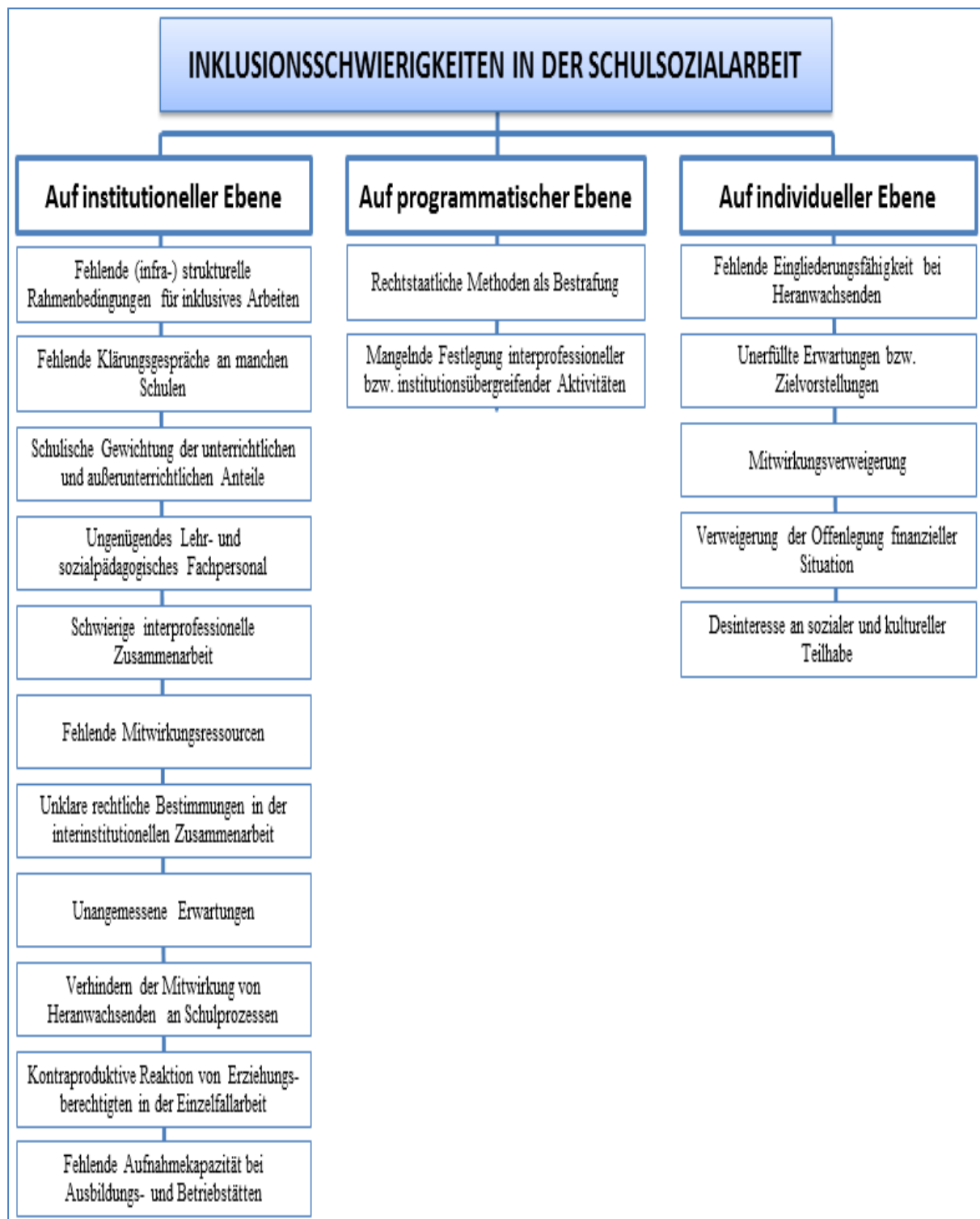
Auf der individuellen Ebene stoßen Interviewpersonen teilweise auf fehlende Eingliederungsfähigkeit bei manchen Heranwachsenden: Sie seien einfach nicht in der Lage den Schulrhythmus beispielsweise auszuhalten und werden stattdessen in für sie angemessene andere Beschulungsmöglichkeiten eingegliedert – wie nachfolgende Interviewperson stellvertretend hier ausgeführt wird:

„(...) Ich sehe allerdings auch Schwierigkeiten, weil es ist nicht jeder eingliederungsfähig. Es gibt auch Schüler, die eine so starke körperliche oder geistige Behinderung haben, oder eine soziale Behinderung haben, die in einer Klasse nicht mitgehen können, sondern einen individuellen Bedarf brauchen. Also wir haben hier in der Nähe eine Förderschule und die Schüler schaffen es zu fünft oder gerade mal zu sechst dem Unterricht zu folgen. Schaffen es aber nicht, wenn ich jetzt ein Schüler hier von dem Gymnasium dazu setze, dass sie miteinander dann klar kommen. Irgendeiner wird immer auf der Strecke bleiben. Und auch wenn da drei Lehrer drinnen sitzen, ist es schwierig, weil doch ein unterschiedliches Niveau ist.“ (Interview C: Zeile 832-840)

Auch unerfüllte Erwartungen bzw. Zielvorstellungen werden registriert, etwa im Falle mangelnder Einhaltung von getroffenen Absprachen seitens des Heranwachsenden: Manche Schulsozialarbeitende machen die Erfahrung, dass Vereinbarungen von manchen Schülerinnen und Schüler nicht eingehalten werden und somit auch das Ziel der Intervention unerreichbar wird. Damit eng verbunden wird die Mitwirkungsverweigerung von Einzelnen gesehen. Etwa in Falle von Schulschwänzen, wodurch eine Schülerin bzw. ein Schüler sich der Beteiligung am Unterricht unerlaubt entzieht. Oder etwa bei mangelnder Umsetzung von (Gerichts-)Beschlüssen wie zum Beispiel fehlende Zahlung angesetzter Bußgelder oder Verweigerung des Ableistens von Sozialstunden.

Manche Interviewten vermerken, dass die für Heranwachsende und deren Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten finanziellen Hilfen im Rahmen der Förderung von sozialer und kultureller Teilhabe kaum genutzt werden. Zusammenfassend können die dargestellten Inklusionsschwierigkeiten folgendermaßen grafisch veranschaulicht werden:





**Abbildung 18:** Inklusionsschwierigkeiten in der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Über diese Schwierigkeiten hinaus kristallisieren sich folgende Grenzen heraus, an welche die befragten Personen in ihrem Arbeitsalltag stoßen:

1. Die Schulsozialarbeit kann nur dort tatsächlich erfolgreich sein, wo die betreffenden Parteien miteinander an der Bewältigung der ermittelten Inklusionsaufgaben zusammenarbeiten. Bestehen gegensätzliche Tendenzen in den benötigten Interaktionen, sei es seitens der kooperierenden Professionen und Institutionen, sei es auf Ebene der Unterstützungsbedürftigen selbst, umso schwieriger wird es sein, das angestrebte Inklusionsziel tatsächlich zu erreichen. Solche Tendenzen lassen sich beispielsweise an der mangelnden Erbringung von erforderlichen Beiträgen festmachen, ebenso wie an der fehlenden Einhaltung von Absprachen.
2. Eine wesentliche Grenze der Inklusionsarbeit seitens der Schulsozialarbeit besteht an der Stelle, an der lediglich die Schule darüber entscheidet, welche Heranwachsende aufgenommen werden und welche nicht. Hier kann die Schulsozialarbeit nur insofern eingreifen, als dass sie für die Weiterentwicklung der Schule Impulse gibt, die Aufnahme- und Unterrichtsprozesse an der Schule um die Vielfältigkeit der Grundgesamtheit in Frage kommender junger Menschen erweitert. Realisierbar wird dies etwa durch Mitarbeit an der Fortentwicklung von Unterrichtskonzepten und Infrastruktur, so dass den Heranwachsenden mit und ohne Beeinträchtigung hochwertige Bildung zuteilwird. Auch stellen geschaffene Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten Heranwachsender in Schulentscheidungsprozessen entsprechendes Wirken dar (vgl. Abschnitt 3.5.2.2).
3. Die Schulsozialarbeit kann nur die unterstützen, die auch tatsächlich ihr entsprechendes Angebot mehr oder minder freiwillig in Anspruch nehmen (vgl. Abschnitt 3.5.2.1f). Dieses Angebot wird allerdings nur von solchen genossen, die sich in irgendeiner Form dafür angemeldet haben und tatsächlich auch entsprechend erscheinen – unabhängig davon, ob die entsprechende Anmeldung bzw. Präsenz eigenständig motiviert ist, oder durch Dritte. Damit verknüpft ist also auch die Erkenntnis, dass die Schulsozialarbeit in ihren Angeboten ein- und ausschließt: Sie schließt die ein, die sie für berechtigt erklärt und die aus, die sie für nicht berechtigt erachtet (vgl. Abschnitt 2.3.1f).

Damit verbunden sind Ausschlussmechanismen, die – obwohl die Schulsozialarbeit sich in ihrem Grundverständnis der Unterstützung aller an der Schule

vorhandenen jungen Menschen verschreibt – verschieden Gruppen bzw. Einzelne ausgliedert. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn es um Mädchen- oder Jungengruppen handelt: Das eine Geschlecht kann nicht in die Aktivitäten des anderen Geschlechtes eingebunden werden. Es erfolgt hier eine Ausgrenzung aufgrund des Geschlechtes. Unabhängig davon, ob dies pädagogisch sinnvoll sei oder nicht, wird vorerst mal hier festgehalten, dass in der Schulsozialarbeit nicht nur inkludiert wird, sondern auch absichtlich exkludiert.

4. Inklusion erfährt auch eine Grenze, wenn die des Machbaren erreicht wird: Doch ab wann ist in der Schulsozialarbeit die Grenze des Machbaren erreicht? Ab wann kann die Schulsozialarbeit darüber entscheiden, dass nicht inkludiert wird? Wie kann dies gerechtfertigt werden? Worin liegen die Grenzen der Schulsozialarbeit selbst? Erste Hinweise zu diesen Fragen liefert nachfolgende Interviewsequenz:

„Ich glaube, da ist Schulsozialarbeit abhängig von den Schülern, die an der Schule sind. Also ich habe ja keinen Einfluss darauf zu kucken, welche Schüler denn hier angenommen oder angemeldet werden oder ähnliches. Wir als Schule und da bin ich, oder da ist die Schulsozialarbeit eben ja auch nur ein Teil davon, versuchen natürlich den Schülern auch mit auf den Weg zu geben, sich auch gesellschaftlich zu engagieren usw. und da gibt es auch erste gute Projekte hier, aber ähm wie gesagt es ist zu versuchen und den Schülern anzubieten oder auch erlebbar zu machen hier, das können wir tun, und können dann im Grunde nur darauf hoffen, dass sie etwas mitnehmen. Zumal als Realschüler, die eben dann mit sechzehn, siebzehn hier weggehen und eben auch noch in der Lehrsituation bleiben, sei es mit einer Ausbildung oder dass sie noch andere Schulen besuchen. Von daher ist der Entwicklungsprozess ja auch wirklich noch nicht abgeschlossen, wenn sie hier die Schule verlassen.“ (Interview B: Zeile 872-883)

Diese Interviewperson erkennt an, dass der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Förderung der Teilhabe von jungen Menschen lediglich in einem begrenzten Rahmen stattfindet, deren endgültiger Ausgang nach Schulabschluss weiter offen bleibt und sich der Lehr- bzw. Lernprozess in anderen Bereichen bzw. an anderen Orten fortsetzt. Auf dortige Vorgänge hat die Schulsozialarbeit daher wenig Einfluss und kann deren Ausgang deshalb nicht steuern.

5. Auf die geringe Anzahl von Schulsozialarbeitenden an Schulen wurde bereits im Abschnitt 3.6.1.4 hingewiesen. Denn dadurch, dass sie den in hohem Maße

aufkommenden Unterstützungsbedarf nicht mit anderen Kolleginnen und Kollegen teilen können, können sie nur schwer qualitativ und quantitativ so arbeiten, wie der diesen Bedürfnissen entsprechende Arbeitsanspruch es erfordern würde. Das punktuelle Zurückgreifen auf andere Kolleginnen und Kollegen – wenn dies überhaupt möglich ist – ändert auch nichts daran, dass am Ort Schule selbst lediglich eine einzige Person beschäftigt ist, die für die notwendigen Interventionen allein unzureichend ist.

6. Auch hilft diese „Ausleihe“ von Arbeitskraft wenig weiter, wenn es darum geht den Begleitungsprozess bei Einzelfällen dauerhaft zu gestalten. Denn dieser Prozess kann je nach Einzelfall nicht nur langwierig, sondern auch zeitintensiv sein und erfordert auch eine vertrauensvolle Basis zwischen Begleitung und begleiteter Person. Des Weiteren ist eine simultane Krisenintervention in verschiedenen Klassen oder bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern allein-tätigen Schulsozialarbeitenden unmöglich.

Trotz all dieser Unwegsamkeit wurden die Befragten nach Indizien gefragt, woran sie erkennen können, dass sie die anvisierten Inklusionsaufgaben tatsächlich erfüllt haben. Im nachfolgenden Abschnitt werden entsprechende Angaben zusammengefasst.

## **5.5 Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben**

Ebenfalls orientiert an der dreiteiligen Unterscheidung der Inklusionsebenen geben die Interviewten verschiedene Indikatoren an, woran sie erkennen, dass das angestrebte Inklusionsziel erreicht worden ist:

Auf institutioneller Ebene geben alle Interviewpersonen an, in der Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den unterschiedlichen Professionen, mit denen sie zusammenarbeiten müssen, ihre Verankerung an der Schule und in interprofessionellen Kontexten zu erkennen. Dies wird beispielhaft wie folgt angegeben:

**I:** „Ich verstehe. Apropos Geld. Wie steht denn Ihr Budget als Schulsozialarbeit in Verhältnis zu Ihren Aufgaben?“

**A:** Gut. Ich kann mich nicht beklagen. Ich kann eigentlich so sagen, dass eigentlich die Gelder-Verteilungen in unserer Abteilung sehr demokratisch sind, heißt das wird natürlich für die Fachpraxislehrer immer Geld haben. Das ist aber immer diese Töpferverteilung, dass wir

das unter einander regeln, dass jeder so sagt, dass ich brauch vielleicht das an Geld und das an Geld, also das verteilen wir hier im Team eigentlich demokratisch, das was wir an Geldern haben.“ (vgl. Interview A: Zeile 1060-1068).

**C:** „Wir sind Kooperationspartner und die Direktorin ist mir nicht leistungsbefugt oder ein Lehrer, sondern wir sind Partner auf Augenhöhe.

**I:** Ja. Okay. Und das spüren Sie auch in Ihrer Arbeit?

**C:** Mittlerweile ja. Ja, die ersten eineinhalb Jahre war schon so ein Kennenlernen. Wer kann was und wer macht was, was mache ich? Das ist aber mittlerweile schon wieder etwas etabliert, weil ich halt schon eine Weile da bin.“ (Interview C: Zeile 144-155)

Damit eng verbunden sehen sie auch die reibungslose interprofessionelle Kooperation, die aus ihrer Sicht sowohl aus der Einhaltung von Besprochenem und Vereinbarungen besteht, als auch aus der tagtäglich gelebten Praxis gemeinsamer Fallbearbeitung und –beobachtung. Auch hängt das Sinken unangemessener Erwartungen der Schulsozialarbeit gegenüber mit diesem Vorgehen zusammen. Denn aus Sicht der Befragten resultiert dieses aus einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und ihnen als Schulsozialarbeitende; und das damit einhergehende Wissen über die Leistungen von Schulsozialarbeit.

Viele Befragten geben an, ihr Inklusionsziel den Erziehungsberechtigten gegenüber erreicht zu haben, wenn diese an elternorientierten Schulgremien und Aktivitäten tatsächlich mitwirken (vgl. Interview A: Zeile 634-647; Interview B: Zeile 184-209; Interview C: Zeile 346-354). Diese Mitwirkung sehen sie beispielsweise in der Nutzung der Expertise von Erziehungsberechtigten in Schul- bzw. schulsozialarbeiterischen Aktivitäten. Gedacht wird hier beispielsweise an die Gewinnung von Erziehungsberechtigten für einen Vortrag über ihre Herkunftskultur oder ihren Beruf den Schülerinnen und Schülern gegenüber.

Klare rechtliche Bestimmungen in der interinstitutionellen Zusammenarbeit werden ebenfalls als Indikator inklusivem Arbeitens gesehen. Denn sie würden den Informationsaustausch erleichtern, damit den Heranwachsenden passende und rechtzeitige Unterstützung gewährt werden kann und somit auch den eigenen Arbeitserfolg. Dieser wird auch an der aktiven Mitwirkung von Heranwachsenden an Schulprozessen und –aktivitäten festgemacht. Denn einige befragte Personen geben an, ihren Arbeitserfolg darin zu sehen, dass trotz Widerstand seitens einiger Lehrkräfte gegenüber der Mitbestimmung der Schülerschaft an Schulprozessen und –entscheidungen, Schülerinnen

und Schüler ihre Vorstellungen an der Schule umsetzen können. Die Inanspruchnahme von schulsozialarbeiterischen Angeboten zeugt für alle Interviewpersonen nicht nur von der Notwendigkeit ihrer Arbeit an der betreffenden Schule, sondern auch von der Akzeptanz und Etablierung der Schulsozialarbeit als schulische Institution. Dies bestätigt die Erläuterungen des Abschnitts 3.6f zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit.

Auf programmatischer Ebene sehen die Interviewten einen Erfolg ihrer Inklusionsarbeit darin, dass Projekte und Aktivitäten interprofessioneller und institutionsübergreifender Zusammenarbeit im Schuljahresverlauf fest verankert und durchgeführt werden (Interview A: Zeile 549-567; Interview C: Zeile 216-222; Interview D: Zeile 117-124). Auch die tatsächliche Umsetzung von Angeboten, Prozessen und Aktivitäten gemäß der Vielfalt der Adressaten wird als Inklusionserfolg betrachtet. Denn damit verbinden viele Befragte nicht nur eine Verzahnung schulsozialarbeiterischer Interventionen mit Schulvorgängen und -entwicklungen, sondern die Berücksichtigung individueller Spezifika auch in schulischen Leistungserwartungen, Lehr- und Lernarrangements.

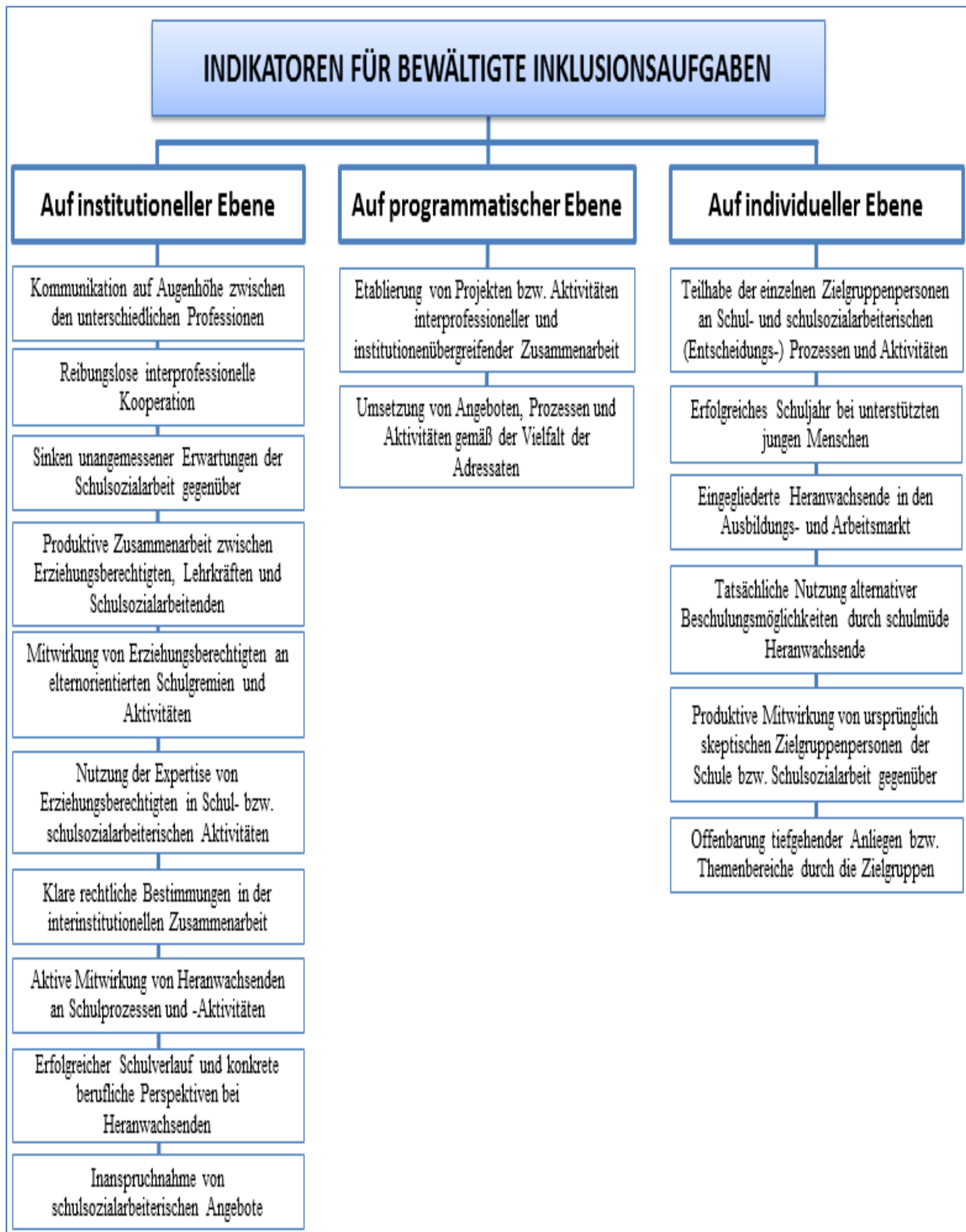
Auf individueller Ebene wird die Teilhabe einzelner Zielgruppenmitglieder an Schul- und schulsozialarbeiterischen (Entscheidungs-)Prozessen und Aktivitäten als Einbindungserfolg betrachtet. Ein erfolgreiches Schuljahr bei unterstützten jungen Menschen wird insbesondere von Interviewpersonen, die ihre Inklusionsaufgabe darin sehen, die Schülerschaft fit für die Schule zu machen, als Erfolgsindikator gesehen (vgl. Interview B: Zeile 680-692; Interview C: Zeile 356-376; Interview D: Zeile 485-488). Werden Heranwachsende insbesondere solche mit Beeinträchtigungen, in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eingegliedert, gilt dies für Interviewte, welche die berufliche Eingliederung von Heranwachsenden als Anliegen haben, ebenfalls als Erfolg (vgl. Interview A: Zeile 1154-1162; Interview E: Zeile 231-240; Interview F: Zeile 733-744).

Auch die tatsächliche Nutzung alternativer Beschulungsmöglichkeiten durch schulmüde Heranwachsende wird als Erfolg betrachtet. Denn die Interviewten sehen bei solchen Heranwachsenden die Erfüllung ihrer Schulpflicht innerhalb für sie angemessener Lernumgebungen tatsächlich realisiert. Auch geben sie an, dass diese jungen Menschen mit einem entsprechenden Schulabschluss ihre Chancen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt verbessern, im Vergleich zum Falle eines fehlenden Schulab-

schlusses. Dies würde wiederum eine gute Arbeitsgrundlage für weitere mögliche Unterstützungsnotwendigkeiten beim Übergang Schule-Beruf bieten, auf der die Schulsozialarbeit aufbauen kann.

Als aufbauend und ermutigend nehmen viele Interviewten die produktive Mitwirkung von ursprünglich skeptischen Zielgruppenangehörigen der Schulsozialarbeit gegenüber wahr, die sie gleichzeitig auch als Arbeitserfolg verbuchen (vgl. Interview E: Zeile 192-209; Interview F: Zeile 524-533). Die Offenbarung tiefgründiger Anliegen bzw. Themenbereiche durch die Zielgruppen werden auch als Erfolg eingeordnet, der von der Akzeptanz und Etablierung der Schulsozialarbeit zeugt (vgl. Interview D: Zeile 259-264). Auch eine Normalisierung der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Beeinträchtigung an Schulen wird als Indikator für die Realisierung von Inklusion gesehen. Dies ist ein für alle Interviewpersonen akzeptiertes Ziel, dass zwar auch hinsichtlich einer adäquaten Umsetzung kritisch betrachtet wird. Aber es erhält seitens aller Befragten die Berechtigung und Zustimmung im Sinne des gerechten Umgangs mit der Vielfalt Heranwachsender in der Gesellschaft. Daraus resultiert die Erkenntnis, dass von einer erfolgreichen Bewältigung von Inklusionsaufgaben gesprochen werden kann, wenn Partizipationsmöglichkeiten für jeden einzelnen Heranwachsenden geschaffen bzw. tatsächlich realisiert werden.

Zusammenfassend können die erörterten Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben folgendermaßen grafisch dargestellt werden:



**Abbildung 19:** Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben (Eigene Darstellung)

Eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion verlangt von den Befragten nicht nur Indikatoren, an denen sie den Erfolg ihrer Arbeit festmachen können, sondern auch konkrete Instrumente, die sie dazu nutzen. Diese werden nachfolgend dargestellt.



## **5.6 Die Inklusionsinstrumente**

Bei der Identifizierung des Vorgehens der Befragten zur Umsetzung ihres Inklusionsverständnisses kommen nachfolgende Instrumente zum Vorschein. Diese dienen dazu, die Eingliederung von jungen Menschen in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft zu fördern.

### **5.6.1 Das Bildungs- und Teilhabepaket**

Durch Mittel des Bildungs- und Teilhabepaketes wurden zahlreiche Schulsozialarbeitende an Schulen angestellt; damit einher geht die Aufgabe der erfolgreichen Anregung von Zielgruppen dazu, diese auszuschöpfen. Das Bildungs- und Teilhabepaket drückt bereits durch seinen Namen aus, was dieses Instrument bezweckt. Dieses von der Bundesregierung geschnürtes Paket soll bei Erziehungsberechtigten und deren Kindern die Bildungs- und Teilhabechancen erhöhen – insbesondere bei Sozialhilfeempfängerinnen und -Sozialhilfeempfängern wie auch bei den sogenannten bildungsfernen Familien. Schulsozialarbeitende informieren über die verfügbaren Mittel:

„Ja, eigentlich geht es darum, dass die Gelder, die vorhanden sind [im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes] zum Teil genutzt werden und auch ausgeschöpft werden, aber auch zum anderen Teil wenig auf Aufmerksamkeit stößt bei den Eltern. Und dann gings halt da drum, dass wir vor Ort in den Schulen das Ganze auch n bisschen präsentieren und den Eltern auch klar machen, dass Gelder da sind, die genutzt werden können und dass die Eltern auch darauf zugreifen. (...) Das sind diese drei Voraussetzungen für die Eltern: Wohngeld, Aufstockung und Hartz IV. Und für die Schüler, die müssen bis 18 Jahre alt sein und so weiter, und eine Regelschule besuchen. (...) Es gibt ja verschiedene Bereiche, die abgedeckt werden: Einmal diese Klassenausflüge und das wird ja von den Lehrern beantragt und das funktioniert ganz gut. Für die Lernförderung war es so, dass die bis vor kurzem für die Förderschulen kein Thema war; die sind da rausgefallen, weil die Voraussetzung war, dass eine akute Gefährdung der bevorstehenden Versetzung da sein musste. (...) Jetzt wurde das aufgehoben und Förderschüler können auch die Lernförderung erhalten und es kann auch präventiv erfolgen. (...) Dann gibt es noch diese soziale und kulturelle Teilhabe, wo ich einen großen Bedarf sehe, der aber nicht wirklich abgedeckt wird. Hier geht es um Teilnahme an Sportvereinen und so weiter und der Berechtigte hat 10 Euro im Monat dafür zur Verfügung.“  
(Interview F: Zeile 209-277)

An dieser Interviewpassage werden verschiedenen Aspekte deutlich:

1. Das staatliche Instrument „Bildungs- und Teilhabepaket“ (BuT) ist in ihren Inhalten und Details den entsprechenden Zielgruppen oft nicht bekannt und soll ihnen erklärt bzw. verdeutlicht werden.
2. Die geringe Aufmerksamkeit bei den Zielgruppen weist auf mögliche Hemmschwellen hin, die überwunden werden müssen, damit sie sich für die Inanspruchnahme der entsprechenden Förderung tatsächlich entscheiden. Daher ist es sicherlich interessant und ratsam, sich die Gründe genauer anzuschauen, warum diese Hilfestellung bislang nur spärlich angenommen wird. Davon wird in der nachfolgenden Interviewsequenz detailliert gesprochen.
3. Der Befragte listet auf, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um eine Förderung im Sinne des Bildungs- und Teilhabepaketes erhalten zu können: Erziehungsberechtigte müssen angeben, ob sie Wohngeld, Hartz IV beziehen oder ihre Einkünfte anderweitig aufstocken lassen. Dies weist auf eine bedingte Einbeziehung im Sinne systemtheoretischer Teilinklusion durch Erfüllung angegebener Kriterien gemäß Merton und Hünersdorf hin (vgl. Abschnitt 2.3ff). Gerade an dieser Stelle kann es vorkommen, dass die Einkünfte nicht gerne offengelegt werden und somit die Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden Fördermittel scheitert.

Mögliche Schamgefühle verhindern, dass sich die Adressaten des Bildungs- und Teilhabepaketes offenbaren und damit die Unterstützungsleistung trotz Bedarf nicht in Anspruch nehmen. In diesem Fall kommen nachfolgende Fragen auf:

- Inwiefern kann das Instrument Bildungs- und Teilhabepaket wirksam sein, um tatsächliche Inklusion bei den betreffenden Erziehungsberechtigten zu bewirken?
- Welche Bedingungen sind wie zu verändern, um das mit diesem Paket angestrebte Ziel erreichbarer zu machen?
- Laut obiger Interviewperson haben Veränderungen der Voraussetzung zur Inanspruchnahme der Mittel für die Lernförderung zugunsten der Förderschülerinnen und Förderschüler bereits dazu geführt, dass diese

verstärkt ausgeschöpft werden: Warum sollte ein ähnlicher Fall nicht bei Erziehungsberechtigten eintreten?

4. Die Interviewperson spricht des Weiteren die Schwierigkeiten bei der Förderung der kulturellen und sozialen Teilhabe an: Denn mit einer Teilnahme am Sportverein oder Ähnliches wird nicht nur das bloße Mitmachen verbunden, sondern auch der Grad an Zusammengehörigkeit, welche durch reale soziale Interaktion hergestellt wird oder auch nicht. Auch wenn der Sportverein selbst gewillt ist, diese Gegebenheiten zu fördern, ist dies nicht selbstverständlich für die geförderte Person, die sich dem aus vielerlei Gründen entziehen kann oder sogar möchte. Eine Enthaltung gegenüber der angebotenen Förderung ist dann die Folge, die aber nicht zwingend problematisch sein muss. Denn wenn eine Person kein Zugehörigkeitsgefühl zum Verein empfinden möchte und keine soziale Interaktion anstrebt, ist dies nicht per se mit der Schwierigkeit der kulturellen und sozialen Teilhabe verknüpft.

Kritisch zu betrachten ist hier, ob € 10,- monatlich einen ausreichenden Anreiz für eine solche Teilhabe darstellen. Denn schließlich ist die Mitgliedschaft in einem Sportverein oft kostenintensiver: Das eventuell nötige Equipment muss angeschafft werden, die Hin- und Rückfahrten zu den verschiedenen Treffen und Aktivitäten gewährleistet usw. Eine Kostendeckung ist mit dieser Summe nicht zu erreichen, sodass die finanzielle Belastung als Punkt für die Schwierigkeit der Teilhabeförderung nachvollziehbar wird.

Diese Interviewperson bringt auch zum Ausdruck, dass es ihr bei Erziehungsberechtigten nur teilweise gelingt, die Förderung von Teilhabe zu bewirken:

„(...) Also es ist entweder so, dass die Eltern das kennen und auch schon ausschöpfen. Oder, dass Eltern auch nicht unbedingt so von ihrer finanziellen Situation auch erzählen möchten. (...) Es gibt aber auch Leute, die zum Beispiel ihr Gehalt über das Amt aufstocken, also über Transferleistungen. Und das wollen die halt natürlich auch nicht unbedingt zugeben oder das auch öffentlich sagen. (...) Die Förderung der sozialen und kulturellen Teilhabe sprech ich gerne und oft an, aber merk nur, dass halt von den Eltern da nicht so viel kommt. Weil s für sie auch irgendwie zu anstrengend ist irgendwie da zum Sportverein zu gehen oder sonst irgendwas. Und das find ich halt schade, weil grade in diesem Bereich Mittel da sind, aber von den Eltern nicht tatsächlich genutzt werden. Bei den Schülern ist das Interesse hierfür gespalten: Viele haben eher Interesse am "Chillen" und das kostet halt

keine 10 Euro im Monat und ist auch nicht irgendwie anhängig am Verein. Wir haben Schüler definitiv da, die in Sportvereinen sind, aber wir hätten s gerne, wenn noch viel mehr dabei wären.“ (Interview F: Zeile 220-289)

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Inanspruchnahme der genannten Förderung schwierig zu erreichen ist. Die geringe Inanspruchnahme kann mit der bereits genannten Verschwiegenheit hinsichtlich der eigenen finanziellen Lage verbunden sein, aber auch an den „zusätzlichen Belastungen“, die aus Sicht der Adressaten damit einhergehen. Darüber hinaus trifft die soziale und kulturelle Teilhabe offensichtlich nicht das Interesse der Schülerinnen und Schülern, die lieber miteinander abhängen wollen, statt sich in einem Sportverein aktiv zu beteiligen. Unabhängig von diesen Schwierigkeiten kann festgehalten werden, dass die politisch-programmatische Funktion der UN-BRK hier ein Stück weit erfüllt wird. Denn der Staat stellt mit dem BuT immerhin einen Rahmen zur Verfügung, der gemäß dieser Konvention genutzt werden kann angesichts dessen, dass diese Interviewperson den Förderschülerinnen und -schülern die darin enthaltenen Unterstützungsmöglichkeiten unterbreitet.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass das Bildungs- und Teilhabepaket als Instrument zur Förderung von Inklusion in Bereich der Lernförderung bei der Schülerschaft sehr erfolgreich zu sein scheint. Jedoch ist es hinsichtlich der damit intendierten Förderung von Erziehungsberechtigten wie auch im Bereich der sozialen und kulturellen Teilhabe auch bei Heranwachsenden noch verbesserungswürdig. Ihr Verdienst liegt allerdings auch eindeutig in der sprunghaften verstärkten Verankerung von Schulsozialarbeit an vielen Schulen in den letzten Jahren. Als weiteres Instrument zur Inklusionsförderung werden gezielte Interaktionen gesehen, die nachfolgend erörtert werden.

### **5.6.2 Bewusst gestaltete Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung**

Die obige Interviewperson hat als einen Erfolg des Bildungs- und Teilhabepaketes die Förderung und Teilhabe an Klassenausflügen genannt. Doch erst die bewusste Gestaltung dieser Interaktion stellt Inklusion her. Denn erst dadurch erfolgen Begegnungen, in denen allen Beteiligten deutlich wird, dass alle Mitwirkenden ihre Daseinsberechtigung haben und eine Wertigkeit, die von allen Seiten respektiert und keinesfalls

belächelt werden soll. Aus diesem Blickwinkel erhalten gemeinsame Unterrichtseinheiten, Klassenfahrten usw. zwischen Heranwachsenden mit und ohne Beeinträchtigung eine höhere Qualität und stellen somit den Normalfall dar, der die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt.

Die bewusst gestaltete Interaktion kann damit als ein Instrument der Schulsozialarbeit genannt werden. Auch erkennt nachfolgende Interviewperson dieses gezielte Arrangement als wirksames Instrument zur Realisierung von Inklusion an und liegt somit im Einklang mit den Ausführungen im Abschnitt 3.4.2.2:

„Inklusion heißt für mich, Schüler, egal mit welchem sozialen, psychischen oder physischen Hintergrund, also ob eine Behinderung vorliegt oder nicht, sich gemeinsam im Alltag zu begegnen, den Alltag zu bewältigen, insbesondere hier im Rahmen der Schule. Heißt also gemeinsam Unterricht machen, gemeinsam Aktivitäten machen, zusammen auf Klassenfahrt gehen, einen Wandertag zusammen gestalten. Das heißt das für mich.“ (Interview C: Zeile 820-825)

Mittels einer bewussten Gestaltung der genannten Interaktion geht der gerechte Umgang mit der gesellschaftlichen Vielfalt einher: Beide Personengruppen bedürfen einer entsprechend ihrer Ressourcen und Potentialen ausgerichtete Förderung. Dadurch soll bereits im Kleinkindalter aufgezeigt werden, dass die Vielfältigkeit Basis einer Gesellschaft ist, die all ihren Bürgerinnen und Bürgern die für sie notwendigen Entfaltungsmöglichkeiten bietet (vgl. Abschnitte 2.3.2; 2.4 und 3.2f). Dieses Instrument vermag es auch die Forderung Staub-Bernasconis nach der Erfüllung des Grundbedürfnisses eines jeden Menschen nach Einbindung, Zugehörigkeit, Interaktion mit anderen bzw. Gleichaltrigen zu erfüllen, das insbesondere bei Schülerinnen und Schülern – auch verstärkt durch die Pubertätsphase – von sehr hoher Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 2.5). Die Relevanz eines jeden einzelnen Gesellschaftsmitglied stellt sich aber auch über rechtsstaatliche Methoden her, die wenn notwendig auch zu gesellschaftskonformen Verhalten führen sollen.

### **5.6.3 Die rechtsstaatlichen Methoden**

Das Funktionieren eines Staates ist mit repressiven Vorgehensweisen verknüpft, die – wie die nachfolgenden Interviewpersonen es darstellen – sich ebenfalls auf die Realisierung von Inklusion in ihrem Arbeitsbereich auswirken:

I: (...) Der Nationalstaat könnte auch sagen: „Gut, wenn einer sich weigert, dann selber schuld!“

A: Ja, gut aber dann ist es ja so, dass man sagt, dann es ist ein Problem da in der Schule bzw. das man da so verfällt in rechtsstaatliche Methoden hinein. Gibt es ja auch, dass jemand der gar nicht zur Schule kommt dann eben ein Bußgeld zahlen muss.“ (Interview A: Zeile 783-789)

Durch die Schulpflicht muss der Heranwachsende Schuleinrichtungen ordnungsgemäß besuchen, um sich dort die Grundvoraussetzungen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen anzueignen (vgl. Abschnitte 2.3.1 & 3.1).

Die Schulpflicht stellt so gesehen eine Grundlage für die Inklusion von jungen Menschen in die Gesellschaft dar, deren Missachtung – gemäß den beruflichen Erfahrungen obiger Interviewperson – mit einer Bußgeldzahlung geahndet wird. Ob damit der Kern dieser Missachtung getroffen wird, mögen manche Kritikerinnen und Kritiker rechtsstaatlicher Methoden bezweifeln, doch ist hier eher bedeutsam darauf hinzuweisen, dass diese repressive Vorgehensweise aus Sicht des Staates zur Rückbesinnung auf die „Norm“ führen. Die abweichende Person soll sich durch diese Zwangsmaßnahme entsprechend der oben genannten gesellschaftlichen Norm wieder verhalten. Der Prozess, wie es zu einer solchen Bestrafung staatlicherseits kommt, führt folgende Interviewpassage aus:

“(...) Ne Methode, die angewandt wird, also bei [Schul-] Verweigerung oder Schulschwänzen von drei Tagen angewandt wird, dann werden ja die Eltern angeschrieben werden und der Schüler selbst und dann gibt es erst mal da ne Stellungnahme. Wenn das nicht funktioniert, dann geht ein Vordruck zum Jugendamt, dann wird das Jugendamt benachrichtigt, dass der Schüler jetzt schon länger nicht da war. Dann schreibt das Jugendamt den Schüler auch an und die Eltern, versucht sie zum Gespräch einzuladen, um da vielleicht eventuelle Probleme irgendwie zu lösen. Wenn das nicht möglich ist und auch gescheitert ist, dann wird das Schulamt informiert und das Schulamt beschließt dann das ganz mit nem Bußgeld und auch mit dieser zwangsweisen Zuführung. Das heißt das Ordnungsamt fährt vorbei morgens und holt den Schüler ab und bringt den zur Schule. (...) Schwänzt er weiter, wenn der Schüler über 14 Jahre alt ist, dann bekommt er persönlich n Bußgeld, ansonsten bekommen die Eltern n Bußgeld. Wenn er über 14 ist und das Ganze nicht bezahlt wird, dann müssen die Eltern an seiner Stelle zahlen. Wird es nicht bezahlt, dann geht das Schreiben zum Gericht und dieser Betrag, der zu bezahlen ist wird in Sozialstunden umgewandelt, die vom Schüler dann abgeleistet werden müssen. Und wenn der Jugendliche diese Sozialstunden nicht ableistet, dann droht ihm Haft. Und zwar es wird ausgerechnet, wie viele Tage er in Haft muss, um dann eben diese Sozialstunden abzuleisten. Ja und da kommt er dann in Haft und dann beginnt das Ganze von vorne. Aber es beginnt auch

von Vorne, wenn das Bußgeld bezahlt wird. Und da ham wir halt öfter, dass Ratenzahlungen vereinbart werden mit dem Schulamt, wo dann die Eltern die Ratenzahlung bezahlen.“ (Interview F: Zeile 84-128)

Bis zur Bußgeldzahlung werden dem betreffenden jungen Menschen und seine Erziehungsberechtigten also vorher verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung angeboten, damit die Schulverweigerung aufgegeben wird und mögliche Probleme, die dazu führen beseitigt werden. Ein Bußgeld für die Schulverweigerung stellt die letzte Lösung dar, die erst verhängt wird, wenn vorherige Hilfestellungen nicht wirksam gewesen sind.

Ein weiterer Aspekt der aus diesem Interviewabschnitt hervorgeht, ist die Zahlweise, die ausgehend von der Vorstellung, dass die betreffenden Personen meist aus einkommensschwachen Verhältnissen stammen, eine für diese Familien nicht nur ärgerliche Angelegenheit darstellt, sondern auch eine armutsbezogene riskante Zwangszuweisung. Denn aus dem wenigen, was sie ohnehin nur haben, müssen Bußgelder bezahlt werden, was eine verhältnismäßig hohe finanzielle Einbuße darstellt. Aus dieser Sicht wird es nachvollziehbar, wenn solch eine Konsequenz der Schulverweigerung Spannungen in der betreffenden Familie hervorruft bzw. verschärft und die meist bereits angeschlagenen Familienverhältnisse weiter zerrüttet.

Das Vertrauensverhältnis zwischen den Betroffenen und der Schulsozialarbeit kann als Folge einer Bußgeldzahlung abhandenkommen:

„(...) Bei manchen wirkt es [das Bußgeld bzw. eine Bußgeldzahlung], aber bei manchen wirkt es nicht. Das ist ne schwierige Sache, weil es ne Bestrafung halt eben auch ist. Und manche Leute oder manche Schüler sehen, dass es ne Bestrafung ist und öffnen sich dann nicht, sondern verschließen sich noch mehr. Von daher ist die Basis, die Grundlage ziemlich schwierig. Die sind sowieso verschlossen, man kommt nicht an sie ran, man kann sie meistens telefonisch gar nicht erreichen. Also, ich hab das, dass ich Hausbesuche mache und niemand öffnet mir die Tür; die Telefonnummer existiert nicht wirklich und das braucht auch wirklich eine Riesenrecherche und wenn ich nicht noch 159 andere Schüler hier hätte, die auch da sind und mich brauchen, dann wär das viel einfacher, aber es ist schwierig, wirklich alles so unter einen Hut zu bekommen beziehungsweise überall gleich gute Qualität abzuleisten in allen Bereichen. Das ist kaum möglich.“ (Interview F: Zeile 129-140)

Aus dieser Passage geht eine Grundproblematik hervor, die mit Strafen verbunden ist: Bei den einen wird eine Rückbesinnung erzielt, bei den anderen eher nicht. Auch wird

eine Abschottung bewirkt und die ohnehin vorhandene kritische Haltung gegenüber Repräsentanten staatlicher Institutionen wie etwa dem Jugendamt, der Schulbehörde usw. wird verstärkt. Auch Schulsozialarbeitende können keine Wunder in diesen Fällen bewirken, das zeigen umso deutlicher die Ausführungen der Interviewperson über ihre entsprechenden Erlebnisse bei Hausbesuchen. Es wird ausgesagt, dass eine Bußgeldzahlung die Erreichung des Inklusionsziels bei manchen Heranwachsenden und deren Erziehungsberechtigten eher in weiter Ferne rückt. Gleichzeitig wird die Ableistung qualitativ guter Inklusionsarbeit schwieriger. Mit einer solchen Ambivalenz hat Schulsozialarbeit beispielsweise durch starke Überzeugungsarbeit im Sinne der Annahme gebotener Hilfeleistungen umzugehen. Denn ohne Beteiligung des Betroffenen wird Inklusionsarbeit unmöglich.

Mit solchen Problematiken rechtsstaatlicher Methoden geht die Durchführung von Klassensprecherseminaren keineswegs einher, welche die Mitbestimmung von Heranwachsenden fördern sollen. Darauf wird im folgenden Unterabschnitt eingegangen.

#### **5.6.4 Das Klassensprecherseminar**

Auf Ebene der schulischen Strukturen und Prozessen ist auch von Inklusion zu sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler sich als Klassensprecherinnen und Klassensprecher engagieren. Denn durch solche Mitwirkung wird der Schülerschaft die Möglichkeit gegeben, eigene Interessen im Schulgeschehen zu vertreten und damit verbundene Anliegen, Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. Abschnitte 2.3.2 & 3.4.2.2). Dies erkennt die nachfolgende Interviewperson an und sieht deshalb einen wesentlichen Beitrag ihrer Inklusionsarbeit darin, die Schülerschaft dazu zu befähigen, entsprechende Posten und damit einhergehende Inhalte, Rechte und Pflichten detailliert kennenzulernen, um ihre Aufgaben ordentlich zu erfüllen:

„(...) Es gibt Projekte, die im Schuljahr wiederkehren. Es gibt zum Beispiel das Klassensprecherseminar, wo alle Klassensprecher sich fortbilden dürfen, an mindestens 2 oder 3 Tagen im Schuljahr. Was dann an den Nachmittagsangeboten aufgegriffen wird und von Jahr zu Jahr einfach fortgesetzt wird, auch um zu wiederholen. Also da ist die Wiederholung ganz wichtig. Das machen die Lehrer im Unterricht ja auch: Sie wiederholen auch Sachen aus der Klasse 5 in der Klasse 6 nochmal, um das zu festigen. Und das mache ich mit meinen Projekten auch. (...) Nachhaltigkeit habe ich erreicht, wenn im Folgeprojekt nicht



die gleichen Fragen wie im ersten gestellt werden. Also beim Klassensprecherseminar, wenn da nicht wieder gefragt wird, "Welche Rechte habe ich? Wie sind die Gesetze?", sondern wenn sie dann im darauffolgenden Projekt wissen, da steht das, da kann ich das nachlesen." (Interview C: Zeile 899-939)

Hierbei ist dieser Person wichtig, nachhaltige Lerneffekte in ihrer Aufklärungsarbeit zu erzielen. Daraus entsteht eine weitere Verquickung zwischen dem Gedanken der Nachhaltigkeit und der Realisierung von Inklusion: Je mehr die Schülerinnen und Schüler sich darüber im Klaren sind, was sie wo und wie in ihrer Position als Klassensprecherinnen und Klassensprecher bewirken können, umso sicherer und selbstbewusster können sie ihre Rolle ausfüllen. Dadurch erfahren sie auch eine Persönlichkeitsentwicklung, die möglicherweise für die weiteren Etappen ihrer Laufbahn zur Bewältigung aufkommender Aufgaben beitragen kann. Denn nicht nur der Prozess bzw. die Wahl zum Klassensprechenden birgt bereits Lernelemente hinsichtlich demokratischer Abläufe und Strukturen, sondern auch die Ausübung dieser Tätigkeit trainiert persönlichkeitsfördernde Elemente. Denn die Teilnahme an Klassekonferenzen, die Vertretung der Schülerschaft und ihrer Belange gegenüber der gesamten Schule und der Schulleitung fördern beispielsweise Rhetorik- und Präsentationskompetenzen. Darüber hinaus wird ein Einblick in schulische Prozesse ermöglicht, der für das Zugehörigkeitsgefühl von Heranwachsenden zu ihrer Schule und für ihre Erfüllung der Schulpflicht förderlich sein kann. Verantwortungsbewusstsein und der Blick für die ganze Klasse werden durch die Vertretung der Interessen und Anliegen der Klassengemeinschaft gegenüber den Lehrkräften und durch die Mitwirkung bei der Organisation von Klassenaktivitäten wie etwa Wandertage oder Klassenfahrten erlernt.

Diese Beteiligungsform bewegt sich in zentralen bzw. zentrumsnahen Bereichen von Schulprozessen und impliziert somit einen hohen Grad an Partizipation im Schulgeschehen (vgl. Abschnitt 2.3.2). Sie ist im Vergleich zur Streitschlichtung, die folgend dargestellt wird, politischer ausgerichtet.

### **5.6.5 Die Streitschlichtung**

Ein weiteres Instrument zur Förderung von Inklusion an der Schule greift auf die Peer-to-Peer-Methode zurück: Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen des AG-An-

gebotes dazu befähigt, als unparteiische Vermittler und Vermittlerinnen Konflikte zwischen ihren Kameradinnen und Kameraden zu lösen (vgl. Abschnitt 3.4.2.2). Diese Ressource der Schülerschaft nutzt gezielt und bewusst nachfolgende Interviewperson:

„Ich biete die Streitschlichterausbildung an zwei Nachmittagen mit zwei verschiedenen Altersgruppen an. Also die Klassen 8 bis 10 und die Klassen 5 bis 7 (...) Also mein Angebot, da ich jetzt schon ein paar Jahre da bin, ist schon bekannt. Das heißt in der ersten [Schul-]Woche kommen die Mädels schon auf mich zu und fragen, wann geht es denn wieder los: „Ohh, wann können wir denn weitermachen?“ (Interview C: Zeile 91-109)

Mit dieser Vorgehensweise befähigt die Schulsozialarbeit die Schülerschaft dazu, dort einzugreifen, wo Konflikte und Streitereien zwischen Kindern bzw. Jugendlichen aufkommen und an einer Lösung mitzuwirken. Die Notwendigkeit hier zu handeln hat einerseits damit zu tun, dass diese Auseinandersetzungen und manchmal auch Missverständnisse zu Ärger und Gewalt an der Schule führen. Mit dieser Ausbildung werden Grundsteine gelegt, um in der Schlichtungsrolle sowohl die Anliegen aller Beteiligten anhören zu können, als auch bei der Klärung der Interessen mitzuhelfen. Im Endeffekt fungieren ausgebildete Schülerinnen und Schüler als Botschafter eines für alle Beteiligten angenehmen Schulklimas. Denn nicht zuletzt aufgrund von Feindseligkeiten in der Schülerschaft weigern sich manche Heranwachsenden zur Schule zu gehen und exkludieren sich somit bewusst oder unbewusst aus schulischen Lernprozessen. Ein solches Verhalten kann dazu führen, dass nachfolgendes Inklusionsinstrument eingesetzt wird.

### **5.6.6 Das Kompetenzgespräch**

Die nachfolgende Interviewperson schildert, dass mittels des Instruments „Kompetenzgespräch“ sichergestellt werden soll, dass die Heranwachsenden sich gemäß ihrer Schülerrolle verhalten bzw. dargestellt wird, wo sie Verbesserungspotenziale haben, an denen gearbeitet werden soll. Es ist interessant, dass dieses als Arbeitshilfe für die Schulsozialarbeit eingesetzt wird, um den jungen Menschen in der Bewältigung ihrer schulischen Anforderungen zu helfen:

**I:** Okay. Wie soll ich mir so ein Kompetenzgespräch vorstellen?

**C:** Da gibt es ein Bogen, den die Schüler ausfüllen. Zum Beispiel ist

eine Frage: "Wie geht es mir an der Schule? Wie sind meine Leistungen?". Da muss sich der Schüler selber einschätzen. "Wie komme ich in der Klasse zurecht?". "Wo ist noch, wo kann ich mich noch verbessern?". Dann wird es, das Gleiche kriegen auch alle Fachlehrer. Die füllen das dann Schüler für Schüler aus und dann gibt es ein Gespräch, und dann wird geschaut. Wie der Schüler sich selber einschätzen kann und wie die Lehrer das sehen. Und meistens, also bei den Gesprächen, wo ich jetzt dabei war, klappt es meistens sowieso, dass die Schüler sich sehr realistisch einschätzen können. Muss ich wirklich sagen. "Da habe ich noch ein bisschen Bedarf." "Ich rede im Unterricht noch zu viel" oder "Ich vergesse zu oft die Hausaufgaben". Die Lehrer sehen das meistens auch so.

**I:** Okay. Und was machen Sie dann?

**C:** Na, dann wird es ein, gibt es einen Vertrag. Das ist zum, meistens so für 2 bis 3 Monate sich das in kleinen Schritten verändert. Und dann begleitet, wenn Bedarf ist. Ich habe jetzt auch einen mit dem ich regelmäßig die Hefte durchschaue. Weil das fehlt ihm noch so ein bisschen regelmäßig neue Blätter einzuheften. Seitdem ich das aber mit ihm mache klappt das. (Interview C: Zeile 356-376).

Dieses Gespräch dient also als Anamneseinstrument, das die Eingliederung von Heranwachsenden an der Schule fördert. Durch den anschließenden Vertrag werden konkrete Schritte festgelegt, wie die Verbesserungen zu erzielen sind und innerhalb welchen Zeitfensters (vgl. Abschnitt 3.4.2.2). Schaffen diese keine Abhilfe, dann kann über alternative Beschulungsmöglichkeiten nachgedacht werden, die unten folgend aufgeführt werden.

### **5.6.7 Alternative Lösungen zur Erfüllung der Schulpflicht**

Für die Erzielung von Inklusion im Berufsalltag der Schulsozialarbeit geben die Befragten an, alternative Lösungen zur Erfüllung der Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler anzubieten und umzusetzen. In Frage kommen hier niedrigschwellige Alternativen, wie etwa den Fall des Mädchens, das durch Frau E zur Kauffrau begleitet wurde, aber auch Projekte mit verminderten Schulstunden in Abstimmung mit dem Ausdauer bzw. der Konzentrationsfähigkeit der betreffenden Heranwachsenden:

„(...) Dass ich mit einer Lehrer-Kollegin die Teamleitung für den Bereich Berufsvorbereitungsjahr habe, das heißt also, viele Entscheidungsprozesse, was die Schüler angeht, trage ich mit, weil es bei einigen Schülern ja auch so ist, dass die, man merkt dass sie einfach nicht mit der Schule zurechtkommen, dürfen die eben auch alternativ ihre Schulpflicht woanders machen. Das geht eigentlich nur über meinem Schreibtisch.“ (Interview A: Zeile 139-144)

Es ist in dieser Textstelle bemerkenswert, dass die Schulsozialarbeit aufgrund ihrer gefestigten Stellung an der Schule in die Entscheidungen über die weitere Schulentwicklung der jungen Menschen zwingend einbezogen werden muss, bevor überhaupt eine tragbare Entscheidung getroffen werden kann. Dies mag vielleicht damit zusammenhängen, dass die hier betreffende Person als Teamleitung fungiert, doch umso erfreulich für die Heranwachsenden, dass die schulsozialarbeiterische Sicht einbezogen wird, bevor über ihren Fall entschieden werden kann. Es wird auch deutlich, dass nicht jede Schülerin bzw. jeder Schüler den ihr gestellten Schulanforderungen genügen kann, da in solchen Fällen Alternativen geboten werden müssen. Aus welchen Gründen diese Schwierigkeiten beispielsweise entstehen ist nachfolgender Ausführung zu entnehmen, in der die Interviewperson den Trend der Hilfebedürftigkeit von Schülerinnen und Schülern an der Schule einschätzt:

**A:** „(...) Also ich fand zum Anfang hin, dass wir schwierigere Schüler vom Verhalten her hatten. Na gut, es ist ja auch so, dass die Jahrgänge kürzer geworden sind. Das Verhalten ist eigentlich, ich finde, dass sie vom Verhalten im Schnitt besser geworden. Aber das ist alles eben zu den Zeiten hin mehr Schüler rauskommen, die dann ganz rausfallen; die dann gar nicht beschulbar sind.

**I:** Und was machen Sie mit solchen Schülern?

**A:** Ja. verschieden: Es gibt einmal den klassischen Schulverweigerer, da komm ich gar nicht ran, da kann ich gar nichts machen. Es gibt aber eben dadurch, dass wir auch dieses Programm haben, dass wir vor dem Schuljahr in Kontakt treten, immer auch das dahingehend, dass ich versuche, den Schülern die Möglichkeit zu bieten in der Jugendwerkstatt seine Schulpflicht zu erfüllen. Jugendwerkstatt das bedeutet, dass es oft nur Praxis ist, höhere sozialpädagogische Betreuung. Das sind vielleicht sonst insgesamt sechszwanzig Jugendliche mit unterschiedlichsten Problematiken dort. oder eben ne Einrichtung, die eben auch ähnlich arbeitet und aber noch niederschwelliger, wo es nicht heißt, man muss sechs Stunden oder acht Stunden da sein, sondern, man fängt mit zwei Stunden oder drei, der vier Stunden an in einer sehr kleinen Gruppe dann soziale Fähigkeiten zu erlernen. Das wäre so der Weg oder in Betriebe vor Ort, die ich kenne, wo ich weiß, dass die mit schwierigen jungen Menschen umgehen können, das sie da ein Praktikum machen. Das sind so die Angebote. (Interview A: Zeile 741-761)

An verschiedenen Stellen in dieser Interviewsequenz wird dargestellt, was die Schulsozialarbeit an inklusionsbezogener Arbeit leistet: Nach der Feststellung, dass sich das Verhalten von Schülerinnen und Schülern über die Jahre hinweg gebessert hat, wird darauf hingewiesen, dass die häufigsten Vorkommnisse heute Schulabgängerinnen und –abgänger sind, die den Schulanforderungen nicht gewachsen sind.

Hierbei nennt die Interviewperson, deviantes Verhalten als früheren Hauptgrund für inklusionsbezogene Interventionen der Schulsozialarbeit. Heutzutage sei es eher so, dass Schülerinnen und Schüler mit der Schule nicht klarkommen, den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden können. Die Interviewperson nennt hier die Gruppe der „Schulverweigerinnen und Schulverweigerer“ für die sie praktisch nichts machen könne außer, dass sie im Rahmen von präventiven Maßnahmen in den Schulen um Konzepte verminderter Schulanwesenheit bei gleichzeitiger Erfüllung der Schulpflicht werben kann, sowie um Praktika in Betrieben, die entsprechende junge Menschen aufnehmen. Damit sind im Grunde genommen zwei wesentliche Herangehensweisen dargestellt, wie die Schulsozialarbeit dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler weniger aus dem Schulsystem ohne Bildungsabschluss abgehen. Ein weiteres Vorgehen ist dem nachfolgenden Abschnitt zu entnehmen.

### **5.6.8 Wirksamer Umgang mit Konzentrationsschwierigkeiten**

Es wird nicht nur konstatiert, dass Konzentrationsprobleme ein häufiges Vorkommnis bei Heranwachsenden an Schulen sind, sondern gerade deswegen wurden auch Wege ausgemacht, wirksam dagegen vorzugehen:

**I:** Und was machen Sie da, wenn einer sich vielleicht nicht konzentrieren kann?

**D:** Ehm, dann frage ich zum Beispiel ob er was rausgefunden hat, wann es besser geht. Ehm also wann, es gibt ja so Momente, des gut funktioniert. Finde ich dann soll man diese Momente ausnutzen, sich ausbeißen also, z.B. kommt dann schon auch mal, dass "ja, wenn ich alleine sitzen würde, dann wäre es besser" Das ist dann ganz einfach, da kann ma da (lacht) schnell reagieren. (...) Wenn ich das Gefühl habe, das sind auch ärztliche Abklärungen notwendig, dann werde ich die einfach weiter verweisen an die Ärzte

**I:** Okay. Und Sie verlassen sich da ganz auf Ihr Bauchgefühl sozusagen?

**D:** Jaa, im Grund ich hab natürlich da meine Kollegin, die die Schüler auch zum Teil kennt und wir machen das dann auch so, dass wir das dann, dass man da evtl. mal was absprechen kann. (Interview D: Zeile 276-290)

Konzentrationsprobleme sind nicht nur ein großer Störfaktor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Unterricht folgen möchte, sondern machen es dem Schüler schwer, die geforderte Leistung zu erbringen: Dem Unterricht kann nicht gefolgt werden; von

der Lehrperson gestellten Fragen an die betreffende Schülerin bzw. den betreffenden Schüler werden entweder falsch beantwortet oder gar nicht; was auch mit einer Demütigung vor der ganzen Klassen einhergehen kann und Anlass für Hänseleien unter Schülerinnen und Schülern werden. So kann auch der Ausschlussprozess einer Schülerin oder eines Schülers von der Klassengemeinschaft beginnen. Diese Schwierigkeiten können sich dann auch in Klassenarbeiten fortsetzen und die Schulnoten der Schülerin bzw. des Schülers somit verschlechtern. Es lässt sich auch aus dieser Textstelle ablesen, dass Konzentrationsprobleme vielfältige Ursachen haben. Daher ist bei solchen Fällen für die Schulsozialarbeit angebracht, ihren Ursachen genauer auf den Grund zu gehen und eine mögliche nötige Stellungnahme von weiteren Professionellen einzuholen, um der Schülerin bzw. dem Schüler geeignete Hilfestellungen zu bieten. Die Inklusionsarbeit kann bei harmlosen Konzentrationsschwierigkeiten evtl. auch damit gelöst werden, dass ein anderer Sitzplatz eingenommen wird – so die Interviewperson.

Darüber hinaus wird für die Erzielung von Inklusion in der Schulsozialarbeit darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von psychischen Störungen beeinträchtigt sind, unterstützt werden. Diese Unterstützung geht bis hin zu solchen Schülerinnen und Schülern, die für die Konzentration im Unterricht auf Depotspritzen angewiesen sind. Bei diesen ist darauf zu achten, dass sie gemäß der ärztlichen Anordnung und insbesondere zeitgerecht die entsprechende Einspritzung tätigen, damit sie dem Unterricht folgen können und letztendlich ihren Schulabschluss schaffen. An dieser Stelle ist die Schulsozialarbeit aufgefordert, die unterschiedlichen Störungen in der Entwicklung der jungen Menschen wahrzunehmen, möglichst im Vorfeld eines solchen Falles davor zu warnen, um somit diese vorzubeugen:

„Borderline, sehr häufig, Ritzen und Essstörungen, vor allem die Mädels, ja, nehme ich persönlich so wahr. Bei den Jungs, ja viele haben schon eine kriminelle Vergangenheit aber auch, da gibt es durchaus so etwas wie magersüchtige, die fettleibigen, ja. Dann, was ich besonders wahrnehme ist die Zunahme von Psychosen und zwar hauptsächlich aufgrund von Cannabis Missbrauch. Die rauchen sich das Hirn weg und durch den hohen THC-Gehalt, von wegen "ich kiff doch bloß", ja, ist das ganz enorm und die haben häufig halt schon in früheren Jahren im Laufe ihrer Pubertät, viel gekiff und das geht oft nach hinten los. Wir haben einige Teilnehmer, die regelmäßig ihre Depotspritzen kriegen, regelmäßig alle vierzehn Tage, damit sie überhaupt in der Lage sind, Schule zu machen. Und da ist die Aufgabe als Schulsozialarbeiter aufzufangen, in den Momenten, wo es droht zu kippen. Und

aufklären und antippen, machen müssen sie es selbst, mal irgendwo hin fahren tue ich auch, ich bring die zum Arzt oder was weiß ich oder sage, wie das gehen kann, Überweisung holen und dies und das, weil sie sich oft ja nicht selber zu helfen wissen. Wenn es dann so ist, also manchmal auch eben Schweigepflichtentbindung, also zum Psychiater oder Psychotherapeuten, das hat es auch schon gegeben, dass ich da in Kontakt war und wir dann besprochen haben, warum und wieso ist es so. Das geht dann über meine Profession hinaus, und da will ich ja auch, damit ich da handeln kann, ist es ganz gut, wenn ich da den Kontakt habe. Wenn die Jugendlichen das zulassen, und das ist schon schön, wenn dann auch dieses Vertrauen auch da ist.“ (Interview E: Zeile 447-469)

In den Fällen, in denen eine Gefährdung bereits eingetreten ist, arbeitet die Schulsozialarbeit zwar im Rahmen des Möglichen kurativ, aber setzt dennoch im Rahmen von Präventionseinheiten zu Substanzenmissbrauch den Schwerpunkt auf Aufklärung und Verweis auf die negativen Konsequenzen, die aus dem Missbrauch von Substanzen wie Cannabis, Alkohol usw. resultieren. Die hier geschilderte kurative Herangehensweise ist natürlich nur möglich, wenn die betreffende Schülerin bzw. der betreffende Schüler eine entsprechende Einwilligung erteilt und die Schulsozialarbeit einen umfassenderen Einblick in die Gesamtsituation erhält und mögliche aufkommende Unklarheiten dabei auch beseitigt werden. Insbesondere spielt hier der professionsübergreifende Austausch eine wichtige Rolle, um erfolgreich unterstützen zu können. Aber nicht nur darauf kommt es an, sondern auch auf die Stärkung der Klassengemeinschaft gemäß unten folgenden Ausführungen.

### **5.6.9 Die Klassenverbandsarbeit**

Wie die Inklusionsarbeit mit der Klassenverbandsarbeit verknüpft ist, lässt sich aus nachfolgenden Textpassagen herausnehmen. Denn hierbei geht es um die Förderung des sozialen Miteinanders in der Klasse insbesondere, wenn Einzelne ausgegrenzt werden oder eine sozialschwache Position in dieser einnehmen:

**I:** Okay, ja verstehe. Wobei helfen Sie denn die Lehrer, mit welchen Anforderungen kommen die dann zu Ihnen?

**D:** Die Lehrer, ja wenn einer aus der Klasse austickt, wenn es brenzlich wird. Oder wenn einige wenige ausgegrenzt werden, die auch ein bisschen ne sozialschwache Stellung haben, dass ich dann eingreife, entweder für die ganze Klasse was mach, das heißt ich hab dann so n Klassenprojekt oder mir den auch mal gezielt raussuche, um dann zu schauen wo sind seine Stärken, wo kann ich denjenigen aufbauen, und dass er sich selbst behaupten kann.“ (Interview D: Zeile 292-300)

Die Interviewperson geht hier je nach Notwendigkeit vielseitig vor: Sie führt mit den Klassen ein Projekt durch, worin die Klassensituation abgehandelt wird oder setzt sich mit der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler in Einzelarbeit auseinander, um sie in ihren Ressourcen und Art der Behauptung zu stärken. Liegt eine Benachteiligung im Sinne des § 13 SGB VIII vor, wird ebenfalls von Inklusionsarbeit gesprochen,

„(...) Es gibt da ja Vorlagen mit "sozial schwach", oder "benachteiligt im Sinne von Integration, Migration. Solche Fälle hauptsächlich. (...) es ist eher so, dass ich von den Lehrern Rückmeldung bekomme, ob ich mit jemanden arbeiten soll; oder die Schüler wissen, die können zu mir kommen.“ (Interview D: Zeile 169-178)

Zu den bereits dargestellten Kriterien zur Identifizierung der Notwendigkeit einer Inklusionsarbeit, die mit den obigen Problematiken von Schülerinnen und Schülern einhergehen, gibt diese Interviewperson die Vorlagen „sozial schwach“ bzw. „benachteiligt im Sinne von Migration an. Damit steht sie im Einklang mit den Ausführungen in den Abschnitte 3.3, 3.5.1.2 & 3.6.1.2, indem genau diese Aspekte als mögliche Bestandteile des Inklusionsverständnisses der Schulsozialarbeit dargestellt werden.

## **Fazit**

Zusammenfassend kann gesagt werden, eine erfolgreiche Bewältigung von Inklusionsaufgaben für die Schulsozialarbeit hängt von verschiedenen Instrumenten ab, die im Wesentlichen Folgendes ermöglichen:

- a) Die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen und ihre Mitwirkung in verschiedenen schulischen Strukturen, Prozessen und Abläufen.
- b) Die Stärkung der Beteiligungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Denn es reicht nicht aus nur Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, sondern diese müssen den Adressaten und Adressatinnen auch offengelegt und kommuniziert werden. Die Förderung von Inklusion äußert sich insbesondere dadurch, dass die entsprechende Beteiligung durch Angebote und Maßnahmen aktiv gefördert wird.
- c) Die Anregung von Erziehungsberechtigten und deren Kindern zur Inanspruchnahme bestehender Fördermöglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Insbesondere durch persönliche Ansprache und detaillierte Erläuterung dessen,



was mit dieser erstrebten Beteiligung genau verbunden ist. Damit einher geht auch, dass den betreffenden Personen die Gelegenheit gegeben wird, eine eigenständige Entscheidung zu treffen, über damit verbundene Folgen nachzudenken und sich anschließend festzulegen. Sollten diese Personen nicht mitwirken wollen, dann möglichst nach den Gründen fragen, weil diese Anhaltspunkte enthalten können, inwiefern die angebotenen Beteiligungsmöglichkeiten geeignet sind oder nicht und ggfs. adjustiert werden sollen, um die Teilhabe der anvisierten Personengruppe besser bewirken zu können. Bei einem bereitwilligen Engagement hingegen sollen Chancen für selbstständiges Denken, Handeln und Lernen gegeben werden, wie auch für Ideen, die eine erhöhte Teilhabe ermöglichen.

In diesem Zusammenhang geben Rückmeldungen zum Geleisteten sowie die Bewertung und Überprüfung des Erreichten im Verhältnis zum Erzielten Hinweise auf mögliche Verbesserungspotenziale. Dabei gilt es auf mögliche Lernhinweise und kreative Ideen für neue, optimierte Vorgehensweisen zu achten. So können die dargestellten vielfältigen Inklusionsinstrumente für größere Erfolge optimiert werden: Das Bildungs- und Teilhabepaket sollte von ihren hinderlichen Aspekten der Inanspruchnahme befreit werden und die rechtsstaatlichen Methoden wenig bis gar nicht mehr umgesetzt werden müssen. Im Gegensatz zu diesen ambivalenten Instrumenten erweisen sich bewusst gestaltete Interaktionen zwischen Heranwachsenden mit und ohne Beeinträchtigung, Klassensprecherseminare, die Streitschlichtung, das Kompetenzgespräch, alternative Lösungen zur Erfüllung der Schulpflicht, der wirksame Umgang mit Konzentrationsschwierigkeiten und die Klassenverbandsarbeit als kaum zwiespältige Grundlagen inklusionsförderlicher Arbeit.

Die voran gegangenen Erläuterungen in diesem Kapitel weisen bereits daraufhin, dass Schulsozialarbeitende aus ihrem Inklusionsverständnis Inklusionsaufgaben und Inklusionsinstrumente ableiten, die im Arbeitsalltag umgesetzt werden, damit sie ihre Inklusionsarbeit erfolgreich verrichten können. Über diese Aspekte hinaus gibt das Datenmaterial zu dieser Frage weitere bedeutsame Hinweise, die zusammenfassend durch die folgenden Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben aufgezeigt werden.

## 5.7 Parameter für die Bewältigung von Inklusionsaufgaben

Angesichts des vielfältigen umsetzungsbezogenen Inklusionsverständnisses und der damit verbundenen Inklusionsaufgaben auf den drei dargestellten Ebenen ist hier festzuhalten, dass ein entsprechender Umgang der Schulsozialarbeit diverse adressatenbezogene Herangehensweisen abverlangt. Werden die Inklusionsproblematiken, die Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben und Inklusionsinstrumente hinzugezogen, dann wird ersichtlich, dass die Inklusionsarbeit Hindernisse überwinden muss und konkrete Messkriterien braucht, an denen sie überprüft und verbessert werden kann. Zu diesem Zweck können den Interviewdaten folgende Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsverständnisses der Befragten in ihrem Arbeitsalltag entnommen werden, die anhand der Erkennung von Sinnstrukturen und Deutungszusammenhängen im Datenmaterial herauskristallisiert wurden:



**Abbildung 20:** Parameter für die Bewältigung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit (eigene Darstellung)

Diese Grafik zeigt auf, dass das **Inklusionsverständnis** als Grundlage erachtet wird, mittels welcher Schulsozialarbeitende sich in die Lage versetzen, anfallende Inklusionsaufgaben überhaupt wahrnehmen zu können und bewältigen zu wollen. Denn die Art und Weise wie es im Praxisalltag umgesetzt wird, resultiert anscheinend aus dem (un-)bewussten Adaptationsvorgang von betreffenden Professionellen, ihr kognitives Inklusionsverständnis im Lichte der vorhandenen Rahmenbedingungen, Adressaten und Instrumente vor Ort auszutarieren. Denn die Interviewdaten zeigen auf, dass Schulsozialarbeitende ihre theoretisch normative Deutung von Inklusion auf ihre Vor-Ort-Bedingungen herunterbrechen, um handlungsfähig zu sein. Denn für den Vollzug ihrer Inklusionsarbeit geben sie an, sowohl adressatenübergreifende Aspekte heranzuziehen, als auch individuumsbezogene Merkmale, die Anlass für inklusives Handeln geben (vgl. Interview C: Zeile 220-222 & 324-330; Interview D: Zeile 163-180; Interview E: Zeile 430-466; Interview F: Zeile 744-753). Es soll beispielsweise nicht nur allgemein von Teilhabe am Unterricht bei Heranwachsenden gesprochen werden, sondern auch von konkreten Schritten, die der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler angesichts ihrer bzw. seiner Spezifika dazu verhelfen, tatsächlich am Unterricht teilzuhaben – Ähnlich Abschnitt 3.6.1.1f.

Eng verbunden mit dem Inklusionsverständnis werden die **wahrgenommenen Inklusionsaufgaben** pro Zielgruppe bzw. bei jedem einzelnen Unterstützungsbedürftigen unterschieden. Für die Förderung der Teilhabe von Heranwachsenden am Unterricht klären Schulsozialarbeitende zum Beispiel, welche Aufgaben und Erwartungen anfallen (können):

- a) Das soziale Miteinander stärken (vgl. Interview C: Zeile 356-376; Interview D: Zeile 266-269; Interview E: Zeile 540-549; Interview F: Zeile 31-44):
  - In der einzelnen Klasse
  - Auf dem Schulhof
  - In der Interaktion zwischen einzelnen Heranwachsenden und Lehrkräften, usw.
- b) Die Lernfähigkeit eines jungen Menschen fördern (vgl. Interview D: 272-284; Interview F: Zeile 248-269)
  - Konzentrationsschwierigkeiten beim Unterricht beheben
  - Lernschwächen in bestimmten Fächer kompensieren

- Lese-Rechtschreib-Schwäche erkennen und adäquat behandeln lassen, usw.
- c) Schulkonformes Unterrichtsverhalten unterstützen (vgl. Interview A: Zeile 950-1007; Interview B: Zeile 20-37; Interview C: 364-367; Interview F: 412-416)
  - Regeln unterrichtskonformer Teilhabe vermitteln bzw. erneut daran erinnern
  - Abweichendem Verhalten entgegenwirken und Rückfälle minimieren bzw. verhindern, usw.

Mit diesem Vorgehen setzen Schulsozialarbeitende systemisches Vorgehen um, da sie so die unterschiedlichen Wirklichkeitsbereiche betreffender Heranwachsende in den Blick nehmen und daraus Weil- und Um-zu-Motiven für geeignete Interventionen ableiten (vgl. Abschnitt 2.5). Einzelne Aspekte dieser beispielhaften Auflistung von Inklusionsaufgaben werden je nach vorliegendem Fall unterschiedlich relevant: Bei dem Einen steht für die Schulsozialarbeit der adäquate Umgang mit vorhandenen Lernschwächen im Vordergrund und bei dem Anderen geht eher um die Minimierung von Rückfällen in abweichendes Verhalten. Es kann aber auch sein, dass beide Anlässe für Inklusionsarbeit miteinander zusammenhängen; etwa wenn abweichendes Verhalten als Reaktion auf Lernschwächen folgt und umgekehrt. Im letzteren Fall sollten die unterschiedlichen Herangehensweisen an beiden Anforderungen auch in ihren Wechselwirkungen miteinander abgehandelt werden (vgl. Abschnitt 3.4.2.1ff).

Abhängig von den zu erfüllenden Inklusionsaufgaben werden **Programme, Maßnahmen und Instrumente** von Schulsozialarbeitenden eingesetzt. Viele Schulsozialarbeitende geben an, Klasseninterventionen nicht nur durchzuführen, um Krisen in Klassen zu entschärfen, sondern auch um einzelne junge Menschen in die Klassengemeinschaft einzugliedern; zusätzlich zur Einzelarbeit für die Selbstbehauptung dieser Individuen. Es wird darüber hinaus auch geäußert, dass es anhand des „Bildungs- und Teilhabe-Paketes“ des Bundesministerium für Arbeit und Soziales vielen Kommunen nicht nur gelungen ist, Schulsozialarbeit an Schulen zu installieren, sondern den betreffenden Schulsozialarbeitenden ist auch der Auftrag erteilt worden, entsprechende Mittel an die Adressaten heranzubringen (vgl. Interview B: Zeile 471-475; Interview F: Zeile 755-775). So berichten manche Schulsozialarbeitende, dass sie aus diesem

Bundesprogramm die Mittel der Lernförderung einsetzen, um Schwächen von Heranwachsenden unterer Klassen in ihren Schulfächern mittels von Lernhelfenden aus höheren Klassen zu beseitigen.

Für den Umgang mit abweichendem Verhalten berichten manche Schulsozialarbeitende beispielsweise vom vorhandenen „Trainingsraum“ an der Schule: Vom Unterricht werden junge Menschen, die nachdrücklich gestört haben, mit dem Ziel verwiesen, in diesem Raum ihr Verhalten zu reflektieren, Maßnahmen für eine Wiedergutmachung und gegen einen Rückfall zu erarbeiten und umzusetzen (vgl. Interview A: Zeile 957-992). Die Wirksamkeit des Trainingsraums als Instrument der Regulierung von abweichendem Verhaltens wird jedoch kritisch betrachtet: Bei manchen Heranwachsenden reiche ein einmaliger Reflexionsbesuch dieses Raumes aus, um wieder schulkonform zu agieren. Bei anderen wiederum bleibt dieses Instrument unwirksam und sie müssen erst wieder mit ihren Eltern zu einem pädagogischen Gespräch an der Schule erscheinen oder gar letztlich von der Schule verwiesen werden, wenn alle weiteren Maßnahmen ohne Einlenken des Heranwachsenden verbleiben (vgl. Idem: Zeile 962-1005). Zu solchen weiteren Maßnahmen gehören zum Beispiel eine individuelle Förderung und Schulkonferenzen zum betreffenden Fall. Kritisch ist hier anzumerken, dass das „regelkonforme“ Verhalten in ein sehr positives Licht gerückt wird; was Situationen ausblendet, in denen Heranwachsende mit guten Gründen ein nicht konformes Verhalten zeigen und eine Rückführung in das regelkonforme Benehmen nicht sinnvoll wäre – etwa im Falle von Devianzen als Hilferuf bzw. als Lösung für bislang unausgesprochene, tieferliegende Probleme.

Aus diesen Darlegungen kann unterschieden werden zwischen direkten und indirekten Instrumenten, die von Schulsozialarbeitenden genutzt werden, um ihre Inklusionsaufgaben erfüllen zu können. Als direkte Instrumente sind alle Instrumente gemeint, die bei der unterstützungsbedürftigen Person selbst ansetzen wie etwa die Lernhilfe oder die Selbstbehauptungsarbeit für den einzelnen Heranwachsenden. Als indirekte Instrumente werden solche eingeordnet, die außerhalb der individuellen Ebene eingesetzt werden mit dem Ziel, positive Entwicklungen im Fallverlauf auf Ebene der unterstützungsbedürftigen Person herbeizuführen. Dazu zählt die Arbeit mit ganzen Klassen, um einen Heranwachsenden darin einzugliedern wie auch Interventionen in Familien (vgl. Interview F: Zeile 516-533).

Von allen befragten Schulsozialarbeitenden wird die **interprofessionelle Kooperation** als Basis für Inklusionsarbeit genannt. Sie geben an, ohne diese Zusammenarbeit kaum wirksam sein zu können, weil sie auf Informationen und Mitwirkung anderer Professionen sowohl auf institutioneller, programmatischer, als auch individueller Ebene angewiesen sind. Dazu geben sie zahlreiche außerschulische Stellen an, mit denen sie (mehr oder weniger) erfolgreich kooperieren (müssen): Das Jugendamt, Ärzte bei Heranwachsenden unter medikamentöser Behandlung, der städtische schulpsychologische Dienst, Migrantenanlaufstellen, usw.

An der Schule selbst betrachten sich Schulsozialarbeitende als abhängig von der Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Die Förderung der Teilhabe am Unterricht beispielsweise kann – wie bereits dargestellt wurde – eine Klassenintervention der Schulsozialarbeit erfordern. Diese jedoch wird von den Befragten auf Rücksprache mit betreffenden Lehrkräften oder gar gemeinsam durchgeführt (vgl. Interview A: Zeile 82; Interview C: Zeile 475-481; Interview D: Zeile 84-90). Solch eine interaktive Arbeit weitet sich in manchen Fällen dahingehend aus, dass Lehrkräfte den Fallverlauf gemeinsam mit Schulsozialarbeitenden auf Besserungen hin analysieren, überprüfen und notwendige weitere Herangehensweisen festlegen.

Falls weitere sozialpädagogische Fachkräfte an der Schule vorhanden sind, erachten manche Schulsozialarbeitenden den Austausch mit ihnen als unverzichtbar. Sie geben an, durch diesen weitere Expertisen zu ihren Fällen einzuholen, um ein Gesamtbild des Falls gewinnen zu können (z.B. vgl. Interview D: Zeile 225-234). Dies insbesondere, da andere Professionelle die betreffenden Heranwachsenden in anderen Kontexten erleben und aus dortigen Beobachtungen möglicherweise weitere Erkenntnisse gezogen werden können. Dies gilt für Professionelle aus den Nachmittagsbetreuungsbereich, aus der Freizeitgestaltung und Ähnliches. Inklusionshelfenden werden ebenfalls gerne eingebunden, wenn es um die von ihnen betreuten Heranwachsenden geht. Auch der Hausmeister spiele eine entscheidende Rolle für die Schulsozialarbeit, etwa wenn es sich um Absprachen bezüglich den Räumlichkeiten angesichts anstehender schulsozialarbeiterischer Aktivitäten handelt.

Die befragten Schulsozialarbeitende erkennen alle an, dass sie vor allem auf die verlässliche **Mitwirkung ihrer Adressaten** angewiesen sind (vgl. Interview A: Zeile 1075-1086; Interview B: Zeile 648-667; Interview C: Zeile 852-963; Interview D: Zeile 359-

372; Interview E: Zeile 687-690; Interview F: Zeile 397-404): Absprachen müssen eingehalten und umgesetzt werden, wenn der Fall einen positiven Ausgang erfahren soll. Bezüglich der Teilhabe am Unterricht bedeute dies bei Heranwachsenden beispielsweise, dass sie aktiv ihren Beitrag leisten: Vereinbarungen aus dem Trainingsraum müssen wie abgesprochen durchgeführt werden; in der Lernhilfe pünktlich zu erscheinen und positiv gestaltend dort zu agieren liegt ebenfalls im Verantwortungsbereich der unterstützungsbedürftigen Heranwachsenden. Die Begleitung durch Schulsozialarbeit als solches liegt nicht nur daran, dass ihnen die Angebote und Aktivitäten der Schulsozialarbeit auf irgendeine Art und Weise bekannt sind, sondern sie nehmen diese (gezwungen oder freiwillig) auch tatsächlich in Anspruch.

Damit werden die **Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit** angesprochen, die aus Sicht der Befragten einen wesentlichen Einfluss darauf haben, ob, wie und in welchem Umfang vorhandene Inklusionsaufgaben bewältigt werden können: Gibt es keine Schulsozialarbeit an einer Schule, so kann sie auch die dort vorhandenen Anforderungen weder wahrnehmen, noch bewältigen. Ist sie jedoch an einer Schule vorhanden, so bedarf es einiger Jahre, bis sie sich tatsächlich etabliert hat, das heißt ohne Vorbehalte akzeptiert wird und tatsächlich selbstverständlich in Anspruch genommen wird (vgl. Interview C: Zeile 153-155; Interview D: Zeile 252-264; Interview E: Zeile 206-209).

Es wird darauf hingewiesen, dass eine erfolgreiche Inklusionsarbeit in der Schulsozialarbeit eine flexible Gestaltung der Arbeit erfordert, vor allem um Krisensituationen und damit verbundene Unterstützungsnotwendigkeiten, sei es seitens der Lehrerinnen und Lehrer, oder sei es seitens der Schülerschaft, meistern zu können. Die Schulsozialarbeitenden geben in diesem Zusammenhang an, seitens dieser jungen Menschen eine Legitimation für ihr Eingreifen zu brauchen, die zum Beispiel dadurch gegeben wird, dass sie aufgesucht werden, oder Schülerinnen und Schüler zu ihnen gesandt werden.

Bisher wird vorrangig von einzeln agierenden Schulsozialarbeitende ausgegangen, doch die Interviewdaten geben auch Hinweise auf mehrere Schulsozialarbeitenden an einer Schule. Darüber hinaus werden interprofessionelle Teams trotz einer einzigen Schulsozialarbeitsstelle vor Ort gewürdigt. Damit weisen sie auf die Bedeutung von

Arbeitsteams in der Schulsozialarbeit hin. Die Teamzusammensetzung wird so zu einem wesentlichen Aspekt für die erfolgreiche Bewältigung von Inklusionsaufgaben, denn:

- Sie bestimmt über die Menge der bewältigten Hilfesuche und die Qualität damit verbundener Interventionen.
- Sie bestimmt über die Art der einfließenden Informationen, um passgenaue Interventionen einleiten zu können. Durch Blickwinkel unterschiedlicher Arbeitsbereiche und Kontexten wird der zu bearbeitende Fall möglichst umfassend erfasst.
- Sie bestimmt über die Erfolgchancen der Inklusionsarbeit, die offenbar umso höher werden können, je vertrauter die Interagierenden miteinander sind.

## **5.8 Analyseparameter und ihre Variablen**

Die deutschlandweite quantitative Studie zielt darauf ab, die tatsächlichen Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit heraus zu kristallisieren und mögliche Wege für deren erfolgreiche Bewältigung zu identifizieren. Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung von Inklusionsaufgaben die abhängige Variable darstellt. Sie zeigt sich im Fragebogen mit der Frage nach der Bedeutung von Inklusion für die Befragten. Damit werden Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektive Konzepte der Förderung der Teilhabe junger Menschen erfasst. Zu den unabhängigen Variablen zählen beispielsweise:

- Vor-Ort-Bedingungen wie etwa die Trägerschaft der Schulsozialarbeit, die Schulart, Schulförderschwerpunkte, usw.
- Arbeitsinhalte, z.B. das Arbeitsaufkommen, Vorkommen von abweichendem Verhalten, usw.
- Persönliche Arbeitsbedingungen wie die zeitlichen Ressourcen, das Arbeitsteam der Schulsozialarbeitenden, usw.

Ausgehend also von den dargestellten Parametern der Bewältigung von Inklusionsaufgaben, die im vorangegangenen Abschnitt dargestellt worden sind, wird an dieser Stelle auf die Variablen eingegangen, die in der quantitativen Analyse folglich erfasst



wurden. Dabei wird der zweiteilige Fokus dieser Forschungsphase aufgezeigt: Auf der einen Seite die Etablierung von Schulsozialarbeit an der Schule als Voraussetzung für Inklusionsarbeit in diesem Arbeitsfeld, und auf der anderen Seite die Verrichtung von Inklusionsarbeit bei den Schülerinnen und Schülern. Diese Beschränkung auf beide Aspekte ist zwingend notwendig gewesen, weil eine Befragung zu allen Zielgruppen unter Beachtung aller dargestellten relevanten Parameter zu umfangreich ausfallen würde. Dies hätte die Folge, dass ein solcher sehr umfangreicher Fragebogen nicht ausgefüllt werden würde. Denn die Segmentierung der Umsetzung von Inklusion – wie oben dargestellt - unterschiedliche Zielgruppen beachtet, mit denen jeweils verschiedene Inklusionsaufgaben verbunden werden (vgl. Abschnitt 5.2).

Für die beiden relevanten Zielgruppen der hiesigen quantitativen Forschungsphase (Schulsozialarbeit und junge Menschen) gelten alle Aspekte, die Aussagen über den Stand der Realisierung der jeweiligen Inklusionsaufgabe treffen, als abhängige Variable, während solche, welche die Rahmenbedingungen, Instrumente, Programme bzw. Maßnahmen, Mitwirkung der jeweiligen Zielgruppe und die interprofessionelle Kooperation erfassen, die unabhängigen Variablen darstellen. Einzelheiten zu diesen Analyseparametern und damit verbundenen Variablen wurden im Anhang dargestellt, indem eine Zuordnung der genutzten Variablen zu den Analyseparametern und ihre Herkunft sowohl aus den Interviews, als auch aus eigener Überlegung und weiterführender Literatur tabellarisch veranschaulicht wurden. Zusammenfassend dargestellt, untersucht die quantitative Forschungsphase folgende Aspekte genauer:

ANALYSIERTE INKLUSIONS-AUFGABEN IN DER QUANTITATIVEN FORSCHUNGSPHASE		
Zielgruppen	Schulsozialarbeit selbst	Junge Menschen (Schülerinnen und Schüler)
<b>Inklusionsverständnis</b> (umsetzungsbezogen)	1) Schulsozialarbeit ist an der Schule etabliert	2) Schulsozialarbeit befähigt junge Menschen zur Teilhabe in für sie relevanten Bereichen
<b>Inklusionsaufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekanntheit an der Schule</li> <li>▪ Mitwirkung an Schulvorgängen und – Entscheidungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zugang zu und Beteiligung an Angeboten und Aktivitäten von Schulsozialarbeit</li> <li>▪ Mitwirkung an der Schule</li> <li>▪ Zugang zum Beruf</li> </ul>

**Rahmenbedingungen  
der Schulsozialarbeit**

**Instrumente,  
Programme,  
Maßnahmen**

**Interprofessionelle  
Kooperation**

**Abbildung 21:** Zu analysierende Inklusionsaufgaben (Eigene Darstellung)

## **Kapitel 6 Resultate der quantitativen Analyse**

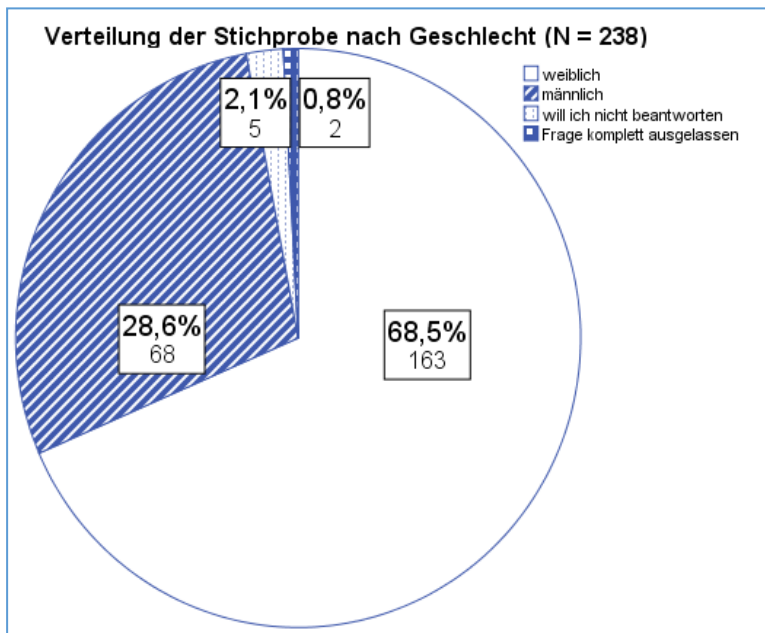
In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit relevant sind. Dies erfolgt in drei großen Unterkapitel, in denen einerseits die zustande gekommene Stichprobe in ihren Charakteristika verdeutlicht wird, andererseits die erfassten Deutungsmuster, wie Inklusion bewältigt werden kann, analysiert werden und schließlich die (fehlenden) Effekte der Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden für erfolgreiche Inklusionsarbeit aufgezeigt werden.

### **6.1 Soziodemografische Daten der Stichprobe**

Dieser Abschnitt zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe anhand der Verteilung verschiedener sozialer und anstellungsbezogener Merkmale auf. Diese Daten entstammen den Angaben aus den Fragebogenbereichen „Rahmenbedingungen“ und „persönliche Arbeitsbedingungen“.

#### **6.1.1 Das Geschlecht**

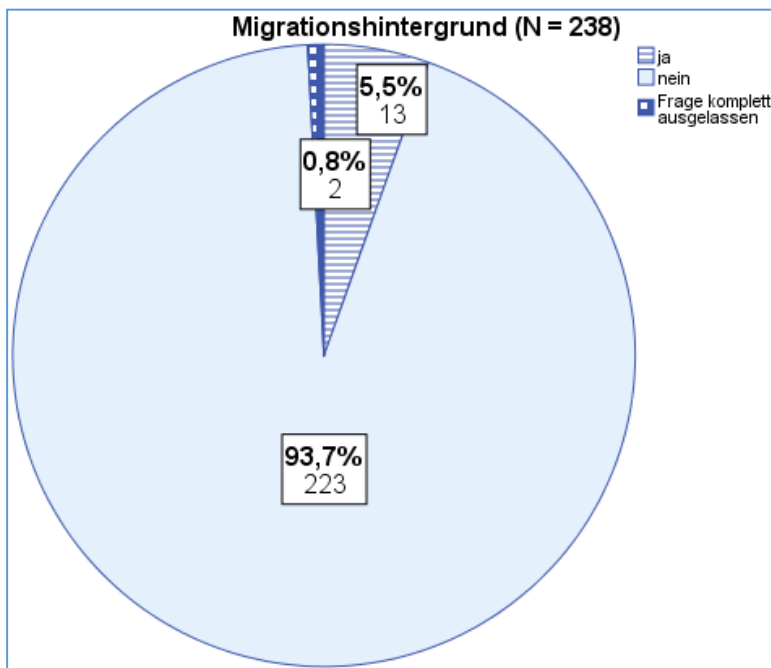
Mehr als 60% der Befragten geben sich dem weiblichen Geschlecht angehörig an, während deutlich mehr als 20% sich als männlich einordnen. Wenige haben die Frage zur geschlechtlichen Kategorisierung absichtlich nicht beantwortet, da sie die Antwortmöglichkeit „will ich nicht beantworten“ angekreuzt haben. Zwei Personen hingegen haben diese Frage komplett ausgelassen. In die Antwortmöglichkeit „zugleich“, die Personen fassen sollte, die sich ggfs. sowohl männlich, als auch weiblich erachten, hat sich niemand eingeordnet.



**Abbildung 22:** Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht

### 6.1.2 Der Migrationshintergrund

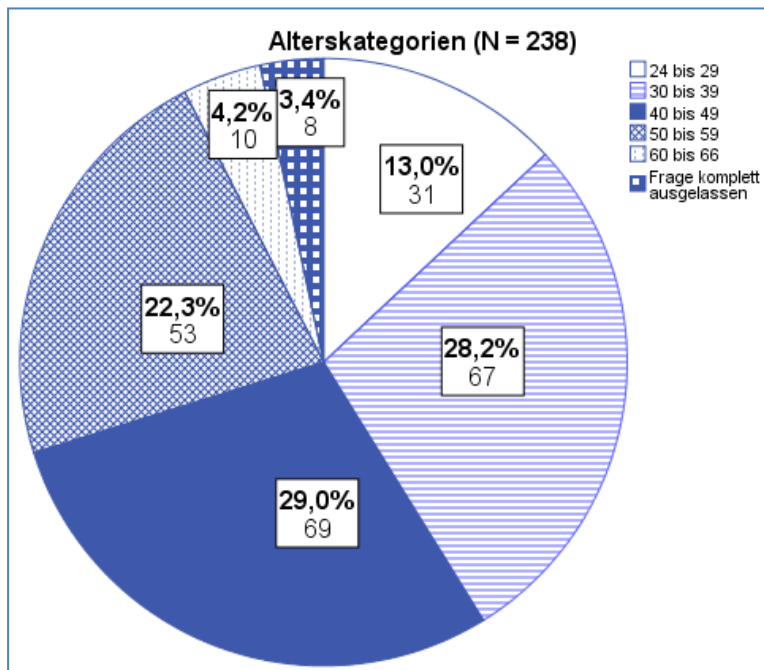
Innerhalb der Stichprobe weisen lediglich 5,5% tatsächlich eine Migrationsgeschichte auf. Während 0,8% keine Angaben bei der betreffenden Frage gemacht haben, haben alle anderen Befragten keinen Migrationshintergrund – sprich 93,7%.



**Abbildung 23:** Der Migrationshintergrund

### 6.1.3 Das Alter

Die Stichprobe besteht überwiegend aus zwei nahezu gleichen Altersgruppen: Die 40- bis 49-jährigen (29%) einerseits und die 30- bis 39-jährigen (28,2%) andererseits. Gefolgt werden diese Gruppen von den 50- bis 59-Jährigen (22,3%) und den 24- bis 29-jährigen (13%). Mit 4,2% bilden die 60- bis 66-jährige die kleinste Altersgruppe. 3,4% der Befragten machen keine Angaben.



**Abbildung 24:** Das Alter

### 6.1.4 Die Studien- bzw. Ausbildungsfächer

Zu ihrem Studien- bzw. Ausbildungshintergrund gaben zwei Personen keine Antwort. Die anderen äußerten sich folgendermaßen:

Häufigkeiten zu den Studien- und Ausbildungsfächern der Befragten (N = 236)		Antworten		Prozent der Fälle <sup>15</sup>
		N	Prozent	
Studienfächer der Befragten <sup>a</sup>	Soziale Arbeit: Sozialarbeit/Sozialpädagogik	177	64,6%	75,0%
	Pädagogik	20	7,3%	8,5%
	Erziehungswissenschaft	34	12,4%	14,4%
	Soziologie	9	3,3%	3,8%
	Erzieherausbildung	11	4,0%	4,7%
	Psychologie	5	1,8%	2,1%
	Theologie	2	0,7%	0,8%
	Sonstiges	16	5,8%	6,8%
Gesamt		274	100,0%	116,1%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 25:** Die Studien- und Ausbildungsfächer

Viele der befragten Schulsozialarbeitenden haben nicht nur ein Studium absolviert, sondern mehrere Abschlüsse erworben. Ersichtlich wird dies an der Anzahl der gegebenen Antworten (274) im Vergleich zur Stichprobengröße (236). Dabei geht hervor, dass mit 75% die meisten Soziale Arbeit – sprich Sozialarbeit und/oder Sozialpädagogik studiert haben. Abgesehen von den oben dargestellten Bildungshintergründen wurden Folgende unter Sonstiges angegeben:

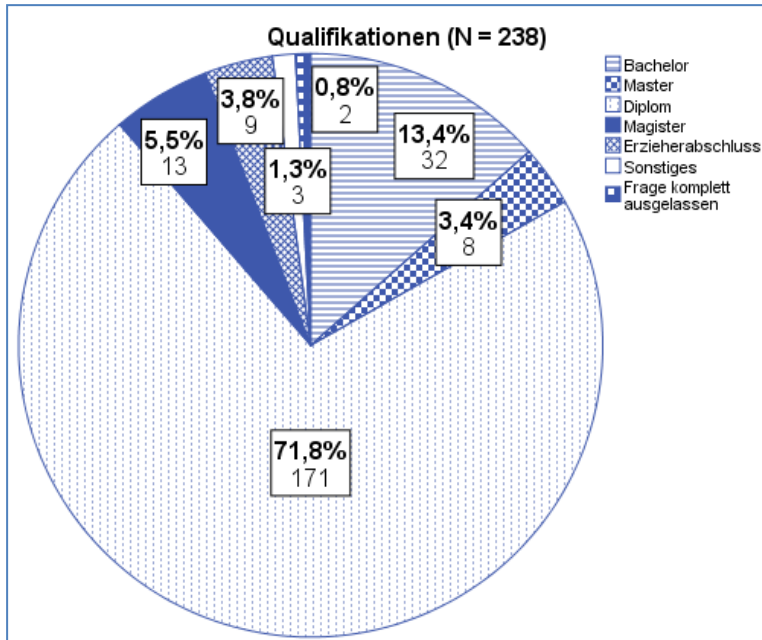
- |  |   |
|--|---|
| • Abenteuer- und Erlebnispädagogik             | • Konfliktmanagement                            |
| • Angewandte Kindheitswissenschaften           | • Kunst   |
| • Ausbildung Systemische Beratung für Familien | • Sozialwissenschaften                          |
| • Bildungswissenschaften                       | • Spanisch und Englisch                         |
| • Geschichte                                   | • Systemische Beratungsausbildung               |
| • Ingenieurwesen                               | • Systemische Paar- und Familientherapie        |
| • Inklusive Pädagogik und Elementarbildung     | • Zusatzausbildung systemische Familientherapie |

**Abbildung 26:** Sonstige Studien- und Ausbildungsfächer der befragten Schulsozialarbeitenden

<sup>15</sup> Der Unterschied zwischen „Prozent“ in der Spalte „Antworten“ und „Prozent der Fälle“ liegt darin, dass für ersteres die Gesamtzahl der Antworten (N = 274) die Basis der Prozentuierung bildet (vgl. Brosius 2013:452; Janssen & Laatz 2013:304). Der „Prozent der Fälle“ hingegen nutzt als Grundlage die Gesamtzahl der Befragten (N = 236). Denn bei Mehrfachantworten liegt die Gesamtzahl der Antworten oft über der Gesamtzahl der Fälle.

### 6.1.5 Die Qualifikationen

Die befragten Schulsozialarbeitenden zeichnen sich durch folgenden Studien- und Ausbildungsabschlüsse aus:

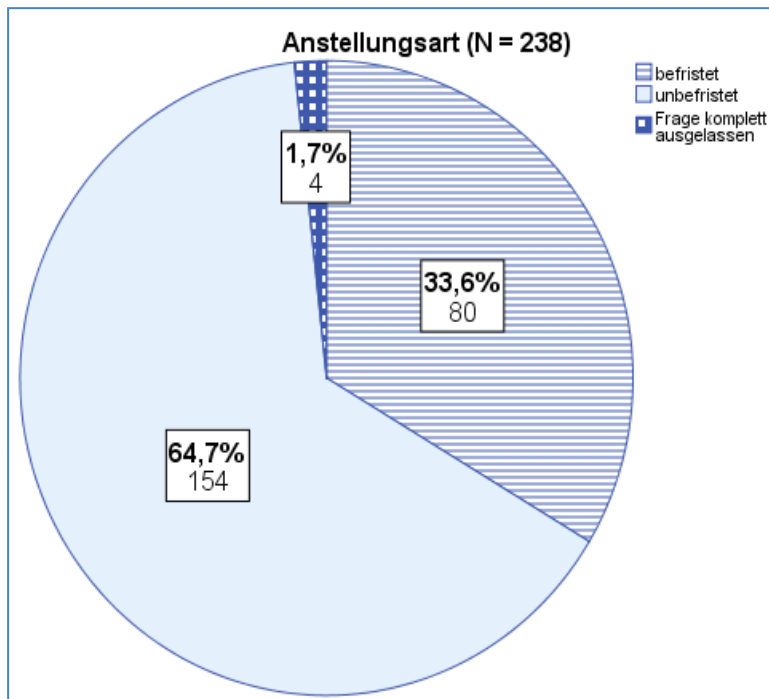


**Abbildung 27:** Die Qualifikationen

Die meisten Personen haben einen Diplomabschluss erworben, gefolgt von der Gruppe mit dem Bachelor-, Magister- und Masterabschluss. Als sonstige Qualifikationen wurden „staatlich anerkannte Fachkraft für Soziale Arbeit“, „Diakonin“ und „Dr. Phil.“ angegeben.

### 6.1.6 Die Anstellungsarten

Zwei Anstellungsverhältnisse charakterisieren die Stichprobe. Diese nachfolgende Grafik zeigt auf, wie sie verteilt sind:

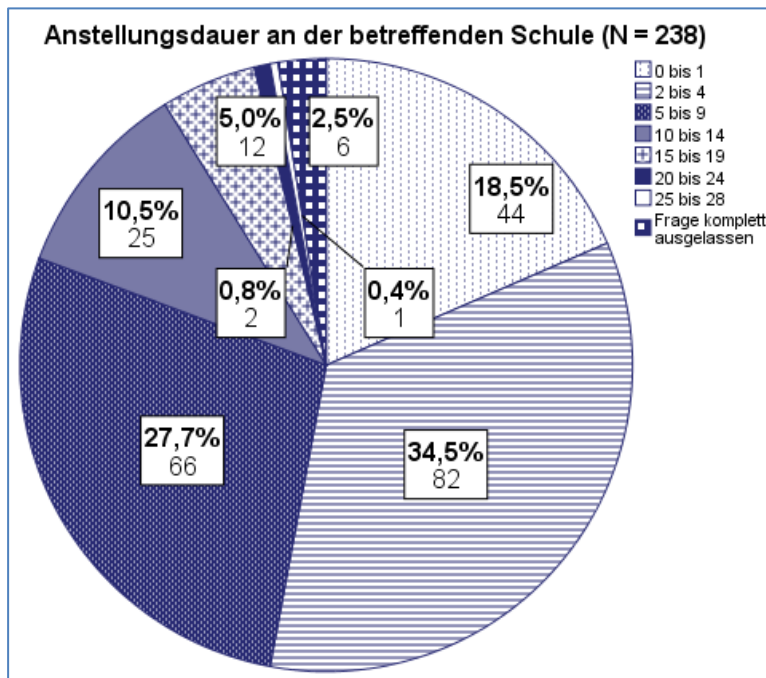


**Abbildung 28:** Die Anstellungsarten

33,6% der Befragungsteilnehmenden sind befristet angestellt, während die deutliche Mehrheit von ihnen (64,7%) unbefristet beschäftigt sind. 1,7% haben keine Angaben gemacht.

### 6.1.7 Die Anstellungsdauer

Wie lange die befragten Schulsozialarbeitenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits an der betreffenden Schule tätig gewesen sind, zeigt die unten stehende Grafik. Daraus geht hervor, dass die meisten (34,5%) bereits 2 bis 4 Jahre an derselben Schule tätig sind, gefolgt von der Gruppe mit 5 bis 9 Jahren (27,7%). Die Gruppe derer, die lediglich bis zu einem Jahr tätig sind, beträgt 18,5%. Während eine einzige Person seit 28 Jahren an derselben Schule tätig, sind es zwei Personen seit 24 Jahren; mit insgesamt 1,2% bilden sie die Gruppe derer, die am längsten an derselben Arbeitsstelle beschäftigt sind.



**Abbildung 29:** Anstellungsdauer an der betreffenden Schule

### 6.1.8 Die Finanzierungsgrundlagen

Die Art und Weise, wie ihre Stellen finanziert werden wird von vier Personen nicht angegeben. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse auf, die aus den angegebenen Mehrfachantworten entstanden sind:

Häufigkeiten zu den Finanzierungsgrundlagen der Schulsozialarbeit (N = 234)	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Bildungs- und Teilhabepaket	35	11,7%	15,0%
Eintausch einer Lehrerstelle	20	6,7%	8,5%
Kommunaler Haushalt	110	36,9%	47,0%
Spenden des Vereins	6	2,0%	2,6%
Kirche	9	3,0%	3,8%
Schulamt	18	6,0%	7,7%
Schuleigene Mittel	8	2,7%	3,4%
Land	38	12,8%	16,2%
ESF (Europäischer Sozialfond)	24	8,1%	10,3%
Landkreis	17	5,7%	7,3%
Landesschulbehörde	2	0,7%	0,9%
Sonstiges	11	3,7%	4,7%
Gesamt	298	100,0%	127,4%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 30:** Finanzierungsgrundlagen der Schulsozialarbeit



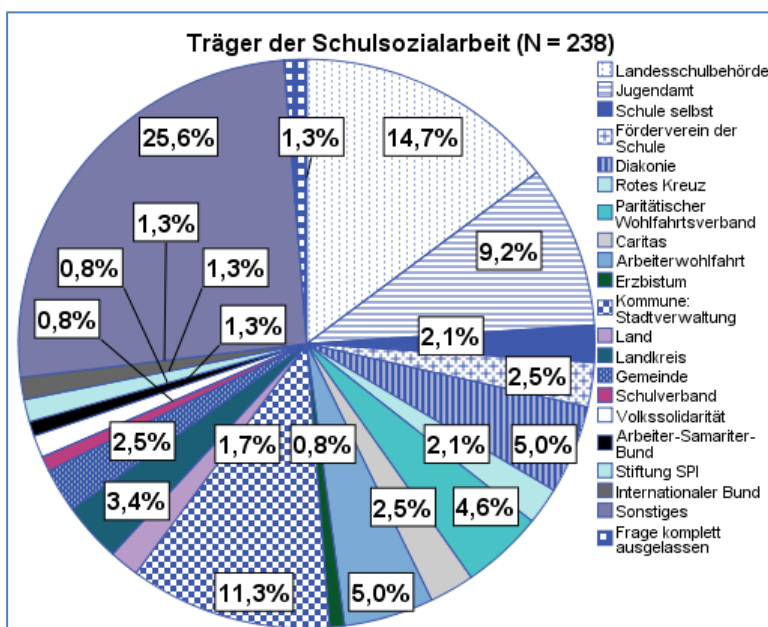
Die Stellen der meisten Befragten werden über den kommunalen Haushalt finanziert (36,9%). Mit 12,8% und 11,7% folgen Finanzierungen vom Land und über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes. An der sehr hohen Anzahl der Nennungen (298) im Vergleich zum Stichprobenumfang (234) wird ersichtlich, dass die Stellen vieler Personen mischfinanziert werden. Als sonstige Finanzierungswege ihrer Stellen machen die Schulsozialarbeitenden folgende Angaben:

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| • Freier Träger (2 x genannt) | • Schulwerk der Diözese                 |
| • Gemeinde                    | • Träger (3 x genannt)                  |
| • Jugendamt                   | • Trägerverein der Schule (2 x genannt) |
| • Kooperation                 |   |

**Abbildung 31:** Sonstige Finanzierungsgrundlagen der Schulsozialarbeit

### 6.1.9 Die Träger der Schulsozialarbeit

Diese Stichprobe besteht überwiegend aus einzelnen kleinen freien Trägern der Schulsozialarbeit, die in der Kategorie „Sonstiges“ (25,6%) zusammengefasst werden, weil sie lediglich einmal genannt wurden. Solche, die mindestens zweimal vorgekommen sind, wurden als eigenständiges Merkmal erfasst, die in der nachfolgenden Grafik entsprechend nachgewiesen werden:



**Abbildung 32:** Träger der Schulsozialarbeit im Detail

Ausgehend von den einzelnen Trägern bildet die Stichprobe am meisten die Schulsozialarbeit ab, die von der Landesschulbehörde getragen wird (14,7%), von der Stadtverwaltung (11,3%) und vom Jugendamt (9,2%). Die restlichen Anteile verteilen sich in zahlreichen geringfügigen Prozents zwischen den unterschiedlichen freien Trägern und weiteren öffentlichen Geldgebern. Werden diese Ergebnisse folglich nach öffentlichen und freien Trägern zusammengefasst, dann entsteht folgendes Bild:

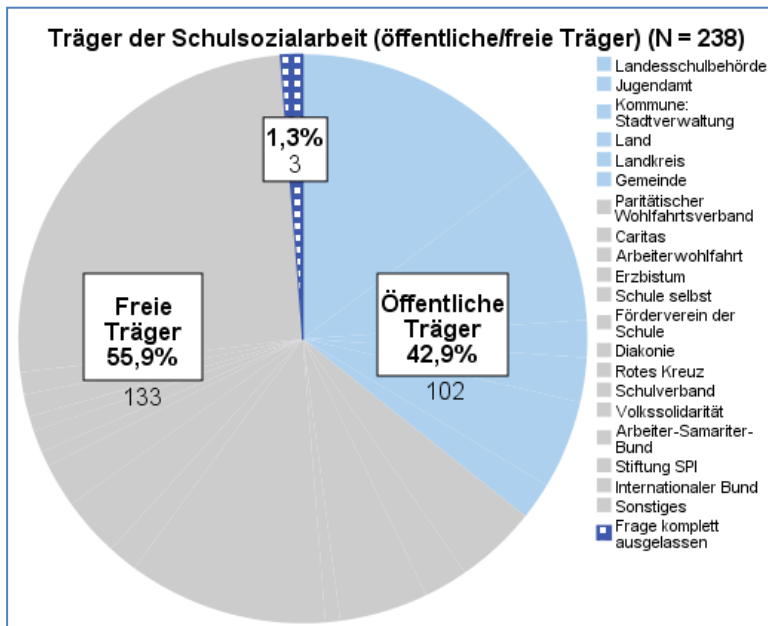


Abbildung 33: Träger der Schulsozialarbeit (öffentliche/private Träger)

Als sonstige freie Träger der Schulsozialarbeit wurden folgende angegeben:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A&amp;A Plus GmbH</li> <li>• B gGmbH</li> <li>• BJH - Berufs- und Jugendhilfe gGmbH</li> <li>• BSJ eV</li> <li>• CJD</li> <li>• Evangelisches Schulwerk</li> <li>• EYF</li> <li>• FAW, Fortbildungsakademie der Wirtschaft</li> <li>• Förderverein Jugendarbeit</li> <li>• Freier Christlicher Träger</li> <li>• Freier Jugendhilfeträger</li> <li>• Freier Träger</li> <li>• Freier Träger der Jugendhilfe</li> <li>• Gemeinnütziger Verein</li> <li>• Gemeinnütziger Träger</li> <li>• H Kinder- und Jugendhilfe eV</li> <li>• Horizonte gGmbH</li> <li>• IB GmbH</li> <li>• IN VIA</li> <li>• Internationaler Bund</li> <li>• Jugend- und Sozialwerk</li> <li>• Jugendverein</li> <li>• Jumäx eV</li> <li>• Katholische Jugendfürsorge</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderland eV</li> <li>• Kirchliche Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung</li> <li>• KJR</li> <li>• Kolping Initiative</li> <li>• Kooperation Landkreis, Kommune und Schule</li> <li>• Kreisjugendring</li> <li>• Kulturverein CRZ Nord eV</li> <li>• Palais eV</li> <li>• Privater Träger</li> <li>• Pro Arbeit</li> <li>• Reso Witt eV</li> <li>• Schulstiftung</li> <li>• Schulwerk der Diözese</li> <li>• SOS-Kinder- und Jugendhilfe</li> <li>• Stiftung</li> <li>• Technologiezentrum</li> <li>• Theophann gGmbH</li> <li>• Trägerverbund zweier Vereine</li> <li>• Trägerverein der Schule</li> <li>• TWSD</li> <li>• Verein</li> <li>• Verein Volkshochschulen</li> <li>• VHS</li> </ul> |
|---|--|

Abbildung 34: Sonstige Träger der Schulsozialarbeit

### 6.1.10 Art der betriebenen Schulsozialarbeit

Bei den Angaben zur Art der betriebenen Schulsozialarbeit geben viele Befragte Weiteres an, als die auf rechtliche Grundlagen bezogene Abgrenzung von Formen der Schulsozialarbeit an. Mit der Folge, dass diese Frage als Mehrfachantwort erfasst und in der nachfolgenden Tabelle ausgewertet wurde. Ausgewiesen werden alle Angaben, die mindestens zweimal in den Daten vorkommen. Einmalangaben wurden in der Sammelkategorie „Sonstiges“ belassen. Ausgeschlossen sind die zwölf Personen, die nichts angegeben haben.

Häufigkeiten der Art betriebener Schulsozialarbeit (N = 226)		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Art betriebener Schulsozialarbeit <sup>a</sup>	Freizeitmodell (§ 11 SGB VIII Jugendarbeit)	2	0,7%	0,9%
	Jugendberatungsmodell (§ 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit)	75	25,0%	33,2%
	Kombinationsmodell (§§ 11, 13 SGB VIII Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit)	126	42,0%	55,8%
	Profilierung der Hauptschule	4	1,3%	1,8%
	Berufsorientierung	3	1,0%	1,3%
	Bildungs- und Teilhabepaket	5	1,7%	2,2%
	Schoolworking	5	1,7%	2,2%
	Inklusion	5	1,7%	2,2%
	Beratung	6	2,0%	2,7%
	§ 8 SGB VIII Beteiligung von Kindern und Jugendlichen	3	1,0%	1,3%
	§ 14 SGB VIII Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz	6	2,0%	2,7%
	§ 81 SGB VIII Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen	6	2,0%	2,7%
	Ganztag	5	1,7%	2,2%
	Klassenbegleitung	4	1,3%	1,8%
	Prävention	7	2,3%	3,1%
	Begleitung BVJ	4	1,3%	1,8%
	Unterstützung am Übergang Schule-Beruf	3	1,0%	1,3%
	Interventionen	5	1,7%	2,2%
	Sonstiges	26	8,7%	11,5%
Gesamt	300	100,0%	132,7%	

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 35:** Art der betriebenen Schulsozialarbeit

Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden in der Stichprobe betreiben sowohl Jugendarbeit, als auch Jugendsozialarbeit gemäß den §§ 11, 13 SGB VIII. Werden diejenigen hinzugefügt, die ausschließlich Jugendsozialarbeit verrichten, dann kommt diese Form von Schulsozialarbeit in über drei Fünftel der Fälle vor. Mit insgesamt 300 Nennungen im Vergleich zur gültigen Zahl der Befragten von 226, ist davon auszugehen, dass verschiedene schulsozialarbeiterische Arten von mehreren Befragten mitbedient werden: Es wird beispielsweise nicht nur das Kombinationsmodell umgesetzt, sondern

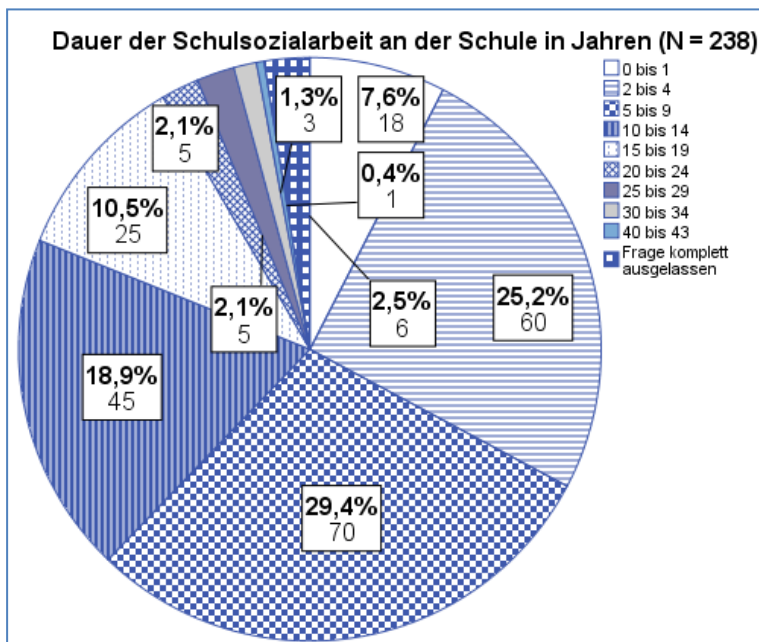
auch das Bildungs- und Teilhabepaket. Zu den sonstigen Arten betriebener Schulsozialarbeit gehören folgende Angaben:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• § 1 SGB VIII</li> <li>• § 2 SGB VIII</li> <li>• § 8a SGB VIII</li> <li>• § 16 SGB VIII</li> <li>• § 25 SGB VIII</li> <li>• § 29 SGB VIII</li> <li>• § 80 SGB VIII</li> <li>• §§ 34, 35, 40, 59 Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern</li> <li>• Alle betreffende Themen der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen</li> <li>• An den Bedarfen einer Grundschule angepasst</li> <li>• Begleitung BGJ</li> <li>• Begleitung von Lehrkräften</li> <li>• Beratung der Kolleginnen und Kollegen</li> <li>• Beratung von Schüler, Lehrer, Eltern</li> <li>• Beratung von Schulleitung</li> <li>• Coaching</li> <li>• Einzelfallhilfe bei jungen Erwachsenen</li> <li>• Elternarbeit</li> <li>• Erziehungsberatung</li> <li>• Ganztagsleitung, Lernförderung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendberufshilfe</li> <li>• Junge Erwachsene in Bildung</li> <li>• Kombination offene Ganztagschule mit Schwerpunkt sozial schlecht gestellte Familien</li> <li>• Krisenintervention</li> <li>• Landesmodell zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule</li> <li>• Lebens- und Zukunftsplanung bei jungen Erwachsenen</li> <li>• Modell in der Erwachsenenbildung</li> <li>• Modell Rheinland Pfalz</li> <li>• Multiple Angebotsstruktur</li> <li>• Projekt zur Vermeidung von Schulversagen/ Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs</li> <li>• Psychosoziale Beratung</li> <li>• Schulentwicklung</li> <li>• Schulerfolg sichern</li> <li>• Soziales Lernen</li> <li>• Spezielles Konzept von KOMM-Beratungsstelle</li> <li>• Therapeutische Intervention</li> <li>• Verbesserung des Schulklimas</li> <li>• Vermittlung, Bindeglied zum Jugendamt</li> </ul> |
|--|--|

**Abbildung 36:** Sonstige Arten der betriebenen Schulsozialarbeit

### 6.1.11 Dauer der Schulsozialarbeit an der Schule

Die Frage danach, wann die Schulsozialarbeit an der betreffenden Schule eingeführt wurde, haben die Befragten folgendermaßen beantwortet:



**Abbildung 37:** Dauer der Schulsozialarbeit an der Schule

Erfasst wurde in der Stichprobe eine Person (0,4%), die an einer Schule arbeitet, bei der Schulsozialarbeit am längsten existiert – und zwar seit 43 Jahren. Die größte Personengruppe arbeitet an Schulen mit Schulsozialarbeit seit 20 bis 24 Jahren (29,4%). Sie wird von der mit Schulsozialarbeit seit 2 bis 4 Jahren gefolgt (25,2%). Mit 10 bis 14 Jahren (18,9%) und 15 bis 19 Jahren (10,5%) schließen sich die nächsten Gruppen an. Nur bei wenigen handelt es sich um neu eingeführte Schulsozialarbeit – sprich seit höchstens 1 Jahr (7,6%).

### 6.1.12 Das Arbeitsteam

Die Angaben der Befragten zu ihrem Arbeitsteam werden als mehrfache Antworten charakterisiert. Die nachfolgende Darstellung ist um Antwortoptionen erweitert, die, sobald sie von mindestens zwei Personen angegeben wurden, eigens aufgeführt wurden. Alle anderen wurden in der Sammelkategorie „Sonstiges“ belassen, wenn es sich lediglich um eine einzige Nennung handelte:

Häufigkeiten zum Arbeitsteam der befragten Schulsozialarbeitenden (N = 238)		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Arbeitsteam der Schulsozialarbeitenden <sup>a</sup>	Ein-Personen-Team	131	48,2%	56,0%
	Zwei-Personen-Team	16	5,9%	6,8%
	Drei-Personen-Team	9	3,3%	3,8%
	Schulbezogenes professionsübergreifendes Team	63	23,2%	26,9%
	Stadtteilorientiertes trägerübergreifendes Team	15	5,5%	6,4%
	Schulübergreifendes trägerinternes Team	31	11,4%	13,2%
	Sonstiges	7	2,6%	3,0%
Gesamt		272	100,0%	116,2%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 38:** Das Arbeitsteam

Die meisten Schulsozialarbeitenden in der Stichprobe arbeiten an der Schule allein (48,5%). Kaum ein Viertel kann auf ein schulbezogenes professionsübergreifendes Team zurückgreifen (23,2%). Damit ragen zwei Gruppen heraus: Knapp die Hälfte aller erfassten Schulsozialarbeitenden arbeiten alleine an ihrer Schule und knapp unter ein Viertel in einem schulbezogenen professionsübergreifenden Team. Am geringsten ausgeprägt sind hingegen diejenigen, die in einem schulsozialarbeiterischen Drei-Personen-Team tätig sind. Als sonstige Teamkonstellationen sind folgende angegeben worden:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungsdienst der Stadtteilschule</li> <li>• Berufsorientiertes Schulsozialarbeitsteam</li> <li>• Berufsschulteam Stadt + Landkreis</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fünf-Personen-Team von Sozialarbeitenden</li> <li>• Städtisches Team Schulsozialarbeit</li> </ul> |
|---|--|

**Abbildung 39:** Sonstige Konstellationen von Arbeitsteams

### 6.1.13 Die Schulformen

Die als mehrfache Antwort abgefragte und erfasste Schulform wird in der nachfolgenden Tabelle im Überblick dargestellt:

Häufigkeiten der Schulformen (N = 238)		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Erfasste Schulformen <sup>a</sup>	Berufsschule	22	7,4%	9,4%
	Förderschule	24	8,1%	10,3%
	Hauptschule	26	8,7%	11,1%
	Gemeinschaftsschule	27	9,1%	11,5%
	Gesamtschule	27	9,1%	11,5%
	Mittelschule	5	1,7%	2,1%
	Grundschule	51	17,1%	21,8%
	Gymnasium	32	10,7%	13,7%
	Realschule	31	10,4%	13,2%
	Regionalschule	7	2,3%	3,0%
	Weiterbildungskolleg	5	1,7%	2,1%
	Werkrealschule	9	3,0%	3,8%
	Sekundarschule	15	5,0%	6,4%
	Oberschule	9	3,0%	3,8%
Stadtteilschule	6	2,0%	2,6%	
Regelschule	2	0,7%	0,9%	
Gesamt		298	100,0%	127,4%

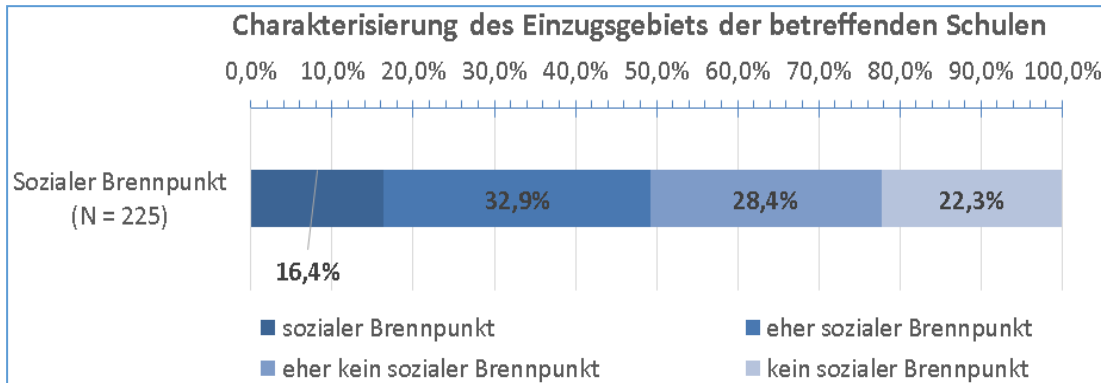
a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 40:** Die Schulformen

Die meisten Rückläufe sind von Schulsozialarbeitenden an Grundschulen (17,1%), gefolgt von denen an Gymnasien (10,7%), Realschulen (10,4%), Gemeinschafts- und Gesamtschulen (je 9,1%). Weiterbildungskollegs sind mit 1,7% am wenigsten repräsentiert.

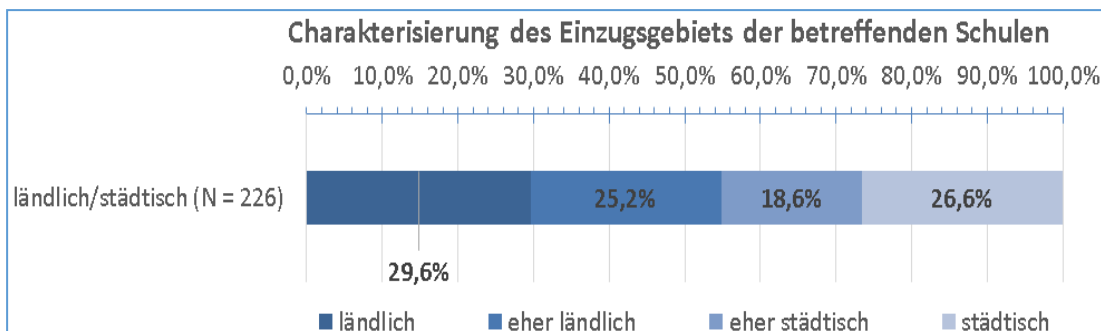
### 6.1.14 Das Einzugsgebiet der Schulen

Um zu charakterisieren in welchem regionalen Setting die befragten Schulsozialarbeitenden arbeiten, haben diese folgende Angaben gemacht:



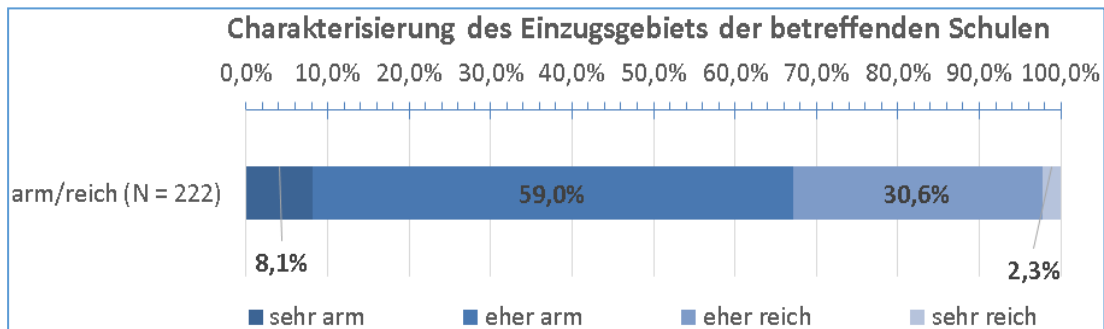
**Abbildung 41:** Verteilung als (kein) sozialer Brennpunkt

Die Stichprobe verteilt sich nahezu gleichermaßen zwischen den Schulen in sozialen Brennpunkten (ca. 49,3%) und solchen in keinem sozialen Brennpunkt (ca. 50,7), wobei letztere marginal überwiegen. Handelt es sich um die Zusammensetzung zwischen Stadt und Land, dann sind ländliche Regionen mit 54,8% ein wenig überrepräsentiert während städtische Gegenden 45,2% belegen:



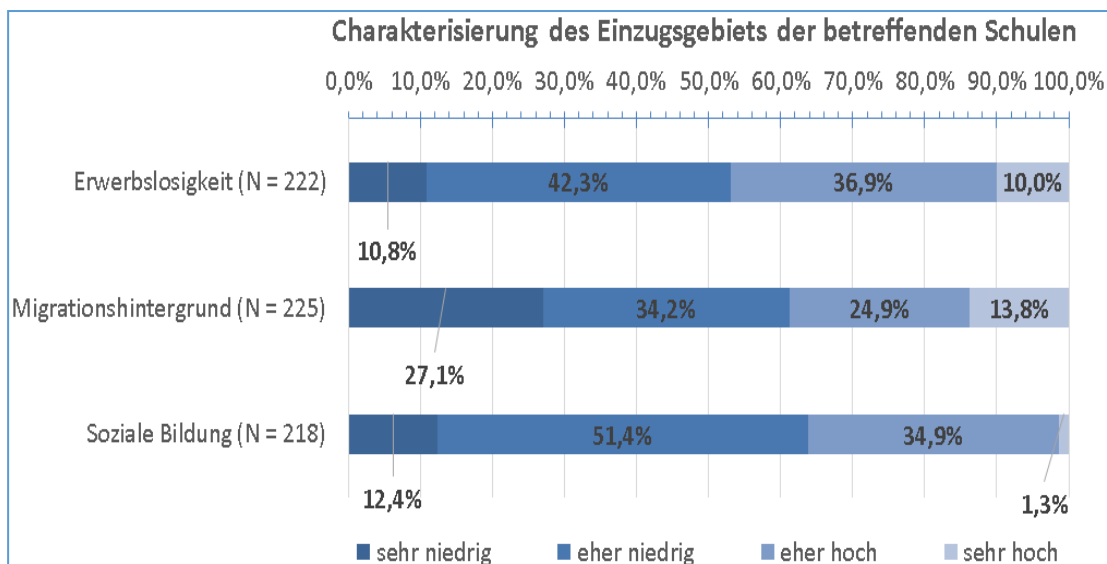
**Abbildung 42:** Verteilung zwischen ländlichen und städtischen Regionen

Handelt es sich um das Verhältnis zwischen Armut und Reichtum, dann sind Gebiete, die als arm eingeschätzt werden mit ca. 67,1% am stärksten erfasst, während solche, die als reich betrachtet werden lediglich 32,9% ausmachen:



**Abbildung 43:** Verteilung zwischen armen und reichen Regionen

In Bezug auf die Erwerbslosigkeit, den Migrationshintergrund und die soziale Bildung werden folgende Ergebnisse erzielt:



**Abbildung 44:** Verteilung nach Erwerbslosigkeit, Migrationshintergrund und sozialer Bildung

Über die Hälfte der Befragten arbeiten in Gebieten, die sie mit niedriger Erwerbslosigkeit einschätzen. Knapp unter zwei Drittel sind in Bezirken mit wenigen Menschen mit Migrationshintergrund tätig. Dies kann damit erklärt werden, dass die Stichprobe überwiegend aus Schulsozialarbeitenden in ländlichen Gebieten besteht; und in solchen Regionen siedeln sich wenige Migrantinnen und Migranten an, da diese mehrheitlich in Städten und Ballungszentren auffindbar sind. Hinsichtlich der sozialen Bildung handelt es sich mehrheitlich um Viertel mit niedriger Bildung (63,8%).



### 6.1.15 Die Schulträgerschaft

Die Frage danach, ob die Arbeitsstelle der Befragten in öffentlicher oder privater Trägerschaft geführt wird, wird wie folgt beantwortet:

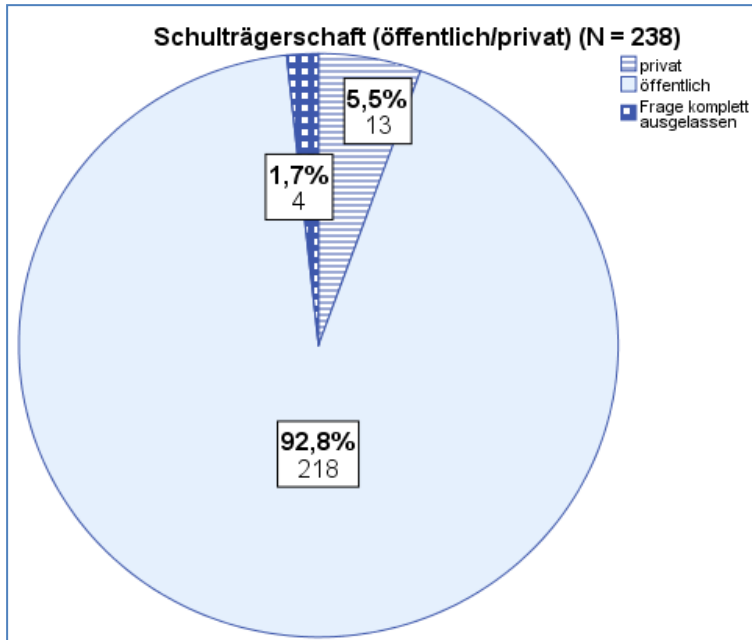


Abbildung 45: Schulträgerschaft (öffentlich/privat)

Deutlich die Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden arbeiten an Schulen in öffentlicher Hand. Der konfessionelle Bezug der Schulen fällt ebenfalls ähnlich aus, wie nachfolgende Grafik verdeutlicht:

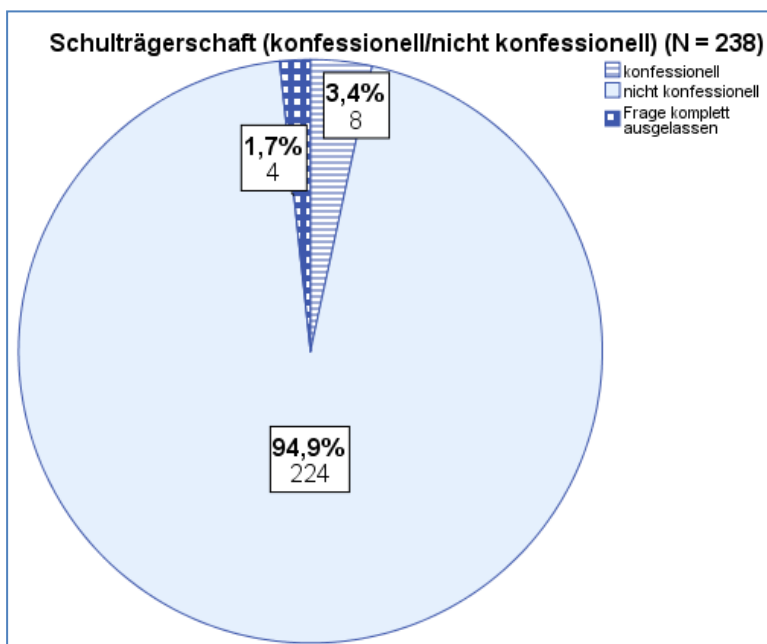


Abbildung 46: Schulträgerschaft (konfessionell/nicht konfessionell)

### 6.1.16 Die Förderschwerpunkte

Die Angaben zu den als Mehrfachantworten angegebenen Förderschwerpunkten der Schule, an der Schulsozialarbeit getätigt wird, werden folgendermaßen zusammengefasst:

Häufigkeiten von Förderschwerpunkten (N = 217)		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Schulische Förderschwerpunkte <sup>a</sup>	Keins	90	18,6%	41,5%
	Autistische Behinderung	38	7,8%	17,5%
	Geistige Behinderung	20	4,1%	9,2%
	Körperliche und motorische Entwicklung	40	8,2%	18,4%
	Emotionale und soziale Entwicklung	104	21,4%	47,9%
	Langfristige Erkrankung	15	3,1%	6,9%
	Hören	19	3,9%	8,8%
	Sehen	13	2,7%	6,0%
	Sprache	50	10,3%	23,0%
	Lernen	90	18,6%	41,5%
Gesamt	Sonstiges	6	1,2%	2,8%
Gesamt		485	100,0%	223,5%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

**Abbildung 47:** Die schulischen Förderschwerpunkte

An den betreffenden Arbeitsstellen der Schulsozialarbeitenden kommen am häufigsten die Förderschwerpunkte „emotionale und soziale Entwicklung (21,4%), „Lernen“ (18,6%) und „Sprache“ (10,3%) vor. Insgesamt 18,6% haben keinen speziellen Förderschwerpunkt, während der Förderschwerpunkt „Sehen“ mit 2,7% in der Stichprobe am wenigsten vorkommt. Während einundzwanzig Personen nichts angegeben haben, sind sonstige Angaben folgende:

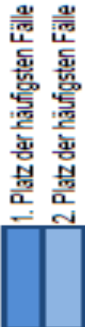
- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• inoffiziell ES und Autismus</li> <li>• Individuell unterschiedlich</li> <li>• Inklusive Schule</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziales Lernen</li> <li>• Sport</li> </ul> |
|--|--|

**Abbildung 48:** Sonstige Förderschwerpunkte


In Abhängigkeit von der Schulform kommen die schulischen Förderschwerpunkte in der Stichprobe folgendermaßen vor:

Kreuztabelle Schulformen*Förderschwerpunkte (N=216)	Schulische Förderschwerpunkte <sup>a</sup>										Gesamt der jeweiligen Schulform	
	Keins	Autistische Behinderung	Geistige Behinderung	Körperliche und motorische Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Langfristige Erkrankung	Hören	Sehen	Sprache	Lernen		Sonstiges
Berufsschule	14	2	1	3	5	1	0	0	1	2	0	21
Förderschule	1	6	1	6	18	1	2	2	10	18	0	24
Hauptschule	13	3	1	3	10	0	2	1	6	11	1	25
Gemeinschaftsschule	10	6	4	8	12	2	4	5	7	12	0	24
Gesamtschule	10	6	4	5	13	3	4	1	4	10	3	24
Mittelschule	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Grundschule	15	9	4	9	26	4	3	3	12	24	1	48
Gymnasium	18	4	2	1	9	3	3	1	5	6	1	30
Realschule	16	6	3	3	11	5	4	2	4	11	0	30
Regionalschule	4	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	6
Weiterbildungskolleg	4	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	5
Werkrealschule	4	1	1	0	2	1	1	0	0	2	1	7
Sekundarschule	4	4	2	5	8	0	0	0	6	10	0	14
Oberschule	2	0	0	1	5	0	0	0	2	4	0	9
Stadtteilschule	0	3	2	3	6	0	1	1	4	6	0	6
Regelschule	0	0	0	1	2	0	0	0	0	2	0	2
<b>Gesamtzahl des jeweiligen Förderschwerpunktes</b>	<b>91</b>	<b>37</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>103</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>49</b>	<b>88</b>	<b>6</b>	<b>216</b>


Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.  
a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.



1. Platz der häufigsten Fälle  
2. Platz der häufigsten Fälle



3. Platz der häufigsten Fälle  
4. Platz der häufigsten Fälle



5. Platz der häufigsten Fälle  
6. Platz der häufigsten Fälle

Abbildung 49: Kreuztabelle Schulformen und Förderschwerpunkte

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass die häufigsten Förderschwerpunkte „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“ hauptsächlich bei Grund- und Förderschulen der Stichprobe anzutreffen sind.

### 6.1.17 Die Bundesländer

Die Bundesländer Niedersachsen (8,8%), Hessen (8,4%), Schleswig-Holstein (8,4%) und Nordrhein-Westfalen (8,0%) sind in der Stichprobe am stärksten repräsentiert. Bremen (2,9%), Berlin (3,4%) und Sachsen (3,4%) kommen am wenigsten vor. 0,8% der Befragten hat ihr Bundesland nicht angegeben.

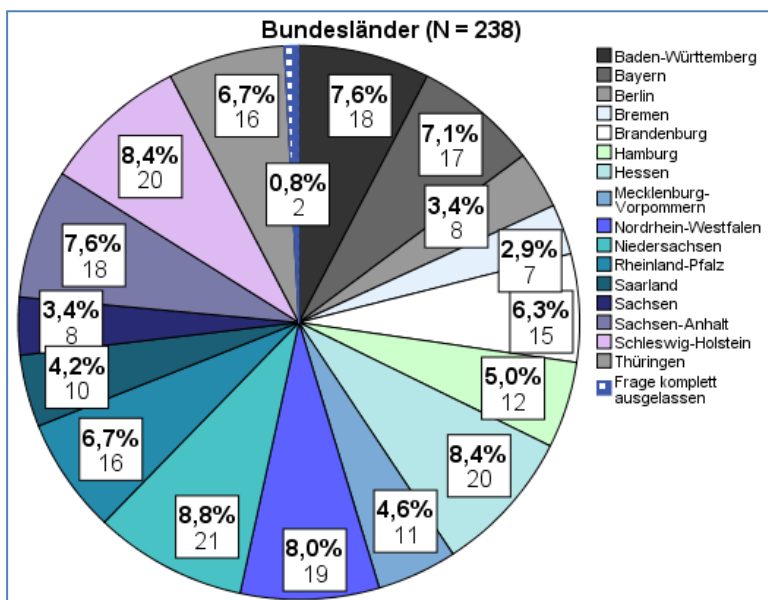


Abbildung 50: Die Bundesländer im Detail

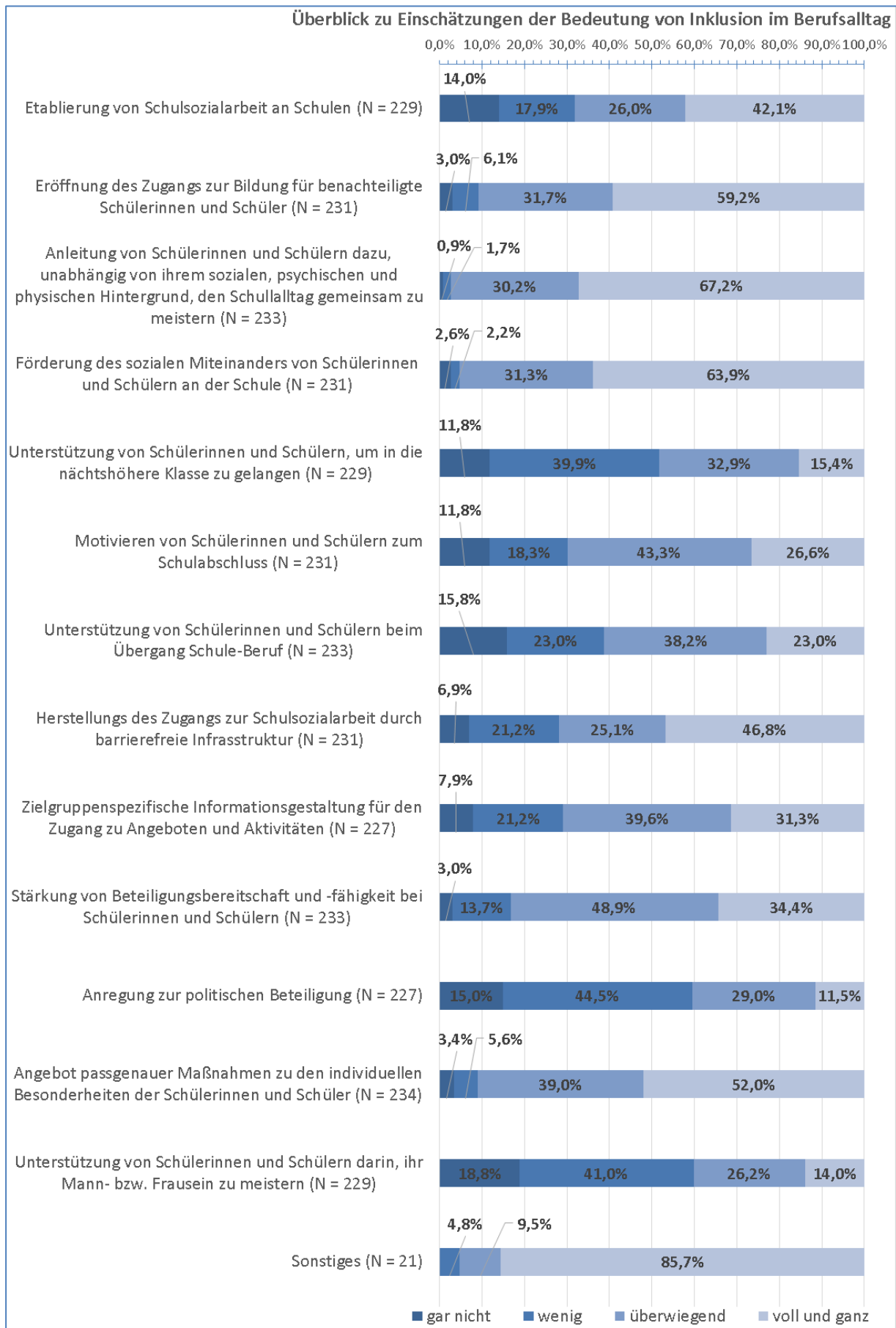
### Fazit

Es ist der vorliegenden Untersuchung zwar gelungen, viele unterschiedliche Merkmale der Grundgesamtheit abzubilden, aber deren zum Teil sehr schwache Fallzahlen und somit auch asymmetrische Verteilungen machen es nicht möglich, Vergleiche zwischen den einzelnen Merkmalsgruppen anzustellen. Denn aufgrund der zum Teil sehr starken schiefen Verteilungen durch zu hohe Gruppengrößen bzw. durch sehr starke Fallzahlenunterschiede zwischen den Einzelgruppen würden solche Vergleiche verzerrte Ergebnisse hervorbringen. In den folgenden Ergebnisdarstellungen wird deshalb in solchen Fällen auf zusammengefasste Gruppen zurückgegriffen, die auch ausgewiesen werden, um tragfähige Aussagen treffen zu können.

## **6.2 Vorgehen zur Bewältigung der Anforderung von Inklusion**

Um heraus zu finden, wie die Anforderung der Inklusion in der schulsozialarbeiterischen Praxis tatsächlich bewältigt wird, ist es zuerst notwendig zu erfassen, wie die Schulsozialarbeitenden die Inklusionsanforderung in ihrem Arbeitsalltag deuten. Hierbei handelt es sich um handlungsbezogene Einstellungen und Ausprägungsgestalten, an denen die Befragten ihre Inklusionsarbeit festmachen. Darüber hinaus bedarf es auch, dass ermittelt wird, welche Herangehensweisen damit zusammenhängen – sprich was die Befragungsteilnehmenden tun, um ihre Inklusionsauslegungen zu realisieren. Folglich stammen die nachfolgenden Aufführungen von den Einschätzungen zu Inklusion aus Sicht der Befragten und setzen diese anschließend ins Verhältnis mit den Instrumenten, Maßnahmen und Programmen, die für die Erfüllung dieser Deutungen eingesetzt werden.

Den Befragten wurden dreizehn verschiedenen Darlegungen der Inklusionsanforderung vorgelegt, die aus den Interviewdaten hervorgegangen sind. Insgesamt wird festgestellt, dass drei Personen (1,3%) die Frage zur Deutung von Inklusion komplett ausgelassen haben. Ungültige Antworten durch Ankreuzen von zwei Skalenpunkte bei derselben Antwortmöglichkeit wurden von jeweils einer anderen Person angegeben, wenn es sich um die Eröffnung des Zugangs zur Bildung für Schülerinnen und Schülern und ihre Anregung zur politischen Beteiligung handelte. Die meisten fehlenden Angaben haben sich durch insgesamt zwölf Personen in der Inklusionsauslegung als Unterstützung von Heranwachsenden beim Übergang-Schule-Beruf ergeben. Als sonstige Bedeutungen von Inklusion haben die wenigsten Schulsozialarbeitenden Angaben gemacht (9,6%). Bevor auf jede einzelne Inklusionsverortung in Detail eingegangen wird, gibt die nachfolgende Abbildung einen Überblick über alle Angaben zu den abgefragten inklusionsbezogenen Sachverhalten.



**Abbildung 51:** Überblick zu Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion im Berufsalltag

Diese Abbildung zeigt auf, dass vier Inklusionsdeutungen sehr hohe Zustimmungswerte erreichen: An erster Stelle steht Inklusion als Anleitung von Heranwachsenden unabhängig ihres Hintergrundes den Schulalltag gemeinsam zu meistern – auch „eine Schule für alle“ genannt (97,4%). An zweiter Stelle kommt die Auslegung von Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders an Schulen (95,2%). Dies deutet daraufhin, dass der Schulsozialarbeit genau diese Aufgabe an Schulen obliegt, die insbesondere auch aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Menschen mit vielfältigen Hintergründen – auch im Sinne ersterer Inklusionsdeutung – relevant sein kann. Angesichts dessen, dass die Mehrheit der Stichprobe an Schulen in Gebieten mit geringem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund arbeitet, macht diese hohe Zustimmung deutlich, dass entsprechendes Handeln von Schulsozialarbeitenden nicht nur dort gefördert ist, wo einen hohen Anteil an Migrationshintergrund vorhanden ist.

An dritter Stelle wird Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der jungen Menschen (91%) ausgelegt. Dies unterstreicht die Ausrichtung schulsozialarbeiterischer Interventionen am Einzelfall. An vierter Stelle wird Inklusion als Eröffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Heranwachsende erklärt (91%), was mit der Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepaketes, die in den Interviews dargestellt wurde, deckungsgleich ausfällt.

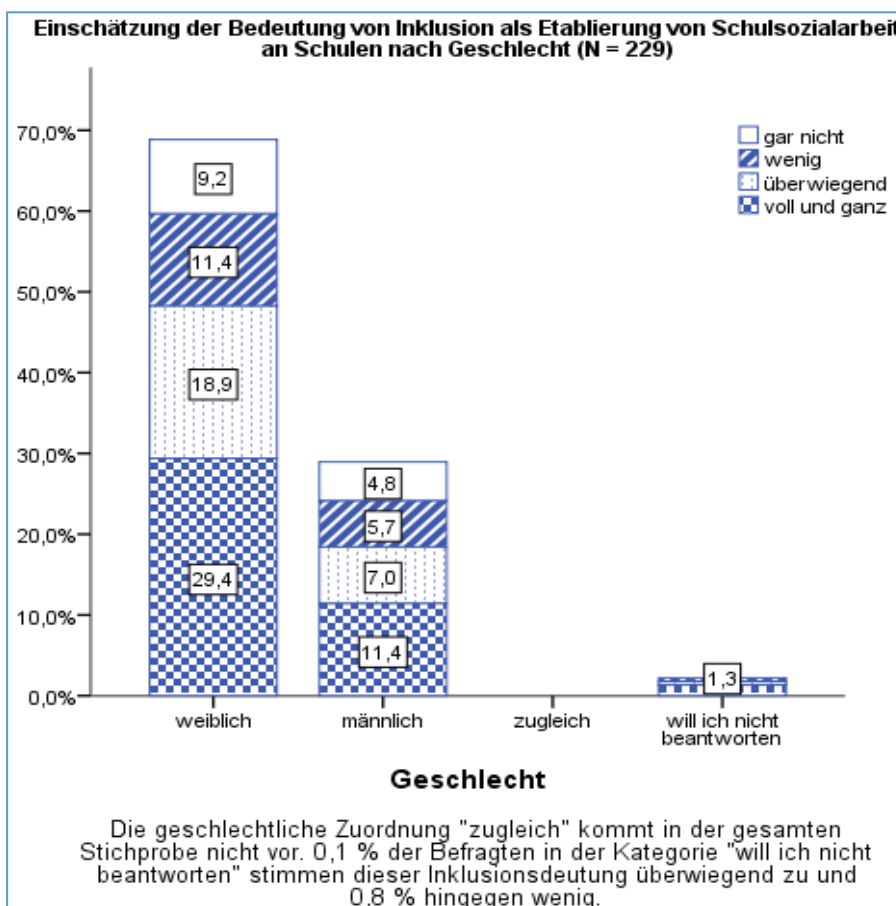
Niedrige Zustimmungswerte und somit Ablehnung von den meisten Befragten erhält das Verständnis von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern mit lediglich 30,1%. Erklärt kann dies damit, dass solches Vorgehen stärker als Sozialisationsprozess erachtet wird, der sich hauptsächlich im Rahmen der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ereignet und weniger im Rahmen von Inklusionsarbeit – auch wenn die 30%-Befürwortungsquote auf geschlechterorientiertes Inklusionshandeln hinweist. Mit zwar deutlich mehr Zustimmung, aber dennoch mehrheitlicher Ablehnung fallen die Angaben zur Deutung von Inklusion als Anregung von jungen Menschen zur politischen Beteiligung (40,5%) und als Unterstützung dieser darin, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen (48,3%). Während letzteres nahezu gleichermaßen bejaht und verneint wird, wird ersteres eindeutiger von den Befragten abgelehnt. Begründet kann dieser Befund damit, dass politisch orientierte Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen der bisherigen Tätigkeit betreffender Schulsozialarbeiten nur gelegentlich – wenn überhaupt – in den Blick

geraten, im Gegensatz zur Förderung einer erfolgreichen Bewältigung von Klassenanforderungen.

Näheres zu diesen Inklusionsdeutungen und dem Herangehen ihrer erfolgreichen Bewältigung wird in den unten stehenden Abschnitten erörtern.

### 6.2.1 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen

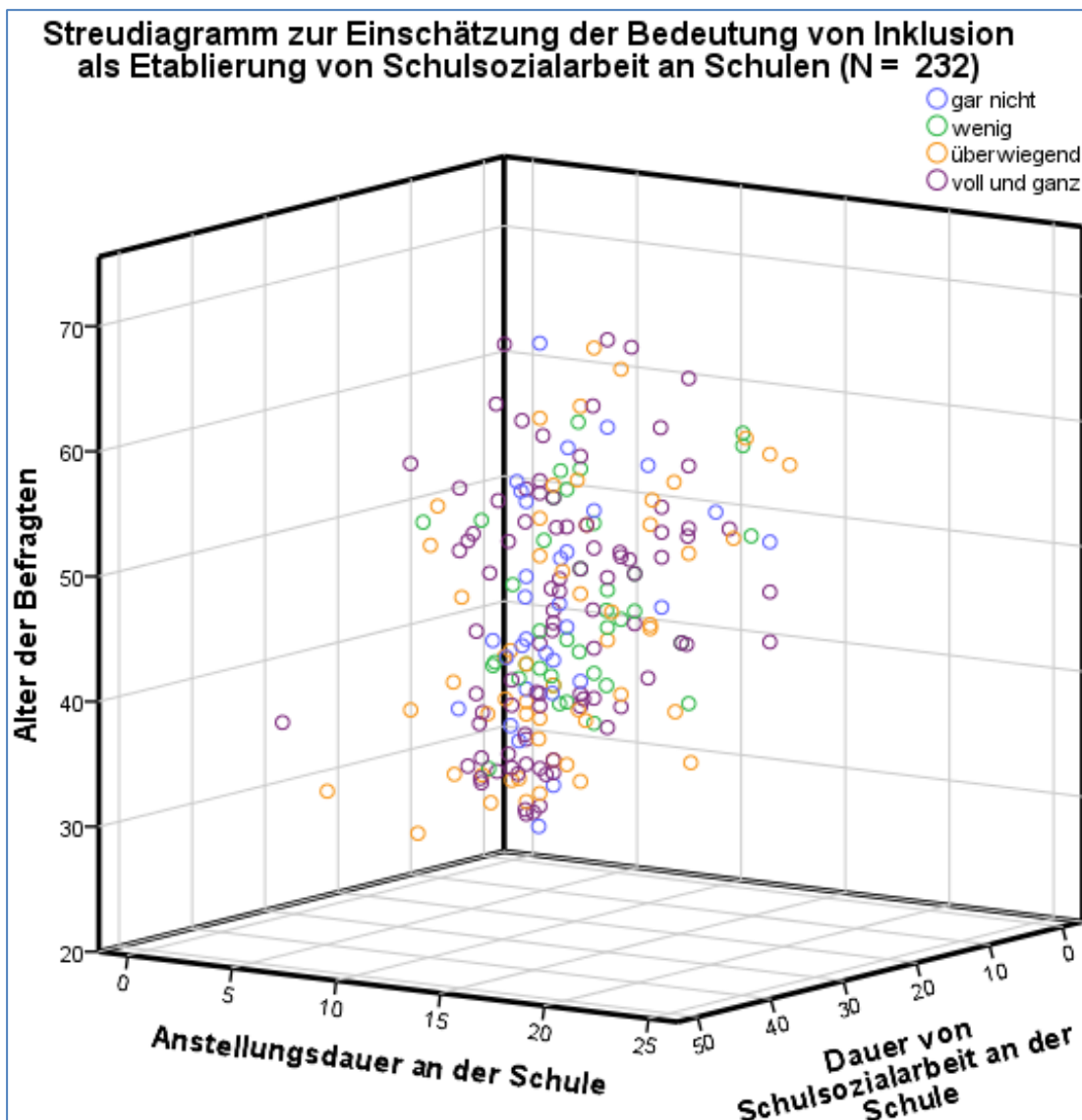
Die Mehrheit der Befragten (68,4%) stimmt zu, dass Inklusion für sie bedeutet Schulsozialarbeit an Schulen zu etablieren und bestätigt so diese Ansicht der Interviewpersonen, die bereits im Abschnitt 5.2 dargestellt wurde. Diese Meinung entstammt sowohl dem weiblichen, als auch dem männlichen Geschlecht, sodass kein geschlechterbezogener relevanter Unterschied in dieser Inklusionsauffassung zu verzeichnen ist. Insbesondere auch, weil die Verneinungen sich ebenfalls auf beide Gruppen verteilen. Die Hypothese, dass Frauen Inklusion anders deuten als Männer kann hier in Anlehnung an nachfolgende Grafik verworfen werden.



**Abbildung 52:** Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen



Nicht nur das Geschlecht spielt bei dieser Inklusionsdeutung keine Rolle, sondern auch folgende weitere Aspekte: Die Dauer des Bestehens von Schulsozialarbeit an der Schule, das Alter der Befragten und ihre Anstellungsdauer an der Schule. Denn das nachfolgende Streudiagramm zeigt auf, dass es keinen Zusammenhang zwischen diesen drei Merkmalen gibt: Diese Inklusionsdeutung wird ebenso von jüngeren Schulsozialarbeitenden abgelehnt wie von solchen im fortgeschrittenem Alter; auch spielt die Anstellungsdauer und die Dauer von Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule überhaupt keine Rolle (vgl. blaue und grüne Kreise).



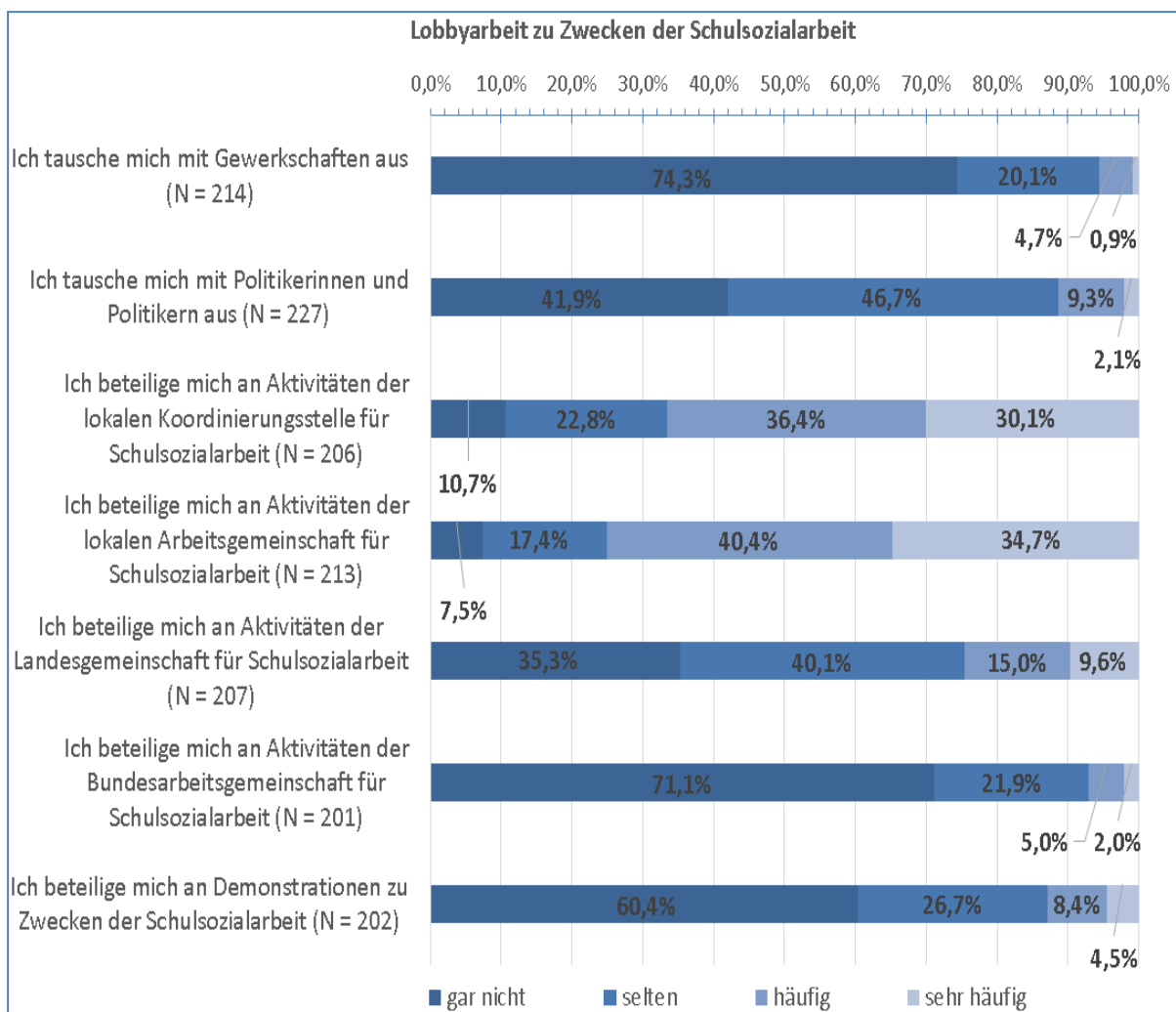
**Abbildung 53:** Streudiagramm zu Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen

Die Behauptung, dass je länger Schulsozialarbeit an einer Schule vorhanden ist, je älter die Befragten sind und je länger sie an der Schule tätig sind, umso mehr verneinen sie dieses Verständnis von Inklusion, ist deshalb auch nicht aufrechtzuerhalten.

Bestätigt werden diese Ergebnisse auch durch einen fehlenden signifikanten Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der obigen Deutung von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen. Es kann also nicht gesagt werden, dass Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit gedeutet wird, weil Schulsozialarbeit an einer Schule noch neu ist. Auch ist die Hypothese nicht haltbar, dass je jünger und weniger erfahren die Befragten sind, umso eher stimmen sie diesem Inklusionsverständnis zu. Eine Erklärung für die hohe Zustimmung zu dieser Inklusionsauslegung kann eher darin gesehen werden, dass es sich um ein generelles professionsbezogenes Interesse handelt (vgl. Abschnitt 5.2f).

### 6.2.1.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Um Schulsozialarbeit allgemein an Schulen zu etablieren machen die befragten Schulsozialarbeitenden auf sie folgendermaßen aufmerksam:



**Abbildung 54:** Lobbyarbeit für Zwecke der Schulsozialarbeit

Aus dieser Darstellung fällt es auf, dass nur wenige Befragte an den meisten Aktivitäten tatsächlich mitwirken. Lediglich an Aktivitäten der lokalen Koordinierungsstellen und der lokalen Arbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit beteiligt sich eine Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden (66,5% und 75,1%). Um Schulsozialarbeit an Schulen zu etablieren ergibt sich hieraus, dass ein entsprechendes Engagement im Wesentlichen auf lokaler Ebene stattfindet. Dies kann damit erklärt werden, dass Vorgänge in der unmittelbaren Umgebung höhere Aufmerksamkeit erlangen, als solche, die weit entfernt stattfinden. Es ist hier folglich als relevant zu betrachten, wie das Verhältnis zwischen städtischen und ländlichen Regionen ausfällt, da mit diesen Hintergrundinformationen davon ausgegangen werden kann, dass letztere geringfügig engagiert sind:

Korrelationen Kendall-Tau-b		Einzugsgebiet der Schule (ländlich/städtisch)
Austausch mit Politikerinnen und Politikern	Korrelationskoeffizient	-,159**
	Sig. (2-seitig)	,008
	N	216
Demonstrationen	Korrelationskoeffizient	,256**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	193

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 55:** Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen und dem Einzugsgebiet der Schule

Aus dieser Grafik geht erstens hervor, dass die befragten Schulsozialarbeitenden, die in ländlichen Gebieten tätig sind, sich höchstwahrscheinlich sehr häufig mit Politikerinnen und Politikern austauschen. Da der Korrelationskoeffizient mit -0,159 negativ ausfällt und einen Signifikanzniveau von 0,01 hat, bedeutet dies, dass in 99% der Fälle wird es so sein, dass die Befragten umso weniger politischen Austausch betreiben, je städtischer sie das Einzugsgebiet der Schule, an der sie tätig sind, einschätzen. Mit anderen Worten heißt es, dass diejenigen, die in Städten arbeiten am wenigsten diesen Austausch pflegen. Hinsichtlich dieses Vorgehens ist die obige Hypothese zu verneinen: Die befragten Schulsozialarbeitenden in ländlichen Regionen engagieren sich weit mehr politisch für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen als diejenigen in städtischen Gebieten. Eine Erklärung für diesen Befund kann darin liegen, dass die Nähe zu Politikerinnen und Politikern am stärksten auf dem Land ausgeprägt ist. Denn

im Vergleich zu dörflichen Umgebungen, in denen alles überschaubar ausfällt und jeder praktisch jeden kennt, ist die Anonymität und mangelnde Bekanntheit politischer Verantwortliche in Städten höher.

Die obige Darstellung zeigt zweitens auf, dass Schulsozialarbeitende aus ländlich gelegenen Regionen eher gar nicht an Demonstrationen zu Zwecken der Schulsozialarbeit partizipieren, während solche aus den Städten eher sehr häufig aktiv sind. Denn der Korrelationskoeffizient ist mit 0,256 positiv und auf dem Niveau 0,01 signifikant. Begründet werden kann dieses Ergebnis damit, dass auf dem Land kaum Demonstrationen stattfinden, was dazu führt, dass betreffende Sozialarbeitende nicht mitmachen können. Oder aufgrund dessen, dass diese Befragten ihre Anliegen im Austausch mit den lokalen Politikerinnen und Politikern berücksichtigt sehen. So besteht für sie folglich keinen Grund mehr zu demonstrieren: Haben sie vor Ort erreicht, dass Schulsozialarbeit dauerhaft eingerichtet wird, wozu sollten sie noch an Demonstrationen teilnehmen?

Die Abbildung 96 zeigt auf, dass der Austausch mit Gewerkschaften (5,6%), mit Politikerinnen und Politikern (ca. 11,4%) und die Beteiligung an Aktivitäten der Bundesarbeitsgemeinschaft der Schulsozialarbeit (ca. 7,0%) am wenigsten ausgeprägt sind. Auch wenn in den vorangegangenen Erläuterungen festgestellt wurde, dass Schulsozialarbeitende in ländlichen Gebieten am ehesten den Kontakt mit politischen Verantwortlichen pflegen, bleibt auch dort ein großer Verbesserungsbedarf: Ausgehend von einer Stichprobe mit mindestens 62,6% Befragten vom Land steuert diese Gruppe lediglich 6,5% zur genannten Kontaktpflege von insgesamt 11,4% bei. Die restlichen 56,1% dieser Stichprobenquote sind folglich in diesem Sinne nicht aktiv. Städtische Gegenden tragen 4,9% im Verhältnis zu einem Stichprobenanteil von ca. 30,1% bei. In diesem Austauschbereich sind 25,2% also nicht engagiert.

Die drei genannten Vorgehensweisen für die flächendeckende Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen sind bedeutsam und sollen auch ausgebaut werden, weil sich folgende Zusammenhänge bei ihrer näheren Betrachtung herausstellen:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Demonstrationen	Austausch mit Gewerkschaften
Austausch mit Gewerkschaften	Korrelationskoeffizient	,334**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	
	N	184	214
Austausch mit Politikerinnen und Politikern	Korrelationskoeffizient	,149*	,303**
	Sig. (2-seitig)	,024	,000
	N	194	211
Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Koordinierungsstelle für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,149*	,176**
	Sig. (2-seitig)	,025	,007
	N	179	191
Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,132*	,150*
	Sig. (2-seitig)	,041	,023
	N	189	192
Beteiligung an Aktivitäten der Landesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,299**	,174**
	Sig. (2-seitig)	,000	,008
	N	186	193
Beteiligung an Aktivitäten der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,347**	,310**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000
	N	186	187

	**.	Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).
	*.	Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 56:** Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen

Aus dieser Abbildung ist abzulesen, dass je häufiger Schulsozialarbeitende an Demonstrationen zu Zwecken der Schulsozialarbeit teilnehmen, umso häufiger tauschen sie sich mit Gewerkschaften aus. Umgekehrt gilt aber auch, dass wer das eine nicht tut, wird höchst wahrscheinlich das andere ebenfalls nicht tätigen. Denn der betreffende Zusammenhang, dessen Stärke und Richtung durch den Korrelationskoeffizient 0,334 ausgedrückt wird, ist positiv und auf einem Signifikanzniveau von 0,01 sehr stark ausgeprägt. Die häufige Beteiligung an Demonstrationen geht allerdings weniger mit einem häufigen Austausch mit Politikerinnen und Politikern einher, da der Zusammenhang hier lediglich auf dem Signifikanzniveau von 0,05 fällt. Wer allerdings beständig den Kontakt zu letzteren pflegt, tut dies aber auch mit Gewerkschaften.

Die sehr häufige Teilnahme an Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit hingegen bringt es nicht zwingend mit sich, dass die betreffenden Personen sich ebenfalls sehr häufig an Demonstrationen beteiligen und Gespräche mit Gewerkschaften führen. Denn die entsprechenden Zusammenhänge fallen mit einem positiven Signifikanzniveau von 0,05 schwach aus: Es wird hier also häufig der Fall sein,

dass eine Person zwar in der lokalen Arbeitsgemeinschaft sehr häufig engagiert ist, aber weder an Demonstrationen noch am Austausch mit Gewerkschaften mitwirkt. Es stellt sich hier folglich die Frage, ob ein solches Verhalten dem Zweck der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen nicht eher kontraproduktiv entgegenwirkt: Denn im Austausch mit Gewerkschaften können Schulsozialarbeitende ihre Vorstellungen fairer Arbeits- und Gehaltsbedingungen kundtun und Strategien mitentwickeln, diese trägerübergreifend und bundesweit zu erwirken. Demonstrationen als Mittel um diese Bedingungen herbeizuführen sollte daher nicht gemieden, sondern eher aktiv und zahlreich bekräftigt werden.

Weitere relevante Zusammenhänge ergeben sich aus der nachfolgenden Abbildung:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Austausch mit Politikerinnen und Politikern	Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Koordinierungsstelle für Schulsozialarbeit	Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit
Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Koordinierungsstelle für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,206** ,001 200	1,000  206	,682** ,000 193
Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,198** ,002 203	,682** ,000 193	1,000  213
Beteiligung an Aktivitäten der Landesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,235** ,000 199	,377** ,000 190	,415** ,000 196
Beteiligung an Aktivitäten der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,310** ,000 194	,173** ,009 184	,206** ,002 192

\*\*. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 57:** Weitere Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen

Hieraus ist zu entnehmen, dass es in 99% der Fälle so ist, dass wer sich sehr häufig an lokalen Aktivitäten der Koordinierungsstelle bzw. der Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit beteiligt, frequentiert ebenso stark Aktivitäten der Landes- und Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit und tauscht sich vielfach mit Politikerinnen und Politikern aus. Umgekehrt gilt es ebenso, dass wer an die einen Aktivitäten nicht teilnimmt, wird höchstwahrscheinlich auch an die anderen nicht partizipieren. Dies ergeht aus den allesamt positiven Korrelationskoeffizienten verbunden mit einem

Signifikanzniveau von 0,01. Damit ist die These zu untermauern, dass der Kreis derjenigen, die sich für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen engagieren, praktisch identisch bei allen Herangehensweisen ist, die zu diesem Zweck umgesetzt werden. Es stellt sich folglich die Frage, wozu manche Schulsozialarbeitenden ihren Kolleginnen und Kollegen das Engagement für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen überlassen und selbst nichts dazu beitragen.

Es wird aber auch hier darauf aufmerksam gemacht, dass für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen, die Auseinandersetzung mit der Politik bzw. einen stetigen Austausch mit politisch Verantwortlichen unabdingbar ist. Hiermit ist nicht ausgesagt, dass ein Mehr an Austausch und Aktivitäten zu einem Mehr an Etablierung von Schulsozialarbeit führt. Denn diese Wirkung ist angesichts der Tatsache, dass Schulsozialarbeit nicht an allen Schulen installiert ist, nicht erfassbar.

Wird die Hypothese untersucht, dass je zufriedener die befragten Schulsozialarbeitenden mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an ihrer eigenen Schule sind, umso weniger engagieren sie sich in Aktivitäten, die ihre allgemeine, flächendeckende Einführung fördern sollen, dann klärt die nachfolgende Tabelle auf:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an	
		Schulen allgemein	der eigenen Schule
Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule	Korrelationskoeffizient	,292**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	
	N	232	234
Austausch mit Gewerkschaften	Korrelationskoeffizient	-,170**	-,066
	Sig. (2-seitig)	,008	,305
	N	209	210
Beteiligung an Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,132*	,054
	Sig. (2-seitig)	,032	,378
	N	208	210

   \*\*. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).  
   \*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 58:** Zusammenhang zwischen Herangehensweisen und Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen

An dieser Abbildung ist abzulesen, dass je zufriedener die befragten Schulsozialarbeitenden mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule



sind, umso zufriedener sind sie auch mit der Etablierung letzterer an Schulen im Allgemeinen. Denn der Korrelationskoeffizient fällt positiv aus und auf einem Signifikanzniveau von 0,01. Bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass der Austausch mit Gewerkschaften mit beiden Zufriedenheitstatbeständen negativ korreliert.

Am stärksten fällt dieser negative Zusammenhang jedoch mit der allgemeinen Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen aus: Je zufriedener eine Person mit letzterer ist, umso weniger wird sie sich mit Gewerkschaften austauschen. An Aktivitäten der lokalen Arbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit wird sie sich aber auch nur gelegentlich beteiligen – wenn überhaupt. Ist eine Person also mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule zufrieden, dann wird es höchstwahrscheinlich so sein, dass sie sich nicht dafür interessieren wird, einen Beitrag für den Berufsstand „Schulsozialarbeit“ im Allgemeinen zu leisten – zumindest nicht, wenn es sich um die dargestellten Vorgehensweisen handelt. Die oben gestellte Hypothese wird hiermit bestätigt – sprich je zufriedener die befragten Schulsozialarbeitenden mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an ihrer eigenen Schule sind, umso wahrscheinlicher wird es, dass sie sich weniger in Aktivitäten engagieren, welche die flächendeckende Einführung von Schulsozialarbeit bewirken sollen.

Es ist hier festzustellen, dass eine solche Einstellung nicht zweckdienlich sein kann, da die hier weniger oder gar nicht nachgegangenen Aktivitäten der tatkräftigen Mitwirkung benötigen, um Schulsozialarbeit an Schulen tatsächlich zu etablieren: Wie erfolgreich kann die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen am Ende ausfallen, wenn viele Schulsozialarbeitende nur aktiv werden, wenn die Bedingungen an der eigenen Schule nicht zufriedenstellend sind? Engagieren sich Schulsozialarbeitende selbst nicht für Zwecke der Schulsozialarbeit sowohl im Allgemeinen als auch im Spezifischen, wer sollte dies an ihrer Stelle tun? Kann es diesen Professionellen gelingen, unabhängig vom persönlichen Betroffenheitsgrad sich für ihren Berufsstand zu engagieren – auch wenn ihre persönlichen Arbeitsbedingungen höchst zufriedenstellend sind?

### **6.2.1.2 Erzielte Ergebnisse**

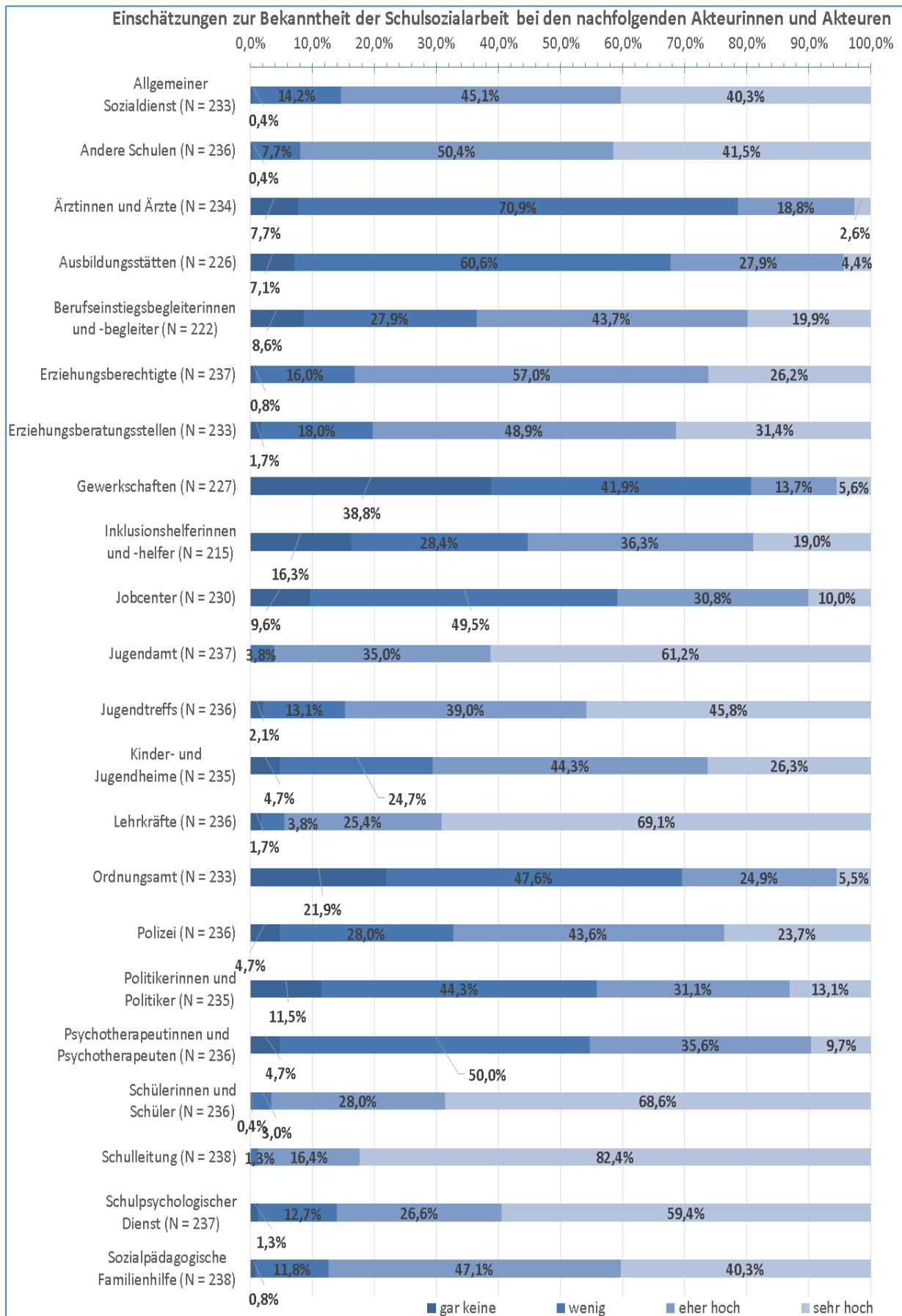
Trotz den obigen Vorgehensweisen ist in Deutschland festzustellen, dass Schulsozialarbeit noch nicht flächendeckend als fester und dauerhafter Bestandteil von Schulen



erwirkt worden ist. Interessieren werden hier daher vor allem die Ergebnisse zur Bekanntheit von Schulsozialarbeit bei den Professionen, mit denen die Befragten zu tun haben (sollen). Denn grundsätzlich können relevante Akteurinnen und Akteure im Sinne der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen nur effektiv und zielgerichtet agieren, wenn ihnen Anliegen, Sinn und Zweck der Schulsozialarbeit bekannt sind. Auch machten einige Interviewpersonen deutlich, dass sie die Etablierung der Schulsozialarbeit vor Ort daran festmachen, wie bekannt sie bei ihren relevanten Zielgruppen bzw. Kooperationspartnerinnen und -partnern ist (vgl. Interview B: 556-561; Interview C: 153-155; Interview D; 177-183; Abschnitt 5.5).

Die nachfolgende Abbildung zeigt daher auf, dass die Bekanntheit der Schulsozialarbeit von den Befragten am höchsten bei den Akteurinnen und Akteuren eingeschätzt wird, die unabdingbar mit der Etablierung von Schulsozialarbeit so in Verbindung stehen, dass diese ohne ihren Beitrag schwer bis gar nicht umsetzbar wäre: Schulleitungen (98,8%), Schülerinnen und Schüler (96,6%), Jugendamt (96,2%), Lehrkräfte (94,5%) und andere Schulen (91,6%). Eine Erklärung hierfür kann darin liegen, dass betreffende Schulleitungen nicht nur die Akzeptanz und Einbindung von Schulsozialarbeitenden und ihren Interventionen in Schulprozessen und -entscheidungen fördern, sondern auch mit den Befragten eine enge Zusammenarbeit pflegen. Den Schülerinnen und Schülern kann das Handeln der Schulsozialarbeit nur zu Gute kommen, wenn diese ihnen sowohl bekannt ist, als auch tatsächlich von ihnen in Anspruch genommen wird. Dies bestätigt die entsprechenden Interviewergebnisse im Abschnitt 5.7.

Als maßgebende Instanz für Belange von Kindern und Jugendlichen erweist sich das Jugendamt als häufigster Kooperationspartner von Schulsozialarbeitenden, wodurch eine hohe Einschätzung der Bekanntheit der Arbeit letzterer entsteht. Lehrkräfte sind wichtige Partner, mit denen schulsozialarbeiterisches Dasein und Tun offengelegt, abgestimmt und kooperativ umgesetzt werden soll. Dadurch wird einerseits unangemessenen Erwartungen entgegengewirkt, andererseits aber auch Inhalte von Schulsozialarbeit bekannt gemacht. Andere Schulen (insbesondere auch solche ohne Schulsozialarbeit) können in diversen interschulischen Austauschebenen zu wesentlichen Protagonistinnen für die Etablierung von Schulsozialarbeit werden, je mehr diese Arbeit untereinander bekannt wird, ihre Notwendigkeit im Sinne präventiven und kurativen Arbeitens erkannt und gefordert wird.



**Abbildung 59:** Einschätzungen zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe

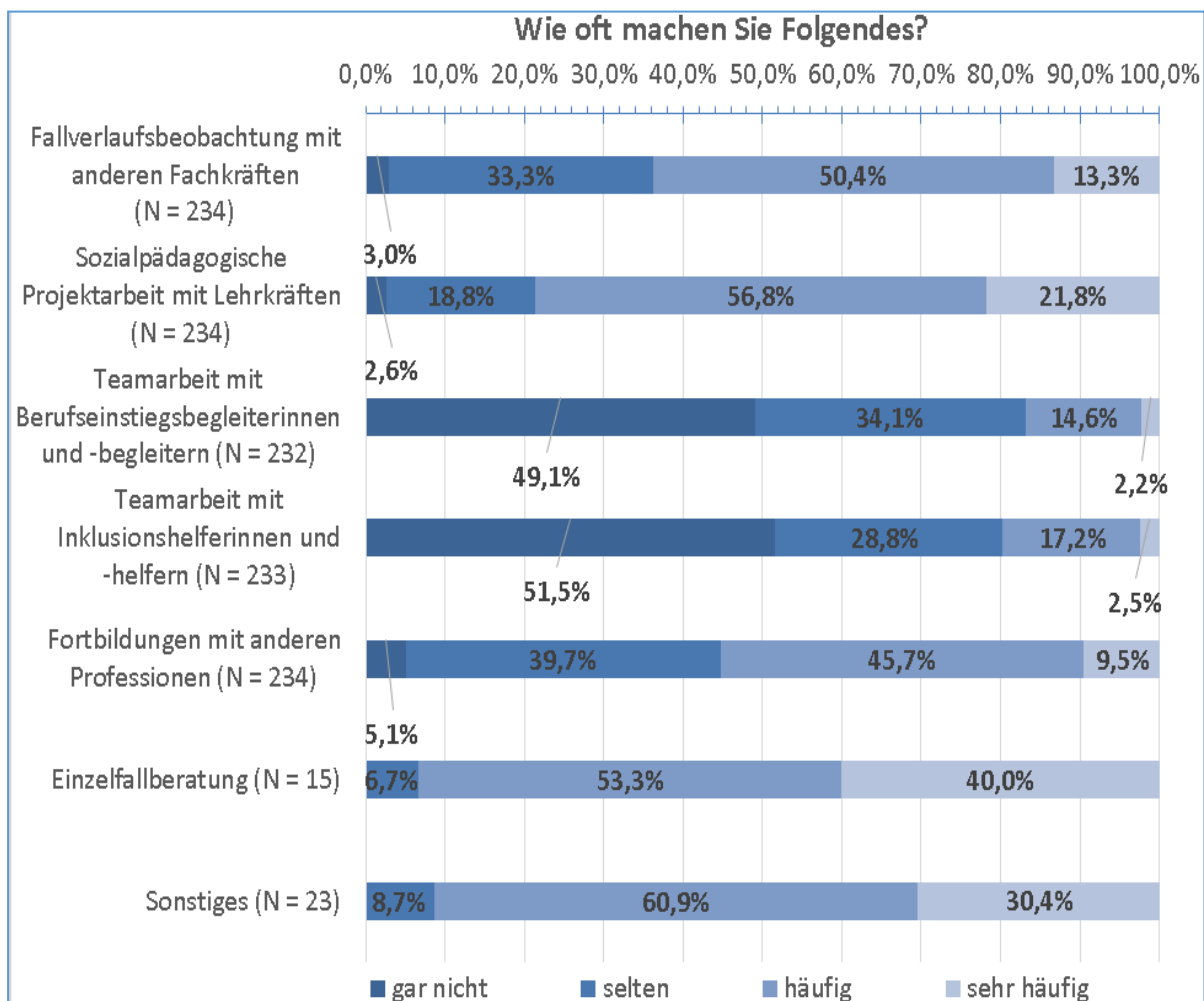
Die wenigsten Schulsozialarbeitenden geben an, dass Schulsozialarbeit bei Gewerkschaften bekannt ist (19,3%); was auf die fehlende bzw. geringe Zusammenarbeit mit diesen zurückgeführt werden kann. Handelt es sich um Politikerinnen und Politiker, dann sind es 44,2%. Diese höheren Zustimmungswerte im Vergleich zum Anteil derer, die sich tatsächlich mit Gewerkschaften (5%) und Politikerinnen und Politikern (10,9%) austauschen, können dadurch begründet werden, dass es sich bei dieser Frage, um eine Schätzfrage handelte, bei deren Beantwortung die eigene Wahrnehmung aller politischen Ebenen zur Schulsozialarbeit eine Rolle gespielt haben könnte – sprich wie hoch diese Arbeit bei politisch Verantwortlichen nicht nur vor Ort, sondern auch auf Landes- bzw. Bundesebene nach Einschätzung der Befragten bekannt ist. Damit werden nicht nur die persönliche Kontaktpflege und Zusammenarbeit mit diesen Handelnden bedeutsam, sondern auch Entscheidungen der Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik für die Einführung bzw. Fortführung von Schulsozialarbeit an Schulen.

Die Erläuterungen im vorangegangenen Abschnitt weisen darauf hin, dass das Engagement von den Befragten ausgeht, wenn es sich um die Etablierung ihrer Tätigkeit vor Ort handelt. Selbstverständliches Anliegen eines jeden Schulsozialarbeitenden sollte es also sein, Inhalte der eigenen Tätigkeit den dortig vorhandenen Professionellen anderer Fachrichtungen zu vermitteln und somit reibungslos miteinander interagieren zu können. Diesem Gedanken folgend wird festgestellt, dass vier Fünftel der Befragten den Ärztinnen und Ärzten eine geringe Bekanntheit von Schulsozialarbeit einräumen. Handelt es sich um das Ordnungsamt und die Ausbildungsstätten, dann sind mehr als drei Fünftel der Befragten der Meinung, dass Schulsozialarbeit dort kaum bekannt ist.

Begründet werden können diese Einschätzungen damit, dass die wenigsten Berührungspunkte der befragten Schulsozialarbeiten mit diesen außerschulischen Adressaten entstehen. Insbesondere, weil die Stichprobe überwiegend aus Tätigen an Grundschulen besteht. Diese haben im Alltag kaum bis gar nicht mit dem Ordnungsamt oder Ausbildungsstätten zu tun, weil dortige Kinder entsprechende Dienste praktisch nicht erfordern. Ähnliches kann auch für die anderen Schulformen gelten, wenn Interventionen der Schulsozialarbeit bei dortigen Heranwachsenden selten derartiger Kooperati-

onen bedürfen. In diesem Falle ist abzuwägen, inwiefern es sinnvoll wird, Schulsozialarbeit bei den Gruppen Ärztinnen und Ärzten, Ordnungsamt und Ausbildungsstätten gezielt bekannt zu machen.

Nicht nur den Lehrkräften wird eine distanzierenden Haltung den Schulsozialarbeitenden gegenüber nachgesagt, sondern auch umgekehrt: Manche Schulsozialarbeitende sollen überhaupt keine Kontakt- und Aufklärungsversuche zu diesen unternehmen, sondern würden sich auf ihre Betätigungsfeldern beschränken und keine Berührungspunkte mit diesen bzw. anderen Professionellen erzeugen oder haben wollen. Im Sinne von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen erweist sich eine interprofessionelle Aufgabenverantwortung nach den bisherigen Erläuterungen als unausweichlich (vgl. Abschnitte 5.2 & 6.2.1.1). Vor diesem Hintergrund wurden die Befragten im Fragebogen dazu aufgefordert, einzuschätzen, inwieweit sie folgende Aktivitäten mit anderen Professionen ausführen:



**Abbildung 60:** Häufigkeit der Durchführung interprofessioneller Aufgabenverantwortung

Diese Abbildung zeigt, dass über ein Drittel der befragten Schulsozialarbeitenden den Verlauf ihrer Fälle ohne Mitwirkung anderer Professionen beobachten. Erklärt werden kann dies damit, dass betreffende Fälle keine entsprechende Partizipation bedürfen, oder als Einzelkämpfer an Schulen, vermeiden es diese Befragten andere mit ihren Anliegen zu „belasten“, insbesondere wenn eingeschätzt wird, dass die betreffenden Personen stark ausgelastet sind oder erst recht, wenn bisherige Kooperationsbemühungen fehlgeschlagen sind. Über ein Viertel führt sozialpädagogische Projekte ohne Einbindung von Lehrkräften durch. Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleiter wie auch Inklusionshelferinnen und –helfer werden von mindestens vier Fünftel der Befragten nicht in Form von Teamarbeit in ihrem Berufsalltag eingebunden. Dies kann daran liegen, dass diese Fachpersonen gar nicht vorhanden sind, oder aber in den fehlenden Kooperationsbemühungen betreffender Personen.

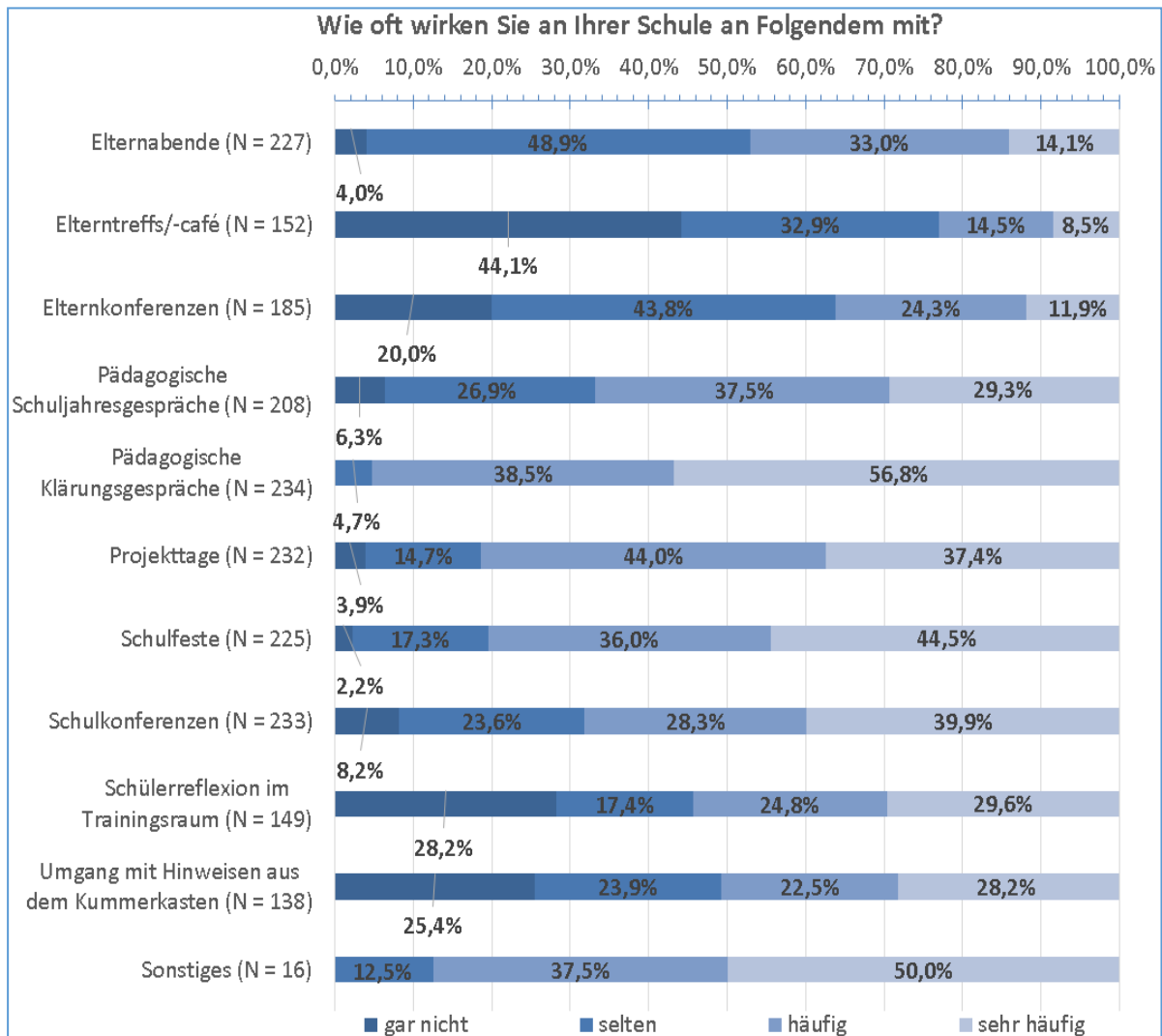
Mehr als zwei Fünftel der Befragten nehmen an keinen Fortbildungen mit anderen Professionellen teil. Angesichts dessen, dass solche Veranstaltungen auch zur Netzwerkbildung und –pflege im Berufsalltag genutzt werden können, werden hier von vielen Schulsozialarbeitenden Gelegenheiten ausgelassen, die schulsozialarbeiterische Ziele fördern können. Zum Beispiel kann ein berufsübergreifendes Bündnis u.a. für die Etablierung von Schulsozialarbeit nur eine Chance auf Entstehung und Umsetzung finden, wenn betreffende Fachrichtungen in irgendeiner Form des Zusammentreffens, zur Weiterentwicklung von Kompetenzen, der Festlegung und Durchführung von Maßnahmen, zum gemeinsamen Nutzen aktiv werden.

Die Einzelfallberatung wurde von manchen Befragten als weitere Form professionsübergreifender Zusammenarbeit genannt. Dieser Begriff kann in diesem Zusammenhang als etwas irreführend wahrgenommen werden, da er darauf schließen lässt, dass dort betreffende Schulsozialarbeitende allein tätig sind. Im Rahmen von Einzelfallberatung können jedoch verschiedene Professionelle miteinander interagieren bzw. gemeinsam tätig werden (vgl. Abschnitt 5.6.6). Aus den betreffenden Angaben wird jedoch nicht ersichtlich, ob es sich zum Beispiel um Einzelfallberatung im Sinne eines Zwiegespräches mit anderen Professionen handelt, in dem der adäquate Umgang mit den fallbetreffenden Personen besprochen wird; oder ob eine professionsübergreifende Beratung der Klientel gemeint ist. Unter Sonstiges zur interprofessionellen Aufgabenverantwortung wurde auch Folgendes angegeben:

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Anbindung an außerschulischen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe</li><li>• Beantragung von BuT-Mittel</li><li>• Enge Zusammenarbeit mit Berufsberatung und Jobbörse sowie Bildungsmessen</li><li>• Fallbesprechung mit Schulleitung/Schulpsychologin</li><li>• Gemeinsame Projekte mit außerschulischen Professionen</li><li>• Gemeinwesen- und Ehrenamtsarbeit</li><li>• Gremienarbeit/ Partizipation</li><li>• Klassenbegleitung</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kollegiale Beratung</li><li>• Konfliktmanagement/ Schlichtungsarbeit</li><li>• Krisenintervention</li><li>• Projektarbeit mit anderen Fachkräften</li><li>• Projekte mit außerschulischen Einrichtungen</li><li>• Selbstmelden</li><li>• Teilnahme an Arbeitskreise (JaS, Gemeinde, Inklusion)</li><li>• Teilnahme an Lehrerfortbildung in der Schule</li><li>• Zusammenarbeit mit Beratungslehrern</li></ul> |
|---|---|

**Abbildung 61:** Sonstige Angaben zur interprofessionellen Aufgabenverantwortung

Die Abbildung 40 zeigt auf, dass abgesehen von den begleitenden Personen beim Berufseinstieg und von den inklusionsbezogenen Helfenden, die Ergebnisse zur interprofessionellen Aufgabenverantwortung positiv ausfallen, da die Mehrheit der Befragten diesen Aktivitäten nachgeht. Daher kann bestätigt werden, dass die meisten Schulsozialarbeitenden in Schulprozessen und –entscheidungen sehr häufig eingebunden sind; was aus ihrer Sicht die Etablierung ihrer Arbeit an der Schule bezeugt und die Ergebnisse aus den Interviewdaten, die im Abschnitt 5.2 dargestellt wurden, untermauert. Wie stark ausgeprägt diese Einbindung der Befragten an ihrer Schule tatsächlich eingeschätzt wird, machen die nachfolgenden Ausführungen deutlich: Am häufigsten wirken die meisten Befragten an pädagogischen Klärungsgesprächen mit (95,3%) und an Projekttagen (81%), dicht gefolgt von Schulfesten (80,5%). An elternbezogenen Aktivitäten hingegen partizipiert die Mehrheit nicht: Elterntreffs/-café (67%), Elternkonferenzen (63,8%) und Elternabende (52,9%). Erklärt können diese Ergebnisse damit werden, dass die erstgenannten Maßnahmen unmittelbar den Heranwachsenden und der Institution Schule zugutekommen – sprich sie berühren die primäre Daseinsberechtigung der Schulsozialarbeitenden. Die letztgenannten hingegen fokussieren eine Zielgruppe, die für manchen Befragten als sekundär gilt oder von ihnen als nicht einbezugsfähig gesehen wird (vgl. Abschnitt 5.4). Grafisch lassen sich diese Erläuterungen wie folgt darstellen:



**Abbildung 62:** Häufigkeit der Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an Schulvorgängen und -entscheidungen

Als sonstige Angaben ihrer schulischen Mitwirkung haben die Befragten Folgendes angeführt:

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| • Ausflüge                              | • Schulleitungsrunde              |
| • Elternthemenabende und Elternrat      | • Schülercafé                     |
| • Gruppenbezogene Interventionsprojekte | • Schülerreflexion in meinem Büro |
| • Klassenfahrten                        | • Schülertreff                    |
| • Klassenkonferenzen (3 x genannt)      | • Schulgottesdienste              |
| • Lehrerkonferenz                       | • Schulhilfekonferenz             |
| • Leitung von Präsentationsgruppen      | • Soziale Projekte                |
| • Präventionsmaßnahmen/-veranstaltungen | • Zensurkonferenzen               |

**Abbildung 63:** Sonstige Angaben zur schulischen Mitwirkung der Befragten

Aus diesen Angaben geht hervor, dass die Befragten nicht nur an schulsystemisch peripheren Vorgängen wie etwa freizeitorientierten Aktivitäten (Ausflüge, Klassenfahrten, usw.) mitwirken, sondern auch an schulzentralen Abläufen (Lehrer- und Zensur-

konferenzen, Schulleitungsrunde, usw.). Bei Angelegenheiten hinsichtlich den Erziehungsberechtigten wird im Rahmen von Elternthemenabenden und Elternrat mitgewirkt. Es stellt sich die Frage, welche Verknüpfungen sich zwischen dem, was getan wird, um Schulsozialarbeit an der Einzelschule zu etablieren, und den erzielten Ergebnissen, ergeben.

### **6.2.1.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis**

Bezugnehmend auf die vorangegangenen Ergebnisse darüber, dass für die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen die Befragten nur tätig werden, wenn der entsprechende Stand an der eigenen Schule nicht zufrieden stellend ist, wird die Zufriedenheit dieser Schulsozialarbeitenden zur abhängigen Variable, die als Maßstab für die schulische Verankerung schulsozialarbeiterischer Tätigkeit in den nachfolgenden Erläuterungen dient. Es kann daher vermutet werden, dass je bekannter die Schulsozialarbeit bei den an der Schule interagierenden Professionen bzw. bei den Heranwachsenden ist und je länger Schulsozialarbeit an der Schule besteht, umso zufriedener sind die Befragten mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule – sprich umso hochgradiger verankert nehmen sie die Schulsozialarbeit vor Ort wahr.

Um herauszufinden, ob diese Hypothese tatsächlich stimmt, werden nachfolgende Ergebnisse einer binären logistischen Regression<sup>16</sup> herangezogen. Gründe für dieses Verfahren der Zusammenhangsanalyse liegen zum einen darin, dass insgesamt eine geringe Fallzahl vorliegt, die eine differenzierte Analyse erschwert ( $n = 238$ ). Zum anderen ist weniger der Grad, in dem z.B. die Schulsozialarbeit bekannt ist, von Bedeutung, sondern viel mehr die Frage, ob diese bekannt oder nicht bekannt ist. Alle ausgewählten Variablen werden daher binär zusammengefasst, um die Effektstärke der somit entstehenden dualen Ausprägungen erhöhen zu können. Dies ist auch möglich,

---

<sup>16</sup> Das Forschungsverfahren anhand einer Regression stellt eine strukturprüfende Analyseform von Zusammenhängen zwischen zwei oder mehreren Variablen dar, die diese Wechselbeziehungen quantifiziert und weitgehend exakt beschreibt - sprich ob und in welchem Ausmaß der Zusammenhang besteht und welche Richtung er hat. Sie hilft Hypothesen zu diesen Wirkungsbeziehungen zu überprüfen und Prognosen zu erstellen. (vgl. Backhaus et al. 2011:14f; Schendera 2014:36)



weil diese Zusammenfassung keine allzu große Heterogenität der beiden Gruppen hervorbringt.

Werden entsprechende Zusammenhänge mit den Einschätzungen zu den Mitwirkenden an der Schule untersucht, dann wird in den paarweisen Regressionsberechnungen festgestellt, dass lediglich die Dauer des Bestehens von Schulsozialarbeit an der Schule und ihre Bekanntheit bei Erziehungsberechtigten einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit vor Ort haben. Die schulsozialarbeiterische Bekanntheit bei allen anderen Personengruppen ergibt hingegen keine bedeutsamen Wechselbeziehungen:

	Exp(B)		N
		Konstante	
Dauer des Bestehens von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule	1,079*	3,197***	228
Dichotome Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei:			
Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern	0,529	7,118***	219
Erziehungsberechtigten	0,359*	7,083***	233
Inklusionshelferinnen und -helfern	0,710	6,867***	212
Lehrkräften	0,511	5,875***	232
Schülerinnen und Schülern	0,415	6,031***	232
Schulleitung	287013300,8	5,629***	234
Schulpsychologischem Dienst	0,701	6,179***	233

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 64:** Einzelergebnisse zu den logistischen Regressionen zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule und den Einschätzungen zu ihrer Bekanntheit bei schulischen Akteurinnen und Akteuren

Selbst verschiedene Regressionsberechnungen, in denen zu den vorausgehenden Aspekten der nächste hinzugefügt wird oder eine Kreuz-und-quer-Kombination dieser aufgelisteten Aspekte erfolgt, ergeben keine signifikanten Veränderungen in der Relevanz der jeweiligen Aspekte: Die Dauer des Bestehens der Schulsozialarbeit an der Schule und ihre Bekanntheit bei Erziehungsberechtigten bleiben die einzig signifikanten Aspekte für die Zufriedenheit mit der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule. Der immens hohe Effekt der Bekanntheit von Schulsozialarbeit bei Schulleitungen verweist auf eine sehr geringe Fallzahl bei der Dichotomisierung, die eine vernünftige Schätzung erschwert: Die Gruppe derer, die hierzu gar keine bzw. eine geringe Bekanntheit angegeben haben (N = 2) ist enorm kleiner als die Gruppe derer, die eine hohe Bekanntheit anführen (N = 232).

Mit diesen Feststellungen kann die Hypothese nicht bestätigt werden, dass je länger Schulsozialarbeit an einer Schule besteht und je höher ihre Bekanntheit bei allen dargestellten Zielgruppen ausfällt, umso zufriedener sind die Befragten mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit vor Ort. Komplette widerlegt wird diese Hypothese

aber andererseits auch nicht. Sie gilt nur nicht bei allen Personengruppen, sondern lediglich bei einigen. Mit anderen Worten gesagt bedeutet dieses Ergebnis, dass die Schulsozialarbeit an einer Schule als etablierter erachtet wird, je länger sie dort besteht und je bekannter sie bei Erziehungsberechtigten eingeschätzt wird. Umgekehrt gilt es dann auch, dass je frischer eingeführt und unbekannter sie bei Erziehungsberechtigten ist, umso wahrscheinlicher wird es sein, dass in 95% der Fälle Schulsozialarbeitende mit dem Stand der schulischen Etablierung von Schulsozialarbeit vor Ort unzufrieden sind und sie somit als weniger etabliert wahrgenommen wird.

Diese beiden Aspekte erweisen sich als ausschlaggebend für die Etablierung von Schulsozialarbeit an einer Schule – dies ist darin zu sehen, dass viele Stellen in der Schulsozialarbeit befristet geschaffen werden. Dies führt zu einem zeitlich begrenzten Handlungshorizont, der lediglich eine vorübergehende schulsozialarbeiterische Installation signalisiert, deren Ausgang im Vergleich zu einer unbefristeten Anstellung offener und unsicherer ausfällt (vgl. Abschnitt 3.6.1.4). Durch die Befristung wird die Schulsozialarbeit zwar nicht unbekannter bei den Erziehungsberechtigten, aber als temporäre Erscheinung aufgefasst, in deren Genuss es zu kommen gilt, solange dies noch möglich ist oder die im Idealfall durch gezieltes Engagement der Elternschaft dauerhaft gesichert werden soll. Kenntnisse über die Schulsozialarbeit bei Erziehungsberechtigten stellen eine wesentliche Grundlage dafür, dass diese den Schulsozialarbeitenden ihre Kinder im Bedarfsfall tatsächlich anvertrauen bzw. bei ihnen ggfs. Hilfestellungen in Erziehungsfragen z.B. ersuchen.

Weitere beeinflussende Aspekte für die Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule werden in der häufigen Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an schulisch zentralen Prozessen wie etwa pädagogischen Schuljahresgesprächen und Schulkonferenzen vermutet, wie auch in der stetigen Durchführung sozialpädagogischer Projektarbeit mit Lehrkräften (vgl. Abschnitt 5.5). Die nachfolgenden logistischen Regressionsergebnisse bestätigen jedoch diese Überlegungen nur zum Teil:

	Exp(B)		N
		Konstante	
Dichotome Durchführung sozialpädagogischer Projektarbeit mit Lehrkräften	0,519	6,826***	230
Dichotome Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an:			
Pädagogische Schuljahresgespräche	0,339*	8,857***	219
Schulkonferenzen	0,653	6,950***	233

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 65:** Einzelergebnisse zu den logistischen Regressionen zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule, der Durchführung sozialpädagogischer Projektarbeit mit Lehrkräften, die Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgesprächen und an Schulkonferenzen

Lediglich die Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgesprächen haben eine bedeutsame Wechselbeziehung mit der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule: In 95% der Fälle wird es wahrscheinlich, dass je häufiger die Befragten an den genannten Gesprächen mitwirken, umso zufriedener werden sie mit dem Stand der Etablierung ihrer Tätigkeit vor Ort sein. Umgekehrt gilt es aber auch, dass je seltener obige Mitwirkung, umso unzufriedener die betreffenden Schulsozialarbeitenden. Selbst Kombinationen der drei aufgelisteten Aspekte miteinander ergeben lediglich diesen einzig signifikanten Zusammenhang. Es kann daher nicht behauptet werden, dass die genannte Zufriedenheit steigt, wenn Schulsozialarbeitende häufiger an schulpädagogische Schuljahresgespräche und Schulkonferenzen mitwirken wie auch des Öfteren sozialpädagogische Projekte mit Lehrkräften umsetzen.

Erstaunlich ist dieses Ergebnis insofern, als dass Interaktionen von Schulsozialarbeitenden mit Lehrkräften keine hohe Relevanz für die Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen ergeben. Denn gerade die Zusammenarbeit mit diesen Professionellen wird in der Literatur zur Schulsozialarbeit als notwendig betrachtet; in Form der Durchführung sozialpädagogischer Projektarbeit ist sie es wohl nicht, wenn es darum geht, Schulsozialarbeit vor Ort zu etablieren.

Die Behauptung, dass alle oben dargestellten signifikanten Aspekte zur Erklärung der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit – und somit auch zur Charakterisierung des Grades dieser Etablierung – diese Zufriedenheit verstärken, wird im Folgenden nicht bestätigt:

	Exp(B)		N
		Konstante	
Dauer des Bestehens von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule	1,101*		200
Dichotome Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei Erziehungsberechtigten	0,405	4,670***	
Dichotome Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogische Schuljahresgespräche	0,483		

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 66:** Gesamtergebnisse zur logistischen Regression zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule, der Dauer ihres Bestehens an Schulen, ihrer Bekanntheit bei Erziehungsberechtigten und der Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgesprächen

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass lediglich die Dauer des Bestehens von Schulsozialarbeit an einer Schule einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit ihrer Etablierung vor Ort hat: In 95% der Fälle wird es wahrscheinlich, dass je länger Schulsozialarbeit an einer Schule besteht, umso zufriedener die Schulsozialarbeitenden; umgekehrt wird es auch zutreffen, dass je neuer eingeführt sie ist, umso unzufriedener die Schulsozialarbeitenden mit dem Stand ihrer Etablierung vor Ort.

Der nicht signifikante Effekt der anderen beiden Aspekte (Bekanntheit von Schulsozialarbeit bei Erziehungsberechtigten und die Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgespräche) ergibt sich nicht dadurch, dass die Dauer des Bestehens der Schulsozialarbeit selbst stark mit ihnen zusammenhängt. Denn entsprechende Korrelationen fallen mit Koeffizienten von -0,020 und 0,104 eher sehr schwach aus und sind nicht signifikant. Zu erklären ist er vielmehr damit, dass diese Aspekte schlichtweg für die Zufriedenheit mit der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule als irrelevant erachtet werden: Es reicht nicht nur aus, dass Erziehungsberechtigte über Schulsozialarbeit Bescheid wissen oder Schulsozialarbeitenden an pädagogische Jahresgespräche mitwirken; zur hier relevanten Zufriedenheit spielen weitere Aspekte eine Rolle wie etwa der persönliche Umgang der Vor-Ort-Akteurinnen und Akteuren miteinander, ihre Kommunikation auf Augenhöhe, die tatsächliche Inanspruchnahme schulsozialarbeiterischer Angebote, usw. (vgl. Abschnitte 5.5)

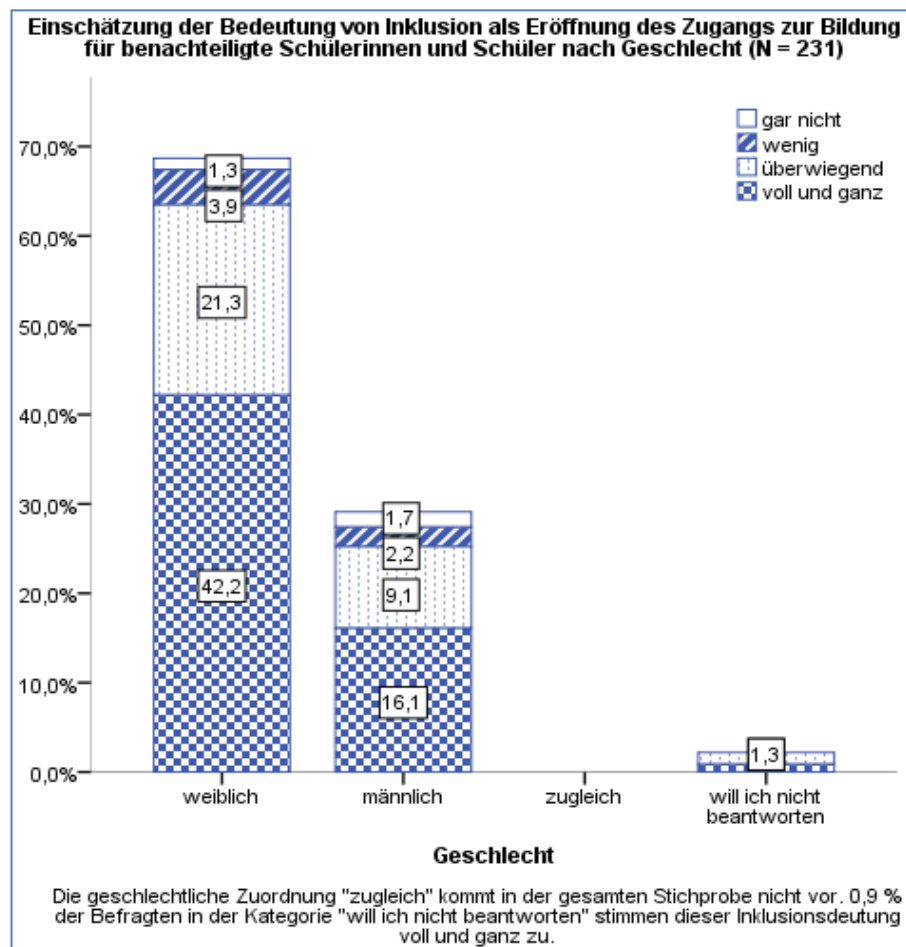
## Fazit

Die Deutung von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen weicht zwar deutlich von der alltäglichen Auffassung von Inklusion als Teilhabe bzw. gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung an Regelschulen ab, macht aber deutlich dass sie sich in die institutionelle Ebene der Dimensionen von

Inklusion einreicht. Die Fähigkeit einer Schule Inklusion so zu realisieren, dass alle dortigen Heranwachsenden die für sie notwendige Unterstützung in ihrer Entwicklung erhalten können, führt auch über die Installation von Schulsozialarbeit. Zu diesem Zweck sind bereits tätige Schulsozialarbeitende dazu aufgefordert, sich aktiver als bisher sowohl inner- als auch außerschulisch in diesem Sinne zu engagieren: Interprofessionelle Zusammenarbeit, Bündnisse auf unterschiedlichen Ebenen wie auch der Austausch mit Gewerkschaften, Politikerinnen und Politiker können über die professionsinternen und arbeitsplatzbezogenen Bemühungen hinaus einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

### 6.2.2 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Eröffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler

Nicht einmal ein Zehntel der Befragten verneint diese Inklusionsdeutung. Dabei besteht auch kein Unterschied zwischen den Geschlechtern wie die nachfolgende Grafik offenbart.

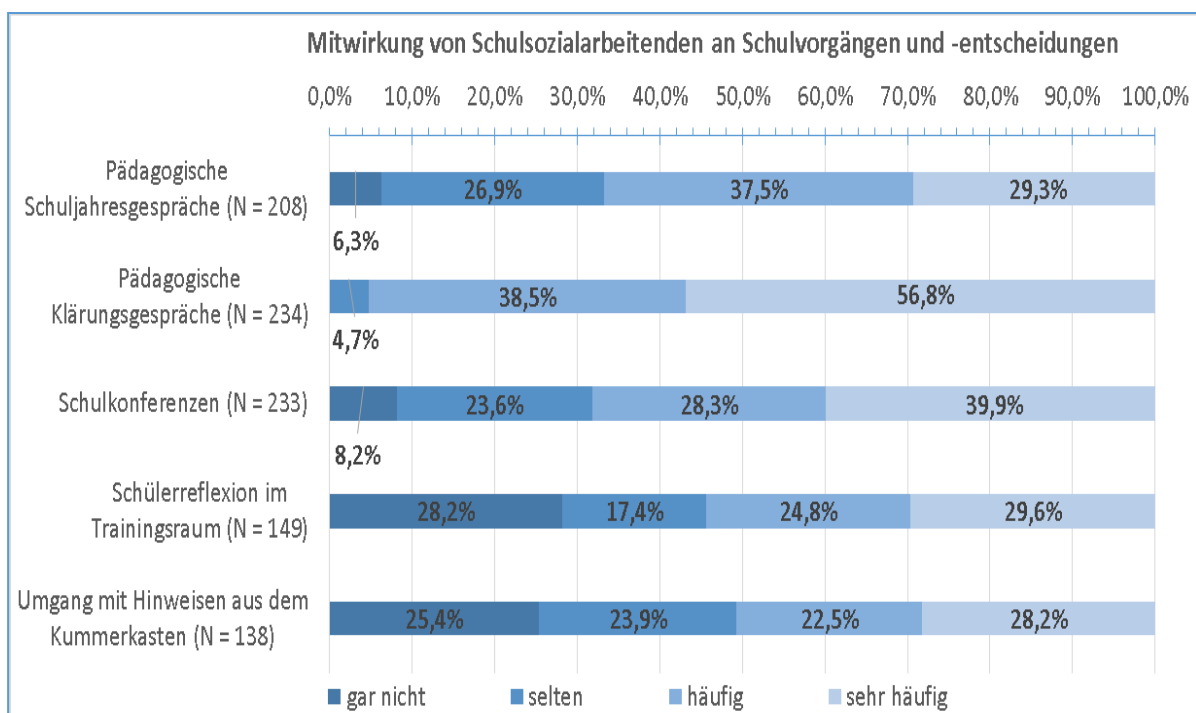


**Abbildung 67:** Inklusion als Eröffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler

Auch die Hypothese, dass die Schulsozialarbeitenden, die in benachteiligten Gebieten arbeiten, dieser Inklusionsdeutung stärker zustimmen als solche in gehobenen Gegenden, wird nicht bestätigt, denn entsprechende Korrelationen ergeben keinen signifikanten Zusammenhang. Auch ein Zusammenhang mit den Schulformen lässt sich nicht bestätigen: Es kann also nicht behauptet werden, dass Befragte in Schulformen wie Förderschulen und Hauptschule dieses Verständnis stärker bejahen als solche in Schularten wie Realschulen und Gymnasien. Auch Aussagen von Schulsozialarbeitenden aus weiterbildenden Schulen (Berufsschule, Gymnasium) weisen keine Auffälligkeiten auf: Es kann nicht gesagt werden, dass sie dieser Inklusionsdeutung besonders zustimmen oder ablehnen.

### 6.2.2.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die befragten Schulsozialarbeitenden setzen verschiedene Ansätze um, um Heranwachsenden den Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Diese reichen von der Mitwirkung an Schulvorgängen und -entscheidungen und einzelfallbezogenen Interventionen an der eigenen Arbeitsstelle bis hin zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen.



**Abbildung 68:** Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an Schulvorgängen und –entscheidungen

Als wesentliche Basis für die Herstellung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Heranwachsende gilt die Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an Schulvorgängen und –entscheidungen. In diesem Sinne zeigt die obige Abbildung, dass diese Professionellen vor allem bei pädagogischen Klärungsgesprächen am häufigsten eingebunden sind (95,3%). Diese sind nicht nur bei der Einschulung angesagt, um mögliche relevante Besonderheiten bei den Einzuschulenden im Schulgeschehen berücksichtigen zu können, sondern auch im Falle von Schwierigkeiten im Laufe des Schuljahres. Damit wird eine der wichtigsten Aufgaben der Schulsozialarbeit an Schulen bestätigt, Schülerinnen und Schülern in der erfolgreichen Entwicklung ihrer Schullaufbahn zu unterstützen.

In diesem Sinne lassen sich die Schulkonferenzen, an denen 68,2% der Befragten häufig teilnehmen, einordnen – vor allem wenn diese fallbezogen veranlasst wurden. Insbesondere mit dem Ziel, bestimmte Heranwachsende aufgrund ihres Verhaltens zur Reflexion und Wahrung ihres Bildungszugangs an der betreffenden Schule anzuleiten (vgl. Abschnitt 5.3). Als Mitwirkungs- und Beschlussgremium für alle relevanten schulischen Themen weist die Einbindung der Schulsozialarbeitenden eine Möglichkeit auf, pädagogische Anliegen zu Heranwachsenden einzubringen. Damit steht fest, dass die fehlende Mitwirkung von fast ein Drittel der Befragten eine verpasste Gelegenheit für diese Befragten darstellt, schulsozialarbeiterische Anliegen in das höchste Schulentcheidungs-gremium persönlich einzubringen.

Eine weitere Möglichkeit sozialpädagogische Angelegenheiten in Schulentscheidungsprozessen einzubringen bieten die pädagogischen Schuljahresgespräche, an denen zwei Drittel der Befragten beständig beteiligt sind. Hier können insbesondere die pädagogische Ausrichtung der Schule bzw. das Schulkonzept besprochen, ggfs. angepasst und aktualisiert werden.

Dass nur knapp über die Hälfte der betroffenen Befragten an Schülerreflexionen im Trainingsraum stetig involviert ist (54,4%) und gerade mal die Hälfte am Umgang mit Hinweisen aus dem Kummerkasten (50,7%), kann damit zusammenhängen, dass die Wirksamkeit dieser Interventionen angezweifelt werden kann: Der Besuch eines Trainingsraumes reflektiere zwar das angezeigte abweichende Verhalten, verhindere aber keine Rückfälle – könnte manche Kritik lauten, sodass manche Schulsozialarbeitende möglichst nicht die alleinige Verantwortung für diesen Raum tragen möchten. Darüber

hinaus sei dieser Besuch weder aussagekräftig für tiefer liegende Ursachen einer Abweichung, noch biete er die Möglichkeit einer adäquaten Diagnose, um passgenaue Maßnahmen zu ergreifen – zumal dieser Besuch sich stets in einem eingeschränkten Zeitrahmen bewegen muss, damit Heranwachsenden so kurz wie möglich vom Unterricht fernbleiben.

Auch ist denkbar, dass durch Besetzungspläne unterschiedliche Professionelle für den Trainingsraum zuständig werden, sodass manche Schulsozialarbeitende gar nicht oder nur wenig daran beteiligt werden. Auch der fehlende Einbezug in der Verwertung von Hinweisen aus dem Kummerkasten kann damit zusammenhängen, das andere Expertisen wie etwa Beratungslehrkräfte oder der schulpsychologische Dienst dafür zuständig sind und nicht manche Schulsozialarbeitenden. Auch kann es an der Art der betriebenen Schulsozialarbeit liegen, dass die Befragten nicht involviert sind – wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Vermittlung von Inklusionshelferinnen und -helfern	Interventionen	
				Mitwirkung an fallbezogenen Schulkonferenzen	Schülerreflexion im Trainingsraum anleiten
Art der betriebenen Schulsozialarbeit	Jugendberatungsmodell (§ 13 SGB VIII)	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,088 ,171 219	-,124* ,046 226	-,074 ,235 222
	Kombinationsmodell (§§ 11,13 SGB VIII)	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,037 ,567 219	,163** ,009 226	,061 ,329 222
	Jugendberatungsmodell	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,135* ,036 219	-,011 ,860 226	,061 ,329 222
	Jugendberatungsmodell	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,166* ,010 219	,058 ,348 226	,061 ,329 222
	Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII)	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,147* ,023 219	,062 ,321 226	,033 ,602 222
	Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen (§ 81 SGB VIII)	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,174** ,007 219	,057 ,360 226	,080 ,201 222
	Ganztag	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,206** ,001 219	,058 ,347 226	,131* ,035 222
	Klassenbegleitung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,152* ,018 219	,022 ,728 226	,055 ,375 222
				** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
			* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 69:** Korrelationen zum Vorgehen zur Förderung des Zugangs benachteiligter Heranwachsender zur Bildung nach Art der betriebenen Schulsozialarbeit



Es ist abzulesen, dass in 95% der Fälle diejenigen, die nach § 13 SGB VIII arbeiten, womöglich nicht bzw. selten an fallbezogenen Schulkonferenzen mitwirken. Denn der darauf bezogene Zusammenhang fällt mit  $-0,124$  negativ und sehr schwach<sup>17</sup> auf dem Signifikanzniveau von  $0,05$  aus. Dass Sozialarbeitende, die Jugendsozialarbeit betreiben, wohl nicht an diesen Konferenzen beteiligt sind, kann damit zusammenhängen, dass ihre derartige Mitwirkung nicht vorgesehen ist. Schließlich werden in den schulischen Gesetzgebungen der Länder lediglich Schulleitung, Lehrkräfte, Elternvertretung und Schülervvertretung für die Teilnahme an Schulkonferenzen explizit benannt.

Ist es tatsächlich so, dann verwundert es, dass im Gegensatz zum obigen Befund es in 99% der Fälle vorkommt, dass diejenigen Schulsozialarbeitende, die nach den §§ 11, 13 SGB VIII kombiniert arbeiten, am häufigsten in fallbezogenen Schulkonferenzen eingebunden sind. Eine Erklärung dafür kann ihre stärkere Präsenz und Wirkung an der Schule sein, die sich über die ausschließliche Jugendsozialarbeit hinaus, auch aus ihrem Beitrag zur Freizeitgestaltung der Heranwachsenden ergibt: Sie sind nicht nur für Benachteiligte zuständig, sondern auch für solche, die lediglich Freizeitangebote nutzen und erhalten somit Relevanz für diejenigen, die zwar im Rahmen einer fallbezogenen Konferenz vorsprechen müssen, aber keineswegs als benachteiligt gelten.

Die Vermittlung von Inklusionshelferinnen und –helfern korreliert auf einem Niveau von  $0,05$  signifikant mit der Schulsozialarbeit in Form von Inklusion, Beratung, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII und Klassenbegleitung aus den sonstigen Angaben der Befragten. Dies lässt sich damit erklären, dass durch Bereitstellung solcher Helfenden die Heranwachsenden an Bildung teilhaben können und somit möglichen Gefährdungen aus ihrem Umfeld mittels beratender und unterstützender Arbeit entgegengetreten werden. Im Rahmen von Klassenbegleitung wird auch für manche Schulsozialarbeitende ersichtlich, inwiefern welche jungen Menschen am besten mit der Unterstützung von Inklusionshelfenden in ihrem Bildungsprozess gefördert werden sollen.

---

<sup>17</sup> Von sehr schwachem Zusammenhang wird gesprochen, wenn der Korrelationskoeffizient von  $0$  bis  $0,2$  ausfällt. Von über  $0,2$  bis  $0,4$  liegt eine schwache Bindung vor. Ergibt sie sich über  $0,4$  bis  $0,6$  dann wird von mittelstarker Verknüpfung gesprochen. Über  $0,6$  bis  $0,8$  handelt es sich um einen starken Zusammenhang. Über  $0,8$  bis unter  $1$  ist von sehr starker Wechselwirkung die Rede. Bei  $0$  besteht gar keine Verbindung und bei  $1$  liegt eine perfekte Beziehung vor (vgl. Brosius 2013:523).

Diese vermittelte Unterstützung geht in struktureller Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen einher. Das ergibt sich auch aufgrund ihrer signifikanten Verknüpfung mit sehr häufiger Gewährung entsprechender Helfenden bei denjenigen, die nach § 81 SGB VIII Schulsozialarbeit tätigen. Denn die dazu gehörende Korrelation ist mit einem Korrelationskoeffizient von 0,174 positiv und auf dem Niveau 0,01 signifikant. Ähnliches gilt für die Schulsozialarbeit als Ganztagsbetreuung, da der Zusammenhang auf einem ähnlichen Niveau liegt und mit einem Koeffizient von 0,206 positiv ist. Auch in diesem Rahmen kann sich der Bedarf an Inklusionshelfenden offenbaren, z.B. im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung.

Bezüglich des Ganztags wird ein weiterer Zusammenhang ersichtlich: Schulsozialarbeitende, die im Ganztagsbetrieb arbeiten, werden vermutlich häufiger Schülerreflexion im Trainingsraum anleiten – dort, wo es diesen gibt. Eine Erklärung dafür findet sich darin, dass dieser Raum sich in manchen Schulen im Ganztagsbereich befindet und somit im Aufsichtsbereich betreffender Schulsozialarbeitenden eingebunden ist.

Ein weiterer interessanter Befund ergibt sich in den Verknüpfungen zwischen den genannten Interventionen zur Förderung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schülern:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Interventionen	
			Pädagogische Klärungsgespräche führen	Schülerreflexion im Trainingsraum anleiten
Interventionen	Mitwirkung an fallbezogenen Schulkonferenzen	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,168** ,005 233	,161** ,005 231
			**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 70:** Korrelationen zwischen den Vorgehensweisen zur Förderung des Zugangs von benachteiligten Heranwachsenden zur Bildung

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass in 99% der Fälle wird es höchst wahrscheinlich vorkommen, dass je häufiger eine Person an fallbezogenen Schulkonferenzen mitwirkt, umso häufiger wird sie auch pädagogische Klärungsgespräche führen und Schülerreflexionen im Trainingsraum anleiten. Denn die Zusammenhänge fallen mit 0,168 und 0,161 allesamt positiv aus und sind auf einem Niveau von 0,01 signifikant.

Folgende Maßnahmen werden zur Förderung des Zugangs zur Bildung an anderen Schulen umgesetzt:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Häufigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Schulen	Durchführung von schulübergreifenden Projekten
Art der betriebenen Schulsozialarbeit	Jugendberatungsmodell (§13 SGB VIII)	Korrelationskoeffizient	-,036	-,132*
		Sig. (2-seitig)	,573	,036
		N	225	224
	Kombinationsmodell (§§ 11, 13 SGB VIII)	Korrelationskoeffizient	,021	,163**
		Sig. (2-seitig)	,740	,009
		N	225	224
	Bildungs- und Teilhabepaket	Korrelationskoeffizient	,154*	,119
		Sig. (2-seitig)	,016	,058
		N	225	224
Schulformen	Gemeinschaftsschule	Korrelationskoeffizient	-,158*	-,089
		Sig. (2-seitig)	,012	,149
		N	234	233
	Grundschule	Korrelationskoeffizient	-,134*	-,025
		Sig. (2-seitig)	,032	,682
		N	234	233
		**.	Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
		*	Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 71:** Korrelationen zwischen der Art der betriebenen Schulsozialarbeit, Schulformen und weiteren Vorgehensweisen zur Förderung des Zugangs von benachteiligten Heranwachsenden zur Bildung

Aus dieser Abbildung ist zu entnehmen, dass diejenigen, die Schulsozialarbeit nach den §§ 11, 13 SGB VIII betreiben, höchst wahrscheinlich am häufigsten schulübergreifende Projekte durchführen. Denn die Korrelation ist mit 0,163 positiv auf einem Niveau von 0,01 signifikant – sprich in 99% der Fälle wird diese Behauptung zutreffen. Handelt es sich um Tätigkeiten nur nach § 13 SGB VIII, dann wird es hingegen in 95% der Fälle zutreffen, dass die genannten Projekte eher nicht umgesetzt werden. Denn dieser Zusammenhang ist mit -0,132 negativ und weist ein Signifikanzniveau von 0,05 auf.

Damit wird die Hypothese bestätigt, dass abhängig von der Art der betriebenen Schulsozialarbeit schulübergreifende Projekte als Mittel für die Herstellung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden – zumal die anderen Formen von Schulsozialarbeit keine signifikanten Zusammenhänge ergeben haben. Dieser Unterschied zwischen den beiden obigen Tätigkeitsgrundlagen lässt sich damit erklären, dass solche Projekte im Rahmen der Schulsozialarbeit meist in der Freizeit durchgeführt werden. Mit dem Effekt, dass ein reines Jugendberatungs-

modell im Gegensatz zum Kombinationsmodell über eine unzureichende Arbeitsgrundlage verfügt, um die Freizeitressourcen der Heranwachsenden entsprechend zu binden.

In dieser Hinsicht steht für das Kombinationsmodell hingegen ein größerer Handlungsspielraum durch das Freizeitmodell nach § 11 SGB VIII bereit. Schulübergreifende Projekte können in der Hinsicht auch einen Zugang zur Bildung an anderen Schulen beitragen, dass die dadurch bestehende Kooperation eine Aufnahme erleichtert. Darüber hinaus kann sie die Angst vor der neuen Schule bei den beteiligten Heranwachsenden nehmen, sodass diese einem Besuch dort positiv entgegen sehen. Auch können die Projekte dazu beitragen, den Kontakt zu den Peers aus der „alten“ Schule beizubehalten – sofern diese daran teilnehmen.

Wird die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Schulen betrachtet, dann wird festgestellt dass sie mit der Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepaketes im Rahmen der Schulsozialarbeit so korreliert, dass davon ausgegangen werden kann, dass in 95% der Fälle stetige Zusammenarbeit mit anderen Schulen ermittelbar ist, wenn das Bildungs- und Teilhabepaket von Schulsozialarbeitenden umgesetzt wird. Denn der Zusammenhang ist mit 0,154 positiv und auf einem Niveau von 0,05. Erklärt werden kann dies damit, dass Expertisen z.B. zu sozialpädagogischen Diensten bei Auffälligkeiten im Bereich Lernen, Verhalten oder Sprache durch Zusammenarbeit unterschiedlicher Schulformen (z.B. Sonder-/Förderschulen und allgemeinbildende Schulen) gebündelt werden. Damit kann insbesondere an Schulen ohne Erfahrung in diesen Bereichen, aufkommenden Herausforderungen bestmöglich begegnet werden.

Bemerkenswert sind in diesem Rahmen die signifikanten negativen Zusammenhänge zu den Schulformen Gemeinschaftsschule und Grundschule: Mit den Korrelationskoeffizienten -0,158 und -0,134 auf einem Signifikanzniveau von 0,05 lautet die Botschaft, dass in 95% der Fälle Schulsozialarbeitende an Grundschulen und an Gemeinschaftsschulen scheinbar nicht mit anderen Schulen zusammenarbeiten. Diese geringe Zusammenarbeit fällt hinsichtlich des Ziels, den Zugang zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schülern zu eröffnen, eher kontraproduktiv aus – sollte es darum gehen diese darin zu unterstützen, sich in anderen bzw. weiterführenden Schulen einzugliedern.

### 6.2.2.2 Erzielte Ergebnisse

Die Art und Weise, wie der Zugang zu Bildung bei unterstützten Schülerinnen und Schülern festgestellt wird, ist im Fragebogen in Form von Erfolgsanteilen an Übergängen in alternative Beschulungsprojekte oder zu anderen Schulen erfasst worden. Insbesondere auch, weil theoretisch festgestellt worden ist, dass sich der Wechsel zwischen bestimmten Schularten schwierig gestaltet (vgl. Abschnitte 2.4 & 3.5.3). Daher wird im Folgenden aufgezeigt, welche Ergebnisse Schulsozialarbeitende welcher Schulart hinsichtlich eines Schulwechsels und bei Heranwachsenden mit welchen Merkmalen erzielen:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Prozentuale Anteile		
			Wechsel in alternative Beschulungsprojekte	Wechsel in niedrigere Schularten	Aufnahme in weiterführende Schulen
Schulformen	Grundschule	Korrelationskoeffizient	-,048	-,084	,238**
		Sig. (2-seitig)	,481	,328	,001
		N	200	130	178
	Sekundarschule	Korrelationskoeffizient	,142*	,154	-,051
		Sig. (2-seitig)	,039	,074	,458
		N	200	130	178
Anzahl unterstützter Schülerinnen und Schüler	Jungen	Korrelationskoeffizient	-,156**	-,203**	-,029
		Sig. (2-seitig)	,008	,006	,628
		N	189	121	167
	ausländische Herkunft	Korrelationskoeffizient	-,180**	-,090	,014
		Sig. (2-seitig)	,005	,265	,829
		N	163	105	143
	6-14jährige	Korrelationskoeffizient	-,184**	-,173*	,027
		Sig. (2-seitig)	,005	,028	,668
		N	155	107	144
			**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).		
			*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 72:** Korrelationen zu Inklusion als Eröffnung des Zugangs zu Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler

Je höher der Erfolg bei der Aufnahme in weiterführende Schulen eingeschätzt wird, umso höher die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um Schülerinnen und Schülern einer Grundschule handelt. Denn der entsprechende Zusammenhang fällt mit 0,238 positiv aus und hat ein Signifikanzniveau von 0,01. Angesichts dessen, dass die Befragten aus Grundschulen eher keine Zusammenarbeit mit anderen Schulen pflegen (vgl. Abschnitt 6.2.2.1), können diese Ergebnisse vor allem durch die automatische Fortführung der Schullaufbahn an weiterführenden Schulen erklärt werden: Nach einem

Grundschulabschluss hat als nächstes eine Aufnahme in eine der unzähligen weiterführenden Schulen der Sekundarstufe zu erfolgen, damit die Heranwachsenden ihre Schulpflicht erfüllen. Für einen entsprechenden Übergang in die nächste Schulart bedarf es von Seiten der befragten Sozialarbeitenden praktisch keinerlei gesonderte Anstrengungen: Das Kind folgt regelkonform der im Schulsystem angelegte Laufbahn.

Geht es um den Erfolg beim Wechsel in alternative Beschulungsprojekte, dann wird er eher hoch eingeschätzt, wenn es sich um Heranwachsende einer Sekundarschule handelt. Denn mit einem positiven Zusammenhang von 0,142 und einem Signifikanzniveau von 0,039 zwischen beiden Aspekten ist auszusagen, dass diese Behauptung in 95% der Fälle zutreffen würde. Bei den anderen Schulformen ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Warum Sekundarschulen hier hervorstechen, kann darin gesehen werden, dass Bemühungen um Inklusion in dieser Schulform stärker die individuellen Voraussetzungen eines jeden einzelnen Heranwachsenden im Vergleich zu den anderen Schulformen berücksichtigen. Insbesondere weil diese Schularten geringe und hohe Ansprüche kombinieren, die eine Erlangung aller Abschlüsse der Sekundarbildung ermöglichen.

Denn als Schule der Vielfalt und Inklusion soll dort nicht nur gemeinsames und selbstorganisiertes Lernen umgesetzt werden, sondern alle Beteiligten sich dort auch wohlfühlen. Doch gerade letzteres ist für Heranwachsende, die den noch so gering gehaltenen schulischen Leistungsansprüchen nicht gerecht werden (können), unmöglich; ebenso wie der Erwerb irgendeines Abschlusses. Folglich bietet es sich für diese jungen Menschen an, in alternative Beschulungsmöglichkeiten wie etwa Jugendwerkstätten oder Ganzjahrespraktika aufgenommen zu werden, die ihrem Lerntempo bzw. –niveau am ehesten gerecht werden können.

Gerade diese Schulform, die sich dem Inklusionsgedanken besonders verschreibt, greift auf anderweitige Beschulung von Heranwachsenden zurück. Dies kann als Schwachstelle gedeutet werden, die aufzeigt, dass auch diese Schulart nicht allen jungen Menschen gerecht werden kann. Positiv ist jedoch hervorzuheben, dass gerade daraus höchste Erfolge alternativer Förderung von Heranwachsenden entspringen, da passgenaue Beschulungen für diese ausgemacht werden. Es wird hierbei aber auch deutlich, dass es tatsächlich Schulanforderungen gibt, die mit der Entwicklung mancher Heranwachsenden nicht im Einklang zu bringen sind: Nicht jedes Kind kann in

der Institution Schule ihre Schulpflicht erfüllen; für solche muss es Alternativen geben. Dies ist ebenso Teil inklusiven Arbeitens, wie die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung.

Werden die Erfolge der befragten Schulsozialarbeitenden im Hinblick auf die Merkmale der dabei unterstützten Heranwachsenden betrachtet, dann wird festgestellt, dass je größer die Anzahl der unterstützten Jungen, umso geringer der Anteil der Heranwachsenden, die in alternative Beschulungsmöglichkeiten und in niedrigere Schularten gewechselt haben. Denn diese Zusammenhänge fallen mit  $-0,156$  und  $-0,203$  negativ aus und sind auf dem Niveau von  $0,01$  signifikant. Mit anderen Worten: Je mehr Jungen von den Befragten unterstützt werden, umso weniger Heranwachsende müssen in alternative Beschulung oder niedrigere Schularten wechseln. Die Frage, ob generell mehr Jungen durch die befragten Schulsozialarbeitenden unterstützt werden, kann nach einem Vergleich der Anzahl von unterstützten Schülern versus Schülerinnen verneint werden. Denn anhand des Vergleichs der Mittelwerte beider Gruppen wird festgestellt, dass mit Mittelwerten von  $77,0$  und  $79,6$  ein nicht bedeutsamer Zahlenunterschied besteht – auch wenn die Schülerinnenwerte mit einer Standardabweichung von  $s = 83,5$  etwas enger um ihren Mittelwert streuen, als die Schülerwerte mit  $s = 85,2$ .

Ähnliches gilt hinsichtlich den Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft: Je zahlreicher sie von den Schulsozialarbeitenden unterstützt werden, umso geringer der Anteil derjenigen, die in alternative Beschulungsmöglichkeiten überführt werden. Denn der entsprechende Zusammenhang fällt mit  $-0,180$  auf einem Signifikanzniveau von  $0,01$  ebenfalls negativ aus. Folglich ist zu bejahen, dass Interventionen von Schulsozialarbeitenden den Anteil der Heranwachsenden senken, die in andere Beschulungseinrichtungen verwiesen werden.

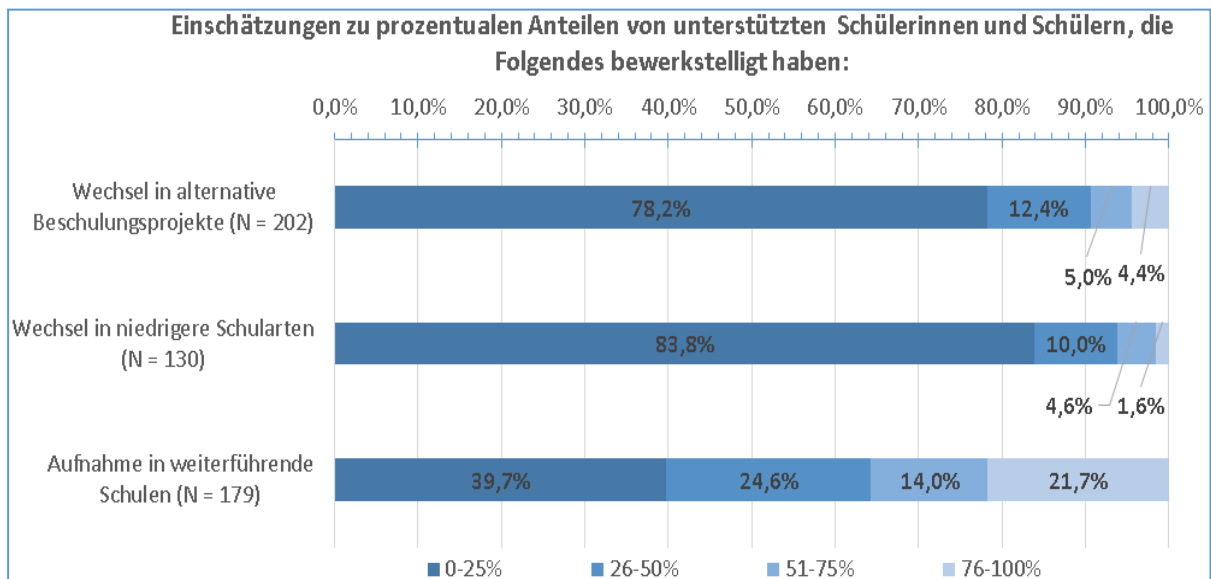
Mit diesem Ergebnis kann die Hypothese bestätigt werden, dass Schulsozialarbeitende mit ihren unterstützenden Interventionen den Zugang von Heranwachsenden zu Bildung nicht nur herstellen, sondern auch aufrechterhalten (vgl. Abschnitt 5.3). Insbesondere wenn bedacht wird, dass viele Schulen Heranwachsende verweisen, die ihnen möglicherweise durch adäquate Hilfsmaßnahmen erhalten geblieben wären. Mit der Folge, dass diese jungen Menschen niedrigstufige Bildungseinrichtungen besuchen müssen – wie etwa bei einem Verweis vom Gymnasium zur Real- oder gar Hauptschule.

Über die Einschätzungen der Befragten zu ihrem Erfolg hinsichtlich des Zugangs zur Bildung in Form eines Wechsels in alternative Beschulungsmöglichkeiten, in niedrigere Schularten und in weiterführende Schulen lässt sich Folgendes bei den fehlenden Angaben feststellen (N = 238):

- 2,9% geben an, dass diese Zahlen nicht erhoben werden. Dies bestätigt auch den allgemeinen Wissenstand darüber, dass in vielen Feldern der Sozialen Arbeit kaum Zahlen erhoben werden. Gleichzeitig stellt sich hier die Frage, warum Erfolgszahlen nicht erhoben werden, wenn diese u.a. auch Argumente für die Sinnhaftigkeit geleisteter Arbeit und ihren Fortbestand wie auch mögliche Anpassungsbedarfe liefern können.
- 3,4% machen ungültige Angaben – sprich sie kreuzen mehr als eine Antwortmöglichkeit an. Dies deutet darauf, dass sie sich über ihre Erfolgszahlen nicht im Klaren sind. Insbesondere auch weil aufgrund der oben angesprochenen fehlenden Zahlenerfassung nicht nach den genauen Zahlen gefragt wurde, sondern nach einer Verortung in einem der vier zur Verfügung stehenden Erfolgsquotenbereiche. Doch selbst diese war offenbar für manche Befragten schwierig vorzunehmen.
- Ein Wechsel in alternative Beschulungsprojekte kommt bei 8% der Befragten nicht vor und 0,8% machen keine Angaben.
- Ein Wechsel in niedrigere Schularten kommt bei 34,5% nicht vor und 4,6% machen keine Angaben,
- Eine Aufnahme in weiterführende Schulen kommt bei 13,9% nicht vor und auch hier machen 4,6% keine Angaben.



Die gültigen Angaben ergeben den nachfolgenden Befund:



**Abbildung 73:** Einschätzungen zu prozentualen Anteilen von unterstützten Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Zugangs zu Bildung

Diese Grafik zeigt auf, dass die wenigsten Befragten (21,8%) angeben, dass mehr als ein Viertel der von ihnen unterstützten Heranwachsenden in alternative Beschulungsprojekte gewechselt sind. Hierbei steuern Schulsozialarbeitende an Hauptschulen den höchsten Anteil mit 5,2% bei, gefolgt von denen an Realschulen mit 4,4%, während solche an Förder-, Gemeinschafts-, Gesamt-, Mittel- und Sekundarschulen den geringsten Anteil mit jeweils 0,9% bereitstellen. Bei den Befragten an Gymnasien sind es 2,6%; an Berufs-, Regional- und Werkrealschulen jeweils 1,7%. Diese Ergebnisse bestätigen einmal mehr nicht nur den Beitrag der Schulsozialarbeitenden dazu, den bereits bestehenden Bildungszugang von Heranwachsenden aufrechtzuerhalten, sondern auch erfolgreiche Interventionen dieser darin, diejenigen mit passgenauen Beschulungsmöglichkeiten zu versorgen, denen die bisherigen nicht gerecht wurden (vgl. Abschnitt 5.6.7). Es wird hier aber auch verneint, dass entsprechende Beschulungsprojekte einer bestimmten Schulart zugewiesen werden – auch wenn die Hauptschulen den höchsten Anteil derer liefern, die eine hohe Wechselquote angeben. Denn Heranwachsende zahlreicher weiterer Schulformen vollziehen ebenso diesen Wechsel.

Mit lediglich 16,2% schätzen die wenigsten Schulsozialarbeitenden ebenfalls ein, dass die meisten ihrer unterstützten Schülerinnen und Schüler in niedrigere Schularten gewechselt haben. Dieser Prozentsatz setzt sich aus 5,4% der Befragten an Gymnasien,

jeweils 2,8% derjenigen an Haupt- und Sekundarschulen, wie auch respektive 1,3% derjenigen an Förder-, Gesamt-, Regional- und Berufsschulen zusammen. Erklärt werden können diese Ergebnisse damit, dass den höheren gymnasialen Ansprüchen viel mehr Heranwachsende nicht genügen können, als den niedrigeren Anforderungen der anderen Schulformen. Damit fällt der Anteil an Wechslern aus Gymnasien höher aus als den anderer Schulformen. Verstärkt wird dieser Trend durch eigenständige gymnasiale Einschulungen durch Erziehungsberechtigte, obwohl eine derartige Empfehlung nicht vorhanden ist (vgl. Abschnitt 3.5.2.1f).

Bei der Aufnahme in weiterführenden Schulen kehren sich die Verhältnisse hingegen um: Die meisten Schulsozialarbeitenden (64,3%) geben an, dass wenige der von ihnen unterstützten Schülerinnen und Schülern in weiterführende Schulen wechseln. Dies kann damit begründet werden, dass die geleisteten Hilfsmaßnahmen lediglich dazu dienen, die aktuelle Schulklasse bzw. den Schulabschluss an der bisherigen Schule zu schaffen. Dies hat zur Folge, dass Bemühungen um weiterführende Schulen nicht primär in den Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeitenden fallen, sondern eher zwischen Beratungslehrkräften und Erziehungsberechtigten abgehandelt werden. Auch sind manche Schulsozialarbeitenden für Heranwachsende zuständig, für die weiterführende Schulen (vorerst) irrelevant sind: Einerseits weil viele Befragten angeben, lediglich für bestimmte Klassen zuständig zu sein (z.B. 5.-7. Klasse eines Gymnasiums, einer Real-, Gesamt-, oder Hauptschule). Andererseits weil sich viele Heranwachsende nach dem Schulabschluss eher der beruflichen Ausbildung zuwenden.

### **6.2.2.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis**

Zu den Erfolgsquoten hinsichtlich des Wechsels von Schülerinnen und Schülern in alternative Beschulungsprojekte können keine signifikanten erklärenden Aussagen anhand der vorliegenden Daten gemacht werden. Denn die Behauptung, dass die Zusammenarbeit in trägerübergreifenden stadtteilorientierten Teamkonstellationen und ein guter Verlauf außerschulischer Kooperationen zu hohen Einschätzungen bei den Erfolgsquoten zum Wechsel in alternative Beschulungsprojekte beitragen, hat sich mittels der Berechnung binär logistischer Zusammenhänge keineswegs bestätigt. Eine Erklärung für dieses Ergebnis ist darin zu sehen, dass diese herangezogenen erklärenden Aspekte sehr allgemein gefasst sind. Spezifische Daten über die Kooperation

von Schulsozialarbeitenden im Rahmen alternativer Beschulungsmöglichkeiten etwa für schulumüde Schülerinnen und Schüler – die durch den genutzten Fragebogen nicht erfasst werden – bergen beispielsweise eine Möglichkeit aussagekräftigere Ergebnisse diesbezüglich erzielen zu können.

Denkbar ist auch, dass ein solcher Wechsel überhaupt nicht als Erfolg gewertet werde. In diesem Falle gäbe es keinen Grund, Kooperationen für dieses an sich eher negative Ergebnis für manche Schulsozialarbeitende und entmutigendes Erlebnis für die betroffenen Heranwachsenden zu sorgen. Ein Wechsel in niedrige bzw. höhere Schularten hingegen kann aufgrund folgender erfasster Aspekte erfolgreich bewerkstelligt werden:

Mögliche erklärende Aspekte zu den Erfolgsquoten für die nebenstehenden Wechsel	Wechsel in niedrige Schularten			Wechsel in weiterführende Schulen		
	Exp(B)		N	Exp(B)		N
		Konstante			Konstante	
Dichotome Häufigkeit der Kooperation mit anderen Schulen (i)	0,720	0,076***	120	1,103	0,516**	177
Dichotome Durchführung schulübergreifender Projekte (ii)	0,135**	0,227**	128	0,808	0,640	176
Dichotome Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulübergreifende Projekte (iii)	0,110*	0,133***	120	0,485*	0,737	161

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 74:** Ergebnisse der logistischen Regressionen zwischen der Häufigkeit der Kooperation mit anderen Schulen, der Durchführung schulübergreifender Projekte, der tatsächlichen Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulübergreifenden Projekten und den Erfolgsquoten zum Wechsel in niedrige Schularten und in weiterführende Schulen

Die Häufigkeit der Kooperation mit anderen Schulen hingegen erweist sich als irrelevant für den Wechsel in niedrige Schularten, denn die logistischen Zusammenhangsberechnungen haben keinen signifikanten Zusammenhang ergeben: Weder im Einzelmodell, noch in der Kombination mit den obigen tatsächlich relevanten Aspekten. Es kann also nicht bestätigt werden, dass je häufiger diese Kooperation stattfindet, umso höher werden die Quoten derer, die in niedrige Schularten gewechselt haben, eingeschätzt. Ähnliche Ergebnisse werden erzielt, wenn es sich um weiterführende Schulen handelt: Auch hier spielt die Häufigkeit der Kooperation mit anderen Schulen eine untergeordnete Rolle, weil sich keine signifikanten Wechselbeziehungen in den Regressionsberechnungen ergeben haben. Für einen Wechsel spielt auch die Einwilligung der Erziehungsberechtigten eine Rolle (vgl. Abschnitt 5.4): Eine Kooperation kann zwar reibungslos funktionieren, aber wenn betreffende Erziehungsberechtigte anderer Meinung sind, werden sie alles daran setzen, dass der anvisierte Wechsel entweder nicht stattfindet, oder aber nach ihren eigenen Vorstellungen erfolgt – wie etwa der Fall

derjenigen, die ihre Kinder auf Gymnasien schicken trotz fehlender entsprechender Empfehlungen seitens der Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 3.5.2.1)

Bedeutsam für hohe Erfolgsquoteneinschätzungen zum Wechsel in beiden Fällen erweisen sich hingegen hohe Einschätzungen zur Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulübergreifenden Projekten: Beide Einflüsse sind zwar auf einem Niveau von 0,05 signifikant, aber der Effekt bei der Aufnahme in weiterführende Schulen mit  $\text{Exp}(B) = 0,485$  ist etwas höher als beim Wechsel in niedrige Schularten mit  $\text{Exp}(B) = 0,110$ . Dies bedeutet, dass in 95% der Fälle dort hohe Erfolgsquoten beim Schulwechsel angegeben werden, wo auch eine hohe Mitwirkung von Heranwachsenden an schulübergreifenden Projekten wahrgenommen wird. Umgekehrt gilt es aber auch, dass niedrige Angaben bei der genannten Mitwirkung ebenfalls mit niedrigen Angaben bei den Erfolgsquoten einhergehen. Hierin bestätigt sich die bereits bestehende Erkenntnis, dass für den Erfolg ihrer Interventionen Schulsozialarbeitende auf die Mitwirkung der Hilfebedürftigen angewiesen sind: Wirken diese mit, dann wird der Erfolg wahrscheinlicher, als wenn diese dagegen arbeiten oder gar keinen Beitrag dazu leisten würden (vgl. Abschnitte 5.4 & 5.7).

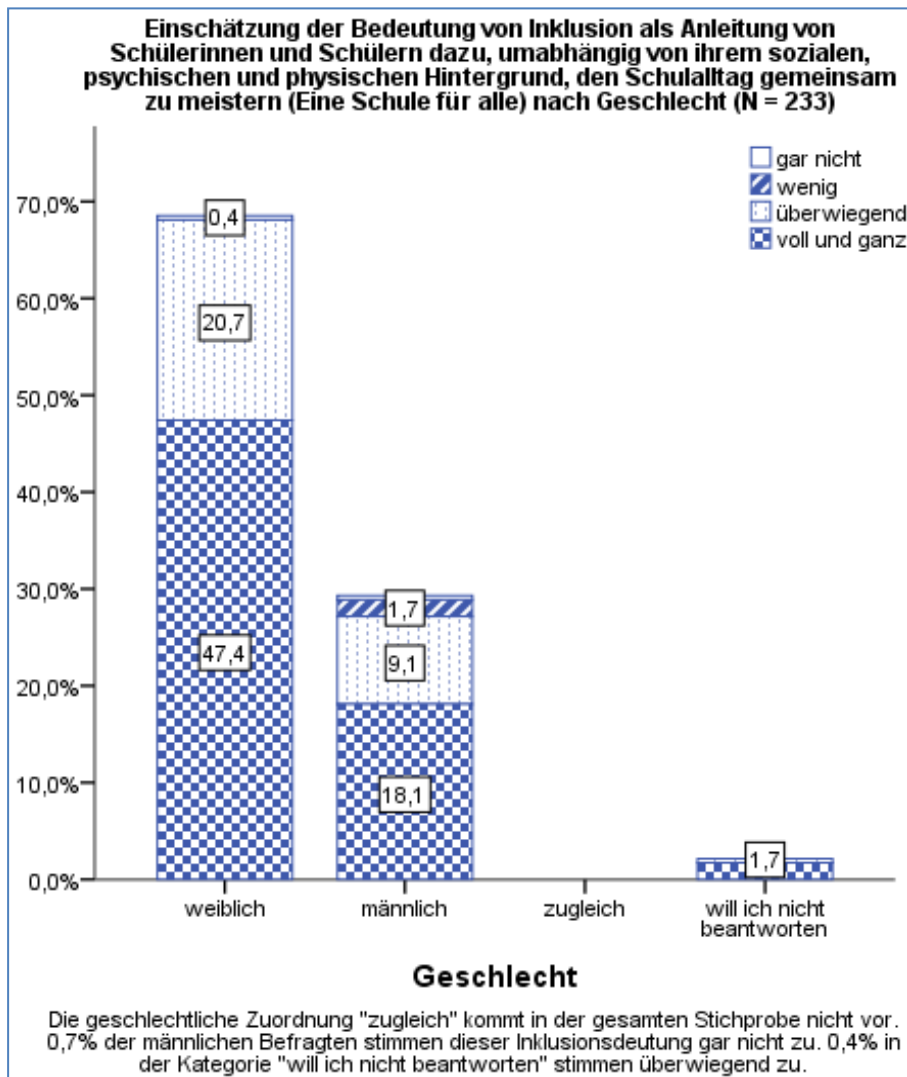
Die Durchführung von schulübergreifenden Projekten hat einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzungen zu den Wechselquoten in niedrige Schularten, aber nicht auf die Aufnahme in weiterführende Schulen: In 99% der Fälle werden hohe Erfolgsquoten bei dieser Aufnahme angegeben, je häufiger schulübergreifende Projekte durchgeführt werden. Auch werden diejenigen hingegen niedrige Erfolgsquoten angeben, die wenig bis gar keine solchen Projekte umsetzen. Bestätigt wird damit die Hypothese, dass die Durchführung schulübergreifender Projekte hohe Erfolge in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Schulwechsel fördert. Nicht zu bestätigen ist die Behauptung, dass je häufiger die Kooperation mit anderen Schulen und schulübergreifende Projekte stattfinden, und je höher die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an letzteren, umso höher die Erfolgseinschätzungen zu den genannten Schulwechseln. Denn die drei genannten Aspekte korrelieren untereinander mit 0,147; 0,284 und 0,340 zwar schwach, aber in hoch signifikanten Maßen, sodass die einzelnen Aspekte in allen Kombinationsmodellen einander die Signifikanz der Effekte aushebeln.

## **Fazit**

Das Datenmaterial gibt Auskunft darüber, dass Schulsozialarbeitende mit aktiver und gezielter Partizipation an Schulvorgängen und –entscheidungen einen stetigen Beitrag dazu leisten, Bildung für alle Heranwachsenden zu ermöglichen. Dazu setzen sie im Rahmen der Bildungs- und Teilhabepaketes vielseitige Hilfestellungen um. Solche die nach dem Kombinationsmodell arbeiten, sind darüber hinaus darum bemüht, durch schulübergreifende Projekte Berührungspunkte zwischen den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schularten zu minimieren und den Weg für mögliche Schulwechsel freizumachen. Ob die Schulsozialarbeit in diesem Kontext mehr als bisher im Stande zu tun ist, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht ausmachen. Feststeht jedoch, dass sie für die Eröffnung von Bildungszugängen sowohl auf die produktive Beteiligung der Heranwachsenden selbst angewiesen ist, als auch die deren Erziehungsberechtigten.

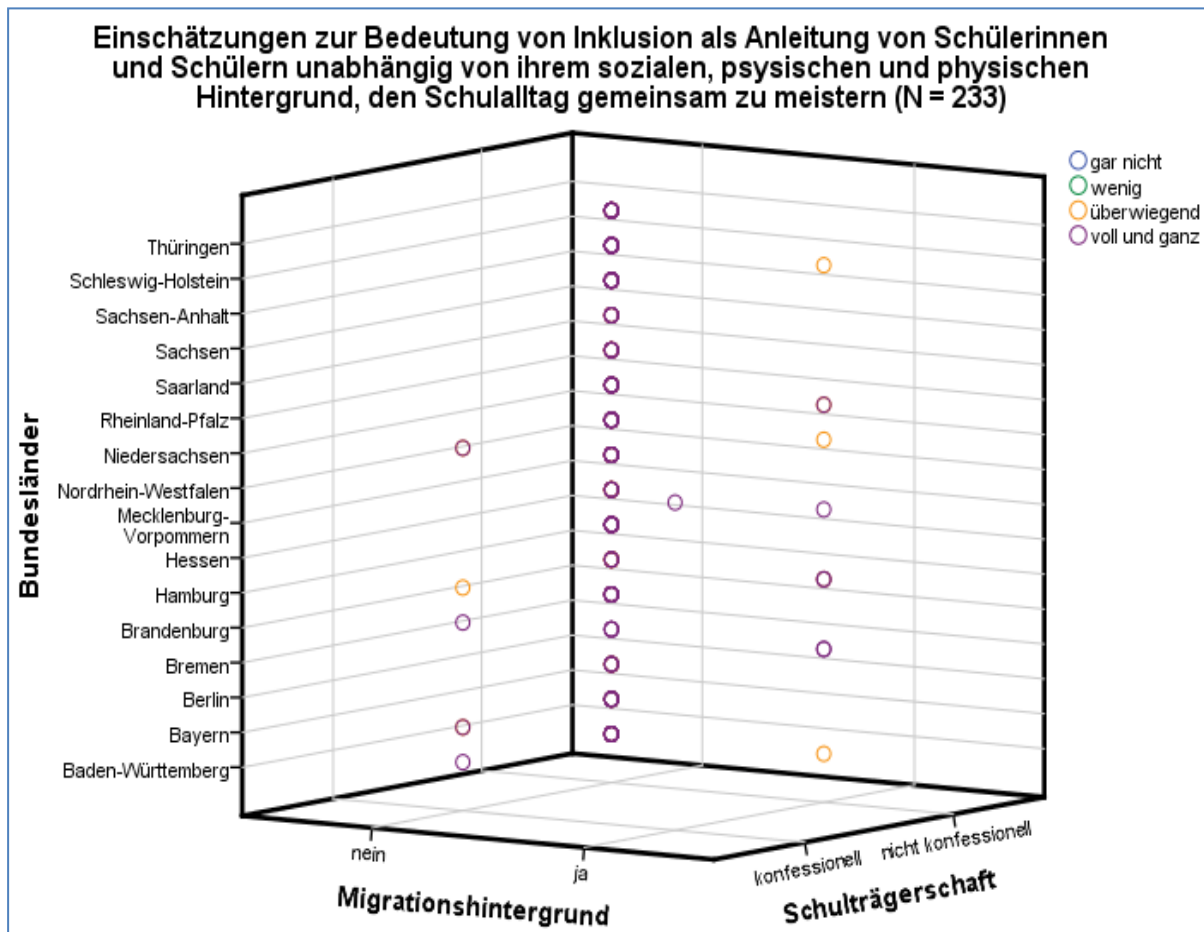
### **6.2.3 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schullalltag gemeinsam zu meistern**

Mit einer Zustimmungquote von 97,4% geben die Befragten an, dass die Bewältigung des Schulalltags durch Schülerinnen und Schüler Bestandteil ihrer Inklusionsdeutung ist. Diese hohen positiven Werte können darauf zurückgeführt werden, dass durch die Debatte um Inklusion eine hohe Sensibilität für diese Thematik und ihre hiesige Deutung nicht nur bei den Professionellen, sondern auch allgemein in der Bevölkerung vorhanden ist. Dass bei dieser Frage die soziale Erwünschtheit eine Rolle spielt, kann daher nicht komplett verneint werden, obwohl nicht explizit nach dem für dieses Inklusionsverständnis allgemeinen und geläufigeren Ausdruck „Eine Schule für alle“ gefragt wurde. Einerseits um der sozialen Erwünschtheit etwas entgegenzutreten, andererseits aber auch um für den Bereich Schulsozialarbeit zu ermitteln, inwiefern diese stark schulisch geprägte Deutung von Inklusion Anklang findet. Es wird hier daher bestätigt, dass die obige Inklusionsdeutung der Schule in der Schulsozialarbeit eine hohe Geltung hat.



**Abbildung 75:** Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern

Auch die Hypothese, dass Schulsozialarbeitende aus westlichen Bundesländern diese Inklusionsdeutung anders verstehen als solchen aus östlichen Bundesländern, kann laut nachstehender Abbildung nicht bestätigt werden.



**Abbildung 76:** Einschätzungen zu Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern nach Bundesland, Migration und Art der Schulträgerschaft.

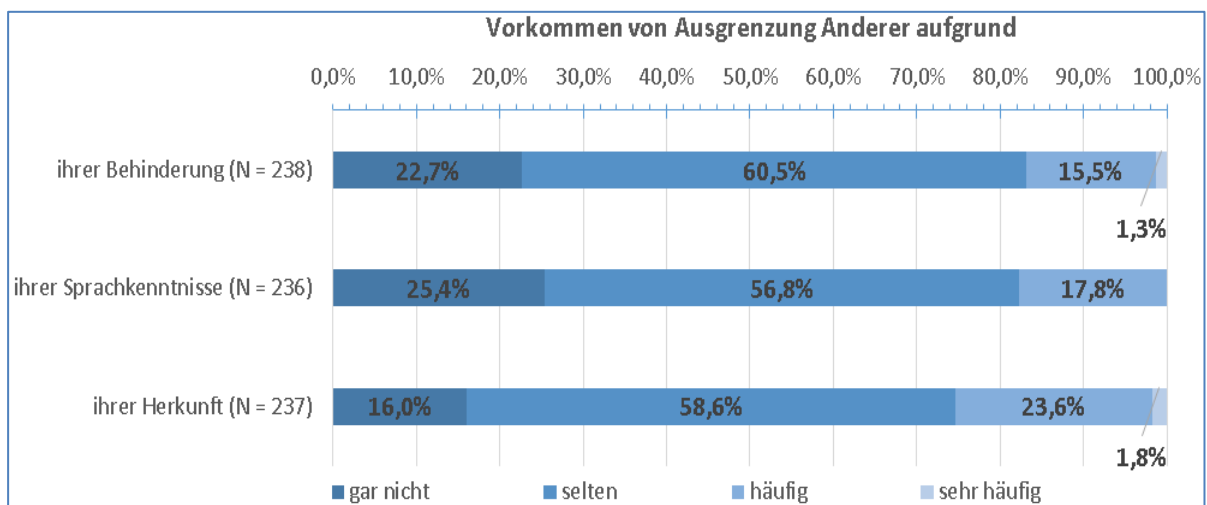
Denn ebenso wie Zustimmungen sowohl von diejenigen, die sich im Osten als auch im Westen verorten, stammen, gilt ähnliches für Verneinungen: Rheinland-Pfalz (West), Niedersachsen (West), Bayern (West) und Berlin (Ost). Selbst Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrundes oder der Art der Schulträgerschaft lassen sich nicht feststellen. Dies bestätigt die hohe Übereinstimmung der positiven Einschätzungen, die bereits festgestellt wurde und darauf hinweist, dass Regelungen der UN-Behindertenkonvention zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung sowie deren Eingliederung in allen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Abschnitt 2.4) tatsächlich Einzug in der Schulsozialarbeit finden.

Auch kann es für diesen Befund günstig gewesen sein, dass Schulsozialarbeitende seit jeher mit einer Klientel unterschiedlicher sozialer Herkunft, psychischer und physischer Verfassung zu tun haben, sodass Fragestellungen des geeigneten Umgangs mit diesen Differenzierungskategorien – wie die obige Inklusionsdeutung suggeriert –

deswegen besondere Zustimmung bei diesen Professionellen erhalten (vgl. Abschnitt 3.6.1ff & 5.2).

### 6.2.3.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die Realisierung dieser Inklusionsdeutung im Arbeitsalltag wird anhand von Ausgrenzungsvorkommnissen im Arbeitsalltag der Befragten erfasst und deren Umgang mit diesen. Einen Überblick über diese Vorkommnisse gibt die nachstehende Abbildung:



**Abbildung 77:** Anlässe zur Realisierung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern

Es wird hier aufgezeigt, dass Inklusion als „eine Schule für alle“ sich bei den befragten Schulsozialarbeitenden zwar als Interventionen gegen die Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern untereinander aufgrund ihrer Behinderung, Sprachkenntnisse oder Herkunft umzusetzen ist. Aber diese Anforderungen begegnen den wenigsten am häufigsten in ihrem Berufsalltag; denn lediglich 16,8% bzw. 17,8% und 25,4% geben dies an. Diese niedrigen Werte können damit zusammenhängen, dass Migrationsbewegungen und das Eintreten für Andersartigkeit im Kontext von Globalisierung und zahlreicher inklusionsbezogener Projekte und damit verbundener Reportagen im Internet und Fernsehen – als häufigste genutzte Medien durch Heranwachsende – zu ihrer Sensibilisierung für die Lebenslagen und den adäquaten Umgang mit ihrem Gegenüber beigetragen haben. Auch können Aufklärungsbeiträge von Schulsozialarbeitenden zum Umgang mit den vorhandenen Beeinträchtigungen in der Schülerschaft



sensibilisierende Wirkung erzeugt haben. Nicht zuletzt ist ebenso der Erziehungsbeitrag vieler Erziehungsberechtigten zum anerkennenden Miteinander andersartiger Menschen bzw. Heranwachsender zu nennen, wie auch geltende Schulregeln.

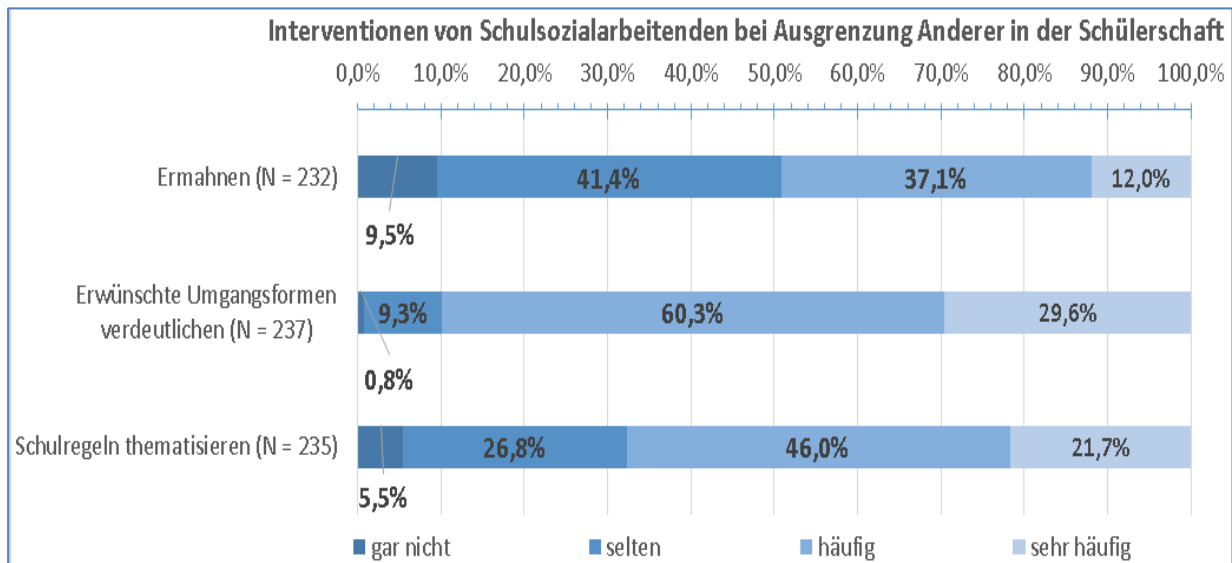
Interessant wird es hier zu erfahren, wie die Angaben zu den einzelnen Devianzhäufigkeiten miteinander in Verbindung stehen:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Vorkommen von Ausgrenzung anderer aufgrund		
			ihrer Behinderung	ihrer Sprachkenntnisse	ihrer Herkunft
Vorkommen von Ausgrenzung anderer aufgrund	ihrer Behinderung	Korrelationskoeffizient	1,000	,567**	,455**
		Sig. (2-seitig)		,000	,000
		N	238	236	237
	ihrer Sprachkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,567**	1,000	,623**
		Sig. (2-seitig)	,000		,000
		N	236	236	236
	ihrer Herkunft	Korrelationskoeffizient	,455**	,623**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	
		N	237	236	237

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 78:** Korrelationen zwischen den Anlässen zur Realisierung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern

Diese Abbildung zeigt auf, dass diejenigen, die angeben, dass eine dieser drei Devianzarten in ihrem Berufsalltag gar nicht vorkommt, werden höchst wahrscheinlich auch die anderen zwei ähnlich bewerten. Und umgekehrt gilt es auch, dass wenn eine dieser Devianzarten als häufig vorkommend angegeben wird, dann werden die anderen ebenso eingeschätzt. Denn alle Zusammenhänge fallen auf einem Niveau von 0,01 positiv aus – sprich in 99% der Fälle werden diese Behauptungen stimmen. Wie gehen dann betroffene Schulsozialarbeitende damit um?

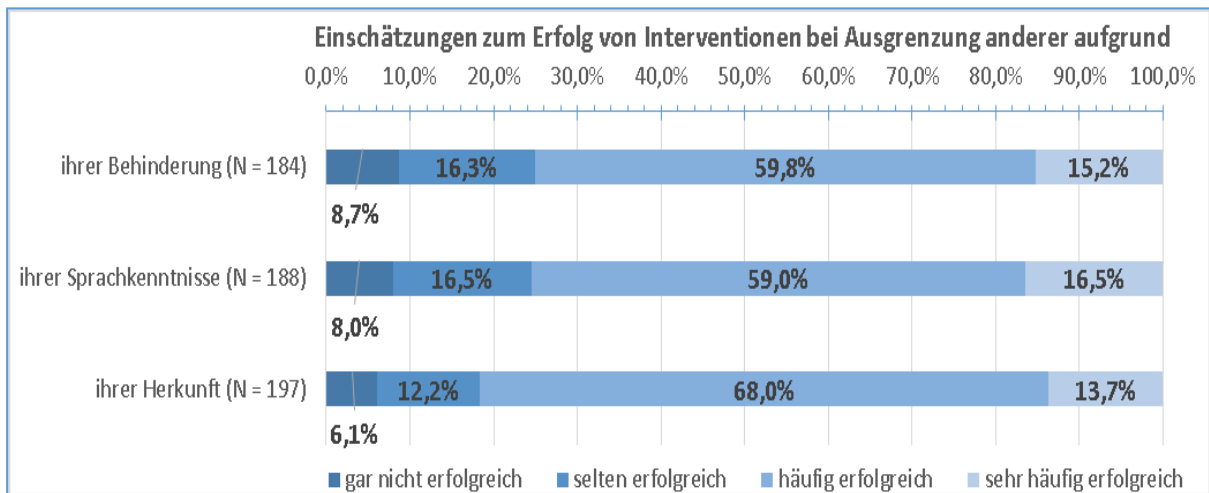


**Abbildung 79:** Interventionen von Schulsozialarbeitenden bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft

Die meisten Befragten zeigen eher erwünschte Umgangsformen auf (89,9%), anstatt ausgrenzende Schülerinnen und Schüler zu ermahnen (49,1%). Auch wenn die Mehrheit Schulregeln thematisieren, tut über ein Drittel dies eher nicht. Die schwache Ermahnungsquote unter den Befragten kann damit erklärt werden, dass ein Ermahnungsakt eher negativ konnotiert ist – obwohl sie ebenso eine pädagogische Normierung durch eindringliches Erinnern an ein bestimmtes Verhalten ist, wie das Thematisieren erwünschter Umgangsformen. Mit der Folge, dass letzteres bei den Befragten aus pädagogisch-psychologischer Sicht bevorzugt wird, da es positiv besetzt ist. Auch kann hier die Frage der angemessenen Reaktion eine Rolle spielen: Inwiefern ist es bei welchem Heranwachsenden und nach dem wievielten abweichenden Verhalten angebracht ermahnend oder eher mäßigend aufzutreten?

### 6.2.3.2 Erzielte Ergebnisse

Bei ihren Interventionen im Falle einer Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Behinderung, ihrer Sprachkenntnisse oder ihrer Herkunft schätzen sich die wenigsten als nicht erfolgreich ein. Denn entsprechende Anteile liegen laut unten folgender Abbildung respektive bei einem Viertel, knapp unter einem Viertel und unter einem Fünftel der Befragten. Dies kann damit zusammenhängen, dass die meisten Befragten eine passgenaue und wirksame Ansprache zu denjenigen finden, die solches abweichende Verhalten aufzeigen.



**Abbildung 80:** Einschätzungen zum Erfolg von Interventionen bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft

Die hohen Erfolgsquoten können aber auch daher rühren, dass die Befragten die Einschätzungen über ihr eigenes Wirken beschönigen. Daher sollen diese Angaben in Zusammenhang mit weiteren Ergebnissen gesetzt werden, um ihre Aussagekraft zu überprüfen.

### 6.2.3.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Erfolg von Interventionen bei Ausgrenzung anderer aufgrund		
			ihrer Behinderung	ihrer Sprachkenntnisse	ihrer Herkunft
Interventionen bei Ausgrenzung anderer	ermahnen	Korrelationskoeffizient	,002	,111	,128*
		Sig. (2-seitig)	,981	,092	,048
		N	179	182	192
Schulregeln thematisieren		Korrelationskoeffizient	,145*	,132*	,092
		Sig. (2-seitig)	,027	,044	,155
		N	182	185	194

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 81:** Korrelationen zwischen den Interventionen bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft und den Einschätzungen zum damit verbunden Erfolg

Signifikante Zusammenhänge ergeben sich laut obiger Abbildung zwischen dem Ermahnungsverhalten und den Einschätzungen zum Erfolg bei Ausgrenzung aufgrund der Herkunft: In 95% der Fälle wird es offenbar so sein, dass wer nicht ermahnt, nimmt sich auch nicht als erfolgreich intervenierend wahr; wer wiederum sehr häufig ermahnt, schätzt sich als sehr erfolgreich im genannten Ausgrenzungsfall ein. Denn mit 0,128 ist die Korrelation positiv und auf einem Niveau von 0,05 signifikant. Ähnliches gilt hin-

sichtlich der Thematisierung von Schulregeln bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft aufgrund ihrer Behinderung oder ihrer Sprachkenntnisse: In 95% der Fälle werden diejenigen, die häufig ersteres in den beiden genannten Fällen tun, sich wahrscheinlich als sehr erfolgreich einschätzen. Denn mit 0,145 und 0,132 fallen entsprechende Korrelationen positiv aus und auf einem Signifikanzniveau von 0,05.

Mit diesen Befunden wird die Hypothese bestätigt, dass die Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Herkunft den Schulalltag gemeinsam zu meistern durch Ermahnen bei Ausgrenzung aufgrund der Herkunft realisiert wird; ebenso wie durch Thematisierung von Schulregeln bei Ausgrenzung aufgrund einer Behinderung oder von Sprachkenntnissen.

Dass es einen Zusammenhang zwischen der Auftrittshäufigkeit von den hier betreffenden devianten Verhaltensweisen und den Interventionen von Schulsozialarbeitenden gibt, zeigt die nachfolgende Abbildung auf:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Interventionen bei Ausgrenzung anderer	
			ermahnen	Schulregeln thematisieren
Vorkommen von Ausgrenzung anderer aufgrund ihrer Behinderung	Korrelationskoeffizient	,116*	,150*	
	Sig. (2-seitig)	,047	,010	
	N	232	235	
Vorkommen von Ausgrenzung anderer aufgrund ihrer Sprachkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,161**	,167**	
	Sig. (2-seitig)	,006	,004	
	N	230	233	
			**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
			*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 82:** Korrelationen zwischen dem Vorkommen von Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft und entsprechenden schulsozialarbeiterischen Interventionen

Es ergibt sich hier die Aussage, dass in 95% der Fälle es mit hoher Wahrscheinlichkeit vorkommen wird, dass je häufiger wegen einer Behinderung ausgegrenzt wird, umso häufiger wird sowohl ermahnt, als auch Schulregeln thematisiert. Denn die Zusammenhänge sind mit 0,116 und 0,150 zwar sehr schwach ausgeprägt, aber positiv und auf einem Niveau von 0,05. Umgekehrt gilt es aber auch, dass je weniger Ausgrenzungsvorkommnisse, umso weniger Ermahnungsakte. Noch wahrscheinlicher – sprich in 99% der Fälle wird es so sein, dass auf Ausgrenzung aufgrund von Sprachkenntnissen mit häufigem Ermahnen und Thematisierung von Schulregeln reagiert wird. Denn hier sind die Korrelationen mit 0,161 und 0,167 zwar schwach, aber positiv und auf

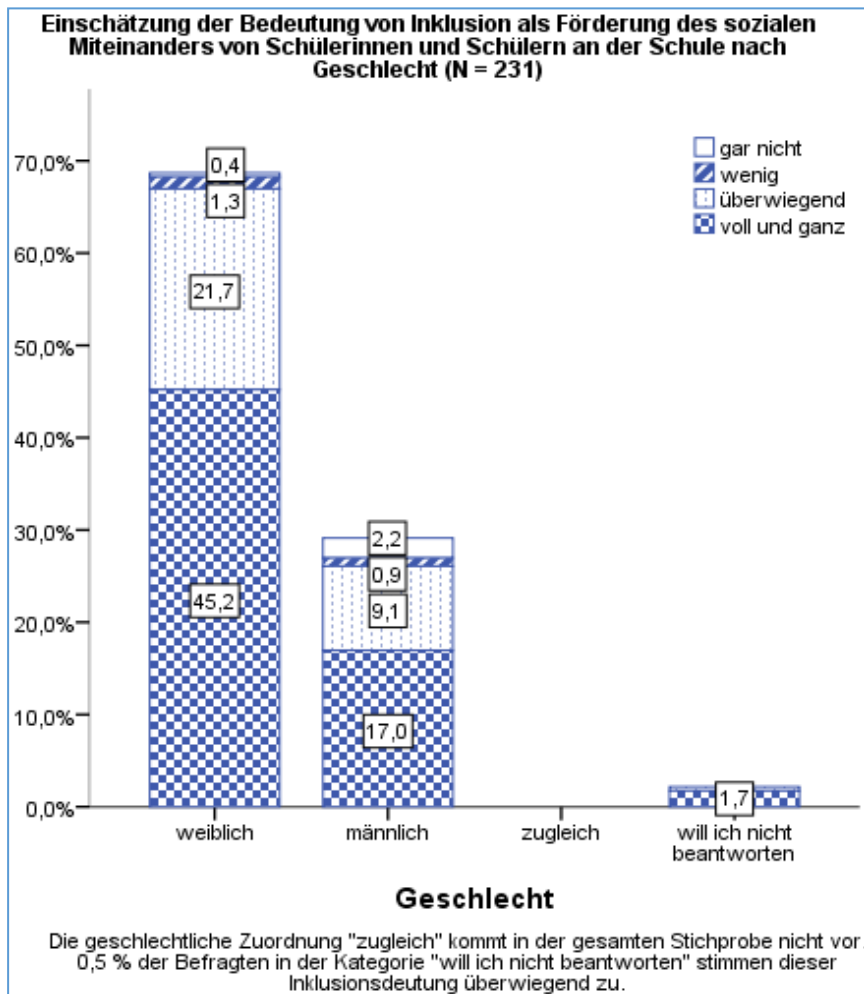
dem Niveau 0,01 höchst signifikant. Gegenteiliges stimmt ebenfalls – sprich je weniger Sprachausgrenzungen auftreten, umso weniger Ermahnungen und umso weniger werden Schulregeln besprochen.

## **Fazit**

Die Realisierung einer Schule für alle liegt in der Schulsozialarbeit insbesondere darin, die Heranwachsenden zum respektvollen Umgang miteinander anzuregen, indem jede Art von Andersartigkeit ihre Berechtigung hat. Mögliche Verstöße von Schülerinnen und Schülern gegen diese Auffassung werden in Form von Ermahnung, Aufzeigen gewünschter Umgangsformen und Thematisieren betreffender Schulregeln aufgearbeitet. Die hohen Einschätzungen zu den Erfolgsquoten dieser Herangehensweisen weisen auf die hohe Wirksamkeit dieser Maßnahmen hin.

### **6.2.4 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern an der Schule**

Über die Anerkennung und den respektvollen Umgang mit Andersartigkeit hinaus steht Inklusion für die Befragten in engem Zusammenhang mit der Förderung des sozialen Miteinanders der Schülerinnen und Schüler an der Schule. Denn der entsprechenden Deutung von Inklusion wird von 95,2% der befragten Schulsozialarbeitenden zugestimmt und bestätigt somit die Angaben aus den Interviews (vgl. Abschnitt 5.3). Zudem ergibt sich laut nachfolgender Grafik kein besonderer Einschätzungsunterschied zwischen den Geschlechtern außer, dass diejenigen, die dieses Inklusionsverständnis verneinen, überwiegend männlichem Geschlecht sind: 3,1% versus 1,7% beim weiblichen Geschlecht.

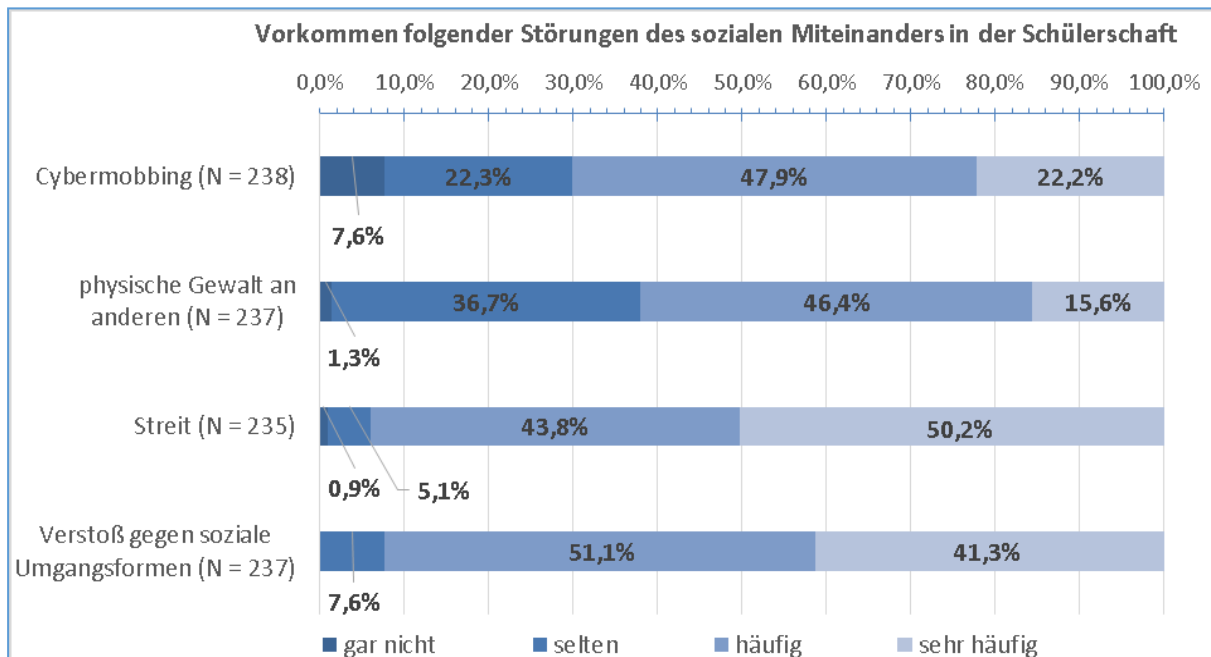


**Abbildung 83:** Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern an der Schule

### 6.2.4.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Zunächst wird dargestellt, welche Störungen im Arbeitsalltag der befragten Schulsozialarbeitenden eine Stärkung des sozialen Miteinanders erfordern. Dazu wurden Einschätzungen zur Auftrittshäufigkeit nachfolgender Devianzen von den Befragten erbe-

ten:



**Abbildung 84:** Vorkommen von Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft

Diese Abbildung macht deutlich, dass die meisten Befragten mit allen vier Formen abweichenden Verhaltens zu tun haben, wobei Streitigkeiten mit 94% und Verstöße gegen soziale Umgangsformen mit 92,4% am häufigsten bearbeitet werden müssen. Eine Erklärung für diese hohen Aufkommen kann darin gesehen werden, dass diese Devianzen für betreffende Heranwachsende als Mittel zur Demonstration von Machtstellungen bzw. gruppenbezogenen sozialen Status genutzt werden – nach dem Motto: Wer hat das Sagen? Wer darf was? Damit eng verbunden ist nicht nur das Austesten von Grenzen, sondern auch eine Möglichkeit den adäquaten Umgang mit Grenz- und Konfliktsituationen zu erlernen. Insbesondere wenn im Prozess der Lösungsfindung Schülerinnen und Schüler Gerechtigkeit, Fairness und Kompromissbereitschaft verstehen, ebenso wie die Gründe, warum festgelegte Regeln befolgt werden sollten.

Sehr oft ist die Mehrheit der Befragten ebenfalls mit Cybermobbing (70,1%) und physischer Gewalt an Anderen (62%) konfrontiert. Dies hängt damit zusammen, dass manche Heranwachsende ihre Missgunst Anderen gegenüber über soziale Medien kundtun und die Betroffenen somit (bewusst oder unbewusst) vor zahlreichen anderen diffamieren. Andere wiederum meinen ihre Streitigkeiten mit körperlichen Auseinandersetzungen zu lösen (vgl. El Faddah & Nagenborg 2003:44ff) – z.B. durch Schläge, Bisse, Kratzen oder Werfen von Gegenständen, anstatt eines friedlichen Prozesses,

in dem eine akzeptable Lösung für alle Parteien gefunden wird. Weitere Erklärungen ergeben sich aus den erhobenen Daten selbst:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Einzugsgebiet der Schule			
			Migrationshintergrund	soziale Bildung	sozialer Brennpunkt	ländlich/städtisch
Abweichendes Verhalten	physische Gewalt an anderen	Korrelationskoeffizient	,161**	-,169**	-,115*	,011
		Sig. (2-seitig)	,006	,006	,049	,849
		N	225	218	225	226
	Verstoß gegen soziale Umgangsformen	Korrelationskoeffizient	,088	-,134*	-,085	,118*
		Sig. (2-seitig)	,143	,034	,154	,046
		N	224	217	224	225
			**: Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).			
			*: Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

**Abbildung 85:** Korrelationen zwischen Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft und dem Einzugsgebiet der Schule

Hieraus ergeht die Botschaft, dass je höher der Migrationshintergrund im Einzugsgebiet der Schule eingeschätzt wird, umso häufiger haben die Befragten mit physischer Gewalt an anderen zu tun. Umgekehrt gilt es auch, dass je weniger der Migrationshintergrund eingeschätzt wird, umso weniger wird letztere Devianz höchst wahrscheinlich vorkommen. Denn die entsprechende Korrelation ist mit 0,161 positiv und auf dem Niveau von 0,01 signifikant – sprich in 99% der Fälle wird die obige Behauptung stimmen. Handelt es sich um Gegenden mit hoher sozialer Bildung, dann werden in ähnlich vielen Fällen hingegen weniger Abweichungen durch physische Gewalt an anderen vorkommen; Sinkt diese Bildung aber dann werden diese Devianzen am ehesten häufiger vorkommen, da der Korrelationskoeffizient mit -0,169 negativ auf einen Signifikanzniveau von 0,01 ist.

Die Denkweise, dass je stärker das Einzugsgebiet der Schule als Brennpunkt eingeschätzt wird, umso häufiger haben dortige Schulsozialarbeitenden physischer Gewalt an Anderen zu entgegnet, bestätigt die obige Grafik. Es wird in 95% der Fälle wahrscheinlich so sein, dass diejenigen, die sehr häufig mit physischer Gewalt in ihrem Berufsalltag zu tun haben, in Schulen arbeiten, die in sozialen Brennpunkten liegen. Denn mit -0,115 fällt der entsprechende Zusammenhang zwar schwach aus, aber negativ und auf einem Niveau von 0,05 signifikant. Auch die Annahme, dass in sozialen Brennpunkten nicht nur der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund sehr hoch



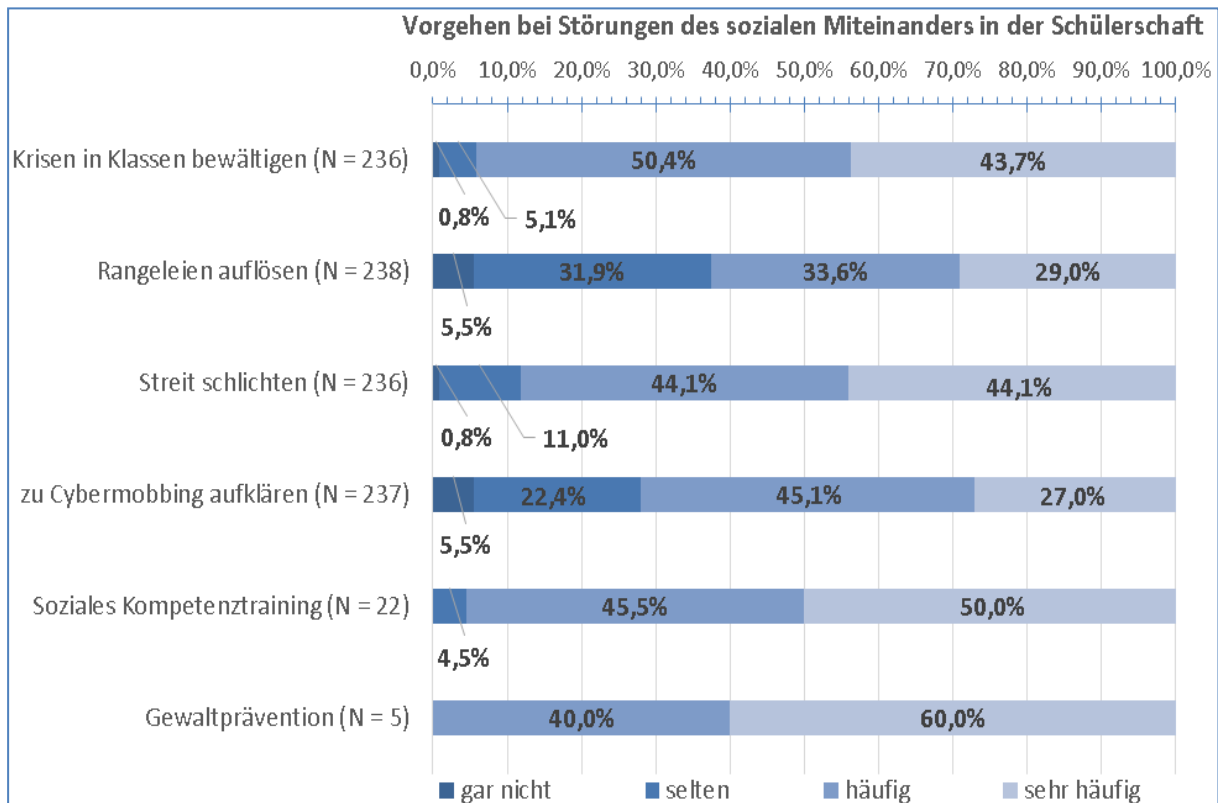
ausfällt, sondern die soziale Bildung dort auch sehr niedrig ist, wird durch nachfolgende Zusammenhangsanalysen bestätigt. Denn die dargestellten Ergebnisse weisen signifikante gegensätzliche Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zum Einzugsgebiet der Schule hinsichtlich des Migrationshintergrundes, des sozialen Brennpunktes und der sozialen Bildung auf:

Korrelationen (Kendall Tau-b)		Einzugsgebiet der Schule (Migrationshintergrund)	Einzugsgebiet der Schule (soziale Bildung)	Einzugsgebiet der Schule (sozialer Brennpunkt)
Einzugsgebiet der Schule (Migrationshintergrund)	Korrelationskoeffizient	1,000	-,225**	-,311**
	Sig. (2-seitig)		,000	,000
	N	225	215	219
Einzugsgebiet der Schule (soziale Bildung)	Korrelationskoeffizient	-,225**	1,000	,491**
	Sig. (2-seitig)	,000		,000
	N	215	218	216
Einzugsgebiet der Schule (sozialer Brennpunkt)	Korrelationskoeffizient	-,311**	,491**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	
	N	219	216	225
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

**Abbildung 86:** Korrelationen zwischen den Einschätzungen zum Einzugsgebiet der Schule

Durch diese Grafik ist festzustellen, dass dort, wo der Migrationshintergrund hoch eingeschätzt wird, das betreffende Gebiet ebenfalls als Brennpunkt und mit niedriger sozialer Bildung eingeordnet wird. Bei zwar schwachen Zusammenhängen von 0,225 und 0,311, aber auf einem Signifikanzniveau von 0,01 ist davon auszugehen, dass diese Feststellung in 99% der Fälle tendenziell stimmen wird.

Der Zusammenhang von Verstößen gegen Umgangsformen und den Charakteristika des Schulumfeldes erweist sich lediglich bei sozialer Bildung und dörflich bzw. städtisch gelegenen Schulen auf einem Niveau von 0,05 als signifikant. Mit der Folge, dass zu Recht behauptet werden kann, dass in Gebieten mit sehr hoher sozialer Bildung in 95% der Fälle solche Verstöße kaum auftreten werden; in solchen mit weniger sozialer Bildung aber eher sehr häufig. Denn diese Korrelation ist mit -0,138 zwar schwach ausgeprägt, aber negativ. Auch kann mit einem positiven Korrelationskoeffizient von 0,118 bestätigt werden, dass in ländlichen Bereichen diese Devianzen eher weniger vorkommen, während sie sich in städtischen Umgebungen sehr häufig zutragen. Relevant wird es daher überhaupt zu erfahren, welche Interventionen umgesetzt werden, um all den dargestellten abweichenden Verhaltensweisen entgegenzuwirken:



**Abbildung 87:** Vorgehen bei Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft

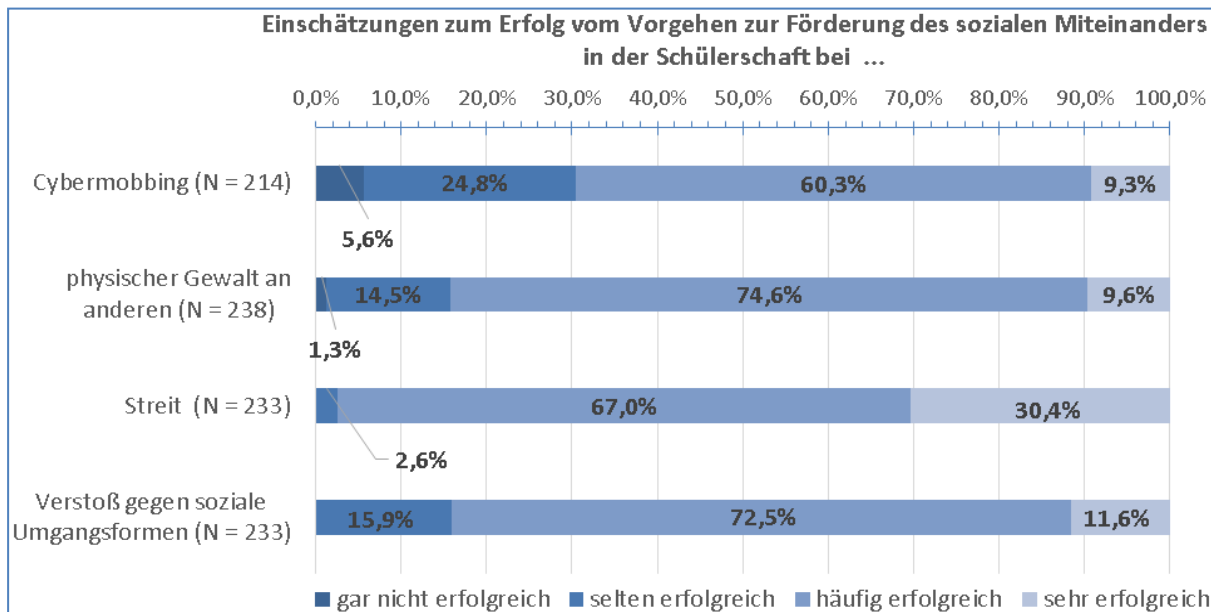
Im Vergleich der oberen vier Vorgehensweisen, die durch den Fragebogen vorgegeben wurden, kann die Hypothese bestätigt werden, dass die meisten Befragten des Öfteren Streit schlichten und Krisen in Klassen bewältigen, um das soziale Miteinander von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Denn mit 88,2% und 84,1% tut die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden dies ständig, während lediglich 72,1% vielfach zu Cybermobbing aufklären und nur 62,9% beständig Rängeleien schlichten. Dies stimmt mit den qualitativen Ergebnissen in den Abschnitten 5.3, 5.6.5 & 5.6.9 überein. Als sonstige Herangehensweisen zur Förderung des sozialen Miteinanders gaben viele Schulsozialarbeitenden Soziales Kompetenztraining und Gewaltprävention an; weshalb diese in die obige Grafik aufgenommen wurden. Die anderen Angaben, die lediglich einmal vorkommen, lauten wie folgt:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufklärung und Besprechung über Beziehungsfragen oder Freundschaft</li> <li>• Aufklärung zu Sekten und kriminellen Delikten</li> <li>• Aufklärung zu Kinderrechten</li> <li>• Einzelfallberatung zu Sex, Gewalt, Mobbing</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationstraining und Entspannungsübungen</li> <li>• Förderung von Mündigkeit</li> <li>• No Blame Approach und Schulmediation</li> <li>• Stärken von Selbstbewusstsein, Klassenverband und Psychomotorik</li> </ul> |
|--|---|

**Abbildung 88:** Sonstige Vorgehen bei Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft

### 6.2.4.2 Erzielte Ergebnisse

Da es nicht nur darauf ankommt irgendetwas zu tun, um das soziale Miteinander von Schülerinnen und Schülern zu fördern, sondern auch in Erfahrung zu bringen, inwiefern diese Herangehensweisen tatsächlich wirksam sind, wurden die Befragten nach ihren Einschätzungen zu den erzielten Erfolgen aufgefordert:



**Abbildung 89:** Einschätzungen zum Erfolg vom Vorgehen zur Förderung des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft

Am erfolgreichsten sehen sich die meisten Befragten in ihren Interventionen bei Streit (97,4%), physischer Gewalt an Anderen (85,2%) und Verstößen gegen soziale Umgangsformen (84,1%). Abgesehen davon, dass diese Selbsteinschätzungen beschönigt sein könnten, weil die Befragten hier ihre eigene Tätigkeit im Grunde genommen bewerten, zeugen diese hohen positiven Ergebnisse von der Wirksamkeit entsprechend umgesetzter Maßnahmen. Einen Hinweis darüber, dass hier realistische Angaben gemacht worden sind, geben diejenigen, die ihre eigenen Interventionen als gar nicht bzw. selten erfolgreich beurteilen. Am deutlichsten wird dies hinsichtlich Cybermobbing: 30,4% der Befragten stellt fest, eher nicht erfolgreich zu sein.

Dies kann damit zusammenhängen, dass trotz Aufklärungsarbeit manche Heranwachsende Ärgernisse nicht nur auf dem Schulhof (weiter) verursachen, sondern sich auch an der allzeitlichen Macht erfreuen, die sie über ihre Opfer haben (wollen). Denn mit Hilfe des stark wachsenden Zugangs von Heranwachsenden zu internetbasierten Medien und Plattformen, können sie diese jeder Zeit für Schikanen nutzen.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass in Abbildung 131 insgesamt 27,9% der Befragten angeben, gar nicht bzw. selten in ihrem Berufsalltag zu Cybermobbing aufzuklären. Daraus ist es möglich zu schlussfolgern, dass diejenigen, die nichts oder selten etwas gegen Cybermobbing unternehmen, dann auch nicht bzw. selten erfolgreich sein werden. Aber wird dazu beachtet, dass in Abbildung 129 29,9% angegeben haben, selten bis gar nicht mit Cybermobbing in ihrem Berufsalltag zu tun zu haben, dann muss diese Schlussfolgerung auf ihre Richtigkeit anhand einer logistischen Regressionsanalyse überprüft werden, die diesen Zusammenhang entweder bestätigen, oder aber verwerfen vermag. Diese logistische Analyse, die einerseits also kaum Berührungspunkte zu Cybermobbing und entsprechend wenige Aktivitäten berücksichtigt, und andererseits aber auch eine negative Erfolgsbilanz, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

### 6.2.4.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Die Verknüpfung zwischen der Auftrittshäufigkeit von Cybermobbing im Arbeitsalltag, damit verknüpfter Aufklärungsarbeit und erzielter Erfolge wird durch unten stehenden logistischen Regressionsbefund ausgedrückt:

Mögliche erklärende Aspekte zum Erfolg von Interventionen bei Cybermobbing	Exp(B)		N
		Konstante	
Dichotome Auftrittshäufigkeit von Cybermobbing (i)	0,311***	3,211***	214
Dichotome Häufigkeit von Aufklärungsarbeit zu Cybermobbing (ii)	0,224***	3,571***	214

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 90:** Einzelergebnisse der logistischen Regressionen zwischen dem Erfolg von Interventionen bei Cybermobbing, seiner Auftrittshäufigkeit und der damit verknüpften Aufklärungsarbeit

Es handelt sich bei diesen dargestellten Zusammenhangsergebnissen lediglich um Einzelberechnungen, da die Errechnung eines Gesamtmodells die Regel logistischer Regressionen verletzen würde: Zwischen den erklärenden Aspekten darf kein starker Zusammenhang bestehen. Doch gerade solch eine Wechselbeziehung ist zwischen den beiden obigen Aspekten mit einem Korrelationskoeffizient von 0,436 auf einem Signifikanzniveau von 0,01 vollkommen vorhanden. Aus dieser Abbildung geht aber hervor, dass beide aufgeführte Aspekte einen hoch signifikanten Einfluss auf den Erfolg von Interventionen bei Cybermobbing haben: Das häufige Vorkommen von Cyber-

mobbing geht mit den hohen Einschätzungen zum Erfolg von Interventionen bei Cybermobbing einher. Ähnliches gilt für die stetige Aufklärung über Cybermobbing als eine Maßnahme gegen Cybermobbing.

Damit wird folgende Hypothese bejaht: Je häufiger die Befragten über Cybermobbing aufklären, umso erfolgreicher schätzen sie ihre Interventionen gegen Cybermobbing ein. Umgekehrt gilt es aber auch, dass je weniger über Cybermobbing aufgeklärt wird, umso niedriger wird der entsprechende Erfolg angegeben. Damit wird die Schlussfolgerung bestätigt, die Ende des vorigen Abschnittes vorgenommen wurde: Wer nichts oder selten etwa gegen Cybermobbing unternimmt, wird höchst wahrscheinlich dann auch nicht bzw. selten erfolgreich sein.

Ähnliche Tendenzen sind bei den anderen Herangehensweisen zur Förderung des sozialen Miteinanders an Schulen zu notieren, da laut folgender Tabelle alle signifikanten Korrelationen positiv ausfallen und dies entweder auf einem Niveau von 0,05 oder 0,01. Dies bedeutet, dass jeder Erfolg wird hoch wahrscheinlich in 95% oder 99% der Fälle hoch sein, je häufiger das jeweilige Vorgehen bei Störungen das sozialen Miteinanders in der Schülerschaft verwendet wird.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Erfolg von Interventionen bei ...			
			Cybermobbing	physischer Gewalt an anderen	Streit	Verstoß gegen soziale Umgangsformen
Vorgehen bei Krisen in Klassen Störungen des bewältigen Sozialen Miteinanders in der Schülerschaft	Korrelationskoeffizient		,203**	,195**	,154*	,208**
	Sig. (2-seitig)		,002	,002	,016	,001
	N		213	226	231	231
Rangelieen auflösen	Korrelationskoeffizient		,057	,122*	,148*	,174**
	Sig. (2-seitig)		,348	,042	,014	,003
	N		214	228	233	233
Streit schlichten	Korrelationskoeffizient		,163**	,232**	,269**	,217**
	Sig. (2-seitig)		,009	,000	,000	,000
	N		213	226	231	231
zu Cybermobbing aufklären	Korrelationskoeffizient		,367**	,164**	,098	,137*
	Sig. (2-seitig)		,000	,006	,106	,021
	N		214	227	232	232
		**.	Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).			
		*.	Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

**Abbildung 91:** Korrelationen zwischen Vorgehen und Ergebnisse zur Förderung des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft

## **Fazit**

Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern an Schulen verlangt von den Schulsozialarbeitenden sowohl präventive Maßnahmen (z.B. Gewaltprävention), als auch kuratives Eingreifen (z.B. Streit schlichten, Rangeleien auflösen). Hierbei erleben sie sich insbesondere als sehr erfolgreich, je häufiger sie ihre Interventionen umsetzen; wobei kein Unterschied zwischen Prävention und aktivem Eingreifen anhand der vorliegenden Daten festzumachen ist. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass trotz präventiver Vorkehrungen, irgendeinen Verstoß auftreten kann, dem es ebenfalls erfolgreich zu begegnen gilt. Andererseits sind keine entsprechenden Fragestellungen Gegenstand dieser Arbeit gewesen.

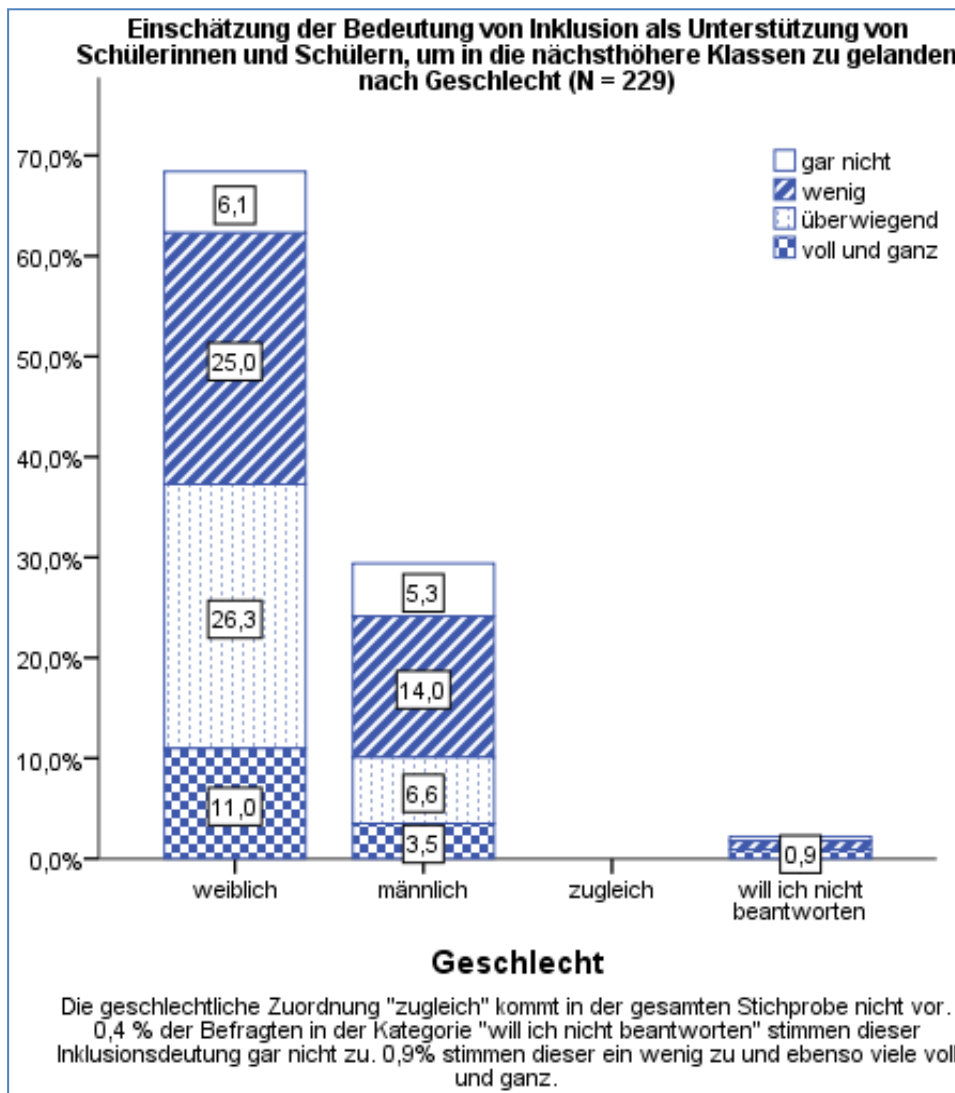
Für diejenigen, die eher nicht erfolgreich sind, eignet sich eine Reflexion darüber, inwiefern adäquat interveniert werden sollte (z.B. zeitlich, kontinuierlich, maßvoll und wirksam). Dies mit dem Ziel, andere (effektive) Reaktionen bei Störungen des sozialen Miteinanders zu zeigen, die dem bestmöglich entgegenwirken.

### **6.2.5 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen**

Eine knappe Mehrheit der Befragten (51,7%) verneint, dass Inklusion bedeutet, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen. Der Grund für diese hohe Unschlüssigkeit in der Befragtengruppe darüber, ob dieses Inklusionsverständnis zutrifft oder nicht, kann in einer engen Fassung dieses Inklusionsbegriffes analog zum schulischen Deutungsmuster gesehen werden – und zwar als Zugehörigkeit bzw. gemeinsame Beschulung von Personen mit und ohne Beeinträchtigung an allgemeinbildenden Schulen.

Sollen beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung oder solche in prekären Lebenslagen einen Schulabschluss an allgemeinbildenden Schulen erwerben, dann gehört es ebenfalls dazu, dass sie so unterstützt werden, dass sie die nächsthöhere Klasse erreichen. Denn ohne Durchlauf der vorhandenen Klassenstufen wird es für sie schwierig bis gar unmöglich, den angestrebten Schulabschluss zu bekommen.

Auch wenn gemäß der unten folgenden Grafik 48,3% der Befragten dieser Inklusionsdeutung zustimmen, weist die mehrheitliche Verneinung auf eine hohe fehlende Verknüpfung inklusiven Arbeitens mit den Hilfsmaßnahmen, die den Heranwachsenden in die nächsthöhere Klasse befördern sollen, hin.



**Abbildung 92:** Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen

Es zeigt sich im Geschlechtervergleich, dass fast zwei Drittel der Männer und weniger als die Hälfte der Frauen diese Inklusionsdeutung verneinen. Damit wird einen Geschlechterunterschied deutlich, der auch durch die Berechnung eines entsprechenden Zusammenhangs bestätigt wird:

Korrelation (Kendall-Tau-b)		Geschlecht
Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen	Korrelationskoeffizient	-,154*
	Sig. (2-seitig)	,012
	N	228

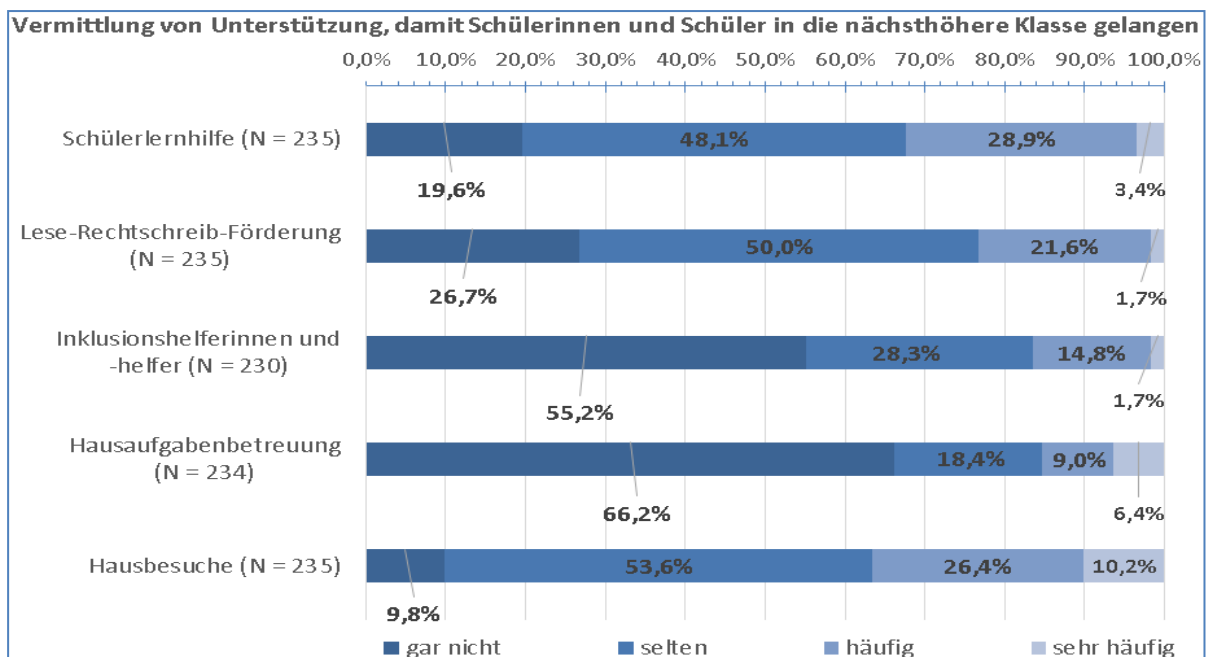
\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 93:** Korrelation zwischen Einschätzungen von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen und dem Geschlecht der Befragten

Es geht hier hervor, dass mit einem Korrelationskoeffizient von -0,154 der Zusammenhang zwischen der dargestellten Inklusionsdeutung und dem Geschlecht zwar schwach ausfällt, aber negativ auf einem Signifikanzniveau von 0,05. Damit wird ausgesagt, dass in 95% der Fälle Frauen die Deutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen eher verneinen würden. Männer hingegen würden dieser Inklusionsdeutung eher zustimmen.

### 6.2.5.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die Verneinung dieser Inklusionsdeutung zeigt sich laut unten stehender Abbildung auch in den Interventionen, die durchgeführt werden sollen, um die Klassenleistungen von Schülerinnen und Schülern so zu fördern, dass sie den gestellten Anforderungen genügen:



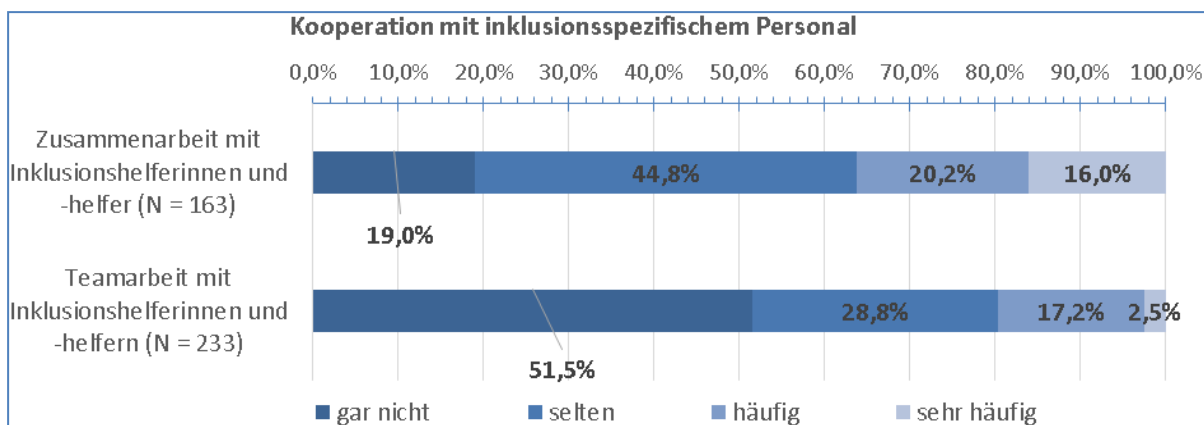
**Abbildung 94:** Vermittlung von Unterstützung, damit Schülerinnen und Schülern in die nächsthöhere Klasse gelangen



Alle Hilfestellungen werden von den meisten Befragten kaum getätigt: Am häufigsten werden Hausbesuche durch nur knapp über ein Drittel der Befragten gemacht und eine häufige Vermittlung in die Schülerlernhilfe erfolgt lediglich bei 32,3%. Dieser Befund kann aus dreierlei Gründen zustande kommen:

1. Mit den dargestellten Herangehensweisen wird keine Inklusionsarbeit seitens der Befragten verbunden – wie bereits erläutert.
2. Diese Hilfsmaßnahmen werden von den unterstützten Schülerinnen und Schülern entweder nicht benötigt, oder von den Schulsozialarbeitenden überhaupt nicht angeboten.
3. Bemühungen darum, entsprechende Hilfen zu gewähren sind fehlgeschlagen; z.B. durch Ablehnung oder zu späte Genehmigung benötigter Unterstützung.

### 6.2.5.2 Erzielte Ergebnisse



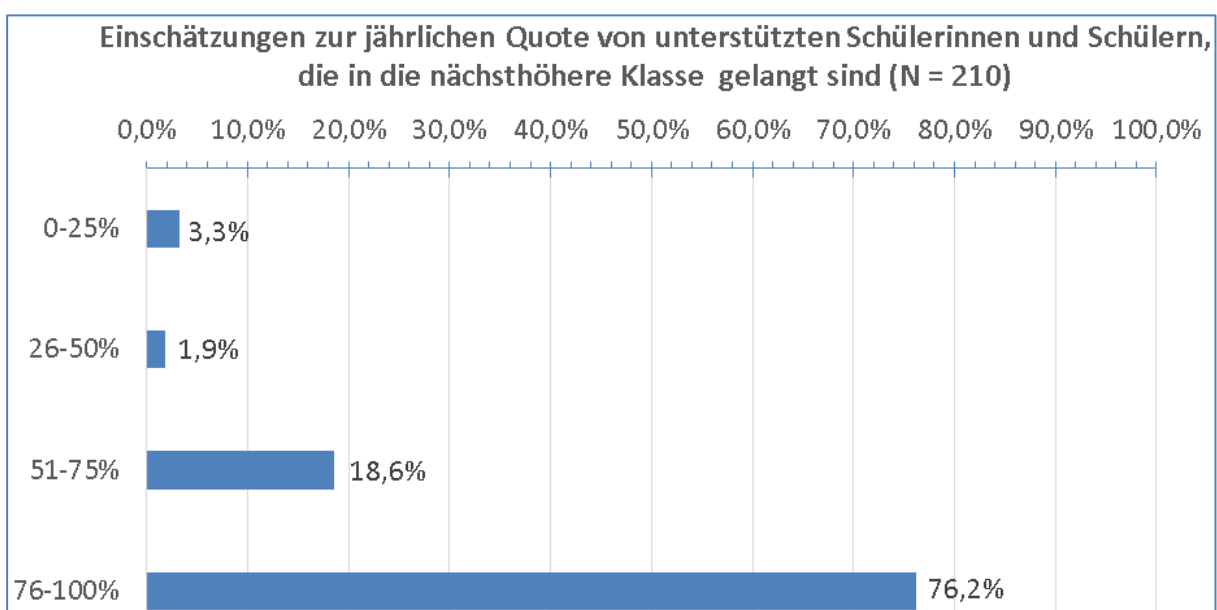
**Abbildung 95:** Kooperation mit inklusionsspezifischem Personal

Es sind die wenigsten Befragten, die mit Inklusionshelferinnen und –helfern stetig kooperieren (26,2%) oder überhaupt oft mit ihnen im Team arbeiten (19,5%). Damit wird festgestellt, dass mit dieser Professionsgruppe kaum interprofessionelle Zusammenarbeit stattfindet. Über Berührungsängste und mögliche gegenseitige Vorbehalte der Beteiligten, können die Ursachen auch darin liegen, dass keine Notwendigkeit für ein Zusammenkommen von den Betroffenen gesehen wird. Auch ist es vorstellbar, dass Schulsozialarbeitende sich denken, dass bei Heranwachsenden, die bereits von diesen Expertinnen und Experten betreut werden, keine Unterstützung mehr von ihnen benötigt wird – zumal die hohen Zahlen zu bearbeitender Fälle dazu verleiten können, sich jeden weiteren überall dort zu ersparen, wo dies möglich wird.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Aufnahme unterstützter Heranwachsender in die nächsthöhere Klasse zeigt gemessen an der gesamten Stichprobe (N = 238), dass:

- 7,6% der Befragten diese Frage nicht beantwortet haben.
- 3,4% vermerken, dass es nicht vorkommt, dass von ihnen unterstützte Schülerinnen und Schüler in die nächsthöhere Klasse gelangen. Hierbei handelt es sich um Befragten aus Berufsschulen (N = 4), Grundschulen (N = 2), Förder- und Sekundarschule (jeweils N = 1), die an betreffende Schulen zwischen 3 und 20 Jahre bereits tätig sind. Es ist hier erstaunlich, dass trotz dieser Tätigkeitsdauer es bei ihnen nicht vorkam, dass ihre unterstützten Schülerinnen und Schüler die nächste Klasse erreicht haben. Bei Berufsschulen kann dies insofern nachvollzogen werden, als dass die klassische Aufteilung in unter- und übergeordneten Klassen aufgrund der beruflichen Orientierung mancher Lehrgänge zu Teil nicht vorhanden ist. Bei den anderen Schulformen werden diese Angaben umso weniger nachvollziehbar, je stärker es nicht ersichtlich werden kann, dass betreffende Befragte die falsche Stelle aus Versehen angekreuzt haben.
- 2,9% erheben diese Zahlen nicht.
- 0,4% macht eine ungültige Angabe (Ankreuzen von mehr als eine Antwortmöglichkeit)

Aus den gültigen Antworten ergibt sich die folgende Verteilung:



**Abbildung 96:** Einschätzungen zur jährlichen Quote von unterstützten Schülerinnen und Schülern, die in die nächsthöhere Klasse gelangt sind

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass gemessen an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schülern, die von den Schulsozialarbeitenden unterstützt wurden und für die der Schritt in die nächste Klasse relevant war, erfolgt dies tatsächlich auch bei den meisten Heranwachsenden. Denn die Mehrheit der Befragten schätzt ein, dass praktisch alle betreffenden Heranwachsenden die nächste Klasse erreicht haben (76,2%). Werden diejenigen hinzugezählt, bei denen die Mehrheit dieser Schülergruppe erfolgreich gewesen ist, dann sind es 94,8% der Schulsozialarbeitenden, die es schaffen, dass die meisten derjenigen Schülerinnen und Schüler, denen eine nächsthöhere Klasse bevorsteht, diese tatsächlich auch erreichen.

Angesichts dessen, dass die wenigsten Befragten die durch den Fragebogen vorgegebenen Herangehensweisen zur Unterstützung von Heranwachsenden darin, dass sie die nächste Klasse erreichen, umsetzen, stellt sich hier die Frage, wie es dann sein kann, dass eine solche hohe Erfolgsquote ausgewiesen wird? Gibt es überhaupt einen Zusammenhang zwischen Erfolgsquote und Vorgehensweisen? Wenn ja, wie fällt er aus und wenn nein, womit ist dieser hohe Erfolg bei den Befragten ansonsten zu erklären?

### **6.2.5.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis**

Die Berechnung von bivariaten Korrelationen zwischen den Einschätzungen zum Erfolg beim Gelangen von Schülerinnen und Schülern in die nächste Klasse und den dargestellten Vorgehensweisen ergibt nirgends einen signifikanten Zusammenhang. Die angegebenen Erfolgsquoten können also nicht mit den dargestellten Vorgehensweisen ausreichend erklärt werden. Dies kann darauf hinweisen, dass der Fragebogen das tatsächliche Herangehen der Befragten nicht abgebildet hat, oder die Einschätzungen zu den Erfolgsquoten nicht der tatsächlichen Realität entsprechen. Letzteres kann der Fall sein, weil die Angaben Selbstbeurteilungen darstellen, aus denen eine gewisse Beschönigung der Tatsachen nicht komplett ausgeschlossen werden kann.

Werden hingegen Zusammenhänge zwischen diesen Erfolgsquoten und den Schulformen untersucht, dann ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Erkenntnisse bis auf die Berufsschule. Denn die nachfolgende Abbildung zeigt auf, dass in 95% der Fälle

wird es sich um eine Berufsschule handeln wird, wenn die Erfolgsquote der Schülerinnen und Schüler, welche die nächste Klasse erreicht haben, niedrig ausfällt. Wird sie hingegen eher hoch angegeben, dann wird es höchstwahrscheinlich keine Berufsschule sein, weil dieser Zusammenhang ist mit  $-0,137$  negativ und auf einem Signifikanzniveau von  $0,05$  zweiseitig signifikant:

Korrelation (Kendall-Tau-b)		Jährliche Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klasse
Schulform Berufsschule	Korrelationskoeffizient	$-,137^*$
	Sig. (2-seitig)	,044
	N	209
*. Die Korrelation ist auf dem $0,05$ Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 97:** Korrelation zwischen jährlicher Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klasse und der Schulform Berufsschule

Diese Feststellung lässt sich damit nachvollziehen, dass Berufsschulen nicht als primäre Aufgabenbereich die Beförderung in die nächsthöhere Klassen haben, sondern die duale Ausbildung: Damit geht es dort eher darum, die Lernziele und Lehrinhalte des berufsbezogenen Unterrichts gemäß des Rahmenlehrplans so zu realisieren, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Berufsausbildung und –abschlussprüfung erfolgreich absolvieren können. Hier wird lediglich zwischen Grundstufe (Grundausbildung) und Fachstufe (Fachausbildung) unterschieden, welche die vorher bereits erworbene allgemeine Bildung hinsichtlich eines bestimmten Berufes erweitern.

Mit folgenden Korrelationsergebnissen zu den Erfolgsquoten zum Erreichen der nächsthöheren Klassen durch Schülerinnen und Schülern ergeben sich signifikante Zusammenhänge:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Jährliche Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klasse	Vermittlung von Unterstützung durch Inklusionshelferinnen und -helfer
Förderschwerpunkt Lernen	Korrelationskoeffizient	,185**	,220**
	Sig. (2-seitig)	,008	,001
	N	194	212
**. Die Korrelation ist auf dem $0,01$ Niveau signifikant (zweiseitig).			

**Abbildung 98:** Zusammenhänge zu Erfolgsquoten zum Erreichen der nächsthöheren Klassen durch Schülerinnen und Schüler

Die jährliche Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klassen hängt mit einem schwachen Korrelationskoeffizient von 0,185 mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf einem Niveau von 0,01 positiv zusammen. Damit ist davon auszugehen, dass in 99% der Fälle diejenigen, die an Schulen mit diesem Förderschwerpunkt arbeiten, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch hohe Erfolgsquoten hinsichtlich des Erreichens der nächsthöheren Klasse verzeichnen. Handelt es sich hingegen nicht um diesen Schulförderschwerpunkt, dann werden eher geringe Erfolgsquoten angegeben. Eine Erklärung für dieses Ergebnis kann darin gesehen werden, dass Angaben betreffender Schulsozialarbeitende eine ebenfalls hochsignifikante Wechselwirkung mit der Vermittlung von Inklusionshelferinnen und -helfern haben. Doch ein ähnlicher Zusammenhang ergibt sich auch mit den anderen Förderschwerpunkten, die jedoch keinen signifikanten Zusammenhang mit den genannten Erfolgsquoten ergeben haben:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Jährliche Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klasse	Vermittlung von Unterstützung durch Inklusionshelferinnen und -helfer
Förderschwerpunkt Autistische Behinderung	Korrelationskoeffizient	,126	,216**
	Sig. (2-seitig)	,073	,001
	N	195	213
Förderschwerpunkt Geistige Behinderung	Korrelationskoeffizient	,075	,180**
	Sig. (2-seitig)	,284	,006
	N	195	213
Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	Korrelationskoeffizient	,112	,249**
	Sig. (2-seitig)	,111	,000
	N	195	213
Förderschwerpunkt Hören	Korrelationskoeffizient	,067	,180**
	Sig. (2-seitig)	,339	,006
	N	195	213
Förderschwerpunkt Sehen	Korrelationskoeffizient	,099	,196**
	Sig. (2-seitig)	,159	,003
	N	195	213
Förderschwerpunkt Sprache	Korrelationskoeffizient	,058	,172**
	Sig. (2-seitig)	,412	,009
	N	195	213
		**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
		*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 99:** Zusammenhang zwischen Schulförderschwerpunkten und der Vermittlung von Unterstützung durch Inklusionshelferinnen und -helfer

Eine Begründung dieser Ergebnisse stellt sich darin dar, dass gerade die Förderung mit Schwerpunkt „Lernen“ individuelle Lernsettings so zu gestalten beansprucht, dass etwa ein langandauerndes bzw. umfassendes Schulversagen wie auch manifestierte

Beeinträchtigungen geistiger Fähigkeiten und intelligenzbezogene Fertigkeiten so in Lernprozessen berücksichtigt werden, dass gesellschaftlich festgelegte Mindestanforderungen erfüllt werden können. Es weist auf erfolgreiches Arbeiten hin, dass dieses Engagement von Professionellen an den betreffenden Schulen sich hier in hohen Erfolgsanteilen bei der Erreichung der nächsthöheren Klasse durch Schülerinnen und Schülern manifestiert.

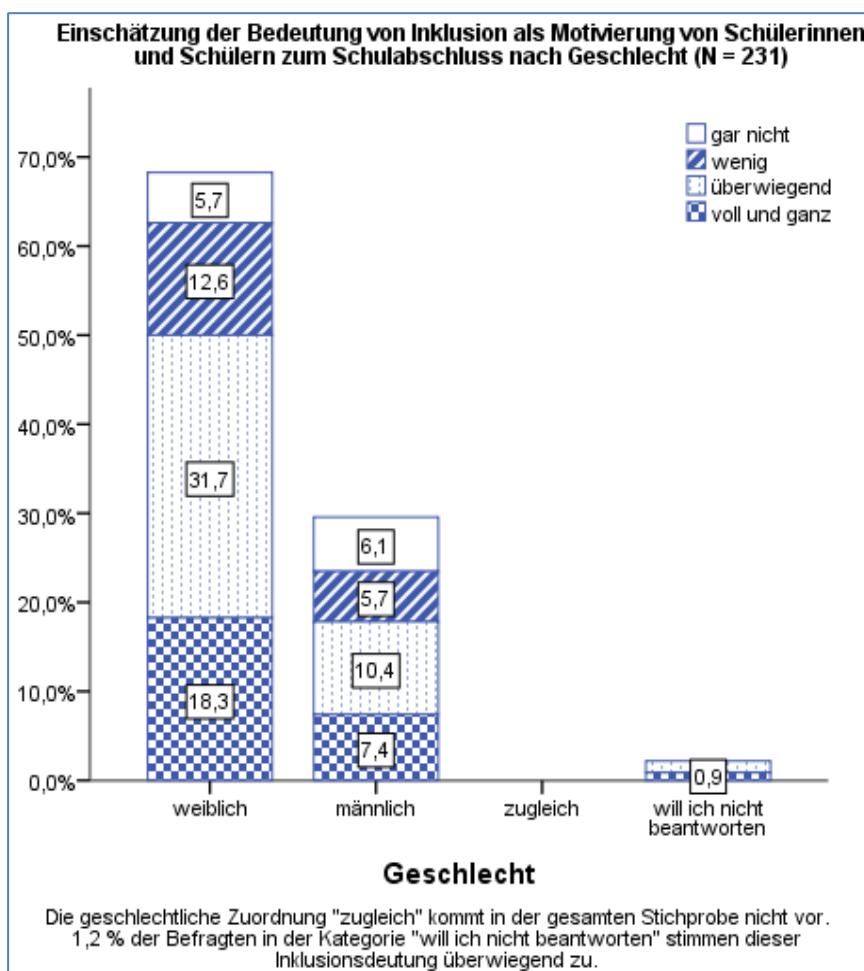
Die Vermutung, dass die häufige Vermittlung von Inklusionshelfenden, wie auch in die Schülerlernhilfe und Lese-Rechtschreibförderung zu hohen Erfolgsquoten für das Erreichen der nächsthöheren Klassen durch Schülerinnen und Schüler führt, hat sich statistisch nicht bestätigen können. Denn Berechnungen entsprechender Zusammenhänge – sowohl in Einzelmodellen als auch in paarweisen Kombinationen – anhand logistischer Regressionen haben keinen signifikanten Zusammenhang ergeben. Darüber hinaus ist es nicht möglich gewesen, ein Gesamtmodell mit all diesen Aspekten zu berechnen, weil die Vermittlung in die Lese-Rechtschreibförderung eine starke Wechselbeziehung mit der Vermittlung in die Schülerlernhilfe aufweist:  $r = 0,471$  auf einem Signifikanzniveau von 0,01. Dies macht folglich eine logistische Regressionsanalyse eines Gesamtmodells nicht ausführbar, da dies ansonsten einen Regelverstoß darstellen würde.

## **Fazit**

Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen, erfolgt in der Schulsozialarbeit durch zahlreiche Unterstützungsvermittlungen wie etwa von Inklusionshelferinnen und -helfern, Lese-Rechtschreibförderung, Schülerlernhilfe usw. Besonders Sozialarbeitende an Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen verzeichnen aufgrund der dadurch beachteten individuellen Voraussetzungen von Heranwachsenden großen Erfolg in dieser Hinsicht.

### 6.2.6 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss

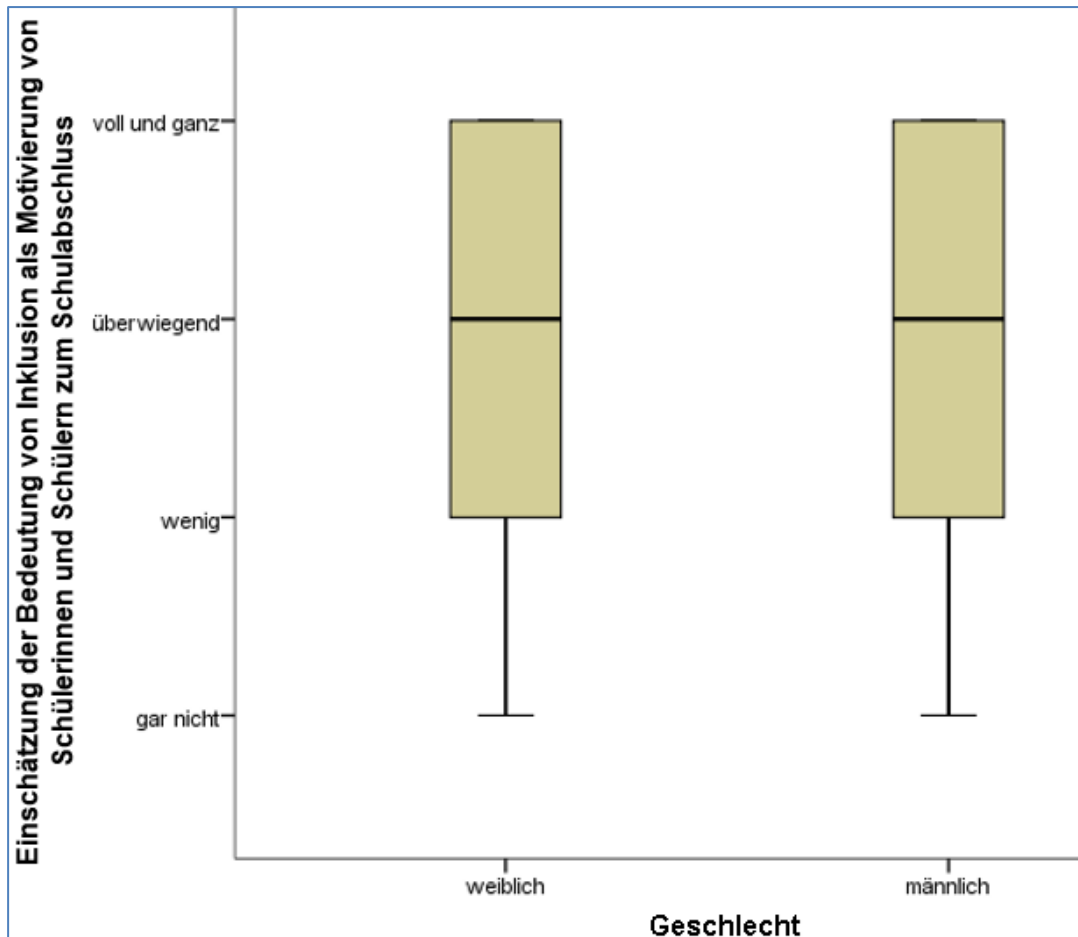
Um einen Schulabschluss tatsächlich erlangen zu können, müssen Heranwachsende dazu benötigte Klassenstufen erfolgreich gemeistert haben. Damit wird das vorige Inklusionsverständnis mit der Deutung von Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss eng verbunden. Doch im Gegensatz zur hohen Verneinung vorangegangener Inklusionsdeutung, stimmt die Mehrheit der Befragten (69,9%) laut nachfolgender Abbildung zu, dass junge Menschen zum Schulabschluss zu motivieren Inklusion darstellt:



**Abbildung 100:** Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss

Auch wenn 39,9% der Männer und lediglich 26,8% der Frauen diese Inklusionsdeutung hier verneinen, kann daraus keine ausreichende Bestätigung eines grundsätzlichen Deutungsunterschiedes zwischen den beiden Geschlechtern geschlossen werden. Zwar hat eine entsprechende Korrelationsberechnung keinen signifikanten

Zusammenhang hervorgebracht, aber eine genaue Bestimmung eines fehlenden Unterschiedes zwischen beiden Gruppen lässt sich durch die Verteilung der Daten anhand des nachfolgenden Boxplots<sup>18</sup> ermitteln:



**Abbildung 101:** Vergleich der Einschätzung zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht.

Das Minimum dieses Boxplots stellt die Einschätzung „wenig“ dar, das erste Quantil erstreckt sich zwischen der Einschätzung „wenig“ und „überwiegend“, der Median liegt bei „überwiegend“ und das dritte Quantil besetzt den Bereich zwischen „überwiegend“ und „voll und ganz“. Das Maximum des Boxplots ist die Einschätzung „voll und ganz“. Diese Beschreibung gilt für beide Geschlechter, sodass hier eine Übereinstimmung der Angaben vorzuliegen scheint. Doch um diesen fehlenden Unterschied in den Ein-

<sup>18</sup> Ein Boxplot zeigt die Verteilung der Daten anhand von fünf Lageparametern: Der kleinste Wert (Minimum), der erste bzw. untere Teil des Boxes (erste Quantil), der zweite bzw. mittlere Teil des Boxes, der den mittleren Wert darstellt (Median), der dritte bzw. obere Teil des Boxes (dritte Quantil) und der größte Wert (Maximum) (vgl. Müller-Benedict 2011:67; Idem:96f; Janssen und Laatz 2013:706f; Brosius 2013:993f).



schätzungen beider Geschlechter endgültig festlegen zu können, muss einerseits ermittelt werden, wie ähnlich ihre Mittelwerte tatsächlich sind, und andererseits wie signifikant diese Übereinstimmung ist; da dies anhand der obigen Grafik nicht ermittelbar ist. Dazu wird ein Mittelwertvergleich anhand der nachfolgenden Tabelle vollzogen. Darüber hinaus wird der Mann-Whitney-U-Test<sup>19</sup> herangezogen, da die zugrundeliegenden Daten zu den Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion nicht normal verteilt sind.

Der Mittelwertvergleich ergibt einen marginalen Unterschied von 0,27 zwischen den Geschlechtern (weiblich = 2,92 und männlich = 2,65):

Geschlecht	Migrationshintergrund	Mittelwert	N	Standardabweichung
weiblich	ja	2,25	8	,886
	nein	2,95	149	,873
	Insgesamt	2,92	157	,884
männlich	ja	2,67	3	1,528
	nein	2,65	65	1,067
	Insgesamt	2,65	68	1,076
Insgesamt	ja	2,36	11	1,027
	nein	2,86	214	,944
	Insgesamt	2,84	225	,952

**Abbildung 102:** Mittelwertvergleich der Einschätzung zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht unter Kontrolle des Migrationshintergrundes

An obiger Feststellung zwischen den Geschlechtern ändert selbst der Migrationshintergrund nichts – auch wenn die einzelnen Mittelwerte innerhalb der weiblichen Gruppe sich um 0,70 zwischen den Frauen mit und ohne Migrationshintergrund voneinander unterscheiden. Damit sind die Mittelwerte der beiden Geschlechtergruppen praktisch ähnlich: Sie fallen zumindest in denselben Bereich und drücken die überwiegende Zustimmung der Befragten zur hiesigen Inklusionsdeutung aus. Die hier explizite Unter-

<sup>19</sup> Der Mann-Whitney-U-Test auch „Wilcoxon-Mann-Whitney-Test“ oder „U-Test“ oder „Wilcoxon-Rangsummentest“ genannt, ist ein nicht-parametrischer Test, der Unterschiede hinsichtlich der zentralen Lage der Verteilung von zwei Gruppen überprüft und wie signifikant diese Verschiedenheiten ausfallen (vgl. Janssen und Laatz 2013:622f). Hierbei werden nicht die Rohdaten bzw. Einzelwerte genutzt, sondern ihre Rangzifferplätze (Gruppenrangfolgen). Als nicht-parametrisch werden alle statistischen Analyseverfahren genannt, die genutzt werden sollen, wenn die Daten des zu erklärenden Aspektes nominal oder ordinal skaliert sind, oder nicht normalverteilt (vgl. Janssen und Laatz 2013:601f).

suchung des Unterschiedes zwischen den Geschlechtern ergibt sich aus der grundsätzlichen Hypothese, dass Inklusion von Frauen und Männern unterschiedlich gedeutet wird. Mit der Folge, dass bei jeder Inklusionsdeutung – sowohl bei den vorangegangenen, als auch bei dieser und den nachfolgenden Deutungen, der Geschlechteraspekt Beachtung findet.

Der Mann-Whitney-U-Test ergibt seinerseits mit 0,102 asymptotischer Signifikanz und einem Signifikanzniveau von 0,05, dass die Verteilung der Einschätzungen zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern über beide Geschlechtskategorien gleich ist. Die Statistiken dazu sehen folgendermaßen aus:

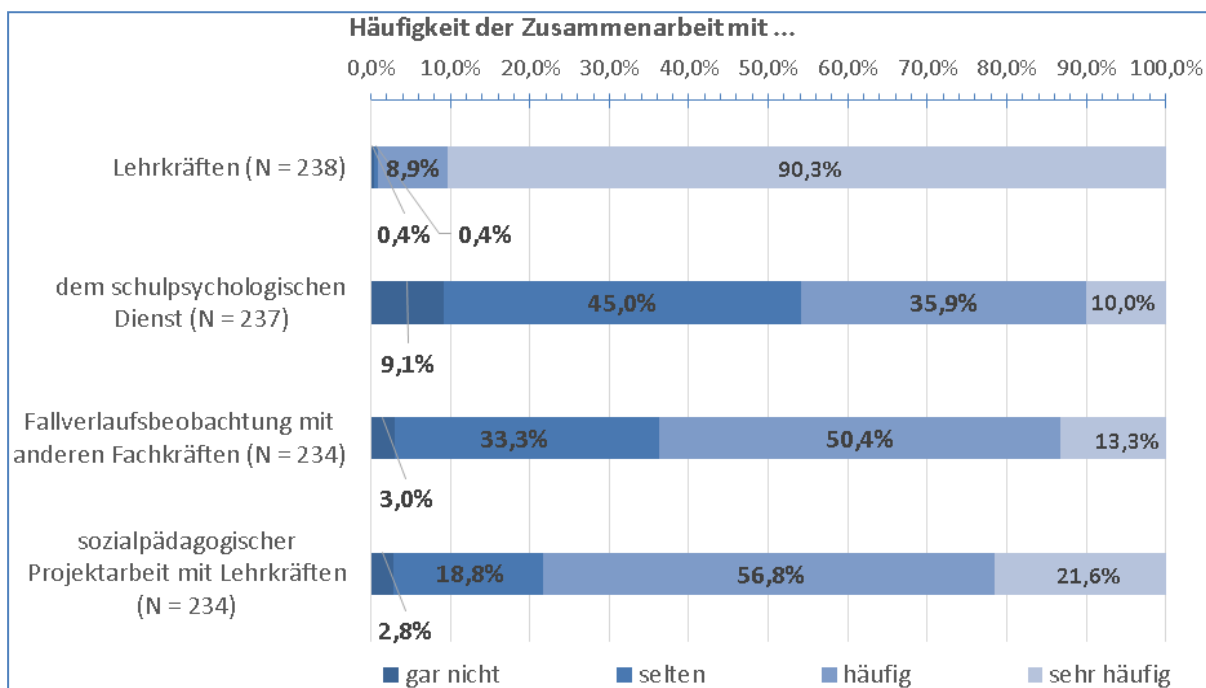
<b>Gesamtanzahl</b>	225
<b>Mann-Whitney-U</b>	4.644,500
<b>Wilcoxon-W</b>	6.990,500
<b>Teststatistik</b>	4.644,500
<b>Standardfehler</b>	423,884
<b>Standardisierte Teststatistik</b>	-1,636
<b>Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)</b>	,102

**Abbildung 103:** Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests

Über die bereits angeführten Ergebnisse zeigt diese Abbildung unter anderem die Prüfgröße des Tests (Mann-Whitney-U) und die entsprechende Rangziffernsumme (Wilcoxon-W), deren Referenz die weibliche Gruppe der Befragten darstellt. Beide Werte sind groß genug und fallen in keinen kritischen Bereich; dies bestätigt die Aussagekraft des Tests, der anhand der männlichen (N = 68 und mittlerer Rang = 102,80) und weiblichen Gruppe (N = 167 und mittlerer Rang = 17,42) durchgeführt wurde. Es besteht also kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern in ihren Angaben zur Deutung von Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss. Nachfolgend wird ermittelt, welches Vorgehen zu diesem Zweck umgesetzt werden sollte.

### 6.2.6.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Für den Erwerb eines Schulabschlusses dienen einerseits die Vorgehensweisen in Abschnitt 6.2.5.1, da durch entsprechende Hilfestellungen, Schülerinnen und Schüler darin bestärkt werden, die Anforderungen der jeweiligen Klasse zu erfüllen und somit ihrem Schulabschluss Schritt für Schritt näher zu kommen. Andererseits wird auch die interprofessionelle Zusammenarbeit als förderlich für die erfolgreiche Schullaufbahn von Heranwachsenden angesehen, die sich auch in einem Schulabschluss ausdrückt; weshalb solches erfragt wurde:



**Abbildung 104:** Interprofessionelle Zusammenarbeit zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss

Diese Abbildung zeigt, dass nahezu alle Befragten sehr beständig mit Lehrkräften im Allgemeinen zusammenarbeiten (99,2%), während lediglich 78,4% mit ihnen vielfach sozialpädagogische Projekte umsetzen. Eine Erklärung für diesen Unterschied kann darin gesehen werden, dass bei einer allgemeinen Einschätzung die Tendenz zur Beschönigung der Tatsachen ausgeprägter ist, als wenn konkret nach bestimmten Merkmalen der genannten Zusammenarbeit gefragt wird. Darüber hinaus verlangt die Einbindung in die Projektarbeit von Lehrkräften eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser – insbesondere wenn sie nicht nur als „Zuschauer“ dabei sein sollten, sondern inhaltliche Teile übernehmen. Als Konsequenz entscheiden manche Schulsozialarbeitenden entweder keine weiteren „Belastungen“ ihrem Lehrerkollegiat aufzubürden und

deshalb alles selbst verantworten; oder sie erhalten ablehnende Antworten auf ihre Anfragen. Mit der Folge, dass entsprechende Kooperationen nicht zustande kommen.

0,8% der Befragten arbeiten auch nicht im allgemeinen Sinne mit Lehrkräften zusammen. Dies zeugt davon, dass manche Schulsozialarbeitenden tatsächlich keine Kooperation mit Lehrkräften ersuchen bzw. pflegen: Entweder ergeben die Inhalte ihrer Arbeit keine Notwendigkeit solcher Gemeinschaftsarbeit, oder es wird hier systematisch auf Distanz gearbeitet. Diese Schulsozialarbeitenden wurden an den betreffenden Schulen als zusätzliche Hilfspersonen eingestellt, haben aber über die Heranwachsenden hinaus praktisch keinen Kontakt zu den anderen Schulakteurinnen und –akteuren. Dies ist ein Hinweis auf eine unstrukturierte bzw. unsystematische Förderung von Heranwachsenden, die aus unklaren Befugnissen bzw. fehlenden kooperationsorientierten Absprachen bzw. Grundlagen resultieren, wie dies von Interviewpersonen im Abschnitt 5.4 zu verstehen gegeben wurde.

Bei lediglich 45,9% der Befragten ist die stetige Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst ausgeprägt. Dies deutet daraufhin, dass die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden es selten für notwendig erachtet Schulpsychologinnen und –psychologen in ihren Interventionen hinzuzuziehen – zum Beispiel wenn der zu bearbeitende Fall dies nicht erfordert. Auch ist es möglich, dass an den Schulen, wo dieser Dienst vorhanden ist, er nur mit wenigen Stunden pro Woche dotiert wird, sodass eine Zusammenarbeit mit anderen Professionen kaum zustande kommt. Nichtsdestotrotz zeugen die obigen Ergebnisse von einer hohen Frequenz interprofessioneller Kooperation der Befragten; wodurch sich die Frage stellt, welche Erfolge sie hervorbringt.

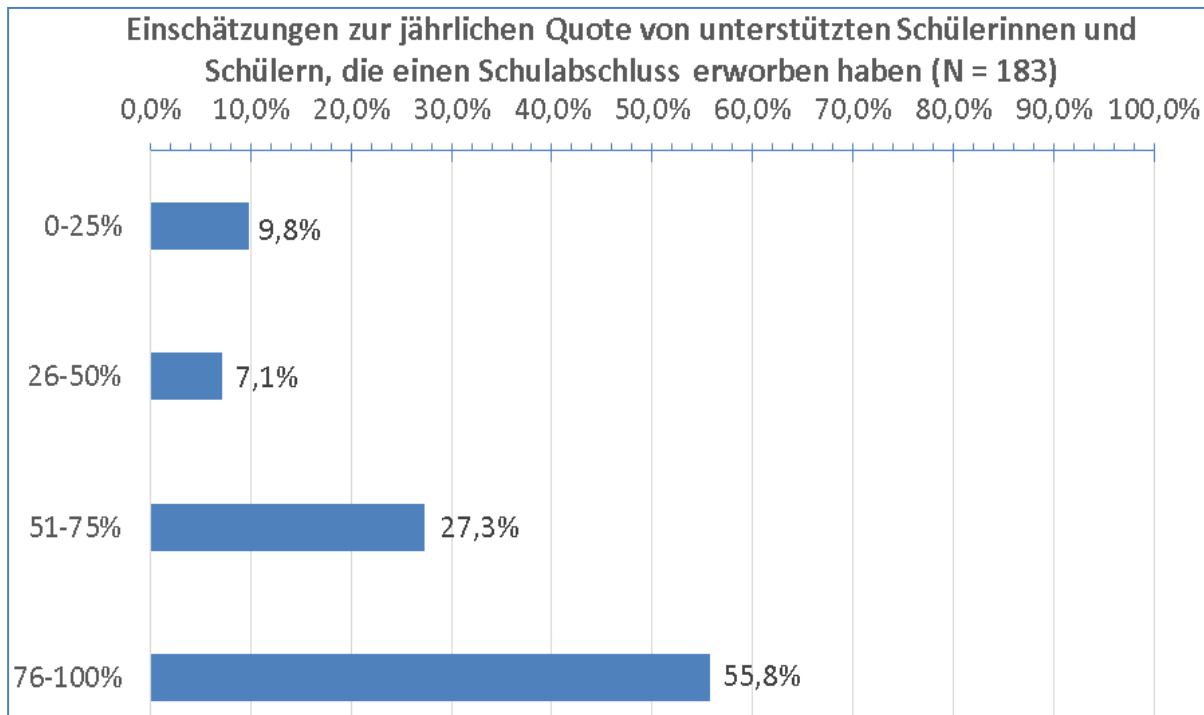
### **6.2.6.2 Erzielte Ergebnisse**

Die Ergebnisse zum Erwerb eines Schulabschlusses bei den unterstützten jungen Menschen zeigen gemessen an der gesamten Stichprobe (N = 238), dass:

- 7,6% der Befragten diese Frage nicht beantwortet haben.
- 11,8% vermerken, dass es bislang nicht vorgekommen ist, dass von ihnen unterstützte Schülerinnen und Schüler einen Schulabschluss machen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Befragte, die nicht für Abschlussklassen zuständig sind, sondern nur für intermediäre Klassen.

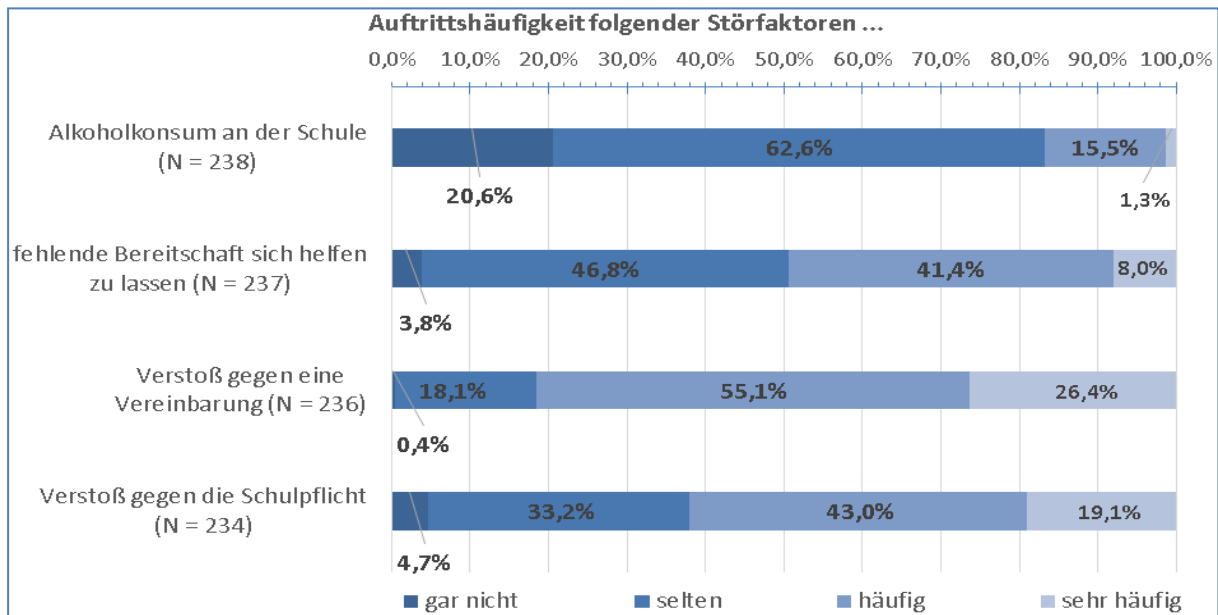
- 2,9% angeben, dass diese Zahlen nicht erhoben werden.
- 0,8% ungültige Angabe macht (Ankreuzen von mehr als einer Antwortmöglichkeit)

Die gültigen Antworten ergeben folgenden Befund:



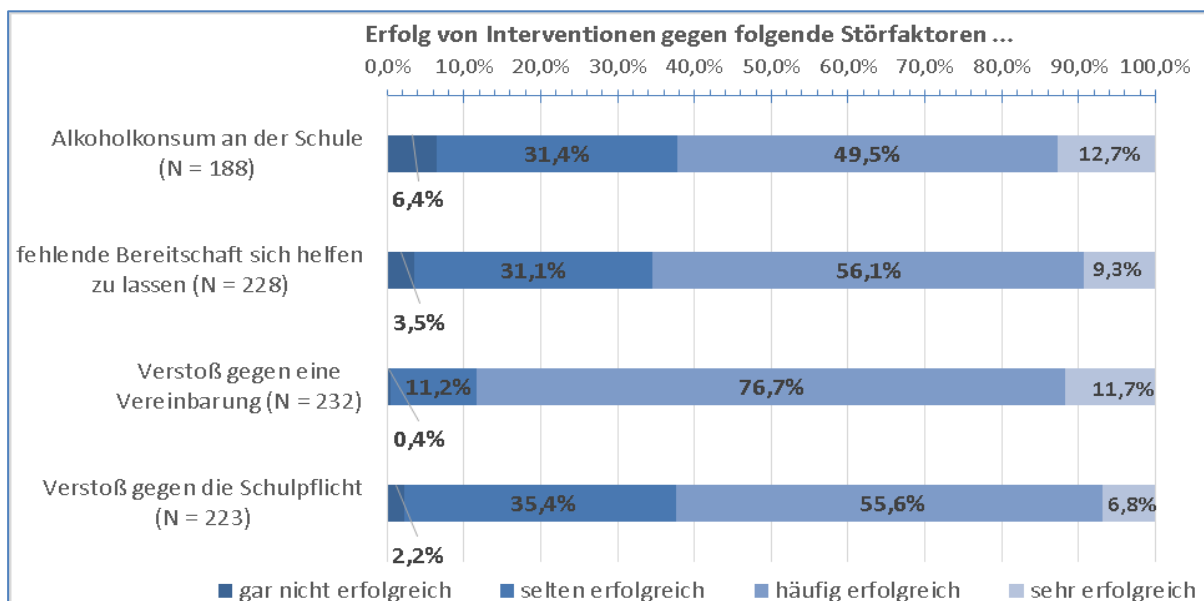
**Abbildung 105:** Einschätzungen zur jährlichen Quote von unterstützten Schülerinnen und Schülern, die einen Schulabschluss erworben haben.

Es geht aus dieser Abbildung hervor, dass die meisten Schulsozialarbeitenden einen sehr hohen Erfolg bei den Schülerinnen und Schülern verzeichnen, die einen Schulabschluss anvisieren: bis zu 83,1% geben eine Erfolgsquote von 51-100% an – sprich durch Unterstützung der Befragten erwirbt die Mehrheit der betreffenden jungen Menschen tatsächlich ihren Schulabschluss. Dies ist ein Hinweis darüber, dass die dazu umgesetzten Hilfsmaßnahmen wirksam sind. Dass 16,9% wenig bis gar keinen Erfolg verzeichnen, zeugt nicht nur von fehlender Wirksamkeit möglicherweise getroffener Maßnahmen, sondern auch von Faktoren, die den Unterstützungsverlauf stören oder gar den Erfolg verwirken:



**Abbildung 106:** Auftrittshäufigkeit von Störfaktoren bei Schülerinnen und Schülern

Im Arbeitsalltag der meisten Befragten treten nicht nur Verstöße von Schülerinnen und Schülern gegen Vereinbarungen am häufigsten auf (62,1%), sondern auch gegen die Schulpflicht – welche bei wiederholtem Vorkommen zu einem Schulverweis und somit auch zu keinem Schulabschluss an der betreffenden Schule führten. Selbst mit der fehlenden Bereitschaft, sich von Schulsozialarbeitenden helfen zu lassen und mit Alkoholkonsum an der Schule werden viele der befragten Schulsozialarbeitenden regelmäßig konfrontiert (49,4% bzw. 16,8%). Auch durch solche Vorkommnisse kann der Erwerb eines Schulabschlusses verhindert werden – insbesondere auch wenn Interventionen, diesen entgegenzuwirken, erfolglos ausgehen:



**Abbildung 107:** Erfolg von Interventionen gegen Störfaktoren bei Schülerinnen und Schülern

Deutlich mehr als ein Drittel der Befragten ist mit ihren Interventionen bei Alkoholkonsum an der Schule (37,8%), Verstößen gegen die Schulpflicht (37,6%) und fehlender Bereitschaft von Heranwachsenden sich helfen zu lassen, kaum erfolgreich. Dies legt nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen dem bei 16,9% der Befragten fehlenden Erfolg in der Motivierung von jungen Menschen zum Erwerb eines Schulabschlusses und diesen Störfaktoren gibt (vgl. Abschnitt 5.4). Inwiefern diese Begründungen tatsächlich tauglich sind, um Erfolg bzw. Misserfolg bei der Förderung von Heranwachsenden dazu, einen Schulabschluss zu erwerben, zu erklären, lässt sich anhand nachfolgender Zusammenhangsanalysen ermitteln.

### 6.2.6.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass in 95% der Fälle diejenigen, die sehr häufig Inklusionshelferinnen und –helfern als Unterstützung für Schülerinnen und Schülern vermitteln, sehr wahrscheinlich eine hohe Erfolgsquote beim Schulabschlusserwerb ihrer unterstützten Heranwachsender angeben werden. Umgekehrt gilt es auch, dass diejenigen, die keine Helfenden vermitteln, sich eher eine niedrige Erfolgsquote zuschreiben. Denn der entsprechende Zusammenhang ist mit 0,155 positiv und auf einem Niveau von 0,05 signifikant. Es wird damit bestätigt, dass durch Vermittlung von Inklusionshelferinnen und –helfern der Erwerb eines Schulabschlusses für junge Menschen wahrscheinlicher wird.

Korrelation (Kendall-Tau-b)		Jährliche Erfolgsquote zum Erwerb von Schulabschlüssen
Vermittlung von Inklusionshelferinnen und -helfern	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,155* ,023 177
Auftrittshäufigkeit von ...	Verstößen gegen die Schulpflicht Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,143* ,030 182
Erfolg von Interventionen bei ...	fehlender Bereitschaft sich helfen zu lassen Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,141* ,037 177
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 108:** Korrelationen zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss

Kommen Verstöße gegen die Schulpflicht sehr häufig vor, dann wird in 95% der Fälle eine niedrige Erfolgsquote beim Erwerb eines Schulabschlusses ausgewiesen. Denn diese Korrelation ist mit  $-0,143$  negativ und hat ein Signifikanzniveau von  $0,05$ . Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass diejenigen eine sehr hohe Erfolgsquote angeben, bei denen solche Devianzen kaum oder gar nicht vorkommen. Damit stellt sich die Frage, wie es dazu kommen kann, dass dieses abweichende Verhalten weniger oder gar nicht auftritt. Aus der folgenden Grafik ist lediglich ermittelbar, dass in 99% der Fälle Schulsozialarbeitende, die sehr häufig Hausbesuche machen, auch höchst wahrscheinlich öfters Verstöße gegen die Schulpflicht zu entgegenn haben. Umgekehrt wird es sicherlich auch zutreffen, dass diejenigen, die kaum oder gar keine Hausbesuche tätigen, auch eher nicht mit der genannten Verhaltensabweichung in ihrem Berufsalltag zu tun haben. Denn dieser Zusammenhang ist mit  $0,193$  positiv und auf dem Niveau von  $0,01$  beidseitig signifikant. Die Hausbesuche stellen sich damit als Reaktion der Schulsozialarbeitenden auf die genannten Verstößen dar.

Korrelation (Kendall-Tau-b)			Durchführung von Hausbesuchen
Auftrittshäufigkeit von ...	Verstößen gegen die Schulpflicht	Korrelationskoeffizient	,193**
		Sig. (2-seitig)	,001
		N	233
			** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 109:** Korrelation zwischen der Auftrittshäufigkeit von Verstößen gegen die Schulpflicht und der Durchführung von Hausbesuchen

Mit großer Sicherheit kann hingegen ausgemacht werden, dass Schulsozialarbeitende, die erfolgreich darin sind, eine ablehnende Haltung gegenüber angebotener Hilfe in eine Annahme von Unterstützung zu verwandeln, sich in 95% der Fälle auch eine hohe Erfolgsquote hinsichtlich des Erwerbs von Schulabschlüssen durch die von ihnen unterstützten Schülerinnen und Schüler attestieren. Denn in Abbildung 146 fällt der entsprechende Zusammenhang mit  $0,141$  positiv aus und hat ein Signifikanzniveau von  $0,05$ . Damit wird die Hypothese bestätigt, dass Schulsozialarbeitende, deren Hilfestellungen von vorerst ablehnenden Schülerinnen und Schülern angenommen wird, deren Schulabschluss gefährdet ist, höchst wahrscheinlich den Erwerb dieses Abschlusses durch die betreffenden Heranwachsenden erzielen.



Auch in diesem Kontext ragen Berufsschulen heraus. Denn auch wenn dort Real- oder Hauptschulabschlüsse nachgemacht bzw. verbessert werden können (z.B. im Rahmen des berufsvorbereitenden Jahres), ändert dies nichts an ihrer primären Aufgabengstellung der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. der Begleitung von Berufstätigkeit durch entsprechende Bildungsangebote. Damit wird der folgende Zusammenhang verständlich:

<b>Korrelation (Kendall-Tau-b)</b>		<b>Erfolgsquoten zum Erwerb von Schulabschlüssen</b>
Schulform Berufsschule	Korrelationskoeffizient	-,278**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	182
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 110:** Korrelation zwischen jährlicher Erfolgsquote zum Erwerb von Schulabschlüssen und der Schulform Berufsschule

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass in 99% der Fälle die Wahrscheinlichkeit zum Erwerb von Schulabschlüssen sinkt, wenn es sich um eine Berufsschule handelt, während sie aber steigt, sobald es um eine andere Schulform geht. Denn der Zusammenhang fällt mit -0,278 negativ aus und ist auf dem Niveau von 0,01 zweiseitig hochsignifikant. Damit wird naheliegend, dass das Vorliegen eines Schulabschlusses der Sekundarstufe als Aufnahmevoraussetzung für eine Berufsausbildung den Erwerb von Schulabschlüssen zur Hauptsache allgemeinbildender und (Sonder-)Schulen für diese Schulform macht. Mit der Folge, dass an Berufsschulen der Anteil derer, die einen Schulabschluss erwerben, vergleichsweise gering auszufallen vermag.

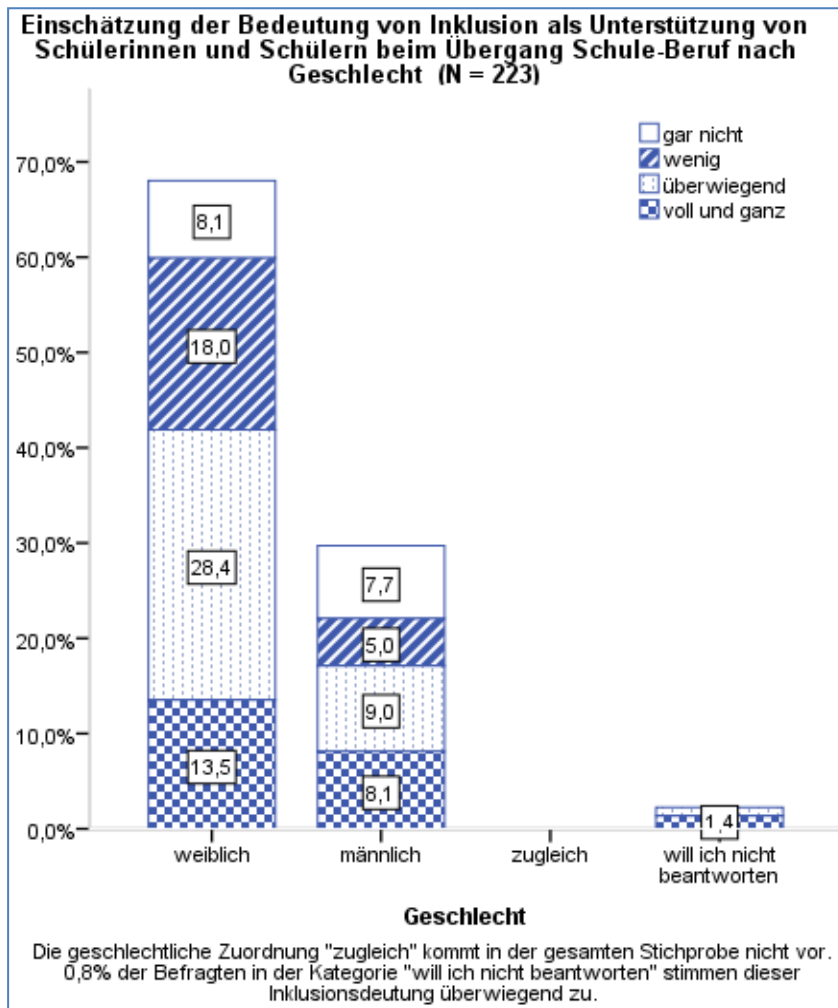
Darüber hinaus bleibt diese Schulform – genauso wie die anderen – nicht davon verschont, dass es für manche Heranwachsenden schwer bis unmöglich sein kann, einen Schulabschluss im Rahmen einer Schule zu schaffen. Mit der Folge, dass es für diese eher geeignet ist, in alternativen Beschulungsprojekten statt an einer Schule, die Schulpflicht zu erfüllen bzw. einen Schulabschluss ggfs. zu erwerben – wenn nicht gar durch Alternativbeschulung direkt in die Arbeitswelt eingegliedert zu werden.

## **Fazit**

Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Erwerb eines Schulabschlusses umzusetzen, bedeutet nicht nur, dass Verstößen gegen die Schulpflicht wirksam entgegnet werden, sondern auch, dass diejenigen, die Hilfestellungen ablehnen, zur Annahme dieser gewonnen werden. Denn dadurch wird Schulverweisen vorgebeugt und der Zugang zur Bildung an der betreffenden Schule bestmöglich erhalten. Für diejenigen, die Inklusionshelfende benötigen, tragen entsprechend erfolgreiche Vermittlungen zum potenziellen Erwerb des Schulabschlusses bei. Diese Form von Inklusion stößt allerdings dort an ihre Grenzen, wo es für Heranwachsende schwer bis unmöglich wird, die Schule abzuschließen. In solchen Fällen eignen sich alternative Beschulungsprojekte als Einbindungsbereich, in dem die Betroffenen nicht auf sich allein gestellt sind, sondern von der Gesellschaft bzw. vom Beschulungssystem eine für sie geeignete Betätigung bereitgestellt bekommen und diese in Anspruch nehmen.

### 6.2.7 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang Schule-Beruf

Viele der befragten Schulsozialarbeitenden (61,2%) geben an, dass Inklusion in ihrem Praxisalltag umzusetzen bedeutet, dass sie Schülerinnen und Schüler beim Übergang Schule-Beruf unterstützen:

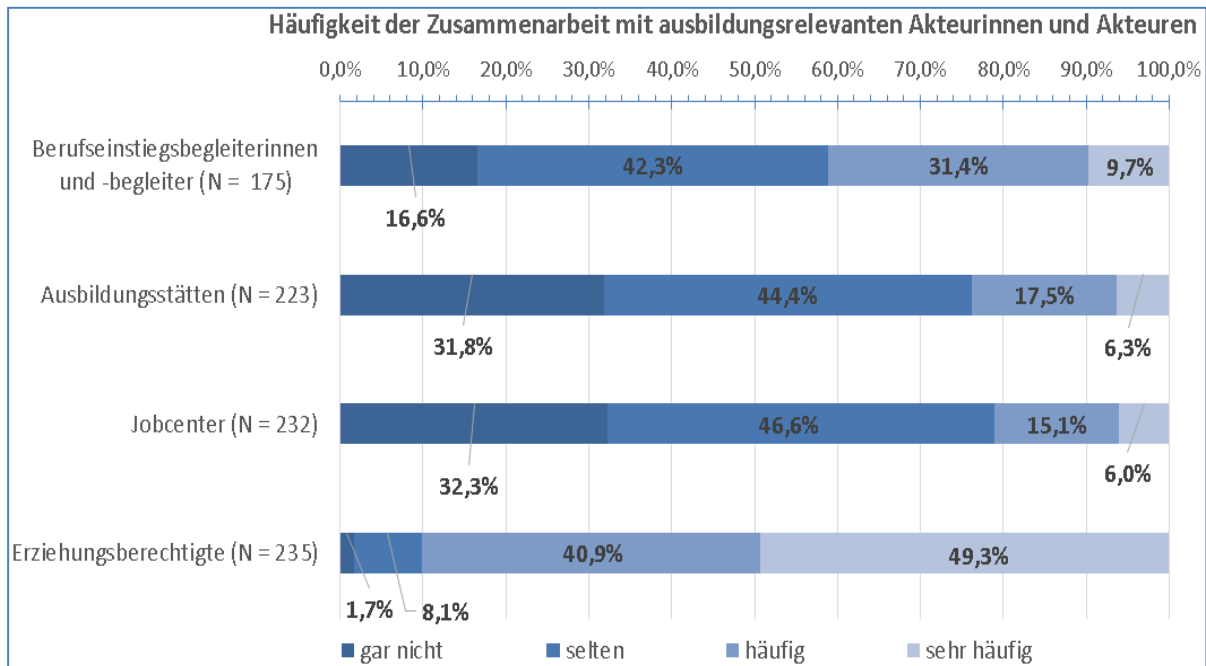


**Abbildung 111:** Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang Schule-Beruf

Die Angaben des einen Geschlechtes verteilen sich ebenso auf alle Antwortmöglichkeiten wie die des anderen Geschlechtes. Folglich ist die Hypothese zu verneinen, dass Schulsozialarbeiter Inklusion anders als Schulsozialarbeiterinnen verstehen. Auch wenn mehr Männer (über zwei Fünftel) als Frauen (weniger als zwei Fünftel) diese Inklusionsdeutung verneinen, stimmt die Mehrheit der Befragten (knapp über ein Fünftel) zu. Es stellt sich die Frage, was diese Mehrheit tut, um die Unterstützung am Übergang Schule-Beruf zu gewähren, die Inklusion herbeiführen soll.

### 6.2.7.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

In Angelegenheiten der Eingliederung von Schülerinnen und Schülern in den Beruf werden verschiedene Akteurinnen und Akteure relevant, mit denen es sich eignet, zusammenzuarbeiten (vgl. Abschnitte 5.3 & 5.7). Deshalb wurden die Schulsozialarbeitenden nach der Häufigkeit ihrer Kooperation mit nachfolgenden Handelnden befragt:



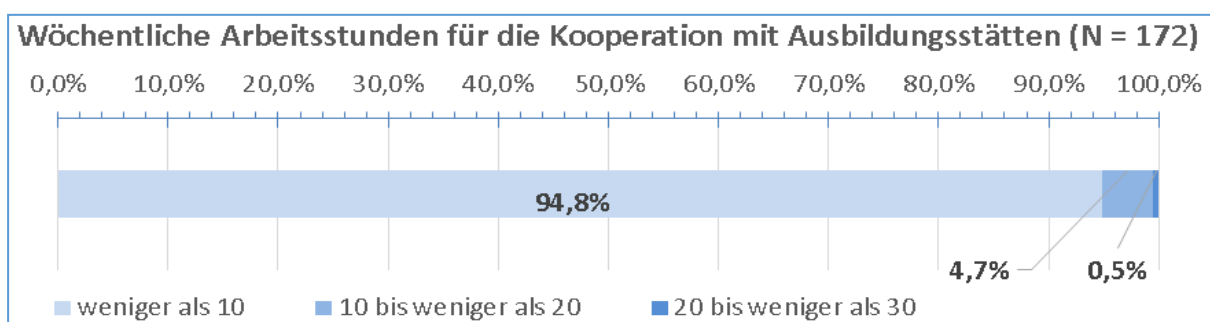
**Abbildung 112:** Kooperation mit ausbildungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren

Die häufigste Zusammenarbeit der meisten Befragten (90,2%) findet mit Erziehungsberechtigten statt. Damit wird einerseits die hohe Bedeutung von Erziehungsberechtigten in der Entwicklung ihrer Schützlinge deutlich, aber auch das hohe Engagement der Befragten diese für den Erfolg ihrer Interventionen mit einzubeziehen. Deutlich weniger kooperieren sie stetig mit Jobcentern (21,1%) und Ausbildungsstätten (23,8%), denn der größte Anteil der Stichprobe besteht aus Schulsozialarbeitenden an Grundschulen (mindestens 17,1% gemäß Abschnitt 6.1.13).

Dies hat zur Folge, dass die Gruppe kaum bzw. gar keine Berührungspunkte mit diesen ausbildungsbezogenen Institutionen hat, da auch nach Beendigung der Grundschule weniger von Ausbildung die Rede ist, als vielmehr von weiterführender Beschulung. Manche Befragten an anderen Schulformen gaben auch an, dass die Vermittlung in Ausbildung nicht in ihr Aufgabengebiet fällt, sodass sie ebenfalls nicht mit diesen

Institutionen zusammenarbeiten. Ähnliches gilt für die geringe fortwährende Zusammenarbeit mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleitern (nur 41,1%).

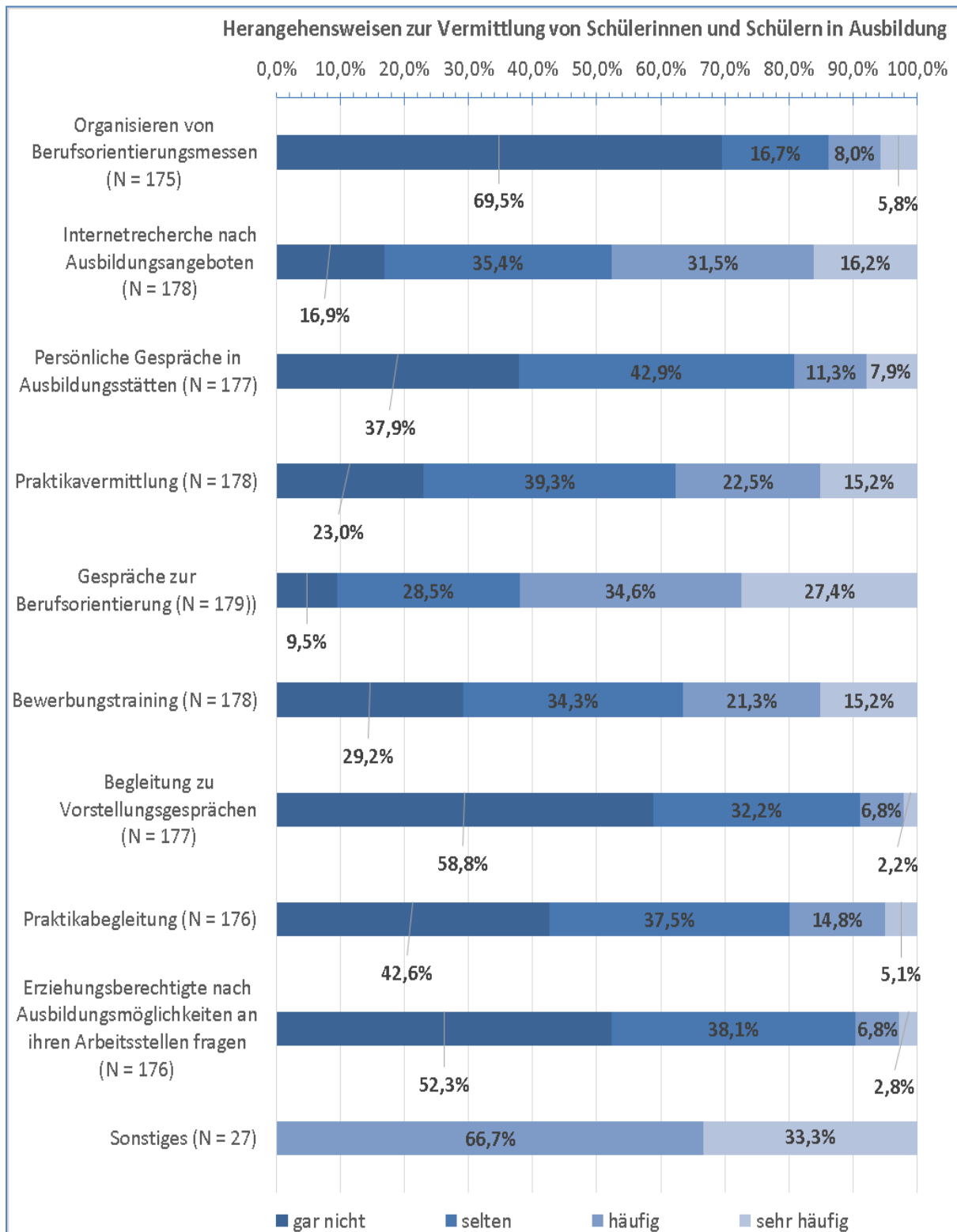
Als aufnehmende Institutionen, an denen sich die Ausbildung der Heranwachsenden vollziehen soll, werden Ausbildungsstätten als wesentliche Kooperationspartnerinnen erachtet, ohne welche es für Schulsozialarbeitende schwer möglich wird, Ausbildungsplätze zu finden bzw. ggfs. auch zu erschaffen. Daher wurden die Befragten um die Angabe der wöchentlichen Arbeitsstunden, die sie Kooperationen mit diesen Institutionen widmen, gebeten:



**Abbildung 113:** Wöchentliche Arbeitsstunden für die Kooperation mit Ausbildungsstätten

Die meisten Schulsozialarbeitenden (94,8%) investieren weniger als 10 Stunden wöchentlich für die Kooperation mit Ausbildungsstätten. Diejenigen, die mehr hierfür aufwenden, sind auch hauptsächlich mit Kooperationsaufgaben im Rahmen der Begleitung des Berufsvorbereitungsjahres, des Übergangs Schule-Berufs, von Schulsozialarbeit als Jugendberatungsmodells wie auch des Kombinationsmodells beschäftigt.

Über die dargestellten Kooperationen hinaus wird die Förderung des Übergangs Schule-Beruf im Fragebogen auch durch die Vermittlung in Ausbildung charakterisiert. So haben die Schulsozialarbeitenden angegeben, wie häufig sie unten folgende Herangehensweisen umsetzen, um Schülerinnen und Schüler in Ausbildung zu vermitteln. Aus der gesamten Stichprobe (N = 238) haben 4,2% der Befragten vermerkt, dass die Ausbildungsvermittlung nicht ihre Aufgabe ist, während 8,8% diese Frage überhaupt nicht beantwortet haben und 10,5% haben angegeben, dass diese Aufgabe für ihre Schulform (Grundschule) nicht zutrifft. Nach Ausschluss dieser Personengruppen hat sich folgender Befund herauskristallisiert:



**Abbildung 114:** Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung

Diese Abbildung zeigt, dass abgesehen von Gesprächen zur Berufsorientierung, die von der Mehrheit der Befragten geführt werden (62%), werden die durch den Frage-

bogen vorgegebenen Herangehensweisen zur Ausbildungsvermittlung von den wenigsten fortwährend durchgeführt. Erklärt kann dies damit, dass die Vermittlung in Ausbildung im Berufsalltag vieler Befragter im Vergleich zu ihren weiteren Aufgabenbereichen eher selten oder gar nicht vorkommt. Mit der Folge, dass wo keine Notwendigkeit solcher Hilfe besteht, auch keine entsprechenden Interventionen umgesetzt werden. Aber ebenso zeugen die von insgesamt 27 Personen am häufigsten folgend genannter sonstiger Varianten zur Ausbildungsvermittlung von der Existenz zahlreicher anderer Vorgehensweisen über die Vorgaben des Fragebogens hinaus:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ich organisiere außerschulische Projekttag zur Berufsorientierung (6 x genannt)</li><li>• Ich vermittele an Berufsberatung und Kompetenzzentrum (4 x genannt)</li><li>• Infos in Großbetrieben, externe Messen</li><li>• Intensive Kooperation mit der Agentur für Arbeit; Berufsberatungsgespräche</li><li>• Mitgestaltung der Berufsorientierung an der Schule</li><li>• Motivationsprojekte</li><li>• Pädagogische Berufsorientierungsprojekte</li><li>• Regelmäßige Termine mit der Berufsberatung/Rehabilitation (2 x genannt)</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexionsgespräche zur eigenen Leistungseinschätzung und Interessenfindung der Schüler/innen im Hinblick auf ihre persönliche berufliche Entwicklung, Unterstützung des Job-Coaches, der an der Schule für den Übergang Schule-Beruf zuständig ist</li><li>• Vermittlung zu den Fachkräften des Projektes Übergang Schule-Beruf</li><li>• Vermittlung zur Berufseinstiegsbegleiterin und zur pädagogischen Assistentin, die für das Feld "Ausbildung" zuständig sind</li><li>• Weitergabe von Infos zu Ausbildungsinfotagen; Interkommunale Ausbildungsplatzbörse</li></ul> |
|---|--|

**Abbildung 115:** Sonstige Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung

Laut Abbildung 114 werden diese sonstigen Vorgehensweisen am häufigsten von allen betreffenden Befragten (N = 27) zur Ausbildungsvermittlung umgesetzt. Sie kennzeichnen sich insbesondere durch die Vermittlung von Heranwachsenden an Expertinnen und Experten, die auf den Ausbildungsbereich spezialisiert sind einerseits, und auf die Durchführung interner und externer (pädagogischer) Projekte zur Berufsorientierung. Interessant wird es daher zu erfahren, wie diese höchst kooperationsbezogenen Ansätze mit den eigens umgesetzten Herangehensweisen in Verbindung stehen, die durch den Fragebogen vorgegeben wurden:

Förderung der Vermittlung in Ausbildung durch ...		Förderung der Vermittlung in Ausbildung durch ...									
Organisieren von Berufsunterrichtungsmaßnahmen	Internetrecherche nach Ausbildungsangeboten	persönliche Gespräche in Ausbildungsstätten	Praktikavermittlung	Gespräche zur Berufsunterrichtungsberatung	Bewerbungstraining	Begleitung zu Vorstellungsgesprächen	Praktikabegleitung	Erziehungsberechtigte nach Ausbildungsmöglichkeiten an ihren Arbeitsstellen fragen	Sonstiges		
Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient
Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1,000	,363	,408	,337	,307	,310	,316	,335	,166	,507		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009		
174	174	173	177	177	172	172	173	173	26		
,363	1,000	,566	,541	,551	,532	,354	,347	,313	,280		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,128		
174	178	177	176	176	176	175	176	176	26		
,408	,566	1,000	,640	,516	,502	,533	,444	,278	,125		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,502		
173	177	177	176	176	176	176	176	176	26		
,337	,541	,640	1,000	,614	,511	,460	,555	,314	,062		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,737		
172	176	176	178	177	177	175	175	175	26		
,307	,551	,516	,614	1,000	,581	,361	,456	,278	,086		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,649		
172	176	176	177	179	177	176	175	175	25		
,310	,532	,502	,511	,581	1,000	,418	,339	,304	,068		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,713		
172	176	176	177	177	178	176	175	175	26		
,316	,354	,533	,460	,361	,418	1,000	,550	,300	,467		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,016		
172	176	176	177	176	176	175	177	175	26		
,335	,347	,444	,555	,456	,339	,550	1,000	,264	,107		
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,565		
172	176	176	175	175	175	175	175	175	26		
,166	,313	,278	,314	,278	,304	,300	,264	1,000	,281		
,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,144		
173	176	176	175	175	175	175	175	175	26		
,507	,280	,125	,062	,086	,068	,467	,107	,281	1,000		
,009	,128	,502	,737	,649	,713	,016	,565	,144	,000		
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26		

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).  
\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abbildung 116: Korrelationen zwischen den Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung



Aus dieser Abbildung geht folgendes hervor: Durch ein Signifikanzniveau von 0,01 hängen fast alle durch den Fragebogen vorgegebenen Herangehensweisen miteinander höchstmöglich zusammen. Sie korrelieren hingegen lediglich in zwei Fällen mit den sonstigen Angaben der Befragten zur Ausbildungsvermittlung und weisen dort ein Signifikanzniveau von 0,05 auf.

Es wird damit festgestellt, dass zwar alle signifikanten Zusammenhänge zweiseitig positiv ausfallen, aber auf unterschiedlichen Niveaus: Einerseits ist mehrheitlich zu beobachten, dass es in 99% der Fälle wahrscheinlich ist, dass diejenigen, die irgendeine dieser Vorgehensweisen sehr häufig umsetzt, auch die anderen ebenso öfters verwirklichen werden. Andererseits gilt dies nur in 95% der Fälle, wenn es sich um die beiden folgenden Zusammenhangspaare handelt: Sowohl die Verknüpfung zwischen dem Organisieren von Berufsorientierungsmessen und der Anfrage bei Erziehungsberechtigten um Ausbildungsmöglichkeiten an ihren Arbeitsstellen, als auch die Verbindung zwischen sonstigen Herangehensweisen zur Ausbildungsvermittlung und der Begleitung von Schülerinnen und Schülern durch Schulsozialarbeitenden zu Vorstellungsgesprächen. In all diesen Fällen gilt ebenso umgekehrt, dass diejenigen, die das eine Vorgehen nicht ausführen, werden höchst wahrscheinlich auch das andere nicht ausrichten. Nun stellt sich die Frage, was diese Schulsozialarbeitenden durch dieses Handeln erreichen.

### **6.2.7.2 Erzielte Ergebnisse**

Mit dem Engagement von Schulsozialarbeitenden beim Übergang Schule-Beruf geht nicht nur der Erfolg einher, dass betreffende Schülerinnen und Schüler möglicherweise einen Ausbildungsplatz erhalten. Ein weiterer Effekt ergibt sich darin, dass die Schulsozialarbeit bei ausbildungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren wie etwa Ausbildungsstätten, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wie auch Jobcentern bekannter wird:

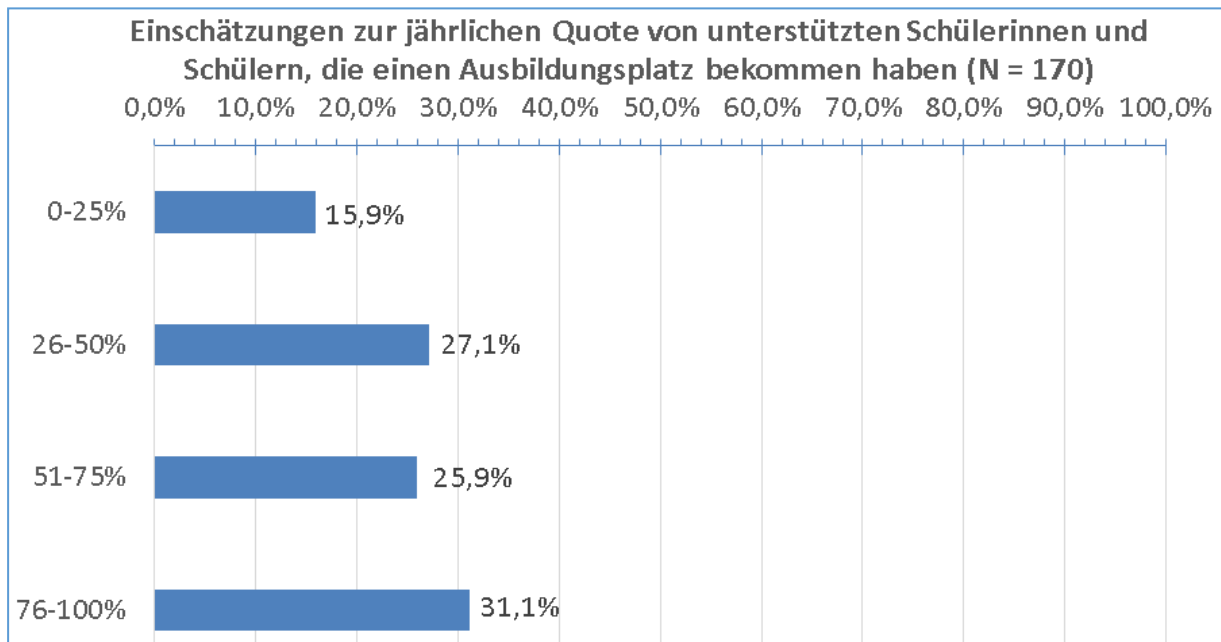
Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei ...		
			Ausbildungs- stätten	Berufseinstiegs- begleiterinnen und -begleiter	Jobcentern
Häufigkeit der Zusammenarbeit mit ...	Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	Korrelationskoeffizient	,122	,435**	,142*
		Sig. (2-seitig)	,076	,000	,033
		N	170	173	172
	Ausbildungsstätten	Korrelationskoeffizient	,309**	,158**	,295**
		Sig. (2-seitig)	,000	,009	,000
		N	214	209	217
	Jobcentern	Korrelationskoeffizient	,211**	,082	,401**
		Sig. (2-seitig)	,000	,169	,000
		N	222	217	226

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 117:** Zusammenhang zwischen der Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei ausbildungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren und der Häufigkeit der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden mit ihnen

Diese Darstellung zeigt auf, dass es einen starken positiven Zusammenhang zwischen Häufigkeit der Zusammenarbeit und Bekanntheit der Schulsozialarbeit gibt, dessen Signifikanzniveau bei 0,01 liegt: Dies bedeutet, dass je häufiger die befragten Schulsozialarbeitenden und Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleiter, Ausbildungsstätten und Jobcenter miteinander interagieren, umso höher schätzen sie ein, dass Schulsozialarbeit bei diesen bekannt ist. Im Umkehrschluss werden Einschätzungen zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei den genannten Handelnden höchst wahrscheinlich umso niedriger ausfallen, je weniger mit denen kooperiert wird. Die Eingliederung von Heranwachsenden in Ausbildung bringt für die befragten Schulsozialarbeitenden somit den schönen Nebeneffekt mit sich, dass ihre Arbeit in ihrem Einzugsgebiet bekannt wird und sich womöglich auch fest etabliert (vgl. Abschnitt 5.3).

Bezüglich der Schülerinnen und Schülern auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz schätzen die befragten Schulsozialarbeitenden ein, dass mit ihrer Unterstützung folgende Anteile tatsächlich einen Ausbildungsplatz bekommen:



**Abbildung 118:** Einschätzungen zum Erhalt eines Ausbildungsplatzes bei unterstützten Schülerinnen und Schülern

Zwar ist gemessen an der gesamten Stichprobe zu beobachten, dass:

- 10,1% der Befragten diese Frage nicht beantwortet haben.
- 14,7% vermerken, dass es nicht vorgekommen ist, dass sie Schülerinnen und Schüler in Ausbildung vermitteln. Hierbei handelt es sich um Befragte, die einerseits nicht für Abschlussklassen zuständig sind, sondern nur für intermediäre Klassen. Andererseits aber auch um solche, die erst seit ein paar Monaten an der Schule tätig sind; was damit einhergeht, dass ihnen dieses Anliegen noch nicht begegnet ist. Auch ordnen sich Personen aus reinen Grundschulen in diese Kategorie ein.
- 2,9% angeben, dass diese Zahlen nicht erhoben werden.
- 0,8% ungültige Angaben macht (Ankreuzen von mehr als einer Antwortmöglichkeit)

Aber die obige Grafik zeigt auf, dass die Mehrheit der Befragten sehr erfolgreich darin ist, betreffende Schülerinnen und Schüler in Ausbildung zu vermitteln. Denn 57% der Schulsozialarbeitenden geben an, bei 51-100% der betreffenden Heranwachsenden erfolgreich zu sein. Ob dieser Erfolg von der Anzahl derjenigen abhängt, die nach einer Ausbildung suchen und von den Befragten unterstützt werden, lässt sich anhand des nachfolgenden Abschnittes herausfinden.

### 6.2.7.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Die vorliegenden Daten ergeben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen allen einzelnen Vorgehensweisen zur Ausbildungsvermittlung und den entsprechenden Erfolgsquoten. Dies bedeutet, dass diese Erfolgsanteile nicht ausreichend mit bivariaten Zusammenhängen aus diesen Aspekten erklärt werden können. Auch logistische Regressionsanalysen mit folgenden Aspekten erklären diese Erfolgsanteile nicht, weil entsprechende Berechnungen keine signifikanten Modelle ergeben:

- der tatsächlichen Mitwirkung von Heranwachsenden an Einzelfallinterventionen
- den wöchentlichen Arbeitsstunden für die Kooperation mit Ausbildungsstätten
- den meist genutzten Herangehensweisen zur Ausbildungsvermittlung (Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und sonstige Herangehensweisen zur Ausbildungsvermittlung)

Der einzige Modellzusammenhang einer logistischen Regressionsanalyse entsteht mit dem Einzugsgebiet der Schule (ländlich/städtisch) und bestätigt somit die Vermutung, dass je ländlicher die Schulumgebung, umso höher die Einschätzungen zum Erfolg bei der Vermittlung in Ausbildung:

Mögliche erklärende Aspekte zum Erfolg zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes	Exp(B)		N
		Konstante	
Dichotomes Einzugsgebiet der Schule (ländlich/städtisch) (i)	2,108*	0,857	165

Signifikanz: \* < 0,05; \*\* < 0,01; \*\*\* < 0,001

**Abbildung 119:** Ergebnisse der logistischen Regression zwischen Erfolgsanteile zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes und dem Einzugsgebiet der Schule (städtisch/ ländlich)

Damit kann folgende Hypothese nicht bestätigt werden: Je häufiger die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, je mehr Stunden wöchentlich für die Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten aufgewendet werden, je höher die Mitwirkung der betreffenden jungen Menschen bei ihnen betreffenden Einzelfallinterventionen und je häufiger die sonstigen Vorgehensweisen zur Ausbildungsvermittlung umgesetzt werden, umso höher werden die Erfolgsquoten zur Ausbildungsvermittlung eingeschätzt.

Der Zusammenhang hoher Angaben zu den Erfolgsquoten zur Ausbildungsvermittlung und den ländlichen bzw. städtischen Schulgebieten ist damit zu erklären, dass auf dem Land ein mäßiger Konkurrenzkampf um die vorhandenen Ausbildungsplätze im Ver-

gleich zu den Städten stattfindet, wo insbesondere in Ballungszentren mehr Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz der Fall sind. Darüber hinaus können die engen persönlichen Bekanntschaften auf dem Land dazu beitragen, Ausbildungsbetriebe über kurze Wege zur Aufnahme von Auszubildenden bewegt werden.

Eine weitere Erklärung lässt sich darin finden, dass je städtischer das Einzugsgebiet der Schule, umso höher der Migrationshintergrund; und umgekehrt wiederum je ländlicher die Schulumgebung, umso niedriger der Migrantenanteil. Denn laut nachfolgender Abbildung hängen beide Merkmale sehr stark zusammen, weil diese Korrelation mit 0,389 positiv ausfällt und auf einem Niveau von 0,000 bzw. 0,0%. Das heißt also, dass in 100% der Fälle (allen Fällen) wird dieser Zusammenhang zutreffen.

Korrelation (Kendall-Tau-b)		Einzugsgebiet der Schule (ländlich/städtisch)
Einzugsgebiet der Schule (Migrationshintergrund)	Korrelationskoeffizient	,389**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	221
** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 120:** Korrelation zwischen den Merkmalen des Einzugsgebiets der Schule „ländlich/städtisch“ und Migrationshintergrund

Dies hat zur Folge, dass in den Städten die Schwierigkeiten der Ausbildungsvermittlung sich aufgrund des Migrationshintergrundes der Heranwachsenden potenzieren und entsprechend wenig Erfolg verzeichnet wird. Eine weitere Voraussetzung um eine erfolgreiche Eingliederung in Ausbildung erreichen zu können stellt der Schulabschluss dar. Denn die nachfolgende Korrelationstabelle zeigt auf, dass diejenigen, die weniger erfolgreich darin sind, Schülerinnen und Schüler zum Schulabschluss zu motivieren, erreichen in 99% der Fälle auch kaum, dass diese einen Ausbildungsplatz bekommen; und dies unabhängig davon ob die betreffende Schülerschaft mit oder ohne Migrationshintergrund ist:

Korrelation (Kendall-Tau-b)		Erfolgsanteile zum Erwerb eines Schulabschlusses
Erfolgsanteile zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes	Korrelationskoeffizient	,497**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	168
		** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 121:** Korrelation zwischen den Erfolgsquoten zum Erwerb eines Schulabschlusses und zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes

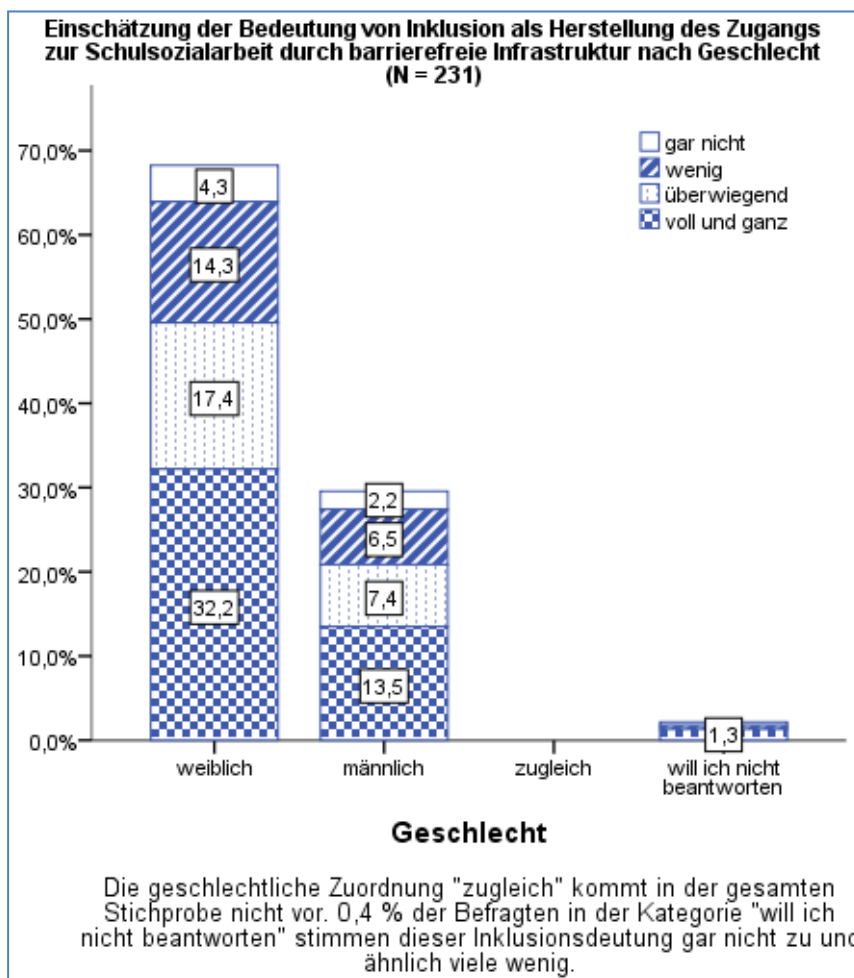
Diese Abbildung zeigt mit 0,497 eine starke positive Wechselwirkung zwischen den beiden Erfolgsanteilen: Fallen entsprechende Angaben hinsichtlich des Erwerbs eines Schulabschlusses hoch aus, dann werden diese in 99% der Fälle ebenfalls hinsichtlich des Bekommens eines Ausbildungsplatzes hoch sein. Umgekehrt gilt es aber auch, dass niedrige Erfolgsanteile in einem Bereich mit ebenso niedrigen im anderen einhergehen.

## Fazit

Die Realisierung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern am Übergang Schule-Beruf erfolgt durch eine Kombination aus ausgeprägter Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten, Berufsberatung und Erziehungsberechtigten einerseits, und individuumsbezogenen Maßnahmen wie auch tatkräftiger Mitwirkung der betreffenden Heranwachsenden selbst. Andererseits zu den individuumsbezogenen Maßnahmen gehören beispielsweise die Vermittlung von Berufseinstiegsbegleitungen, Praktikumsvermittlung und –begleitung, Bewerbungstraining usw. Dennoch wird auch festgestellt, dass an Orten mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund die Ausbildungsvermittlung am wenigsten erfolgreich ist. Damit wird ein Hinweis auf den Migrationshintergrund als Hindernis für die Eingliederung in Ausbildung gegeben. Dies findet ihren Ausdruck nicht nur in Diskriminierungsvorgängen wegen ausländischer Herkunft, sondern auch in der fehlenden Beherrschung der deutschen Sprache, die Grundvoraussetzung für die Verständigung in der deutschen Arbeitswelt ist.

### 6.2.8 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur

71,8% der Befragten deuten Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur. Dabei ergeben sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede, auch nicht im Anteil derer, die diese Inklusionsdeutung verneinen.



**Abbildung 122:** Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur

Werden hier keine signifikanten Geschlechterunterschiede bestätigt, erweist sich die Hypothese hingegen als hoch zutreffend, dass je barrierefreier die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit eingeschätzt werden, umso mehr wird dieser Inklusionsdeutung zugestimmt:

<b>Korrelation (Kendall-Tau-b)</b>		Bedeutung von Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur
Barrierefreiheit von Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit	Korrelationskoeffizient	,164 **
	Sig. (2-seitig)	,004
	N	227
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 123:** Korrelation zwischen Einschätzungen zur Barrierefreiheit von Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit und zu Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur

Durch diese Abbildung wird verdeutlicht, dass in 99% der Fälle stimmen diejenigen dieser Inklusionsdeutung in hohen Maßen zu, die auch über Räumlichkeiten verfügen die praktisch voll und ganz barrierefrei sind. Diejenigen hingegen, die hier nicht zustimmen, würden wahrscheinlich auch keine barrierefreien Räumlichkeiten haben. Denn der Zusammenhang ist zwar mit 0,164 schwach, aber auf einem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant und positiv.

### 6.2.8.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die Frage danach, was die Schulsozialarbeitenden tun, um ihre Räumlichkeiten barrierefrei zu gestalten, wäre nicht nur insofern vermessen, weil sie kaum Hoheit über die Infrastruktur der Schule verfügen, sondern auch in Anbetracht der Tatsache, dass beim Erhalt eines Arbeitsplatzes die bestehenden Räume der Schulsozialarbeit zugewiesen werden. Damit sind sie ebenso auf die für sie von fremder Seite bestimmten Räumlichkeiten nicht nur angewiesen, sondern haben in diesem Sinne kaum eine Handhabung über die Wahl, die Lage und die Beschaffenheit dieser Räume (vgl. Abschnitt 5.4). Aus diesen Gründen wurde auf eine handlungsbezogene Fragestellung im Fragebogen verzichtet.

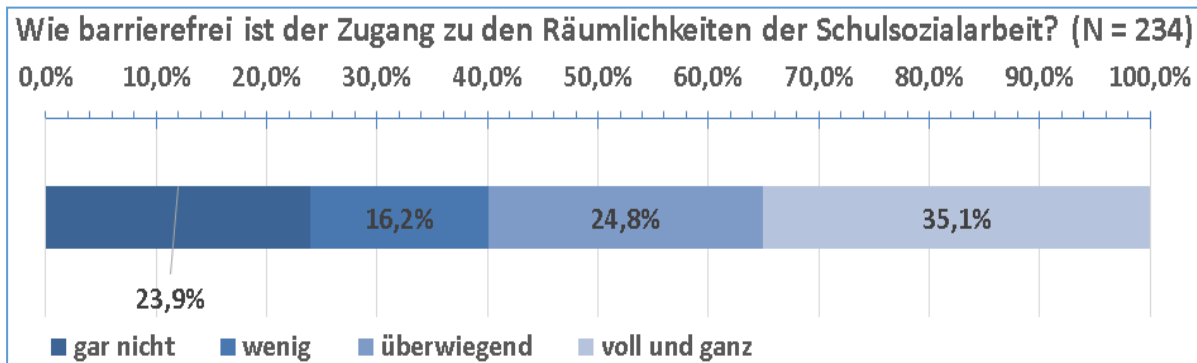
Allerdings bleibt es den Schulsozialarbeitenden stets auf eine notwendige barrierefreie Gestaltung ihrer Räumlichkeiten hinzuweisen, insbesondere im Falle, dass es Heranwachsenden an der Schule gibt, denen die räumliche Beschaffenheit eine Barriere oder auch eine Gefahr beim Zugang in den Bereich der Schulsozialarbeit ist. Auch die Tatsache, dass Schulsozialarbeitende sich ein Büro mit Lehrkräften teilen, kann als



Barriere für Heranwachsende verstanden werden – insbesondere wenn sie Schwierigkeiten ausgerechnet mit diesen Lehrkräften haben.

### 6.2.8.2 Erzielte Ergebnisse

Die Frage danach wie barrierefrei der Zugang zu ihren Räumlichkeiten ist, beantworten die befragten Schulsozialarbeitenden folgendermaßen:



**Abbildung 124:** Einschätzungen zur Barrierefreiheit des Zugangs zu den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit

Fast drei Fünftel der Befragten arbeiten in Räumen, deren Zugang in hohen Maßen barrierefrei ist. Dies ist nicht nur auf eine barrierefreie Gestaltung von Schulräumlichkeiten zurückzuführen, sondern auch auf das Engagement einzelner Befragten für die Umgestaltung von Räumen, die ursprünglich nicht barrierefrei waren. Von Bedeutung ist dieses Handeln insofern, dass diese Barrierefreiheit über den Zugang zur Hilfeleistung der Schulsozialarbeit bestimmen. Für körperlich beeinträchtigte Heranwachsende stellt sie einen wesentlichen Beitrag zu ihrer Eingliederung in Abläufe von Schulsozialarbeitenden bzw. zur Partizipation an schulsozialarbeiterischen Angebote und Aktivitäten dar.

Es eignet sich für diejenigen ohne barrierefreie Räumlichkeiten zu überprüfen, inwiefern Maßnahmen ergriffen werden können, um den Zugang zu ihrem Handeln niedrigschwelliger zu gestalten. Da Umbaumaßnahmen meist kostenintensiv ausfallen, können unterschiedliche Erreichbarkeitslagen dazu verhelfen, bis zu einem entsprechenden Handeln Hilfeleistungen zugänglicher zu machen. Zum Beispiel durch Präsenz auf dem Schulhof, Plakate mit zeitlichen Angaben zu den unterschiedlichen Orten, an denen Schulsozialarbeitende inner- und außerräumlich angetroffen werden

können. Auch die Veröffentlichung der telefonischen Dienstnummer kann dazu beitragen, die Hemmschwelle zur Schulsozialarbeit abzusenken.

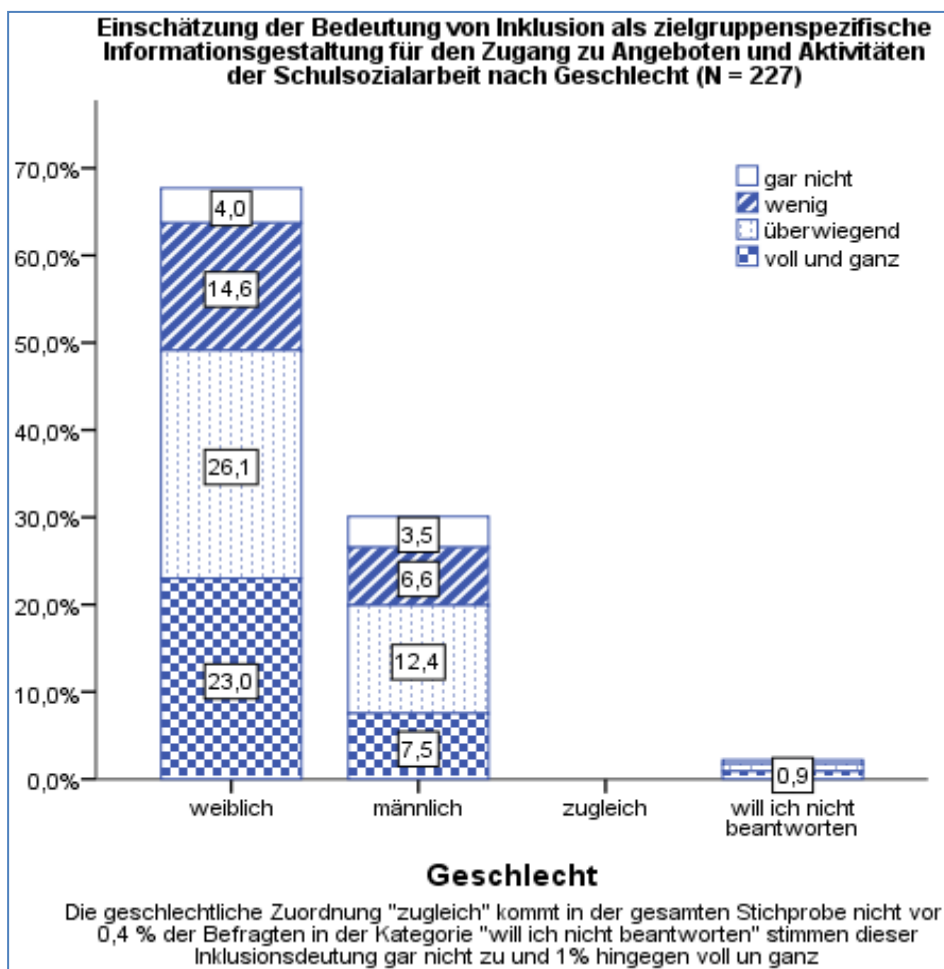
Im Gegensatz zu den vorangegangenen Inklusionsdeutungen, in denen Zusammenhänge zwischen Handeln und Ergebnissen hergestellt worden sind, werden an dieser Stelle keine Zusammenhänge zur erreichten Barrierefreiheit bei den Räumlichkeiten der Befragten gemacht. Denn ebenso wie keine Aussage über die Vorgehensweisen zur Herstellung von Barrierefreiheit gemacht werden können, liegen keine verlässlichen Aussagen über erzielte Ergebnisse diesbezüglich vor. Aufgrund der sehr geringen schulsozialarbeiterischen Bestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Barrierefreiheit ihrer Räumlichkeiten wurde bewusst auf eine Abfrage ihrer Handhabung und erzielten Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

## **Fazit**

Mit dem Ziel herauszufinden, ob Inklusion in der Schulsozialarbeit auch im Sinne von barrierefrei gestalteten Räumlichkeiten gedeutet wird, wurde diese Fragestellung in den Fragebogen aufgenommen. Der Befund zeigt auf, dass knapp unter zwei Drittel der Befragte ihre Inklusionsarbeit entsprechend diesem Verständnis auslegt. Auch wenn geringe Einflussmöglichkeiten bei fehlenden barrierefreien Räumen bestehen, liegt es in der Verantwortung von Schulsozialarbeitenden nicht nur bei den entscheidenden Verantwortlichkeiten darauf aufmerksam zu machen, sondern auch Schritte einer niedrighemmschweligen Gestaltung des Zugangs zu ihren Angeboten, Aktivitäten und Hilfestellungen einzugeben. Vor allem weil die Umgestaltung von Räumen für einen barrierefreien Zugang kostspielig ist und somit bereits ein Hindernis für ihre Verwirklichung besteht, da Gelder nicht immer dafür zur Verfügung stehen. In diesem Kontext lohnt es sich ebenfalls darüber nachzudenken, wie entsprechende Mittel zusammengetragen werden können: Welche Akteurinnen und Akteure können eingebunden werden? Inwiefern kann ein Spendenaufruf Beihilfe schaffen? Welchen Beitrag können Erziehungsberechtigten-, Klassen- bzw. Schulaktionen leisten?

### 6.2.9 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als zielgruppenspezifische Informationsgestaltung für den Zugang zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit

Mit einer Zustimmungquote von 70,9% wird Inklusion als zielgruppenspezifische Informationsgestaltung für den Zugang zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit von den meisten Befragten gedeutet. Dabei ergibt sich kein bedeutsamer Unterschied zwischen den Geschlechtern, denn die meisten Frauen ebenso wie die meisten Männer stimmen dem zu. Auch bei den Verneinungen verteilen sich die Angaben über beide geschlechtliche Zuordnungen:



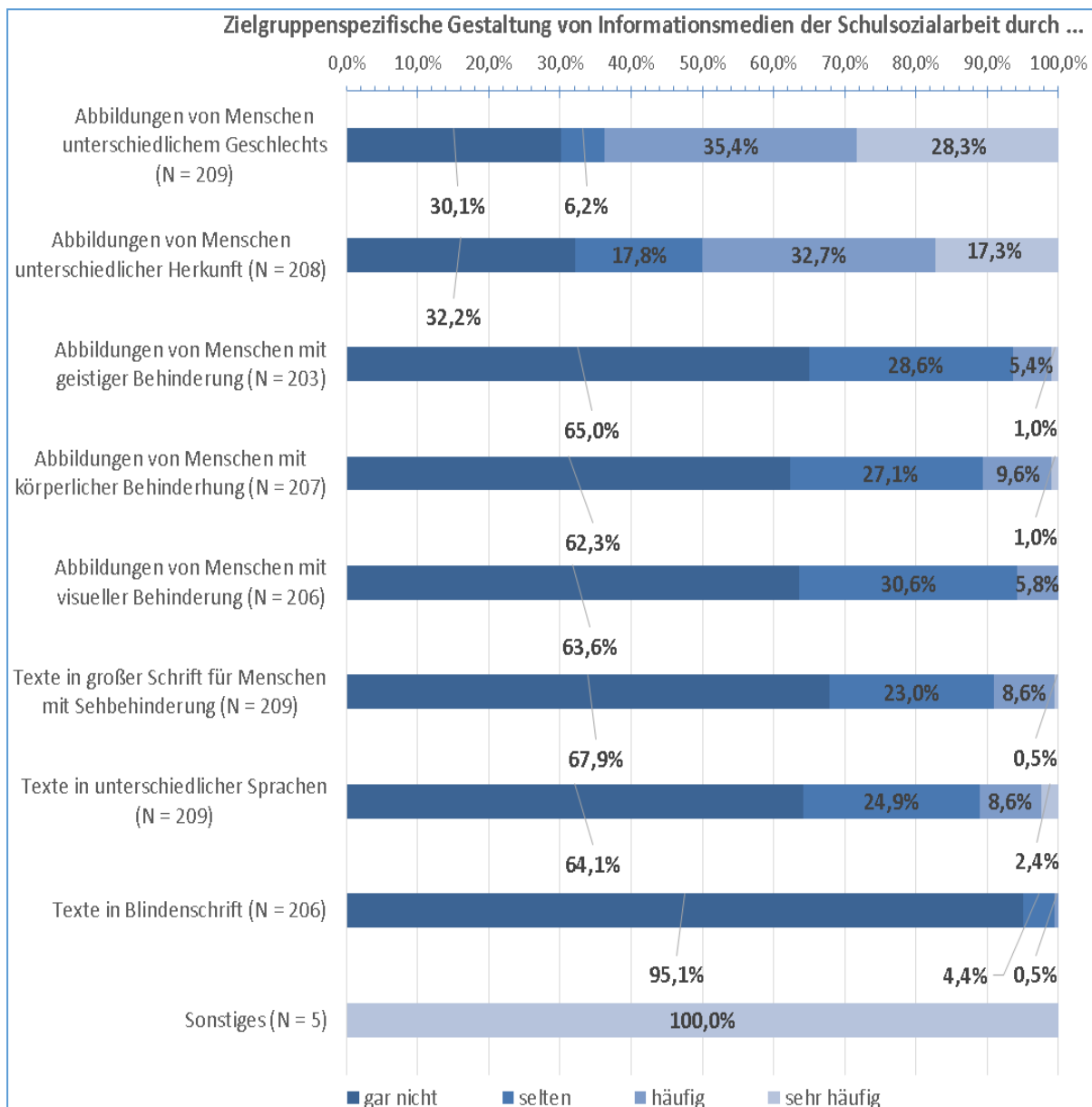
**Abbildung 125:** Inklusion als zielgruppenspezifische Informationsgestaltung für den Zugang zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit

### 6.2.9.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Auf die Frage danach wie zielgruppenspezifisch die Informationsmedien der Schulsozialarbeit gestaltet werden, haben die Befragten unterschiedlich reagiert. Denn aus der gesamten Stichprobe (N = 238) kristallisiert sich Folgendes heraus:

- 1,3% der Befragten geben an, dass keine Informationsmedien zur Schulsozialarbeit vorhanden sind.
- 9,2% beantworten diese Frage gar nicht.
- 1,3% – 2,9% machen bei vereinzelt Vorgehensweisen keine Angaben.

Aus den übrigen Antworten entsteht die nachfolgende Abbildung:



**Abbildung 126:** Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung

Es geht aus dieser Abbildung hervor, dass mit Ausnahme von Abbildungen, die Menschen unterschiedlichem Geschlechts (63,7%) und verschiedener Herkunft (50%) zeigen, wird eine deutliche Mehrheit der dargestellten Vorgehensweisen zur zielgruppenspezifischen Informationsgestaltung kaum häufig angewandt: Lediglich 4,9% der befragten Schulsozialarbeitenden geben an ihre Informationen in Blindenschrift zu verfassen. Sollten irgendwelche jungen Menschen oder Erziehungsberechtigte beispielsweise über die Schulsozialarbeit Bescheid wissen wollen bzw. sich auf dem aktuellen Stand bringen wollen, sind diese auf Erzählungen anderer angewiesen, sollten sie oder ihre Kinder von Blindheit betroffen sein. Denn solche Informationen, die nicht in Blindenschrift verfasst sind, davon könnten sie nicht eigenständig Kenntnis nehmen, da es ihnen unmöglich ist, diese selbst zu lesen. Selbst die sonstigen Vorgehensweisen zu denen folgende gehören, sind für sie nicht zu erfahren:

- Abbildungen auf der Schulhomepage
- Zeigen eines Fotos des Schulsozialarbeitenden in Aushängen
- Abbildungen des Schoolworkers
- digitale Informationen
- kurze inhaltliche Botschaft über die Schulsozialarbeit in Normalschrift und ohne Bilder
- Symbole

**Abbildung 127:** Sonstiges Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung

Es wurden auch Hinweise im folgendem Sinne gegeben, die von einer befragten Person treffend formuliert wurden: *„Es gibt nur ein Plakat in meinem Büro. Jugendsozialarbeit ist sonst an der Schule bekannt“*. Nachvollziehbar ist dieser Einwand zwar, aber davon hat eine blinde Person beispielsweise kaum Nutzen, wenn sie sich als integrale Zielgruppe schulsozialarbeiterischer Angebote und Aktivitäten verstehen soll und es deshalb auch gerne erleben will, dass entsprechende Informationen nicht nur für die Sehenden, sondern auch für sie als „Nicht-Sehende“ lesbar gemacht werden. Verständlich werden deshalb auch Kommentare auf diese Fragestellung nach folgender Erkenntnislage eines weiteren befragten Schulsozialarbeitenden: *„Oh Gott! Wie peinlich, danke für die Anregung!“*. Denn sie zeigt auf, dass es durchaus „vergessene“ Adressatengruppen in der Ausgestaltung von schulsozialarbeitsorientierten Informationsmaterialien gibt. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Blindheit, sondern auch bezüglich anderer visueller Beeinträchtigungen, geistiger, körperlicher und sprachlicher Barrieren, im Hinblick deren lediglich 5,8%, 6,4%, 10,6% und 11% der Befragten jeweils ihre Informationsgestaltung häufig anpassen.

Eine Erklärung für diesen Befund liegt darin, dass viele der Personen mit den genannten Beeinträchtigungen, z.B. Blinde, an speziellen Schulen sind, an denen dann noch weit mehr angepasst werden muss, als das Informationsmaterial. Mit der Folge, dass viele Befragte mit ihnen nicht bzw. kaum zu tun haben; oder, dass sie überhaupt nicht damit beginnen, Informationen zielgruppenspezifisch zu erstellen, weil sie kaum fertig sein würden, sollten sie alles für alle absolut korrekt gestalten wollen. Damit erledigt sich die hiesige Aufforderung jedoch nicht. Denn sehende bzw. nicht beeinträchtigte Heranwachsende können nicht-sehende bzw. beeinträchtigte Erziehungsberechtigte haben, an denen die schulsozialarbeiterischen Inhalte herangetragen werden sollen – spätestens wenn ihre Zustimmung für die Teilnahme ihrer Heranwachsender an bestimmten Aktivitäten bzw. Interventionen der Schulsozialarbeit erforderlich wird.

Die Hypothese, dass an Orten, an denen Zielgruppen mit bestimmten Merkmalen in hoher Anzahl vorkommen, Bekanntgaben der Schulsozialarbeit öfters entsprechend gestaltet werden, lässt sich anhand der nachfolgenden Ergebnisse nur zum Teil bestätigen:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Zielgruppenspezifische und vielfaltorientierte Gestaltung von Informationsmedien zur Schulsozialarbeit durch ...								
			Abbildungen von Menschen mit unterschiedlichem Geschlecht	Abbildungen von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft	Abbildungen von Menschen mit geistiger Behinderung	Abbildungen von Menschen mit körperlicher Behinderung	Abbildungen von Menschen mit visueller Behinderung	Texte in großer Schrift für Menschen mit Sehbehinderung	Texte in unterschiedlichen Sprachen	Texte in Blindenschrift	Sonstiges
Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit folgenden Merkmalen ...	Mädchen	Korrelationskoeffizient	,007	-,018	-,016	,005	-,064	-,032	-,043	-,032	
		Sig. (2-seitig)	,898	,744	,795	,938	,288	,587	,464	,599	
		N	191	190	185	189	187	190	190	187	4
Jungen	Korrelationskoeffizient	,025	-,020	-,012	,024	-,030	-,023	-,033	-,051		
		Sig. (2-seitig)	,650	,718	,838	,679	,614	,701	,573	,402	
		N	191	190	185	189	187	190	190	187	4
ausländische Herkunft	Korrelationskoeffizient	-,077	,029	,008	,015	-,003	-,075	,157*	-,032		
		Sig. (2-seitig)	,204	,629	,904	,810	,989	,245	,013	,831	
		N	161	160	156	160	158	160	160	157	4
deutsche Herkunft	Korrelationskoeffizient	,036	-,044	-,016	,041	-,018	,033	-,139*	,008		
		Sig. (2-seitig)	,531	,432	,789	,487	,789	,579	,017	,894	
		N	185	184	179	183	181	184	184	181	4
geistige Behinderung	Korrelationskoeffizient	,001	-,034	,212	,173	,119	,116	,039	,219		
		Sig. (2-seitig)	,991	,790	,105	,182	,389	,394	,785	,127	
		N	43	42	43	43	43	42	42	40	0
körperliche und motorische Entwicklung	Korrelationskoeffizient	-,083	-,071	,150	,190*	,157	,243**	,076	,048		
		Sig. (2-seitig)	,351	,418	,116	,040	,096	,010	,410	,618	
		N	85	85	82	84	83	84	84	83	3
Sehbehinderung	Korrelationskoeffizient	,098	,098	-,083	,237	-,036	-,094	-,369			
		Sig. (2-seitig)	,737	,737	,792	,453	,908	,785	,227		
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	0

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).  
\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 128:** Korrelationen zwischen der merkmalsorientierten Zahlen von Schülerinnen und Schülern und dem Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung

Aus dieser Grafik ergeben sich drei Zusammenhängen, die obige Hypothese untermauern, während alle anderen sie verneinen: Die Befragten, die eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft unterstützen werden in 95% der Fälle eher auch Informationen zur Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Sprachen ausgestalten. Denn der Korrelationskoeffizient fällt mit 0,157 auf einem Signifikanzniveau von 0,05 positiv aus. Gestützt wird dieser Zusammenhang mit der negativen Verknüpfung der deutschen Herkunft mit dieser Ausgestaltung: Mit -0,139 auf einem signifikanten Niveau von 0,05 weist diese Wechselwirkung daraufhin, dass dort wo eine hohe Zahl von Heranwachsenden deutscher Herkunft gefördert wird, werden kaum Botschaften in unterschiedlichen Sprachen bereitgestellt.

Bei steigender Anzahl junger Menschen mit körperlicher und motorischer Behinderung wird in 95% der Fälle am ehesten Informationen der Schulsozialarbeit mit Abbildungen von Menschen mit körperlicher Behinderung gestaltet. Die entsprechende Korrelation ergibt 0,190 auf einem Signifikanzniveau von 0,05. Dieses Merkmal ist darüber hinaus hoch signifikant mit der Erstellung von Texten in großer Schrift für Menschen mit Sehbehinderung durch ein Korrelationskoeffizient von 0,243 auf einem Niveau von 0,01 verknüpft: In 99% der Fälle wird es höchst wahrscheinlich sein, dass bei hohem Vorkommen obiger Besonderheit bei den unterstützten Jünglingen schulsozialarbeiterische Mitteilungen häufiger in genannter Schrift erstellt werden. Es gilt im Umkehrschluss auch, dass wenn diese Beeinträchtigung nicht vorkommt, werden Texte nicht in obiger Schrift gestaltet. Diese Verknüpfung lässt sich damit erklären, dass bei den betroffenen Heranwachsenden das Sehvermögen ebenfalls eingeschränkt sein kann. Deshalb eignet es sich bei ihnen, das Lesen durch große Schrift zu unterstützen.

Keinen signifikanten Zusammenhang hingegen ergibt sich zwischen den folgenden Paarungen:

- Der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit weiblicher bzw. männlichem Geschlecht und der Darstellung von Abbildungen mit Menschen unterschiedlichem Geschlechts
- Der Menge von Heranwachsenden mit geistiger Behinderung und der Nutzung von Abbildungen mit Menschen ähnlicher Beeinträchtigung

- Der Anzahl an jungen Menschen mit Sehbehinderung weder mit dem Verfassen von Texten in großer Schrift für Menschen mit solch einer Schädigung, noch mit der Verwendung von Abbildungen von Menschen mit diesem Nachteil

Die geringe Beachtung dieser Merkmale beim Einsatz von Informationsmedien der Schulsozialarbeit weist auf eine geringe Sensibilität für eine entsprechende Notwendigkeit hin. Dies kann daher rühren, dass betreffende Schulsozialarbeitende entweder gar keine Differenzierungen in diesem Sinne machen, oder bewusst vermeiden, Beeinträchtigungen darzustellen.

### 6.2.9.2 Erzielte Ergebnisse

Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden arbeitet an Schulen, die von Heranwachsenden mit obig dargestellten Beeinträchtigungen besucht werden (58,5% der Befragten; vgl. Abschnitt 6.1.16, Abbildung 47). Sie unterstützen diese Heranwachsende zum Teil in sehr hoher jährlicher Zahl:

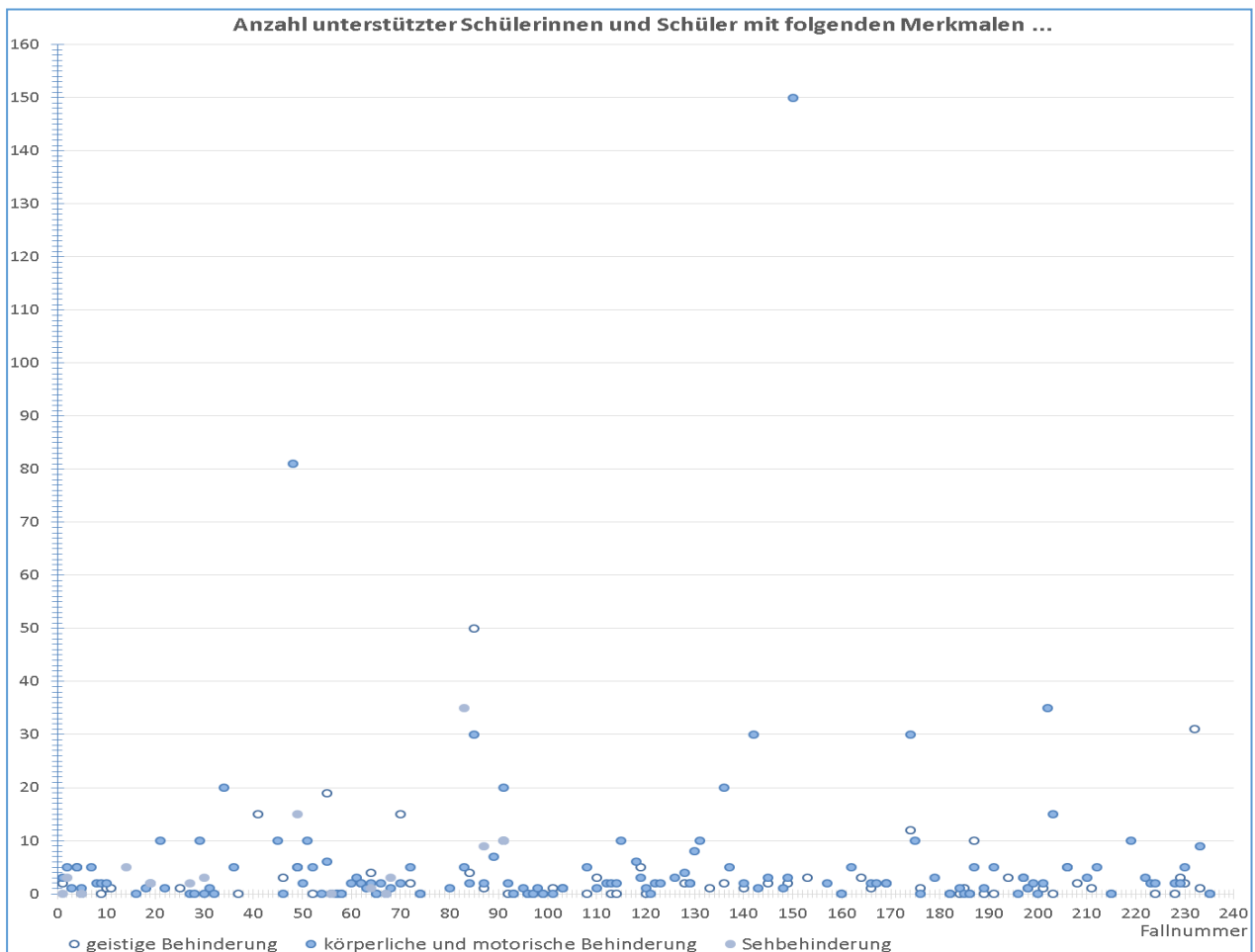


Abbildung 129: Jährliche Zahlen unterstützter Heranwachsender mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen



Aus dieser Grafik gehen hohe Zahlen an unterstützter Heranwachsenden mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen hervor. Mit dieser hohen Anzahl kann festgestellt werden, dass diese Zielgruppen trotz fehlender spezifischer Informationen, die für sie notwendige Unterstützung erhalten. Doch die Daten geben keinen Aufschluss, inwiefern sie sich von der Ausgestaltung vorliegender Informationsmedien adäquat angesprochen fühlen, noch inwiefern es tatsächlich Heranwachsende gibt, die keine Hilfeleistung in Anspruch genommen haben, weil keine für sie passgenaue Ansprache stattfindet. Im Sinne inklusiver Arbeit wäre das Vorhandensein entsprechender Beeinträchtigungen an der Schule ausreichend, um an diese Zielgruppen ausgerichtetes Informationsmaterial zur Schulsozialarbeit bereitzustellen.

Ein solches Vorgehen stellt darüber hinaus ein Signal an die schulinterne und –externe Öffentlichkeit dar, für das vorhandene Bewusstsein zur positiven Differenzierung, die mit der dortigen Inklusionsarbeit einhergeht. Ferner kann die Identifikation von Menschen mit bestimmten Merkmalen durch entsprechend gestaltete Unterlagen der Schulsozialarbeit so Anerkennung finden, dass mögliche Hemmnisse der Inanspruchnahme von Angeboten dadurch bereits abgebaut werden.

### **6.2.9.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis**

Das zielgruppendifferenzierte Informationsmaterial als ein Medium, um eine Inanspruchnahme der Unterstützung zu verstärken, wird von den befragten Schulsozialarbeitenden laut obiger Ausführungen bislang wenig genutzt. Trotz wenig vielfaltsorientierter Gestaltung von Informationsmedien nehmen dennoch viele Heranwachsende mit beeinträchtigenden Merkmalen schulsozialarbeiterische Angebote und Interventionen in Anspruch und werden somit unterstützt (vgl. obige Abbildung 129). Dies ist ein Phänomen, das auf weitere Faktoren hinweist, die dazu beitragen – wie etwa in der nachfolgenden Grafik dargestellt wird:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Öffentlichkeitsarbeit zur Schulsozialarbeit durch Aufhängen von Plakaten
Anzahl unterstützter Schülerinnen und Schüler mit folgenden Merkmalen ...	körperliche und motorische Entwicklung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,174* ,044 92
	Sehbehinderung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,707* ,010 10
			*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 130:** Korrelation zwischen merkmalarientierten Schülerzahlen und dem Aufhängen von Plakaten zur Schulsozialarbeit

Es wird hier aufgezeigt, dass in 95% der Fälle es höchst wahrscheinlich so sein wird, dass diejenigen, die öfters Plakate mit Informationen zur Schulsozialarbeit inner- und außerhalb von Schulklasse aufhängen, auch von zahlreichen Schülerinnen und Schülern mit verzögerter körperlicher und motorischer Entwicklung wie auch mit Sehbehinderung aufgesucht werden. Denn der Zusammenhang mit ersterer Beeinträchtigung fällt mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,174 zwar schwach aus, ist aber positiv und auf einem Signifikanzniveau von 0,05. Auch ist zu verzeichnen, dass die Verknüpfung mit letzterer Beeinträchtigung mit 0,707 auf demselben Signifikanzniveau ist und am stärksten ausgeprägt, da sie näher am höchsten bzw. perfekten positiven Wert eines Zusammenhangs ( $r = 1$ ) ist.

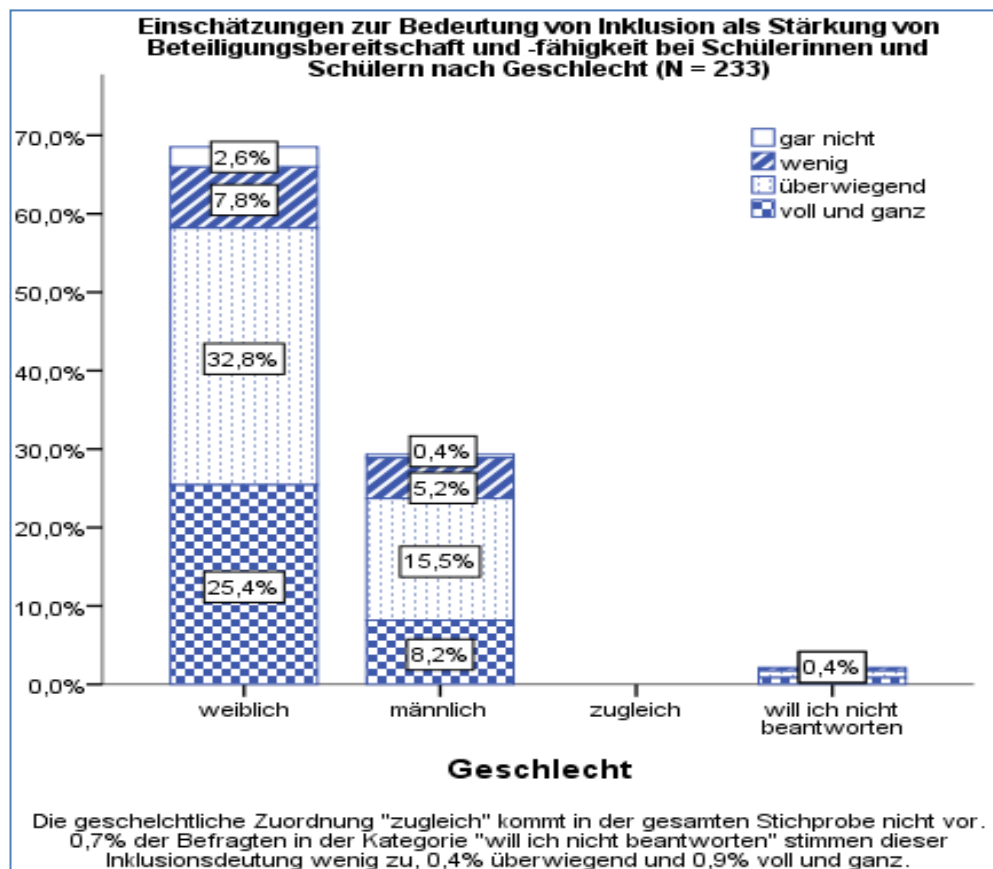
## Fazit

Die Verwirklichung von Inklusion als zielgruppenspezifischer Informationsgestaltung für den Zugang von Schülerinnen und Schülern zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit erfolgt primär über die allgemeine Ansprache aller Heranwachsenden zum Beispiel durch Aushänge. Eine spezifische Gestaltung dieser Mitteilungen durch differenzierte Berücksichtigung von Besonderheiten der Schülerschaft wie etwa die Fülle ausländischer und deutscher Herkunft wird von der Hälfte der Befragten umgesetzt. Verbesserungspotenziale ergeben sich für Beeinträchtigungen bei Heranwachsenden und deren Erziehungsberechtigten, denen (bewusst oder unbewusst) keine Aufmerksamkeit geschenkt wird; mit der Folge, dass betreffende nur schwerlich oder sogar gar nicht an Informationen herankommen – wie etwa bei Blindheit.

Angesichts dessen, dass Abbildungen (Bilder, Symbole, Skizzen, usw.) und Texte, die Bezug auf unterschiedliche Herkunft von und Benachteiligungen bei Menschen nehmen, nicht nur den betroffenen Menschen Anerkennung und Daseinsberechtigung entgegen bringen, sondern auch denjenigen ohne Behinderung diese Sichtweise vermitteln vermögen, bleibt es für viele Schulsozialarbeitenden zu klären, inwiefern solche Mittel für ihre Bekanntmachungen in höherem Maße eingesetzt werden könnten.

### 6.2.10 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern

Mehr als 80% der gültigen Einschätzungen zur Umsetzung von Inklusion im Berufsalltag durch Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Heranwachsenden fallen positiv aus. Der Blick auf die Geschlechterverteilung als Überprüfung der Hypothese der bestehenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern ergibt, dass die meisten Verneinungen mit insgesamt 10,4% aus der weiblichen Gruppe stammen. Die männliche Gruppe steuert mit 5,6% negative Einschätzungen bei – wie nachfolgend belegt wird:

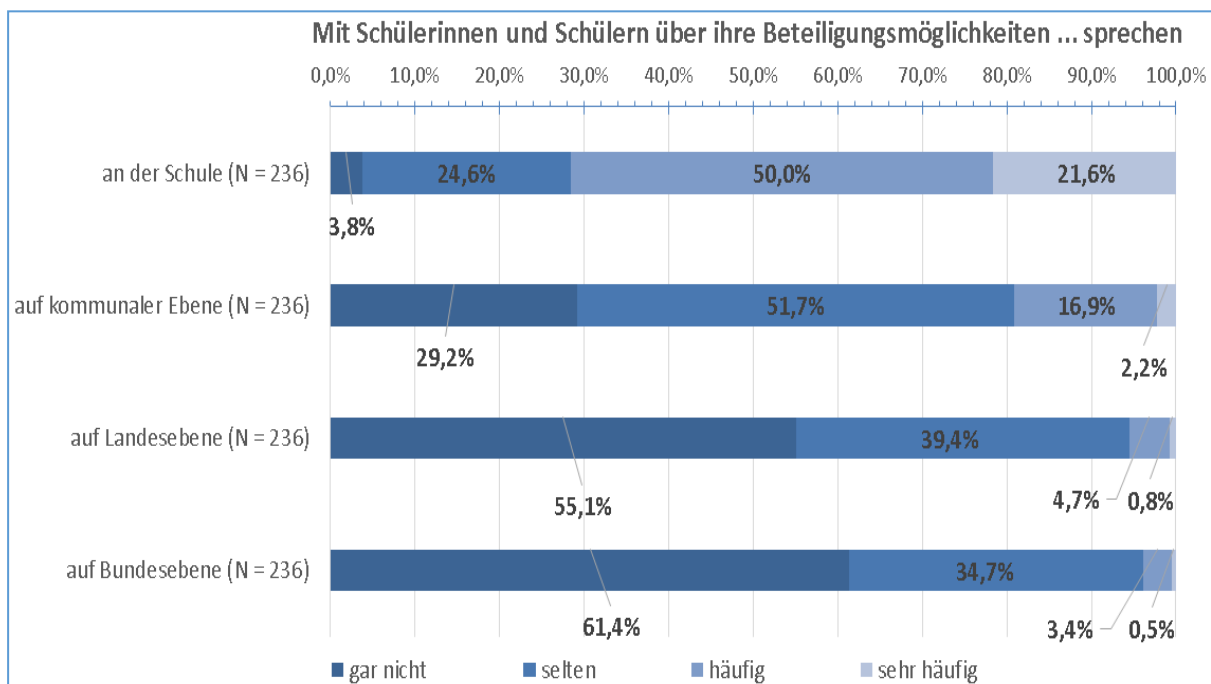


**Abbildung 131:** Inklusion als Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern

Zwar gehen unterschiedliche prozentuale Angaben zu dieser Inklusionsdeutung aus beiden Geschlechtergruppen hervor, aber daraus ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Geschlechtern. Denn entsprechende Korrelationsberechnungen haben keine bedeutsamen Ergebnisse erzielt.

Werden diese Einschätzungen mit dem Alter, der Anstellungsdauer, dem Migrationshintergrund der Befragten, der Dauer von Schulsozialarbeit an den betreffenden Schulen und der Schulform verbunden, dann werden ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge mit diesen Merkmalen festgestellt. Die Hypothese, dass diese Inklusionsdeutung von diesen Merkmalen abhängt, kann hier folglich nicht bestätigt werden. Insgesamt stimmt ein sehr hoher Anteil von Schulsozialarbeitenden dieser Deutung von Inklusion zu, sodass es sich die Frage stellt, was sie tun, um die genannte Beteiligung tatsächlich zu stärken.

### 6.2.10.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

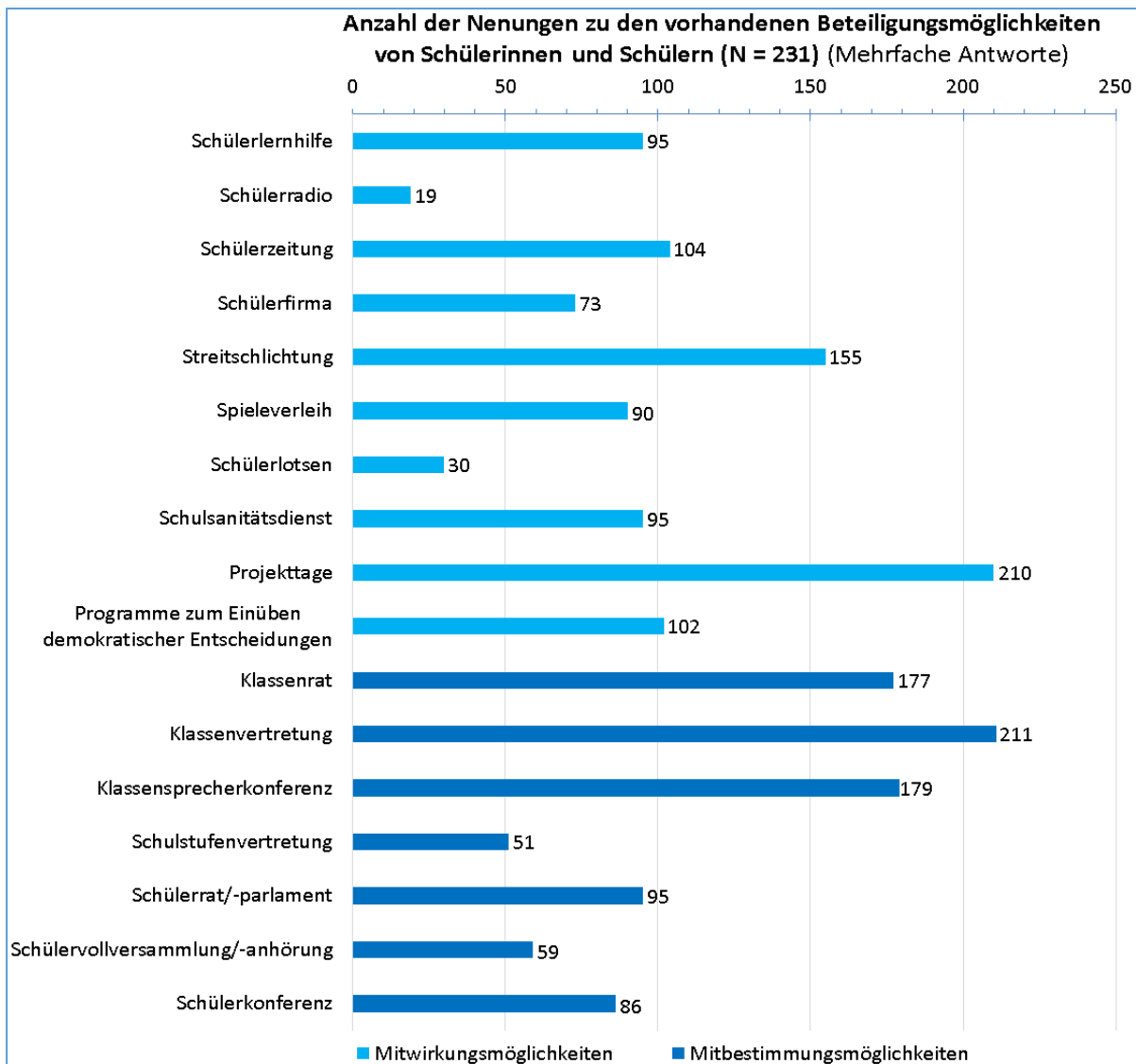


**Abbildung 132:** Thematisieren der Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern

Diese Abbildung verdeutlicht, dass die Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern sich hauptsächlich auf den Kontext Schule beschränkt. Denn 71,6% der Befragten sprechen häufig bis sehr häufig mit den jungen

Menschen über ihre Beteiligungsmöglichkeiten<sup>20</sup> an der Schule. Handelt es sich hingegen um die kommunale Ebene, dann sind es lediglich 19,1%; bei Landes- und Bundesebenen sind es nur noch 5,5% und 3,9%.

Liegt der Fokus also auf den schulischen Beteiligungsmöglichkeiten von Heranwachsenden, dann stellt sich die Frage, welche tatsächlich vor Ort vorhanden sind. Dazu machen die Schulsozialarbeitenden folgende Angaben:

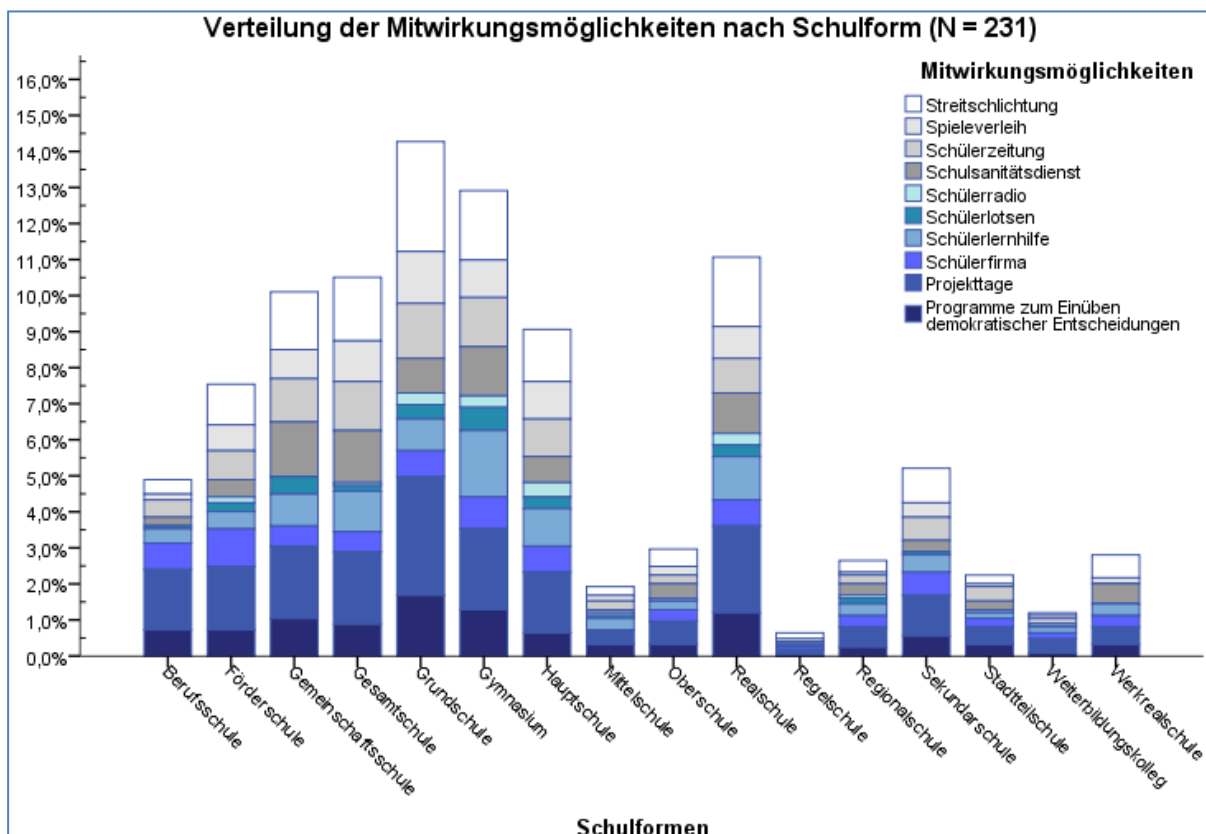


**Abbildung 133:** Die vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schülern

<sup>20</sup> Beteiligungsmöglichkeiten werden in dieser Arbeit in Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten unterschieden. Mitwirkungsmöglichkeiten unterscheiden sich von Mitbestimmungsmöglichkeiten darin, dass sie Aktivitäten und Angebote bzw. Maßnahmen charakterisieren, die keine politische Wirkung haben. Zum Beispiel sind die Schülerlernhilfe, der Spieleverleih und die Streitschlichtung dort einzuordnen. Mitbestimmungsmöglichkeiten ihrerseits gruppieren alles, was Heranwachsenden ermöglicht, an für sie betreffenden politischen Entscheidungen und Gremien zu partizipieren wie etwa der Klassenrat, die Schulstufenvertretung und die Schülerkonferenz.

Von den insgesamt 238 Befragten haben insgesamt sieben keine gültigen Angaben gemacht: Drei davon weisen als Erklärung darauf hin, dass keine Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler vorhanden sind und die anderen geben nichts an. Um in diesen Fällen Inklusion als Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler an der Schule zu realisieren, obliegt es diesen Schulsozialarbeitenden vorerst einen Beitrag dazu zu leisten, dass entsprechende Möglichkeiten überhaupt geschaffen werden.

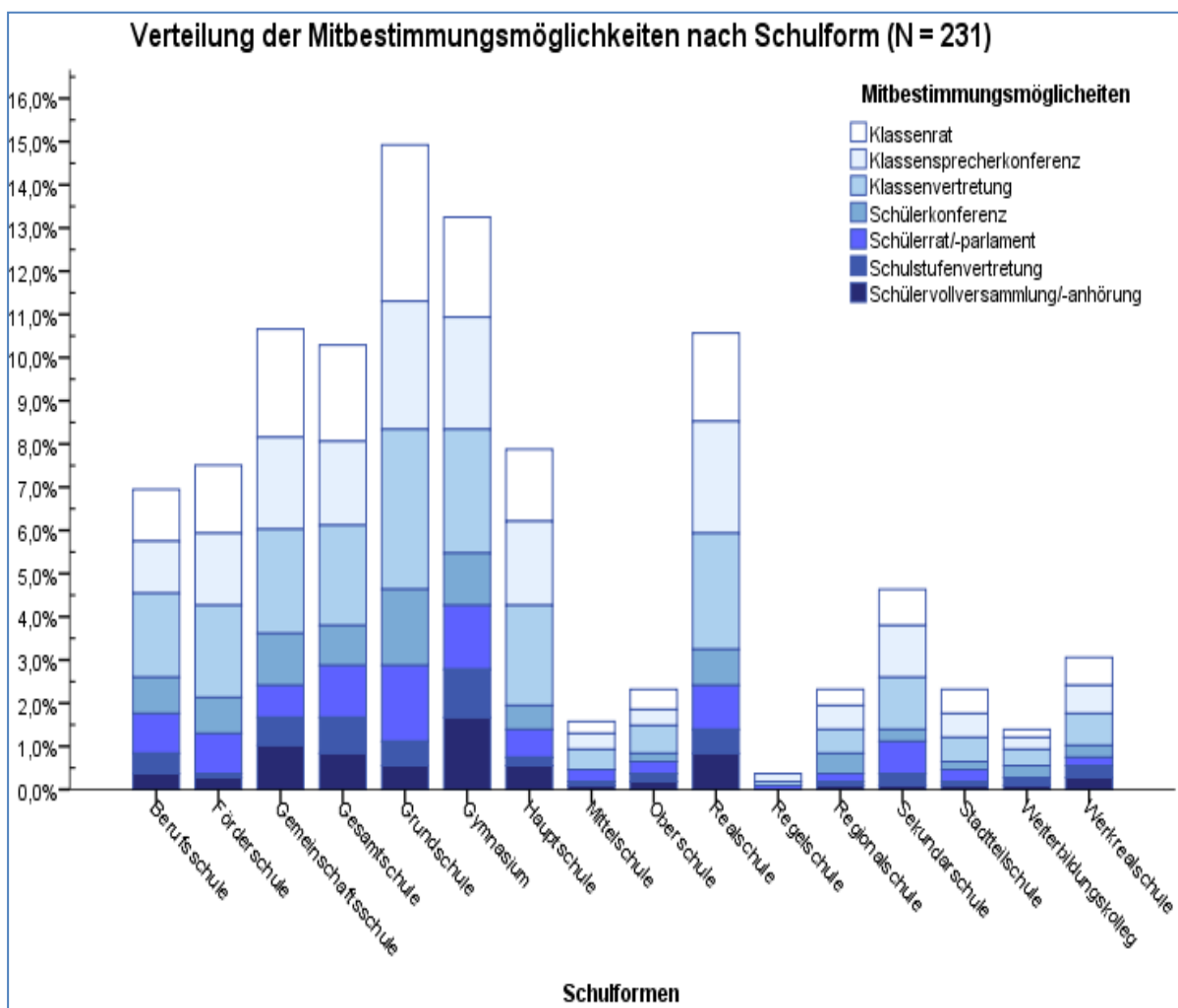
Die obige Grafik macht deutlich, dass es keine einzige Beteiligungsmöglichkeit gibt, die an allen Arbeitsstellen der befragten Schulsozialarbeitenden vorhanden ist. Nicht einmal die Klassenvertretungen als gängige Beteiligungsform kommen überall vor. Stattdessen haben die Befragungsteilnehmenden am meisten mit Projekttagen und weniger mit Schülerradio als Mitwirkungsmöglichkeiten zu tun. Diese kommen mit insgesamt 973 Nennungen in der Stichprobe am meisten vor; deutlich mehr als die Mitbestimmungsmöglichkeiten mit insgesamt 858 Nennungen. In dieser Kategorie kommen Klassenvertretungen, –sprecherkonferenzen und –räte am häufigsten vor; Schulstufenvertretungen hingegen eher weniger. Es wird interessant herauszufinden welche Schulformen welche Mitwirkungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen:



**Abbildung 134:** Verteilung der Mitwirkungsmöglichkeiten nach Schulform

Es ist hier festzustellen, dass alle Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Hälfte aller Schulformen vorkommen. Dass in der vorliegenden Stichprobe weder an der Schulform „Regelschule“, noch am „Weiterbildungskolleg“ Programme zum Einüben demokratischer Entscheidungen umgesetzt werden, ist angesichts dessen, dass die Demokratie geltende Staatsform Deutschlands ist, verwunderlich. Diese Programme können betreffende Schulsozialarbeitenden im Rahmen der von den meisten Schulen umgesetzte Mitwirkungsmöglichkeit (Projekttag) aufgreifen und durchführen; oder im Rahmen eigenständiger sozialpädagogischer Projekte.

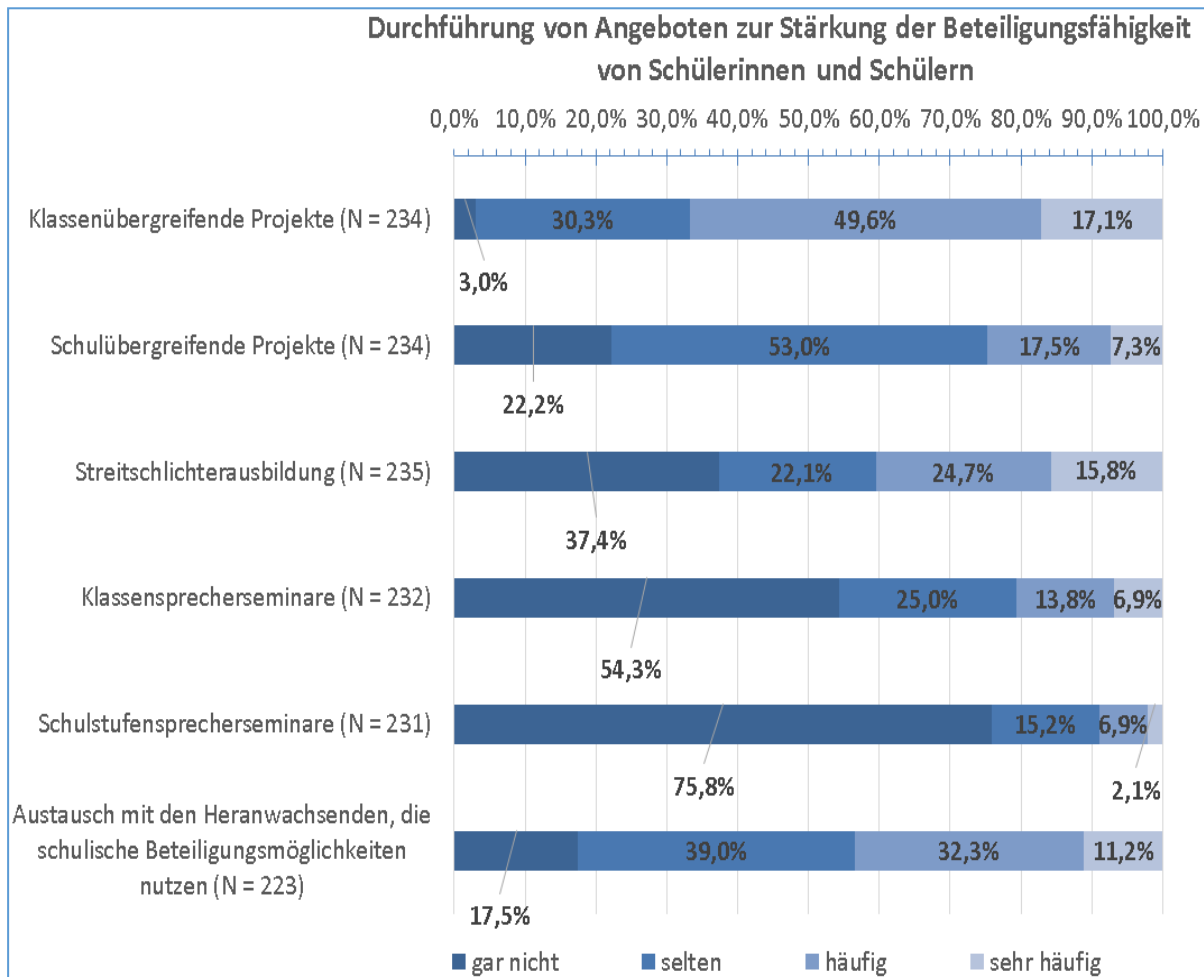
Bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten ergibt sich folgendes Bild:



**Abbildung 135:** Verteilung der Mitbestimmungsmöglichkeiten nach Schulform

Insgesamt wird deutlich, dass es bei zwei Drittel der Schularten alle Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt, während die erfasste Schulform „Regelschule“ hier erneut negativ auffällt: Dort gibt es kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Mit einem solchen Vorgehen stellt sich nicht nur für die Regelschule, sondern auch für alle anderen Schularten unweigerlich die Frage, welche Maßnahmen die Schulsozialarbeitenden ergreifen, um Schülerinnen und Schüler darin zu bestärken, ihre dargestellten Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen:



**Abbildung 136:** Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern

Diese Abbildung zeigt auf, dass die häufigsten Angebote zur Stärkung der Beteiligungsfähigkeit Heranwachsender von den befragten Schulsozialarbeitenden vorzugsweise als klassenübergreifende Projekte umgesetzt werden. Denn 66,7% führen dieses Angebot häufig bis sehr häufig durch. Insgesamt ist festzustellen, dass Angebote, welche die Mitwirkung von Heranwachsenden unterstützen, sehr häufig von mehr als dreimal so vielen Befragten durchgeführt werden (durchschnittlich 49,3%) als solche, welche die Mitbestimmung stärken (durchschnittlich nur 14,8%). Einen beständigen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern, die ihre schulischen Beteiligungsmöglichkeiten nutzen, haben lediglich 43,5%.



Die Hypothese, dass je häufiger Mitwirkungsaktivitäten durchgeführt werden, desto weniger Mitbestimmungsangebote werden gestaltet, wird angesichts nachfolgender Korrelationsergebnisse nicht bestätigt:

			Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Mitbestimmung von Heranwachsenden	
			Klassen- sprecherseminare	Schulstufen- sprecherseminare
<b>Korrelationen (Kendall-Tau-b)</b>				
Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Mitwirkung von Heranwachsenden	klassenübergreifende Projekte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,166** ,005 230	,225** ,000 229
	schulübergreifende Projekte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,221** ,000 230	,216** ,000 229
	Streitschlichter- ausbildung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,258** ,000 232	,140* ,017 231
	Austausch mit Heranwachsenden, die schulische Beteiligungs- möglichkeiten nutzen	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,238** ,000 221	,185** ,002 219
			** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
			* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 137:** Korrelationen zwischen der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Mitwirkungsbereitschaft und der Mitbestimmungsbereitschaft

Um die obige Hypothese bestätigen zu können wären signifikante negative Korrelationen zwischen den Mitwirkungsmöglichkeiten (klassen- und schulübergreifende Projekte wie auch Streitschlichterausbildung) und den Mitbestimmungsmöglichkeiten (Klassensprecher- und Schulstufenseminare) notwendig. Doch dies ist hier nicht der Fall, da alle aufgezeigten signifikanten Zusammenhänge positiv ausgefallen sind. Sie sagen im Grunde genommen Gegensätzliches aus: Zusammenhänge auf dem Niveau von 0,01 zeigen, in 99% der Fälle ist zu beobachten, dass je häufiger eine Person die eine Aktivität ausführt, umso wahrscheinlicher wird sie auch die andere öfters umsetzen. Bei einer Verbindung auf dem Signifikanzniveau von 0,05 wird dieses Handlungsmuster nur in 95% der Fälle zutreffen. Auf beiden Niveaus gilt es auch umgekehrt, dass je weniger ein Angebot gemacht wird, wird auch umso weniger das andere vollzogen werden. Zu Beispiel: Je weniger klassenübergreifende Projekte Schulsozialarbeitende durchführen, umso weniger werden sie tendenziell auch Klassensprecherseminare veranstalten. Es stellt sich damit die Frage, ob sich diese Handlungshaltung

im Hinblick auf Wechselwirkungen zwischen den dargestellten Angeboten und der Thematisierung von Beteiligungsmöglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern zeigt:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Thematisieren von Beteiligungsmöglichkeiten ...			
			an der Schule	auf kommunaler Ebene	auf Landes-ebene	auf Bundes-ebene
Durchführung von Angeboten ...	klassenübergreifende Projekte	Korrelationskoeffizient	,287**	,153**	,133*	,081
		Sig. (2-seitig)	,000	,009	,028	,184
		N	232	232	232	232
...	schulübergreifende Projekte	Korrelationskoeffizient	,222**	,231**	,194**	,169**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,001	,005
		N	232	232	232	232
Klassensprecherseminare	Klassensprecherseminare	Korrelationskoeffizient	,268**	,225**	,233**	,235**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,000
		N	231	231	231	231
Schulstufensprecherseminare	Schulstufensprecherseminare	Korrelationskoeffizient	,229**	,157**	,152*	,226**
		Sig. (2-seitig)	,000	,010	,015	,000
		N	230	230	230	230
Austausch mit Heranwachsenden, die schulische Beteiligungsmöglichkeiten nutzen	Austausch mit Heranwachsenden, die schulische Beteiligungsmöglichkeiten nutzen	Korrelationskoeffizient	,243**	,314**	,242**	,178**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,004
		N	222	222	222	222
			** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).			
			* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

**Abbildung 138:** Korrelationen zwischen den Herangehensweisen zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern

Aus dieser Abbildung sind mehrheitlich ähnlich schwache bis mittelmäßige positive Zusammenhänge auf beiden Signifikanzniveaus (0,01 und 0,05) zu entnehmen. Dies deutet darauf hin, dass die oben dargestellte Handlungshaltung ebenfalls auf diese Herangehensweisen zutrifft – sprich: Derjenige, der das Eine nicht tut, wird höchst wahrscheinlich das Andere auch nicht tun. Die Korrelationen zwischen der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern und der Thematisierung von vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen hängen also zusammen. Beispielsweise wird für die Umsetzung klassenübergreifender Projekte und dem Thematisieren der schulbezogenen und kommunalen Beteiligungsmöglichkeiten festgestellt, dass diese Wechselbeziehungen mit Korrelationskoeffizienten von 0,287 und 0,153 auf einem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant sind. Dies bedeutet in 99% der Fälle, dass je häufiger eine Person diese Beteiligungsmöglichkeiten thematisiert, umso häufiger führt sie

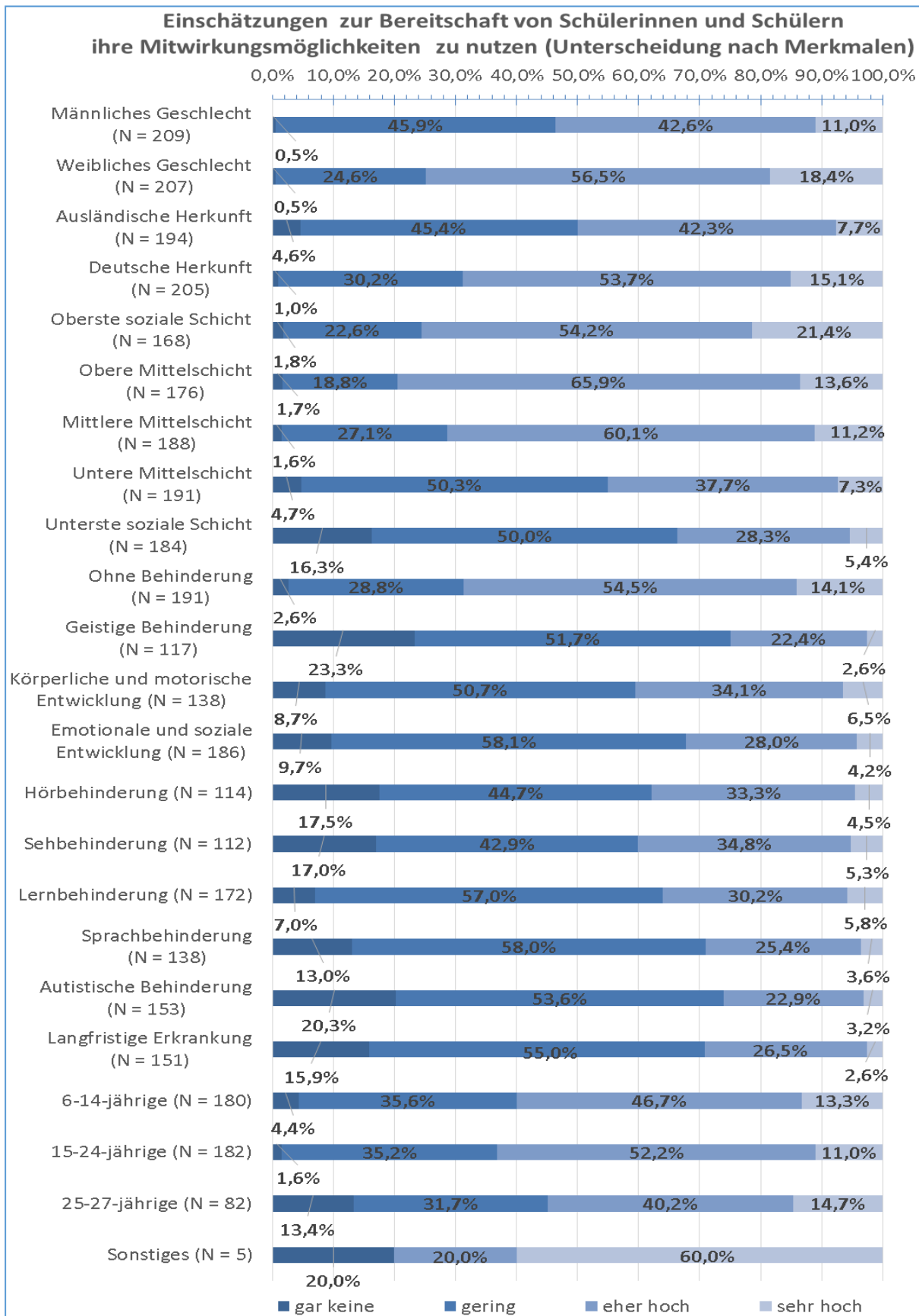
ebenfalls klassenübergreifende Projekte durch; je weniger sie über diese Möglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern spricht, umso höher die Wahrscheinlichkeit, dass sie die genannten Projekte auch wenig ausführt.

Während die Umsetzung dieser Projektarten keinen signifikanten Zusammenhang mit der Thematisierung von Beteiligungsmöglichkeiten auf Bundesebene bei Heranwachsenden ergibt, entsteht einer bei der Thematisierung von landesbezogenen Partizipationsgelegenheiten: Mit einem Korrelationskoeffizient von 0,133 auf einem Niveau von 0,05 wird ausgesagt, dass in 95% der Fälle es wahrscheinlich ist, dass je häufiger über Gelegenheiten zu Engagement auf Landesebene mit jungen Menschen gesprochen wird, umso häufiger werden klassenübergreifende Projekte getätigt. Je weniger das Eine hingegen getan wird, umso weniger auch das Andere.

Diese Handlungstendenzen weisen aufgrund der positiven Korrelationen über alle Paarungen hinweg darauf hin, dass eine Haltung unter den Befragten vorhanden ist, aus der sie sich entweder ausschließlich auf Gegebenheiten und Vorgängen, die es an der betreffenden Schule gibt, konzentrieren. Oder sie erweitern ihren Handlungshorizont auf außerschulische Angelegenheiten, welche die Entwicklung der Heranwachsenden zu mündigen, selbstbestimmt handelnden Personen bereits in jungem Alter fördern sollen. Dies erfolgt so, dass nicht nur schulbezogene, sondern auch schulübergreifende und gesellschaftsrelevante Beteiligungsmöglichkeiten stärker Bestandteil schulsozialarbeiterischen Inklusionshandelns werden. Ein Hinweis fehlender Kapazitäten kann in der exklusiven Fokussierung auf schulische Gegebenheiten gesehen werden.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass zwar zahlreiche Beteiligungsmöglichkeiten an vielen Schulen bestehen, aber nur wenige Schulsozialarbeitenden sich beständig für die Förderung einer entsprechenden Nutzung durch Schülerinnen und Schüler engagieren. Deshalb wird es nachfolgend sinnvoll zu erfahren, wie die Beteiligungsbereitschaft von Heranwachsenden durch die Befragten eingeschätzt wird. Denn auch diese Einstellung kann (bewusst oder unbewusst) für die fehlende Propagierung vorhandener Beteiligungsmöglichkeiten durch Schulsozialarbeitende bei Heranwachsenden ursächlich sein

### 6.2.10.2 Erzielte Ergebnisse



**Abbildung 139:** Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre Mitwirkungsmöglichkeiten zu nutzen

Es geht aus dieser Abbildung hervor, dass Mädchen als mitwirkungsbereiter wahrgenommen werden, da mehr Befragten ihnen eine hohe bis sehr hohe Mitwirkungsbereitschaft im Vergleich zu Jungen einräumen (74,9% versus 53,6%). Diese Einschätzungen sind in einem ähnlichen Verhältnis von 68,8% zu 50% zugunsten der deutschen Herkunft im Vergleich zur ausländischen Abstammung. Zu erklären ist der Geschlechterunterschied damit, dass für die Befragten Mädchen sich von den Mitwirkungsangeboten stärker angesprochen fühlen und diese auch tatsächlich in Anspruch nehmen, als Jungen. In diesem Falle wäre zu klären, inwiefern bestehende Angebote eher mädchen- als jungenorientiert sind, und welche Veränderungen notwendig wären, um Optimierung herbeizuführen. Auch ist denkbar, dass Mädchen allgemein eher zum Mitwirken tendieren und Jungen hingegen weniger.

Die geringeren Einschätzungen bei ausländischer Herkunft können damit zusammenhängen, dass entweder betreffende Schülerinnen und Schüler aus den Erfahrungen der Befragten heraus überhaupt kein Interesse an solcher Beteiligung zeigen, oder keine Kenntnis darüber haben, welche Partizipationsmöglichkeiten ihnen angeboten werden. Auch kann zwar tatsächliches Interesse bestehen, aber Lebensumstände eine Beteiligung gar nicht ermöglichen (vgl. Abschnitt 3.3). Zu nennen wären hier beispielsweise fehlende Einwilligungen bzw. Verbote seitens der Erziehungsberechtigten, Sorgen um einen gesicherten Aufenthaltsstatus, oder zusätzliche Aktivitäten, um in der Schule folgen zu können, welche die Ressourcen für weitere Mitwirkung vereinnahmen, usw. (vgl. Abschnitt 5.4) Mangelnde Deutschkenntnisse können auch eine Erklärung sein, da es für manche Heranwachsende schwierig ist, mitzuwirken, wenn sie die Deutschsprache nicht beherrschen.

Der Vergleich der Angaben in Bezug auf die Zugehörigkeit der Heranwachsenden zu den unterschiedlichen sozialen Schichten fällt haushoch für die drei oberen aus: Mit 79,5% wird die obere Mittelschicht als immens mitwirkungsbereit eingeschätzt. Gefolgt wird sie von der obersten sozialen Schicht (75,6%) und der mittleren Mittelschicht (71,3%). Eine hohe Partizipationsbereitschaft wird nur von 45% der Befragten bei der unteren Mittelschicht angegeben und bei der untersten sozialen Schicht sind es lediglich 32,7%. Gerade letztere sind eine der Hauptzielgruppen des Bildungs- und Teilhabepaketes, um die aktive Beteiligung dieser Personengruppe in der Gesellschaft zu fördern.

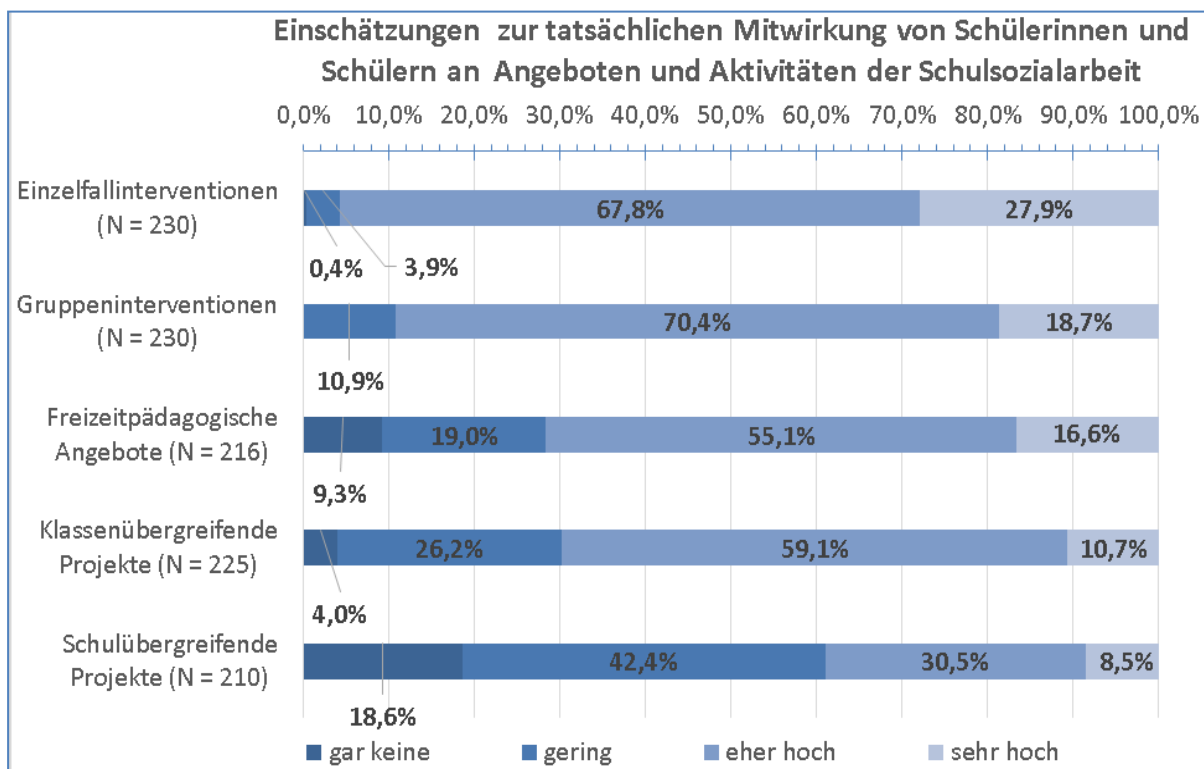
Handelt es sich um Beeinträchtigungen, dann schätzen 55% der Schulsozialarbeitenden eine erhebliche Teilnahmebereitschaft bei den Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung ein. Sie wird bei denen mit Behinderung durchschnittlich nur von 32,9% der Befragten angegeben. Dieser Wert ergibt sich aus dem Quotient der Summe aller positiven Einschätzungen zu den beeinträchtigenden Merkmalen der Heranwachsenden mit der Gesamtzahl dieser Eigenschaften. Dabei ergibt sich der geringste Anteil an Einschätzungen hoher Beteiligungsbereitschaft beim Merkmal „geistige Behinderung“ (25%) und den höchsten Anteil beim Merkmal „körperliche und emotionale Entwicklung“ (40,6%). Die mittleren Anteile ergeben sich bei den Merkmalen „Sehbehinderung“ (40,2%), „Hörbehinderung“ (37,8%), „Lernbehinderung“ (36%) und „emotionale und soziale Entwicklung“ (32,2%). Nur wenige Befragten sind der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler mit langfristiger Erkrankung (29,1%), Sprachbehinderung (29%) und autistischer Behinderung (26,1%) in hohen Maßen mitwirkungsbereit sind.

Auffällig ist hier, dass den Heranwachsenden mit Beeinträchtigungen nur wenige Befragten eine hohe Mitwirkung zuweisen. Dies kann damit zusammenhängen, dass eine solche Mitwirkung dieses Personenkreises für die meisten Schulsozialarbeitenden gar nicht vorstellbar ist. In diesem Falle muss im Sinne eines der Befragten darauf hingewiesen werden, dass „Inklusion im Kopf beginnt“: Ist etwas für einen Menschen nicht vorstellbar, dann wird er dies dem Gegenüber nicht nur nicht zutrauen, sondern auch nichts dafür unternehmen, ihm entsprechendes zu ermöglichen.

Werden die jungen Menschen nach Altersgruppen unterschieden, dann schätzen die meisten Schulsozialarbeitenden (durchschnittlich 62,7%) allen eine hochgradige Mitwirkungsbereitschaft ein. Bei den 25-27-jährigen sind es 64,9%, bei den 15-24-jährigen 63,2% und bei den 6-14-jährigen 60%. Angesichts der obigen niedrigen Einschätzungen zu Heranwachsenden mit Beeinträchtigungen ist hier davon auszugehen, dass bei diesen Einschätzungen dieser Personenkreis nicht miteinbezogen wurde. Ähnliches gilt auch für die Angaben bei den Geschlechtern, da diese im Vergleich ebenfalls recht hoch sind. Andernfalls würden eine hohe Mitwirkungsbereitschaft der jeweiligen Merkmale von deutlich geringen Anteilen von Schulsozialarbeitenden angegeben werden.

Die tatsächliche Mitwirkung der jungen Menschen an Maßnahmen der Schulsozialarbeit wird von den Befragten wie folgt eingeschätzt: Im Vergleich zwischen Einzel- und

Gruppeninterventionen fallen die Einschätzungen auf sehr hohem positivem Niveau aus: Bei Einzelinterventionen schätzen 95,7% der befragten Schulsozialarbeitenden ein, dass die Schülerinnen und Schüler hochgradig mitwirken. Bei Gruppeninterventionen sind es zwar nur noch 89,1%, die eine erhebliche Partizipation angeben, aber es stellt dennoch einen beträchtlichen Anteil der Befragten dar. An diesen Einschätzungen wird deutlich, dass diejenigen, die in den Interventionen der Befragten involviert sind, mehrheitlich ihren erforderlichen Beitrag leisten – zumindest wird dies von den Befragten so wahrgenommen. Damit wird eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg schulsozialarbeiterischer Interventionen in den meisten Fällen erfüllt. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht diese Einschätzungen:



**Abbildung 140:** Einschätzungen zur tatsächlichen Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit

Während die Bewertungen zur Mitwirkung der Heranwachsenden bei schulübergreifenden Projekten mehrheitlich negativ ausfallen (61%), werden freizeitpädagogische Angebote und klassenübergreifende Projekte hingegen mit jeweils nahezu gleichvielen Anteilen positiver bewertet (respektive 71,9% und 69,8%). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit anderen Schulen in Abschnitt 6.2.2.1, in dem festgestellt wurde, dass die größte Gruppe der Befragten nicht mit anderen Schulen zusammenarbeiten: Wenn keine Kooperation vorhanden

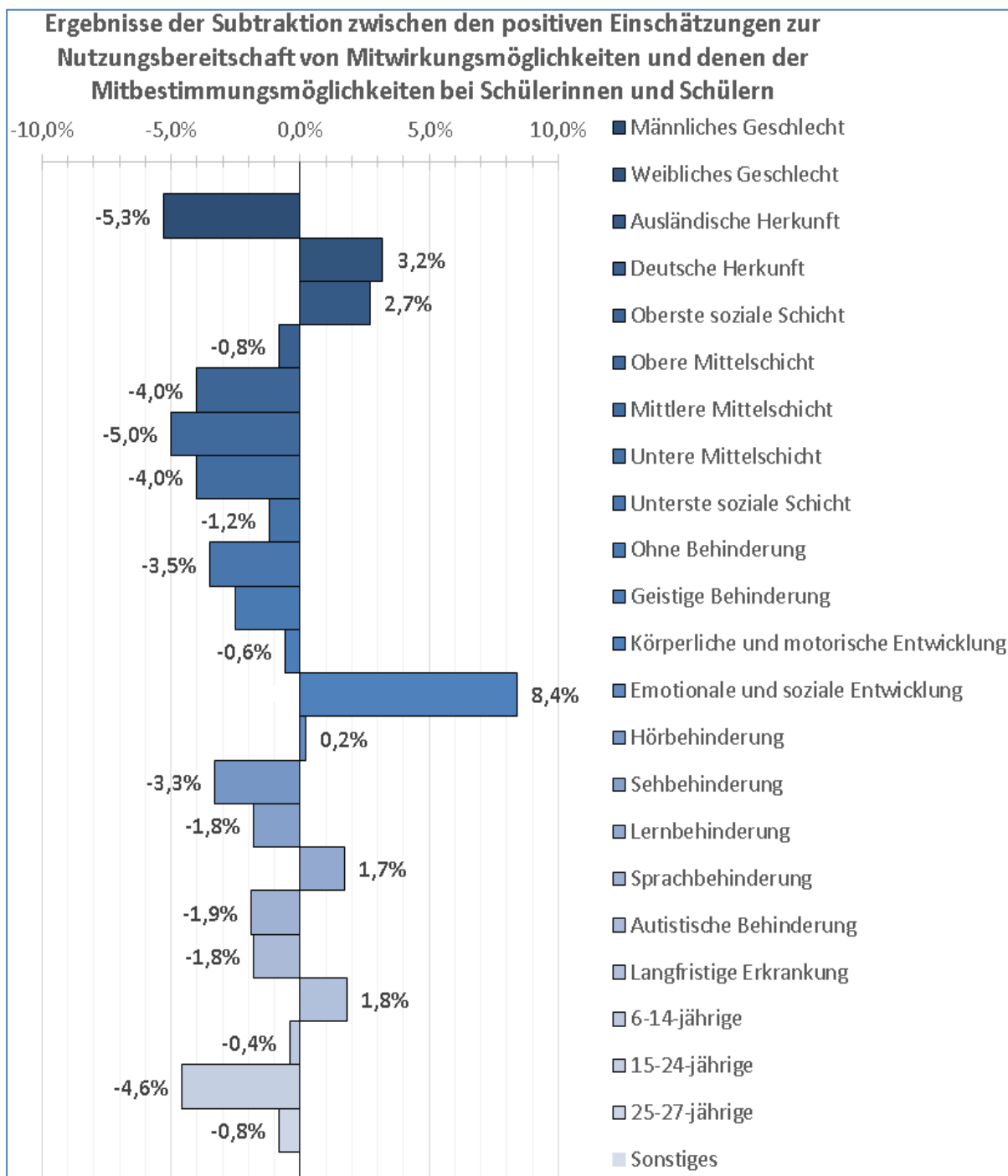
ist, können auch keine schulübergreifenden Projekte stattfinden. Es wird hier deutlich, dass in ihren Aktivitäten die Zentriertheit auf die eigene Schule so ausgeprägt ist, dass die durchgeführten Angebote und Projektarbeiten wenig gemeinsam mit anderen Schulen stattfinden. Üblich sind zwar klassenübergreifende Aktivitäten, aber nur innerhalb der eigenen Schule. Verständlich ist diese Fokussierung, da die Anstellung der Sozialarbeitenden eben an einer definierten Schule erfolgt, hinderlich wird sie aber in Fällen, in denen eine Zusammenarbeit mit anderen Schulinstitutionen erforderlich ist, um Interventionen erfolgreich umsetzen zu können.

Werden die Angaben der Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Bereitschaft der Heranwachsenden ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten zu nutzen analysiert, dann entsteht ein ähnlicher Befund wie bei den Einschätzungen hinsichtlich der Mitwirkungsmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass die Befragten bei der Beantwortung dieser Frage bei beiden Beteiligungsmöglichkeiten auf einem ähnlichem Niveau geantwortet haben: Wird die Nutzungsbereitschaft von Schülerinnen mit einem bestimmten Merkmal bei den Mitwirkungsmöglichkeiten niedrig bewertet, dann wird sie ebenfalls bei der Mitbestimmungsbereitschaft niedrig beurteilt. Sie wird umgekehrt gesehen dann in beiden Kategorien hoch bewertet. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass die Befragten zwischen Mitwirkungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht genau unterscheiden konnten, aber haltbar ist diese Ansicht aus folgenden Gründen nicht:

- Beide Formen von Beteiligungsmöglichkeiten wurden im Fragebogen durch damit verbundene Angebote genau definiert: Die Befragten hatten zu beantworten, welche Mitwirkungsmöglichkeiten und welche Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule vorhanden sind.
- Unmittelbar nach der genannten Frage kommt die nächste Frage, in der die Einschätzungen der Bereitschaft zur Nutzung der vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten beantwortet wurden. Durch diese Reihenfolge der zu beantwortenden Fragen wird den Befragten der Unterschied zwischen beide Partizipationsarten deutlich gemacht.
- Zwar fallen die Einschätzungen zwischen Mitwirkungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf einem ähnlichen Niveau aus, aber es ist in den



Gesamtbewertungen pro Merkmal festzustellen, dass sie sich marginal voneinander unterscheiden. In den seltensten Fällen sind gleiche Antworten gegeben worden. Dies deutet daraufhin, dass in den einzelnen Einschätzungen eine Unterscheidung beider Beteiligungsarten stattgefunden hat, ansonsten würden die Bewertungen insgesamt gleichhoch ausfallen. Aber letzteres ist gemäß nachfolgender Grafik bei keinem der dargestellten Merkmale der Fall:



**Abbildung 141:** Ergebnisse der Subtraktion zwischen den positiven Einschätzungen zur Nutzungsbereitschaft von Mitwirkungsmöglichkeiten und denen der Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Schülerinnen und Schülern

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass lediglich die sonstigen Angaben<sup>21</sup> eine identische positive durchschnittliche Einschätzung erhalten, da das entsprechende Subtraktionsergebnis null ergibt und somit nicht abbildbar ist. Dabei ist in den Einzeldaten zu dieser Sammelkategorie festzustellen, dass die Bereitschaft zur Mitwirkung von 20% der betreffenden Befragten als eher hoch und von 60% als sehr hoch eingeschätzt wird, während dieses Verhältnis bei der Mitbestimmung hingegen paritätisch ausfällt. Damit wird festgestellt, dass auch bei diesen Einschätzungen unterschieden wurde zwischen beiden Beteiligungsarten. Ähnliches wird zu den anderen Merkmalen bestätigt, da ihre Subtraktionsergebnisse nirgends null ergeben und auch die Analyse der Einzeleinschätzungen untermauert die stattgefundene Unterscheidung bei der Beantwortung dieser Frage.

Es wird durch diese Grafik aber auch aufgezeigt, dass die Einschätzungen zur Mitbestimmungsbereitschaft höher ausfallen als die zur Mitwirkungsbereitschaft, außer es handelt sich um Heranwachsende mit folgenden Merkmalen:

- weibliches Geschlecht (+3,2%)
- ausländische Herkunft (+2,7%)
- körperliche und motorische Behinderung (+8,4%)
- emotionale und soziale Entwicklungsstörung (+0,2%)
- Lernbehinderung (+1,7%)
- langfristige Erkrankung (+1,8%)

Bei Heranwachsenden mit diesen Eigenschaften sind mehr befragte Schulsozialarbeitende der Meinung, dass sie bereiter sind Mitwirkungsangebote tatsächlich in Anspruch zu nehmen, als Mitbestimmungsangebote. Verständlich sind diese Unterschiede in der Hinsicht, dass Menschen mit Beeinträchtigungen vielmehr darum kämpfen müssen mitbestimmen zu können, als mitzuwirken. Die Mitbestimmung ist politisch konnotiert und in den Medien in wiederkehrenden Abständen präsent; dies kann die hiesigen Einschätzungen beeinflusst haben.

---

<sup>21</sup> Als „Sonstiges“ wurden die Merkmale „G-Zweig“, „Oberstufen-SchülerInnen“ und „Homosexuelle SchülerInnen“ angegeben.

Angesichts dargestellter Ergebnisse ist es interessant herauszufinden, welche Zusammenhänge sich zwischen dem Verständnis von Inklusion als Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, den damit verbundenen Herangehensweisen und den Ergebnissen ergeben.

### 6.2.10.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Korrelationsanalysen ergeben keinen signifikanten linearen Zusammenhang zwischen der hiesigen Deutung von Inklusion als Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern und dem Thematisieren von Beteiligungsmöglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern. Einen schwachen positiven Zusammenhang mit dem genannten Inklusionsverständnis erzielt die Durchführung von schulübergreifenden Projekten und der Streitschlichterausbildung. Denn laut nachfolgender Grafik ergeben sich entsprechende Verknüpfungen mit Korrelationskoeffizienten von 0,140 und 0,122 auf einen Signifikanzniveau von 0,05. Das heißt in 95% der Fälle, dass je stärker eine Person dieser Deutung zustimmt, umso häufiger führt diese genannte Angebote tatsächlich durch.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Bedeutung von Inklusion als Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und -fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern
Durchführung von Angeboten	schulübergreifende Projekte	Korrelationskoeffizient	,140*
		Sig. (2-seitig)	,017
		N	230
...	Streitschlichterausbildung	Korrelationskoeffizient	,122*
		Sig. (2-seitig)	,033
		N	231
* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

**Abbildung 142:** Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit und der damit einhergehenden Inklusionsdeutung

Die Hypothese, dass je häufiger die Befragten Angebote zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit umsetzen, umso höher fallen ihre Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, ihre vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen aus, wird in den nachfolgenden Ausführungen zuerst in Bezug auf

die Mitwirkungsmöglichkeiten untersucht. Anschließend im Hinblick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Insgesamt ist laut nachfolgenden Abbildungsergebnissen festzustellen, dass diese Behauptung nicht bei allen Merkmalen von Heranwachsenden zutrifft, da es bei einigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten gibt. Lediglich diejenigen, deren Einschätzungen bedeutsame Wechselwirkungen ergeben haben werden in dieser Abbildung dargestellt. Es wird zum Beispiel ersichtlich, dass die obige Hypothese im Hinblick auf das Merkmal Geschlecht trotz eines schwachen Zusammenhangs (0,190 bei Mädchen und 0,199 bei Jungen) stimmt, wenn es um das Thematisieren von schulischen Beteiligungsmöglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern geht. Das heißt, je häufiger Schulsozialarbeitenden die an der Schule vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten mit den Heranwachsenden thematisieren, umso mitwirkungsbereiter nehmen sie dortige Mädchen und Jungen wahr. Diejenigen hingegen, die kaum oder gar nicht über schulische Partizipationsmöglichkeiten mit diesen jungen Menschen sprechen, werden höchst wahrscheinlich auch ihre Mitwirkungsbereitschaft als niedrig oder als nicht vorhanden einschätzen. Dieses Denk- und Handlungsmuster wird in 99% der Fälle zutreffen, da diese Korrelation auf einem Niveau von 0,01 ausfällt und positiv ist.

Diese Abbildung zeigt auch auf, dass die vorhandenen linearen Zusammenhänge sich mehrheitlich zwischen dem Thematisieren der Beteiligungsmöglichkeiten und den Einschätzungen zur Mitwirkungsbereitschaft von Heranwachsenden (mit und ohne Beeinträchtigung) ergeben. Im Gegensatz dazu ergeben sich nur wenige Wechselwirkungen letzterer zur Durchführung von Angeboten, welche die Mitwirkung stärken sollen: Heranwachsende mit langfristiger Erkrankung werden in 95% der Fälle als hoch mitwirkungsbereit bewertet, je häufiger die befragten Schulsozialarbeitenden klassenübergreifende Projekte veranstalten. Fünfzehn- bis Vierundzwanzigjährige ihrerseits werden ebenso in höchsten Maßen als mitwirkungsbereit eingeschätzt, je häufiger sich mit Heranwachsenden ausgetauscht wird, die ihre schulischen Beteiligungsmöglichkeiten tatsächlich nutzen. Bei denjenigen hingegen, die keinen solchen Austausch pflegen, wird in 99% der Fälle bei dieser Altersgruppe eher eine geringe Mitwirkungsbereitschaft angegeben.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Themaisieren von Beteiligungsmöglichkeiten			Durchführung von Angeboten	
			an der Schule	auf Landes-ebene	auf Bundes-ebene	Klassen-Übergreifende Projekte	Austausch mit Heranwachsenden, die schulische Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
Einschätzungen der Mitwirkungs-bereitschaft von Schülerinnen und Schülern nach Merkmalen	männliches Geschlecht	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,190** ,002 209	,060 ,355 208	,118 ,071 208	,063 ,323 206	,054 ,397 195
	weibliches Geschlecht	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,199** ,001 207	,070 ,280 206	,073 ,261 206	,010 ,875 204	,023 ,723 193
ausländische Herkunft	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,079 ,222 194	,090 ,182 193	,136* ,045 193	-,043 ,510 191	-,009 ,891 181	
	obere Mittelschicht	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,106 ,120 176	,080 ,260 175	,175* ,014 175	,032 ,643 175	,050 ,471 165
unterste soziale Schicht	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,139* ,034 184	,091 ,177 183	,153* ,025 183	-,043 ,519 182	-,028 ,672 173	
	ohne Behinderung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,093 ,153 191	,123 ,067 190	,157* ,020 191	,052 ,422 190	,012 ,859 180
geistige Behinderung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,004 ,963 116	,075 ,385 115	,201* ,020 116	-,069 ,409 116	,016 ,853 107	
	Lernbehinderung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,088 ,200 172	,146* ,041 171	,187** ,009 172	,090 ,195 170	,023 ,749 160
langfristige Erkrankung	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,017 ,817 151	,099 ,192 150	,102 ,179 151	,146* ,047 149	,102 ,171 141	
	15-24-jährige	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,034 ,609 182	,056 ,420 181	,069 ,327 181	,067 ,318 180	,187** ,006 171
			**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				
			*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).				

**Abbildung 143:** Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre vorhandenen Mitwirkungsmöglichkeiten zu nutzen und der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit der Heranwachsenden

Im Hinblick auf die Mitbestimmungsbereitschaft der Heranwachsenden wird die Hypothese überwiegend auf einem Niveau von 0,05 bei schwachen bis sehr starken Wechselbeziehungen bestätigt, dass je häufiger die Befragten Angebote zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit umsetzen, umso höher fallen ihre Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, ihre vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu nutzen, aus. Lediglich der eher schwache positive Zusammenhang zwischen der Durchführung von Schulstufenseminaren und den Einschätzungen

zur Mitbestimmungsbereitschaft von Heranwachsenden mit körperlicher und motorischer Entwicklungsstörung fällt auf dem Signifikanzniveau von 0,01 aus: In 99% der Fälle wird es zutreffen, dass je häufiger diese Seminare durchgeführt werden, umso höher werden die genannten jungen Menschen als mitbestimmungsbereit eingeschätzt.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Durchführung von Angeboten	
			Klassensprecherseminare	Schulstufensprecherseminare
Einschätzungen der Mitbestimmungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern nach Merkmalen	geistige Behinderung	Korrelationskoeffizient	,086	,098
		Sig. (2-seitig)	,303	,255
		N	112	111
	körperliche und motorische Entwicklung	Korrelationskoeffizient	,124	,221**
		Sig. (2-seitig)	,111	,006
		N	130	131
	emotionale und soziale Entwicklung	Korrelationskoeffizient	,022	,002
		Sig. (2-seitig)	,741	,981
		N	175	176
	Hörbehinderung	Korrelationskoeffizient	-,058	,062
		Sig. (2-seitig)	,497	,480
		N	106	106
	Sehbehinderung	Korrelationskoeffizient	-,079	,028
		Sig. (2-seitig)	,359	,752
	N	103	103	
Lernbehinderung	Korrelationskoeffizient	-,020	,048	
	Sig. (2-seitig)	,772	,506	
	N	167	166	
Sprachbehinderung	Korrelationskoeffizient	-,044	,010	
	Sig. (2-seitig)	,571	,899	
	N	131	131	
autistische Behinderung	Korrelationskoeffizient	,012	,097	
	Sig. (2-seitig)	,870	,202	
	N	144	144	
langfristige Erkrankung	Korrelationskoeffizient	,077	,112	
	Sig. (2-seitig)	,296	,142	
	N	144	144	
	**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).			
	*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

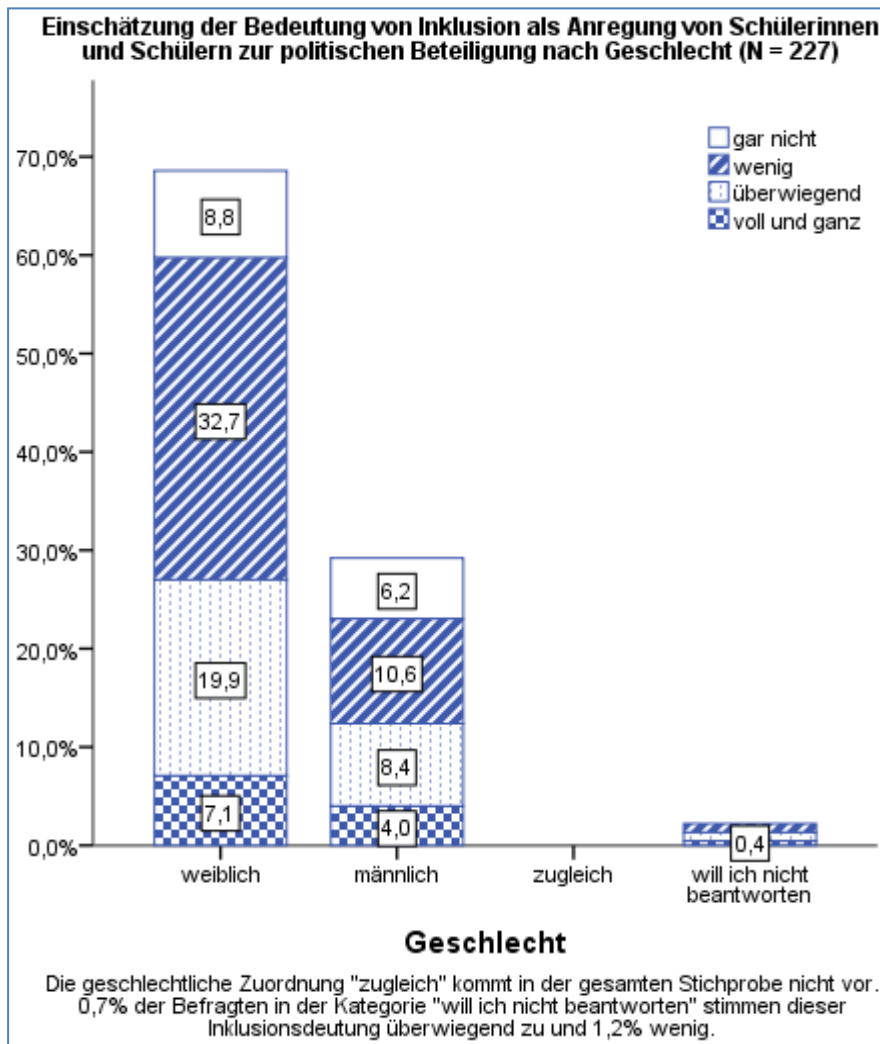
**Abbildung 144:** Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu nutzen und der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und -fähigkeit der Heranwachsenden

## **Fazit**

Inklusion als Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verwirklichen erfordert von Schulsozialarbeitenden nicht nur, dass sie sich mit den vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten für Heranwachsende an der Schule, auf kommunaler, Landes- und Bundesebene auseinandersetzen, sondern auch dass sie es als Teil ihres Beitrages für eine inklusive Gesellschaft ansehen, in der ihre Mitglieder bereits in jungem Alter zu selbstbestimmtem und verantwortungsvollem Handeln gefördert werden. Auf Basis dieser Erkenntnisse sollen sie notwendige bzw. passgenaue Interventionen einleiten, die eine entsprechende Beteiligung eines jeden einzelnen Kindes ermöglichen. Dazu zählt sowohl die Schaffung von Partizipationsgelegenheiten, als auch Gespräche über vorhandene mit den Heranwachsenden, ebenso wie Seminare zur Stärkung derer, die bereits engagiert sind, wie etwa Klassen- und Schulstufenseminare. Es kann als Ansporn für dortige Schulsozialarbeitende gesehen werden, dass an manchen Schulen keine Programme zum Einüben demokratischer Entscheidungen umgesetzt werden, entsprechendes in ihre Projektarbeit einzubeziehen. Denn insbesondere im Kontext der Anfälligkeit von Heranwachsenden für rechtsradikale Gesinnungen stellen solche Interventionen eine Möglichkeit dar, demokratisches Handeln zu verbreiten. Damit wird eine Aufgabe schulsozialarbeiterischen Handelns angesprochen, die eng mit der Anregung zu politischer Beteiligung einhergeht, die im nachfolgenden Abschnitt näher betrachtet wird.

### **6.2.11 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung**

Als eine der drei Inklusionsdeutungen, der am wenigsten zugestimmt wird, verneinen die meisten Schulsozialarbeitenden (59,5%) für ihren Berufsalltag das Verständnis von Inklusion als Anregung von jungen Menschen zur politischen Beteiligung. Diese Haltung ist genauso geschlechterübergreifend wie beim Anteil derer, die hier zustimmend antworten (40,5%). Es kann also von keinem signifikanten Geschlechterunterschied gesprochen werden – wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht.

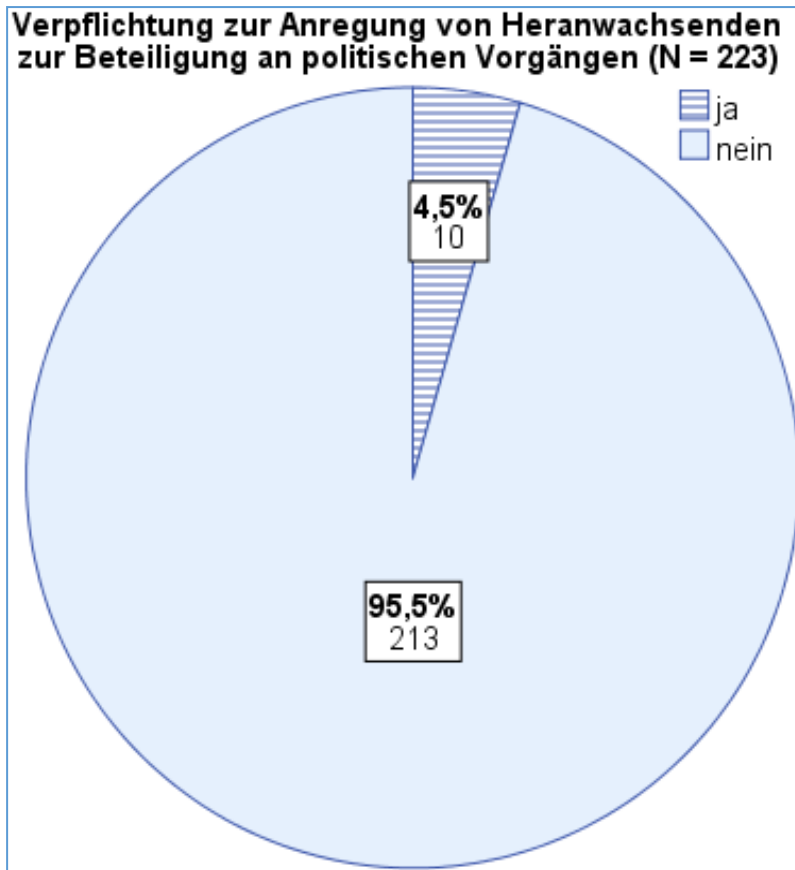


**Abbildung 145:** Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung

Bei einer solchen hohen Verneinungsquote liegt die Vermutung nahe, dass diejenigen, die sich verpflichtet sehen, Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an politischen Vorgängen zu motivieren, schon dieser Inklusionsdeutung zustimmen. Aber dies trifft nicht zu, denn entsprechende Korrelationsergebnisse ergeben keinen signifikanten Zusammenhang: Es kann weder bestätigt werden, dass diejenigen, die dies als Verpflichtung für ihre Tätigkeit ansehen, der hiesigen Inklusionsdeutung eher zustimmen, noch dass diejenigen, die sich nicht entsprechend verpflichtet fühlen, dieses Inklusionsverständnis mehr verneinen. Es ergeben sich auch keine bedeutsamen Wechselwirkungen mit dem Alter, der Qualifikation und dem Migrationshintergrund der Befragten; oder mit der Schulträgerschaft (private versus öffentliche bzw. konfessionelle versus nicht konfessionelle Schulen). Mit der Folge, dass obige Ergebnisse nicht mit diesen Merkmalen erklärt werden können.



Ein Grund für diesen Befund lässt sich darin sehen, dass viele Befragte der Meinung sind, nicht für die Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung zuständig bzw. verpflichtet zu sein:



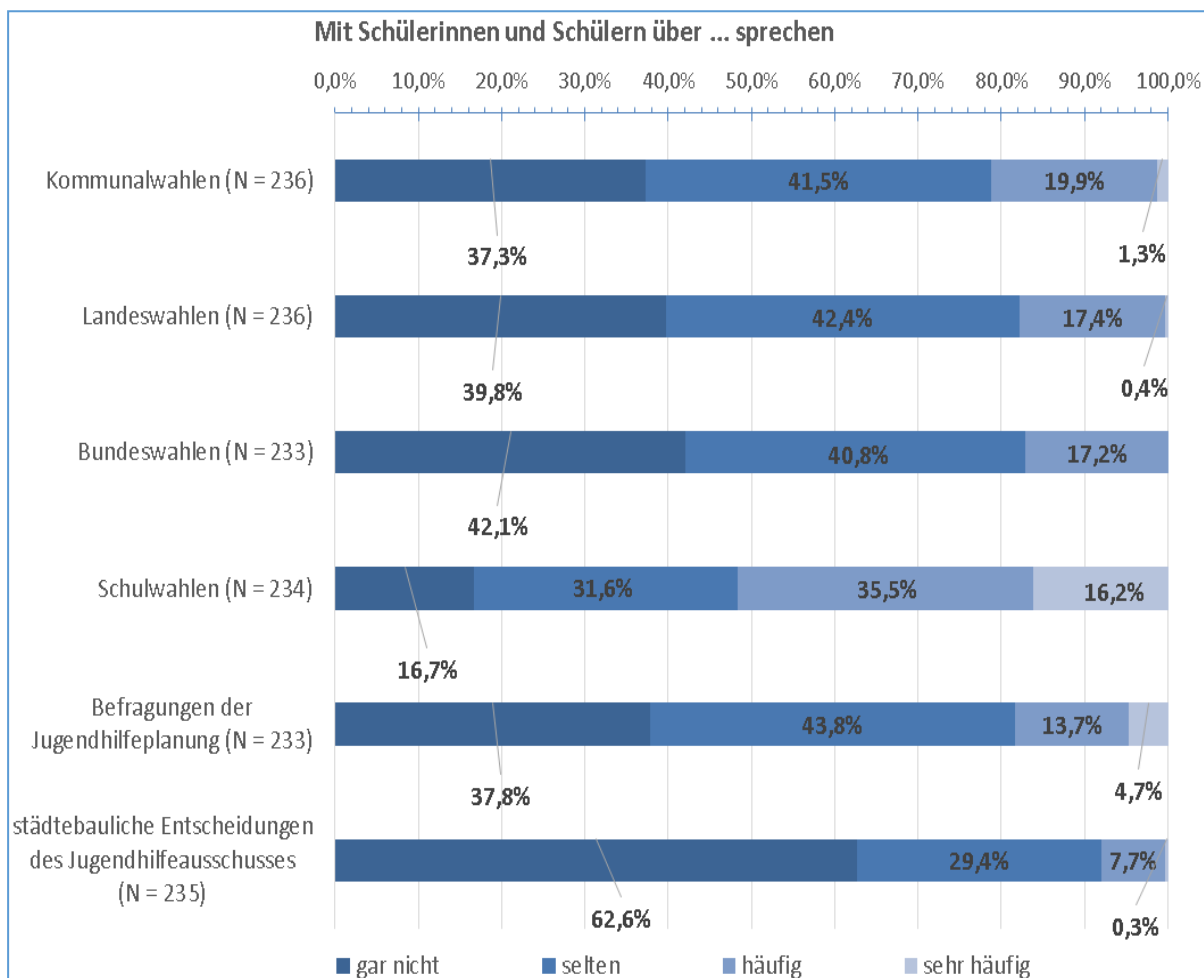
**Abbildung 146:** Einschätzungen der Befragten darüber, ob sie zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur Beteiligung an politischen Vorgängen verpflichtet sind

Fast alle Befragte geben hier an, keine solche Notwendigkeit für ihre Tätigkeit zu sehen, lediglich 4,5%, die entweder für sich selber diese Aufgaben gesetzt haben, oder ausdrücklich und vertraglich von ihrem Anstellungsträger dazu verpflichtet wurden, stimmen hier zu. Warum ein hoher Anteil der Befragten die ähnlich lautende Inklusionsdeutung ablehnt, wird damit verständlich – auch wenn sich statistisch gesehen kein signifikanter Zusammenhang zwischen diesem Inklusionsverständnis und den obigen Befragtenangaben ergeben hat. Trotz dieser hohen Negation gibt es viele Schulsozialarbeitende, die nicht nur obige Verpflichtung für ihre Tätigkeit erkennen, sondern auch der entsprechenden Inklusionsauslegung zugestimmt haben und bestätigen somit die politisch- bzw. demokratieorientierte Inklusionsaufgabe der Schulsozialarbeit,

die anhand der Aussagen der Interviewpersonen gegen Ende des Abschnitts 5.3 herauskristallisiert wurde. Es stellt sich daher die Frage, was sie in diesem Sinne tun.

### 6.2.11.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die Vorgehensweisen zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur Beteiligung an politischen Vorgängen bleiben für viele Schulsozialarbeitenden nicht nur auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Abschnitt 6.2.10.1f) an der jeweiligen Schule beschränkt, sondern weiten sich auf Wahlen auf verschiedenen Ebenen und zu Anlässen und Anliegen der Jugendhilfeplanung und des Jugendhilfeausschusses aus:



**Abbildung 147:** Thematisierung der politischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern

Als meist propagierte Form der Beteiligung an Demokratie für Bürgerinnen und Bürger eignet es sich herauszukristallisieren, inwiefern Wahlen überhaupt eine Relevanz in der Schulsozialarbeit haben. Die obige Abbildung zeigt Schulwahlen als einzige

Wahlthematisierung in der Schulsozialarbeit, bei der eine knappe Mehrheit der Schulsozialarbeitenden (51,7%) häufiger Gespräche mit Schülerinnen und Schülern führt. Städtebauliche Entscheidungen des Jugendhilfeausschusses hingegen werden kaum beachtet, denn nicht einmal ein Zehntel der Befragten spricht häufig mit den jungen Menschen darüber. Befragungen der Jugendhilfeplanung werden zwar immerhin von 18,4% der Schulsozialarbeitenden öfters besprochen, aber es wird deutlich, dass Angelegenheiten dieser beiden Organe, die über Bedingungen des Aufwachsens von Schülerinnen und Schülern wesentlich entscheiden, von der Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden ausgeblendet werden. Eine Erklärung dafür lässt sich nicht nur darin finden, dass die hier abgehandelte Inklusionsdeutung von den meisten nicht getragen wird, sondern auch, dass alle Vorgänge, die nicht unmittelbar das Schulgeschehen tangieren, für die Befragten weniger relevant sind, da keine direkte Betroffenheit vorhanden ist.

Dennoch weist die Tatsache, dass ein kleiner Befragtenanteil regelmäßig über die dargestellten Themenbereiche mit den Schülerinnen und Schülern spricht, auf ein Bewusstsein mancher Schulsozialarbeitenden über ihren Beitrag zur politischen Aktivierung von jungen Menschen hin. Die aktive Partizipation an Wahlen als Akt politischer Gesinnung in einer demokratischen Gesellschaft stellt seit Jahren eine Herausforderung für politische Akteurinnen und Akteure wie Parteien dar. Insbesondere hinsichtlich der Steigerung der Wahlbeteiligung, aber auch was die Inhalte angeht, die den Wählerinnen und Wählern dazu bewegen sollen, einer bestimmten Person bzw. einer Partei ihre „Stimme“ zu geben. Dieser kleine Kreis von Schulsozialarbeitenden ergreift durch sein Handeln somit eine Gelegenheit, um demokratisches Handeln zu fördern und mit den Heranwachsenden ggfs. auch über rechtsextreme Orientierungen zu sprechen bzw. aufzuklären. Auch Inhalte der unterschiedlichen Parteien werden so Thema in der Inklusionsarbeit dieser Personen. Denn folgende Handlungsmuster lassen sich hinsichtlich der Thematisierung der dargestellten Bereiche anhand der nachfolgenden Abbildung darstellen:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Bedeutung von Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung	Thematisieren von ... bei Schülerinnen und Schülern					
			Kommunalwahlen	Landeswahlen	Bundeswahlen	Schulwahlen	Befragungen der Jugendhilfeplanung	
Thematisieren von ... bei Schülerinnen und Schülern	Kommunalwahlen	Korrelationskoeffizient	,086	1,000	,876**	,818**	,463**	,239**
		Sig. (2-seitig)	,140		,000	,000	,000	,000
		N	226	236	235	232	233	232
Landeswahlen	Korrelationskoeffizient	,134*	,876**	1,000	,915**	,400**	,215**	
		Sig. (2-seitig)	,022	,000	,000	,000	,000	
		N	226	235	236	232	233	
Bundeswahlen	Korrelationskoeffizient	,116	,818**	,915**	1,000	,400**	,223**	
		Sig. (2-seitig)	,050	,000	,000	,000	,000	
		N	224	232	232	233	231	
Schulwahlen	Korrelationskoeffizient	,038	,463**	,400**	,400**	1,000	,282**	
		Sig. (2-seitig)	,504	,000	,000	,000	,000	
		N	225	233	233	231	234	
Befragungen der Jugendhilfeplanung	Korrelationskoeffizient	,090	,239**	,215**	,223**	,282**	1,000	
		Sig. (2-seitig)	,123	,000	,000	,000	,000	
		N	224	232	232	230	231	
städtebaulichen Entscheidungen des Jugendhilfeausschusses	Korrelationskoeffizient	,073	,253**	,271**	,333**	,227**	,443**	
		Sig. (2-seitig)	,224	,000	,000	,000	,000	
		N	226	234	234	232	233	

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).  
 \* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 148:** Zusammenhänge zwischen den Vorgehensweisen zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung und der hiesigen Inklusionsdeutung

Es wird hier ersichtlich, dass diejenigen, die Landeswahlen sehr häufig mit Schülerinnen und Schülern thematisieren, in 95% der Fälle wahrscheinlich auch der hiesigen Inklusionsdeutung zustimmen. Wer über diese Wahlen nicht mit den Heranwachsenden spricht, wird auch dieses Inklusionsverständnis eher verneinen, da diese Wechselwirkung mit einem Korrelationskoeffizient von 0,134 auf einem Niveau von 0,05 signifikant ausfällt. Darüber hinaus ist aufgrund der allesamt positiven Zusammenhänge zwischen den einzelnen Vorgehensweisen miteinander und der Korrelationskoeffizienten von bis zu 0,915 auf einem Signifikanzniveau von 0,01 festzustellen, dass sehr starke Wechselbeziehungen zwischen diesen Herangehensweisen bestehen. Es kann hier gesagt werden, je weniger Wahlen einer bestimmten Ebene besprochen werden,

umso weniger werden diejenigen auf anderen Ebenen thematisiert. Wer sehr häufig bestimmte Wahlen thematisiert, wird in 99% der Fälle auch die anderen politischen Angelegenheiten der Heranwachsenden mit ihnen erörtern.

### **6.2.11.2 Erzielte Ergebnisse**

Ergebnisse, die durch obige Gespräche erzielt werden, sind schwer zu charakterisieren. Denn es geht für Schulsozialarbeitende im Rahmen dieser Inklusionsdeutung vorerst darum, mit großer Mehrheit anzuerkennen, dass die Schulsozialarbeit zur Politisierung von jungen Menschen ebenfalls einen Beitrag zu leisten hat. Dieser beginnt damit, dass sie sich selber in die Lage versetzen, mit den Heranwachsenden vernünftig über Politik zu sprechen; auch das eigene mögliche Desinteresse an Politik gilt es hier zu überwinden. Mit dem Ziel, sich selber und die Schülerinnen und Schüler sensibel für demokratische Grundwerte zu machen und sie zu befähigen – insbesondere bei Fragen politischer Art – eigenständige und verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen zu können.

Ziel der Erfassung der hiesigen Inklusionsdeutung war es nicht primär auf erzielte Ergebnisse zu schauen, sondern eher zu erkennen, inwiefern diese Inklusionsdeutung sich überhaupt bei Schulsozialarbeitenden wiederfindet. Es werden hier deshalb keine gesonderten Ergebnisse dargestellt; zumal der Bereich politisch orientierter Ergebnisse, den Schulsozialarbeitende am besten überblicken können, bereits in Bezug auf die vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Abschnitt 6.2.10ff aufgezeigt wurde.

Die Aussagekraft dessen, was erreicht wird, nachdem über bestimmte politische Themen mit jungen Menschen gesprochen wurde, ist für Schulsozialarbeitende schwer darzustellen, da es sich hier um einen inklusionsorientierten Beitrag zu den Lebenseinstellungen bzw. für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden handelt. Auch stellt sich hier die Frage der Sinnhaftigkeit einer Erfassung der Ergebnisse mit verlässlichen Messkriterien, wenn die Mehrheit der Befragten eine Verpflichtung zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung überhaupt nicht erkennt – wie obige Ergebnisse zu dieser Inklusionsdeutung aufgezeigt haben.

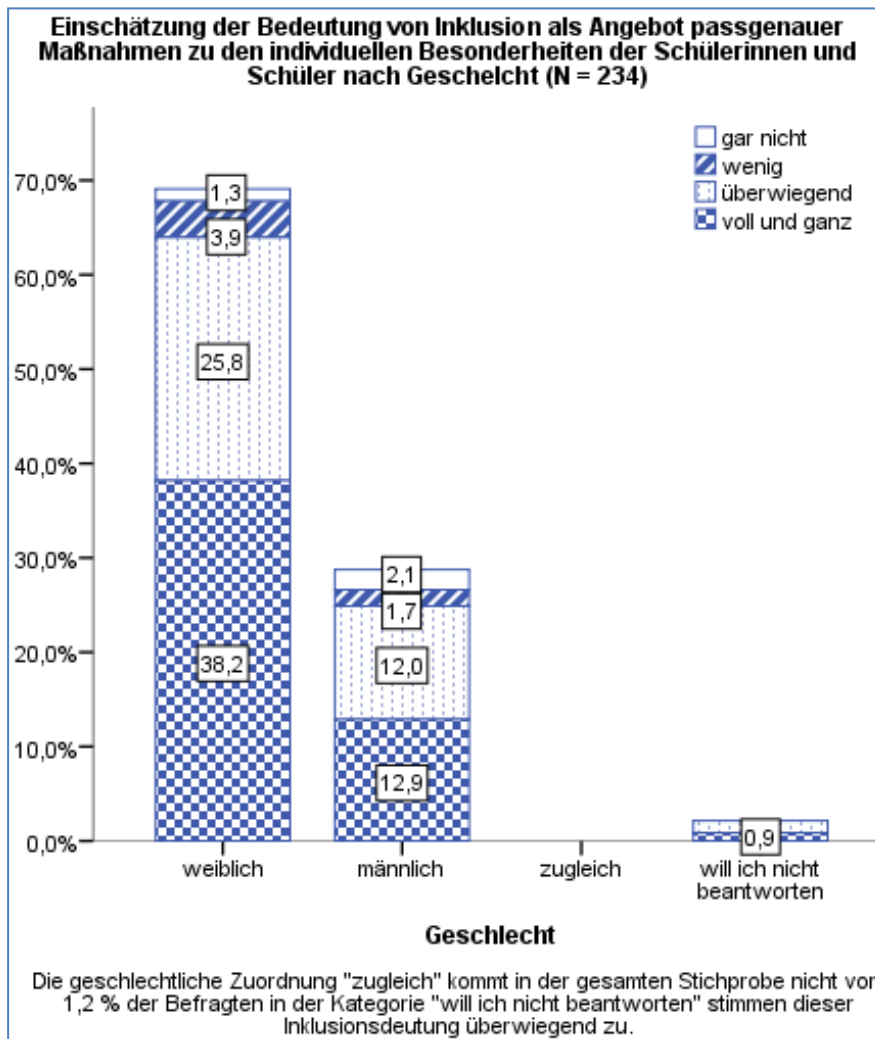
## **Fazit**

Zwar wird Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schüler zur politischen Beteiligung von den meisten Befragten verneint, aber einige wenige stimmen dem zu. Um dem gerecht werden zu können, sprechen sie häufig mit den jungen Menschen über Schul-, Kommunal-, Landes- und Bundeswahlen, wie auch über Befragungen der Jugendhilfeplanung und städtebauliche Entscheidungen des Jugendhilfeausschusses.

Geht es darum zu erfahren, was genau getan wird, um entsprechende Impulse zu setzen, dann können Kennzahlen beispielsweise zur Anzahl durchgeführter Gespräche zu schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten hilfreich sein, wie auch über die oben dargestellten Thematisierungen von Beteiligungsmöglichkeiten. Soll aber auch die Veränderungen bei den Heranwachsenden nach politisch orientierten Gesprächen aufgezeigt werden, dann ist nicht nur Zeit ein zu berücksichtigender Faktor, sondern auch eine gezielte Verfolgung bei den Betreffenden, um Aufschluss über ihre (veränderte) Einstellungen zu erhalten. Weitere Zahlen können dadurch generiert werden, dass ermittelt wird, welche bzw. wie viele Schülerinnen und Schüler für Wahlen auf welcher Ebene überhaupt in Frage kommen, um sie gezielt anzusprechen. Auch könnte festgestellt werden, ob und wie viele der Heranwachsenden, mit denen über Politik gesprochen wurde – zum Beispiel im Vorfeld von Wahlen – tatsächlich wählen gegangen sind, usw.

### **6.2.12 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler**

Eine sehr hohe Zustimmung zu dieser Inklusionsdeutung ist hier festzustellen: 91% der Befragten deuten Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der jungen Menschen. Darin sind sich sowohl Männer als Frauen mehrheitlich einig; auch die Verneinungsanteile verteilen sich so über beide Geschlechter, dass hier von keinen signifikanten Geschlechterunterschieden gesprochen werden kann.



**Abbildung 149:** Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler

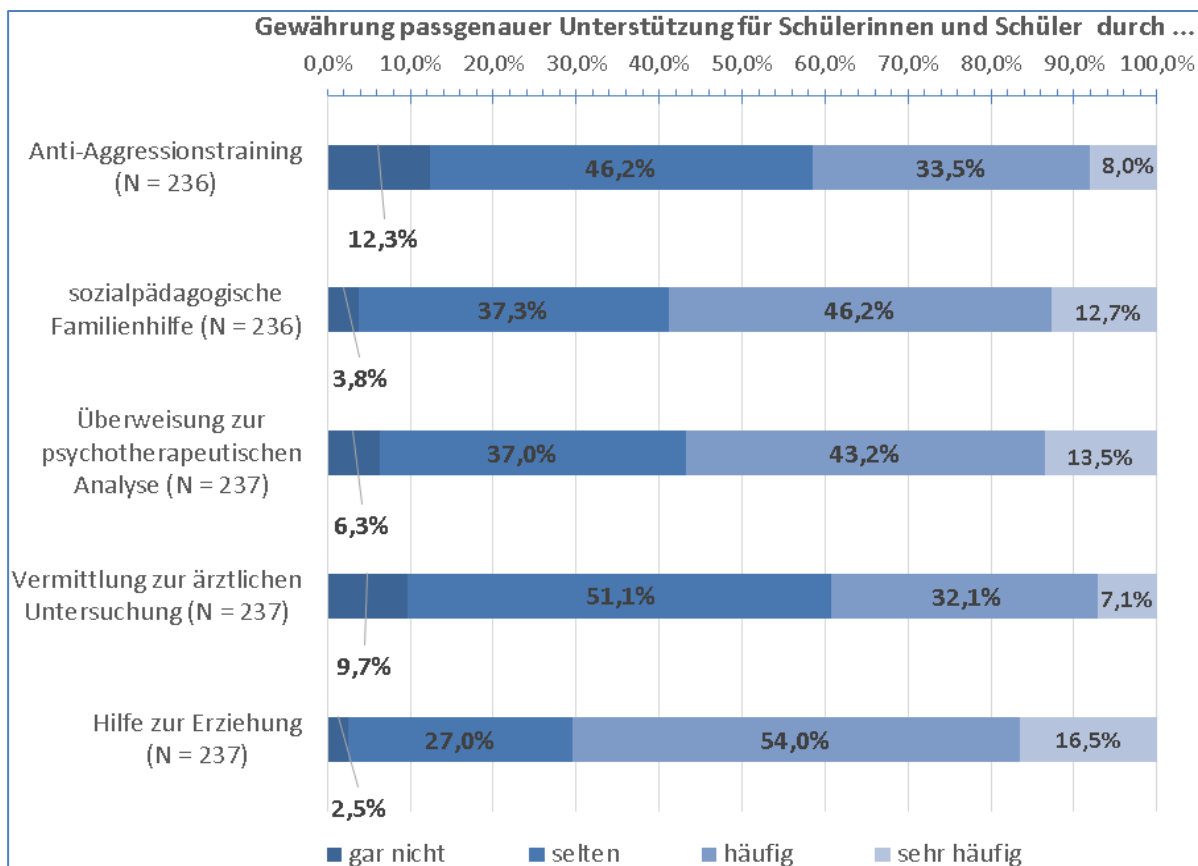
Diese Inklusionsdeutung wird mit hohen Zustimmungswerten gekennzeichnet, weil sie der klassischen Arbeitsweise von Schulsozialarbeitenden entspricht. Schulsozialarbeitende sollen bzw. müssen sich stets für eine erfolgreiche Arbeit engagieren und geeignete Hilfestellungen geben bzw. in den Fällen erbringen lassen, in denen sie selbst nicht in der Lage sind, diese Unterstützung zu leisten. Interventionen der Schulsozialarbeit machen nur Sinn, wenn sie von dem Grundsatz ausgehen, dass die getroffenen Maßnahmen für den jeweiligen Einzelfall adäquat sind. Dazu sind sie auf eine genaue Analyse der Besonderheiten eines jeden Falles bzw. Kindes angewiesen, um so die benötigten bzw. passgenauen Hilfeleistungen auszumachen, ggfs. zu beantragen und gemeinsam mit den Beteiligten umzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird die hohe Zustimmung dieser Inklusionsdeutung nachvollziehbar.

### 6.2.12.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die befragten Schulsozialarbeitenden ergreifen verschiedene Maßnahmen, um den Heranwachsenden die für sie passende Hilfestellung zu gewähren:

Von den meisten Befragten werden die Hilfe zur Erziehung (70,5%), die sozialpädagogische Familienhilfe (58,9%) und die Überweisung zur psychotherapeutischen Analyse (56,7%) als erforderliche Maßnahmen zu den Besonderheiten der betreffenden Schülerinnen und Schülern am häufigsten umgesetzt. Damit wird darauf verwiesen, dass Schulsozialarbeitende in hohen Maßen mit Hilfsbedürftigen zu tun haben, die im familiären Bereich und in ihren psychosozialen Beziehungen bzw. psychologischen Verfassung gefördert werden müssen.

Während knapp unter 40% der Befragten Heranwachsende häufig zu ärztlicher Untersuchung vermittelt, sind es mehr als 40%, die Anti-Aggressionstrainings öfters veranstalten. Die nachfolgende Abbildung stellt all diese Ergebnisse grafisch dar:



**Abbildung 150:** Gewährung passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten

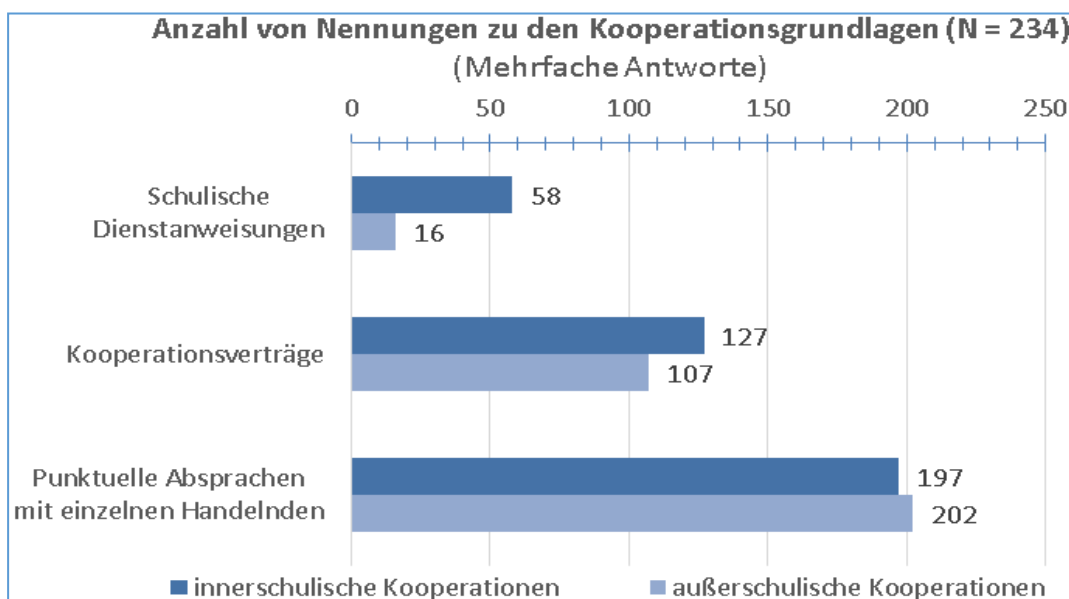


Bei der Möglichkeit weitere Interventionen anzugeben, die über die durch den Fragebogen vorgegebenen Möglichkeiten hinausgehen, sind folgende Angaben gemacht worden, um passgenaue Angebote zu den Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler anzubieten:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Einzelfallberatung bei Problemen zuhause und zu Esstörungen</li><li>• Einzelfallhilfe und Beratungen (3 x genannt)</li><li>• Fallbezogene Elterngespräche</li><li>• Hilfestellungen bei familiären Schwierigkeiten</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Familienberatung</li><li>• Krisen in Familien bewältigen</li><li>• Interventionen bei persönlichen Krisen</li><li>• Schulvermeidung entgegenen</li></ul> |
|--|--|

**Abbildung 151:** Sonstige Interventionen um passgenaue Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten

Über die eigens initiierten Interventionen hinaus wird also auch auf Unterstützungsleistungen anderer Fachexpertisen im Rahmen von Kooperationen zurückgegriffen, die nach Angaben der Befragten auf folgender Basis stattfinden:



**Abbildung 152:** Anzahl der Nennungen zu den Kooperationsgrundlagen

Es kristallisiert sich hier heraus, dass weder für ihre innerschulischen, noch für ihre außerschulischen Arbeitszusammenhänge eine Kooperationsgrundlage bei allen Befragten vorhanden ist. Denn selbst die punktuellen Absprachen – als mehrheitliche Basis von Zusammenarbeit – erreichen nicht die Gesamtzahl der Stichprobe von 234. Dies deutet auf eine distanzierte Haltung von Schulsozialarbeitenden selbst den anderen Professionen an der Schule gegenüber hin: Wenn nicht einmal genannte Ab-

sprachen bei allen Befragten stattfinden, dann wird auch nicht miteinander zusammengearbeitet; da dies erfordern würde, dass miteinander beispielsweise über Arbeitsabläufe gesprochen und ein gemeinsames Vorgehen festgelegt wird.

Die wenigsten Schulsozialarbeitenden operieren in Gemeinschaft mit anderen Expertisen aufgrund schulischer Dienstanweisungen: Im Verhältnis von 16 zu 58 Nennungen zugunsten innerschulischer interprofessioneller Arbeit wird dies bei einer Stichprobenanzahl von 234 deutlich. Darüber hinaus legt sich dadurch auch dar, dass diese Anweisungen stärker für schulbezogene Professionelle gegeben werden. Damit wird ersichtlich, dass die Schule die Inklusionsarbeit von Schulsozialarbeiten mittels dieser Vorgaben normiert und somit Einfluss darauf hat, wie sie gestaltet wird. Dies erfolgt in Form kooperativer Arbeit mit anderen an der Schule vorhandenen Professionen. Doch wie werden diese Kooperationen von den Befragten charakterisiert?

Die nachfolgenden Einschätzungen stellen dar, wie innerschulische Kooperationen von den befragten Schulsozialarbeitenden wahrgenommen werden, da unter positiven Kooperationsbedingungen auch sinnvolle Inklusionsarbeit geleistet werden kann. Werden diese Interaktionsverhältnisse im Allgemeinen betrachtet, laufen sie bei nahezu allen Befragten ständig gut; lediglich bei 4,3% ist dies nicht der Fall; was darauf zurückgeführt werden kann, dass miteinander gar nicht oder kaum interagiert wird. Denn jede Kooperation kann sich schwierig gestalten, wenn keine Bereitschaft dazu besteht; aber auch wenn trotz Kooperationswille Abläufe zwischen den Interagierenden noch nicht klar bzw. eingespielt sind. Es empfiehlt sich daher kontinuierlich an einer verlässlichen Zusammenarbeit zu arbeiten indem beispielsweise miteinander über bestehende Herausforderungen offen gesprochen wird und gemeinsam mit den Betroffenen Lösungswege gefunden und stringent umgesetzt werden.

Damit werden geklärte Rollen und Interaktionen als wesentliche Erfolgsfaktoren in der Gestaltung innerschulischer Zusammenarbeit angesprochen, die in dieser Grafik durch die klare Aufgabenverteilung in 79,7% der Fällen bestätigt und durch die Vereinbarkeit von Arbeitsstilen bei 82,5% der Befragten und die offene Thematisierung von Interaktionskonflikten bei 59,8% charakterisiert werden:

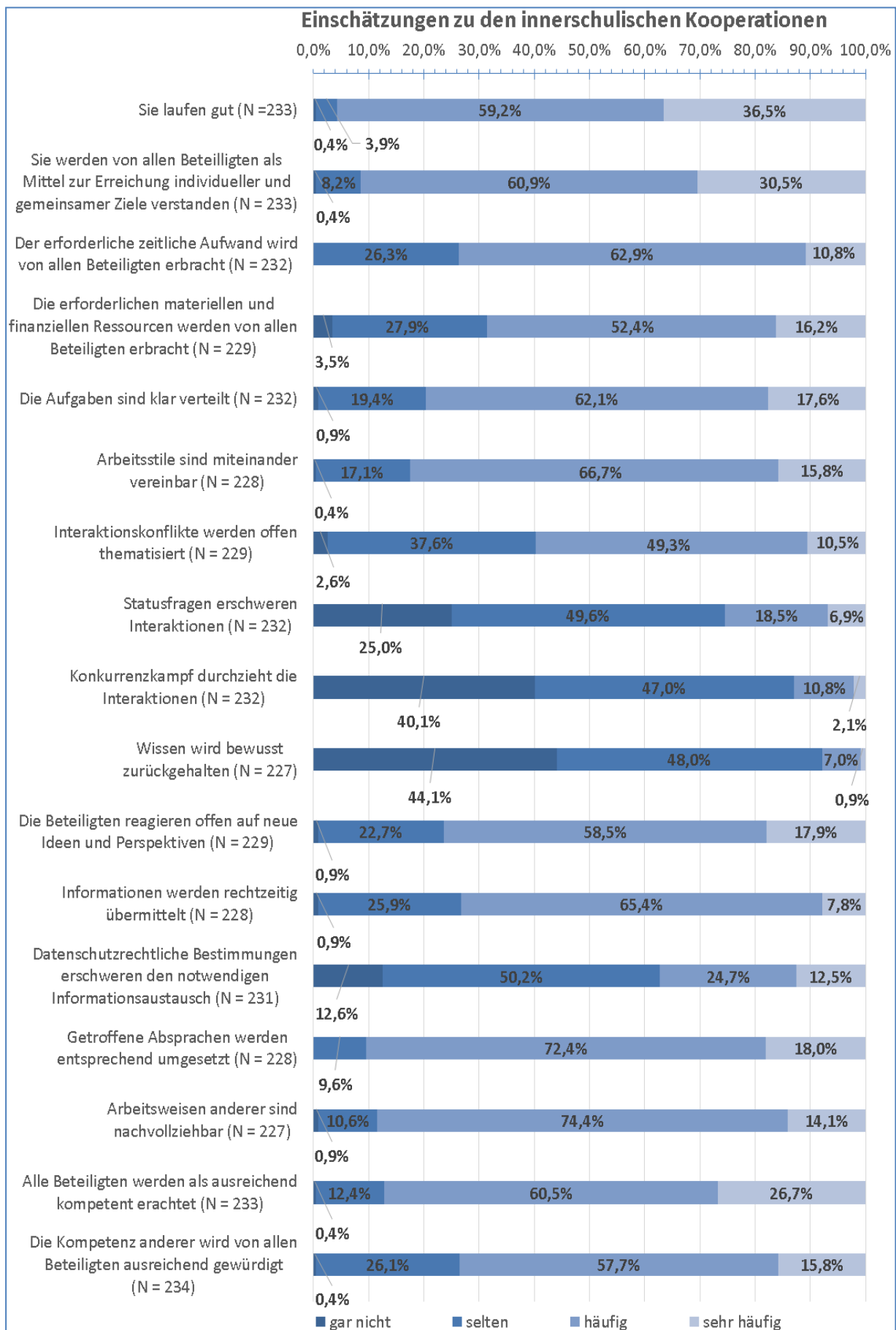


Abbildung 153: Einschätzungen zu den innerschulischen Kooperationen

Mit durchschnittlich 74% geben die meisten Schulsozialarbeitenden an, dass für alle Beteiligten die Rollen und Interaktionen ihrer innerschulischen Kooperationen stets klar sind. Dies zeugt von mehrheitlich guten Arbeitskonstellationen, die kaum von Konkurrenzdenken durchzogen sind. Denn diesbezüglich geben 76,4% an, dass vielfach offen auf neue Ideen und Perspektiven reagiert wird. Darüber hinaus erleben die wenigsten mehrfach erschwerte Interaktionen aufgrund von Statusfragen (25,4%), Konkurrenzkampf (12,9%) und Wissenszurückhaltung (7,9%).

Des Weiteren wird ersichtlich, dass sowohl zielgerichtet kommuniziert wird, als auch die Interessen, Ziele und Prioritäten der Betroffenen im Wesentlichen übereinstimmen. Bestätigt wird dies die mehrheitlich positiven Angaben darüber, dass alle Beteiligte sowohl den erforderlichen zeitlichen Aufwand (73,7%) erbringen, als auch die materiellen und finanziellen Ressourcen (68,6%). Andererseits begreifen sie ihre Kooperation als Mittel zur Erreichung individueller und gemeinsamer Ziele (91,4%). Selbst die Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen – die von vielen Professionellen gelegentlich als hinderlich für die professionsübergreifende Informationsübermittlung mehrfach erlebt wird – wird nur durch 37,2% der erfassten Schulsozialarbeitenden bestätigt.

Weitere Bedingungen verlässlicher innerschulischer Kooperationen werden in der fachlichen Kompetenz der Kooperationsmitglieder und dem Vertrauen in sie gesehen. Mit einem Durchschnitt von 89,5% ist der Großteil der Befragten der Meinung, dass die jeweiligen Beteiligten nicht nur über die Arbeitsweisen der Anderen stets Bescheid wissen und diese auch nachvollziehen können (88,5%), sondern halten die miteinander getroffenen Absprachen auch ein (90,4%). Damit wird ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein bescheinigt. Mit diesem hohen Zuspruch an Fachlichkeit und Verlässlichkeit wird es auch nachvollziehbar warum im Durchschnitt 80,3% der Schulsozialarbeitenden angeben, dass alle innerschulische Kooperationsbeteiligten fortwährend als ausreichend fachkundig erachtet (87,2%) und ihre Kompetenzen mehrmals auch hinreichend gewürdigt (73,5%) werden.

Zwar fallen die Einschätzungen zur Würdigung damit deutlich niedriger als diejenigen zur Anerkennung vorhandener Fähigkeiten aus, aber es ist immerhin die Mehrheit, die von hinreichender Auszeichnung ausgeht. Dennoch gibt mehr als ein Fünftel eine

mangelhafte oder gar fehlende Belobigung an – ein Hinweis für Verbesserungspotenziale in der innerschulischen Zusammenarbeit. Zumal Lob nicht nur ein Ansporn zu beständigem Engagement darstellt, sondern Zeugnis einer Wertschätzung der geleisteten Arbeit ist – insbesondere auch in solchen Momenten, in denen Herausforderungen die betreffenden Kooperationen durchziehen bzw. belastet haben. So kann (neue) Motivation geschöpft werden und Arbeitskonstellationen werden gefestigt.

Die nachfolgenden Erläuterungen zeigen, dass die Schulsozialarbeitenden für die Gewährung passgenauer Maßnahmen zu den Besonderheiten von jungen Menschen nicht nur auf innerschulische Kooperationen zurückgreifen:

- Mit Subtraktionsergebnissen von +7% und -19,6% im Bereich der zielgerichteten Kommunikation fällt respektive auf, dass die rechtzeitige Übermittlung von Informationen bei innerschulischer Kooperationen von mehr Befragten angegeben wird als bei außerschulischen Kooperationen. Erschwernisse hingegen aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen werden von knapp ein Fünftel mehr Schulsozialarbeitenden bei außerschulischen Zusammenarbeiten angeführt. Zu erklären sind diese Unterschiede zwischen den beiden Kooperationsarten damit, dass bei innerschulischer Zusammenarbeit kurze Wege für sie förderlich ausfallen, die im Falle außerschulischer Kooperationen nicht möglich sind.
- Das Verständnis und die Zuverlässigkeit der fachlichen Kompetenzen Anderer und deren Interventionsbeiträge werden von durchschnittlich +6,1% mehr Befragten bei innerschulischen professionsübergreifenden Interaktionen positiv eingeschätzt.
- Auch das Vertrauen in die Kompetenzen Anderer fällt mit + 6,7% zugunsten der professionsübergreifenden Arbeit an der Schule aus, während aber die Anerkennung dieser Expertisen mit -2,5% eher außerschulischen Arbeitszusammenhängen vorbehalten wird. Letzteres weist auf die bereits bekannte fehlende Anerkennung der Fachlichkeit von manchen Schulsozialarbeitenden an ihrer Schule und ihrer Stellung als gleichwertigen Expertinnen und Experten hin (vgl. Abschnitt 5.4). Dies gelingt in außerschulischen Zusammenhängen besser, be-

dingt durch den interinstitutionellen Kontext, indem die entsprechende Zusammenarbeit stattfindet und an der Bereitschaft dortiger Akteurinnen und Akteuren einander auf Augenhöhe zu begegnen. Das schwächere Vertrauen in die Kompetenzen Anderer hängt mit den bereits bestehenden negativen Erfahrungen zusammen, wie auch mit möglicherweise der fehlenden Bereitschaft andere Sicht- und Arbeitsweisen zu akzeptieren.

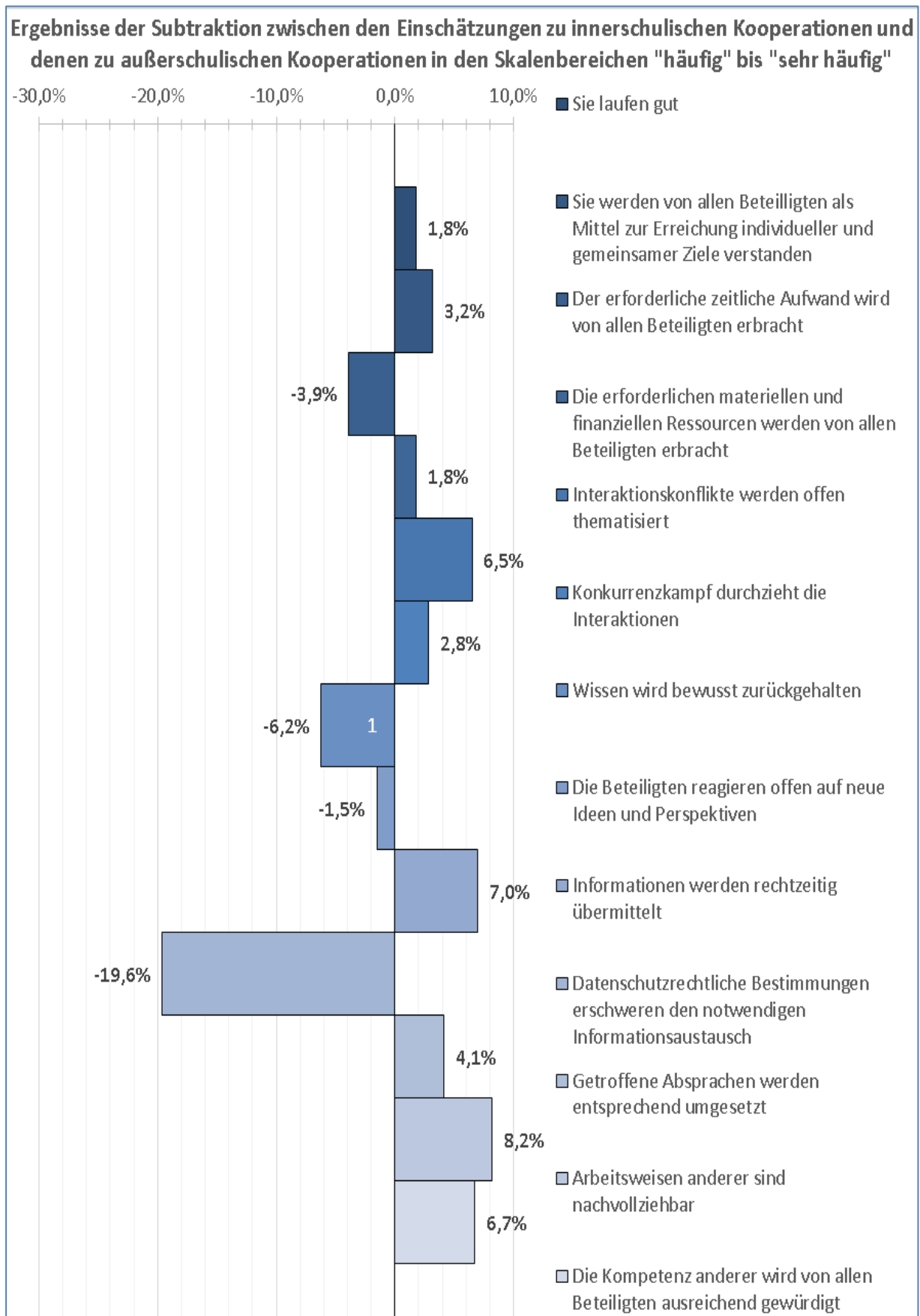
- Im Bereich der Übereinstimmung von Interessen, Zielen und Prioritäten ist mit einem Subtraktionsergebnis von -3,9% davon auszugehen, dass mehr Schulsozialarbeitende bei Kooperationen außerschulischer Art positive Einschätzungen bei der Erbringung des erforderlichen zeitlichen Aufwandes machen. Handelt es sich aber um die Aufwendung finanzieller und materieller Ressourcen ebenso wie um die Nutzung der Kooperation als Mittel zur Erreichung individueller und gemeinsamer Ziele, dann wechseln die Mehrheitsverhältnissen mit jeweils +1,8% und +3,2% hin zu den innerschulischen Kooperationen. Zu deuten ist dieses Ergebnis so, dass außerschulische Kooperationen Ressourcen erfordern, die von den Beteiligten herbeigeschafft werden müssen, um reibungslos laufen zu können. Zu nennen wären hier die Kosten für Herstellung, Verwendung und Übermittlung gemeinsam genutzter Unterlagen beispielsweise. Ist dies nicht der Fall, dann entstehen Schwierigkeiten, die sowohl die angestrebte Zusammenarbeit gefährden, als auch den Erfolg von Interventionen, die eine solche Kooperation erfordern.
- Dennoch entstehen die Mehrheiten hinsichtlich klarer Aufgabenverteilung mit -0,2% und der Vereinbarkeit von Arbeitsstilen mit -1,6 bei den außerschulischen Kooperationen im Rahmen geklärter Rollen und Interaktionen. Aber mit einem Subtraktionsergebnis von +6,5% werden Interaktionskonflikte für mehr befragte Personen öfters in innerschulischer als in außerschulischer Zusammenarbeit offen thematisiert.

Auch Erfahrungen von fehlender (nachhaltiger) Besserung trotz offener Ansprache von Konflikten führen zu einem in dieser Hinsicht eher geringen bis nicht-existenten Engagement. Um Abhilfe schaffen zu können, eignet es sich ein dezidiertes und von allen getragenes Vorgehen bei Konflikten in diesen Arbeitskonstellationen festzulegen und stringent umzusetzen. Nötigenfalls sollte auch

Supervision bzw. Mediation in Anspruch genommen werden um eine zielgerichtete Arbeitsgrundlage (wieder-)herzustellen.

- Mit respektive +4,5 und +2,8 geben mehr Befragte an, dass Erschwernisse der Kooperation durch Statusfragen und Konkurrenzkampf in innerschulischen Zusammenhängen stärker vorkommen. Während das Zurückhalten von Wissen und Informationen wie auch die Offenheit für neue Ideen und Perspektiven mit je -6,2% und -1,5% von mehr Befragten außerschulischen Kooperationen zugesprochen wird. Dies stimmt mit den Hindernissen aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen überein; da diese es Handelnden anderer Institutionen ermöglichen können, benötigte Informationen zu verweigern, indem sie auf den Datenschutz verweisen.

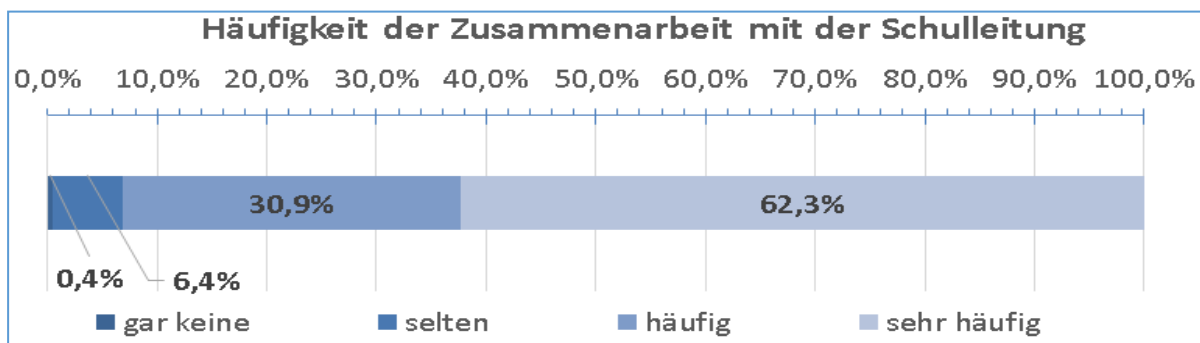
Diese Erläuterungen basieren auf der folgenden Abbildung mit den Subtraktionsergebnissen zwischen Angaben zu inner- und außerschulischen Kooperationen:



**Abbildung 154:** Ergebnisse der Subtraktion zwischen den Einschätzungen zu innerschulischer Kooperationen und denen zu außerschulischer Kooperationen in den Skalenbereichen „häufig“ bis „sehr häufig“



Mit einem Subtraktionsergebnis von +1,8% sind zwar marginal mehr Befragte der Ansicht, dass ihre innerschulischen Kooperationen besser verlaufen als ihre außerschulischen Kooperationen, aber eine sehr große Mehrheit (jeweils mehr als neun Zehntel) geben einen beständig positiven Verlauf ihrer Kooperationen an. Es stellt sich daher die Frage, mit wem sie denn in welcher Häufigkeit zusammenarbeiten: Innerschulisch gesehen arbeiten nahezu alle befragten Schulsozialarbeitenden am häufigsten mit Lehrkräften zusammen – wie bereits im Abschnitt 6.2.6.1:Abbildung 104 festgestellt wurde (99,2%). Mit einem annähernd ähnlich hohen Befragtenanteil wird die Kooperation mit der Schulleitung gemäß nachfolgender Abbildung als kontinuierlich bewertet (93,3%).



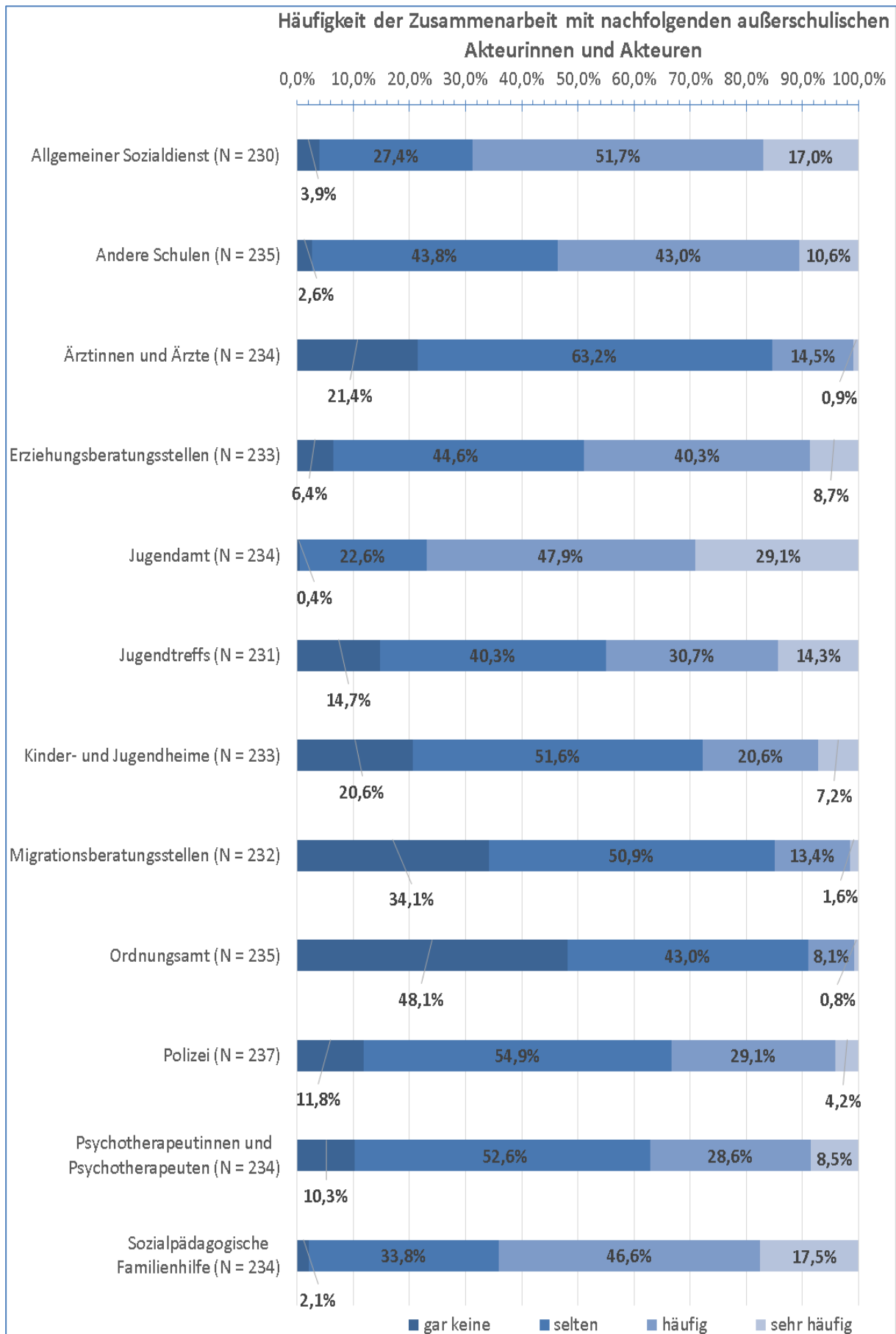
**Abbildung 155:** Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Diese hohe Kooperation ist damit zu erklären, dass Schulleitungen und Sozialarbeitende einander in keiner Weise aus dem Weg gehen können, ohne negative Auswirkungen dieses Zustandes auf den beiderseitigen Arbeitsalltag zu haben: Viele Schulsozialarbeitende schätzen den regelmäßigen Austausch mit der Schulleitung so ein, dass dieser letztlich institutionalisiert wird. Andere wiederum erachten den Rückhalt von ihrer Schulleitung als starkes Signal – auch dem Lehrerkollegium gegenüber – über die Wichtigkeit und Notwendigkeit schulsozialarbeiterischen Handelns an der betreffenden Schule.

Über diese Zusammenarbeit hinaus wird öfters mit Inklusionshelferinnen und –helfern wie auch mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleitern zusammengearbeitet – wenn auch nur von den wenigsten Befragten. Dies wurde bereits in den Abschnitten 6.2.5.2 und 6.2.3.1 aufgezeigt und erörtert. Insgesamt ist hier festzuhalten, dass mit den klassischen Akteurinnen und Akteuren an Schulen (die beiden erstgenannten Professionen) in höherem Maße kooperiert wird, als mit den neueren (die beiden letztgenannten Professionen).

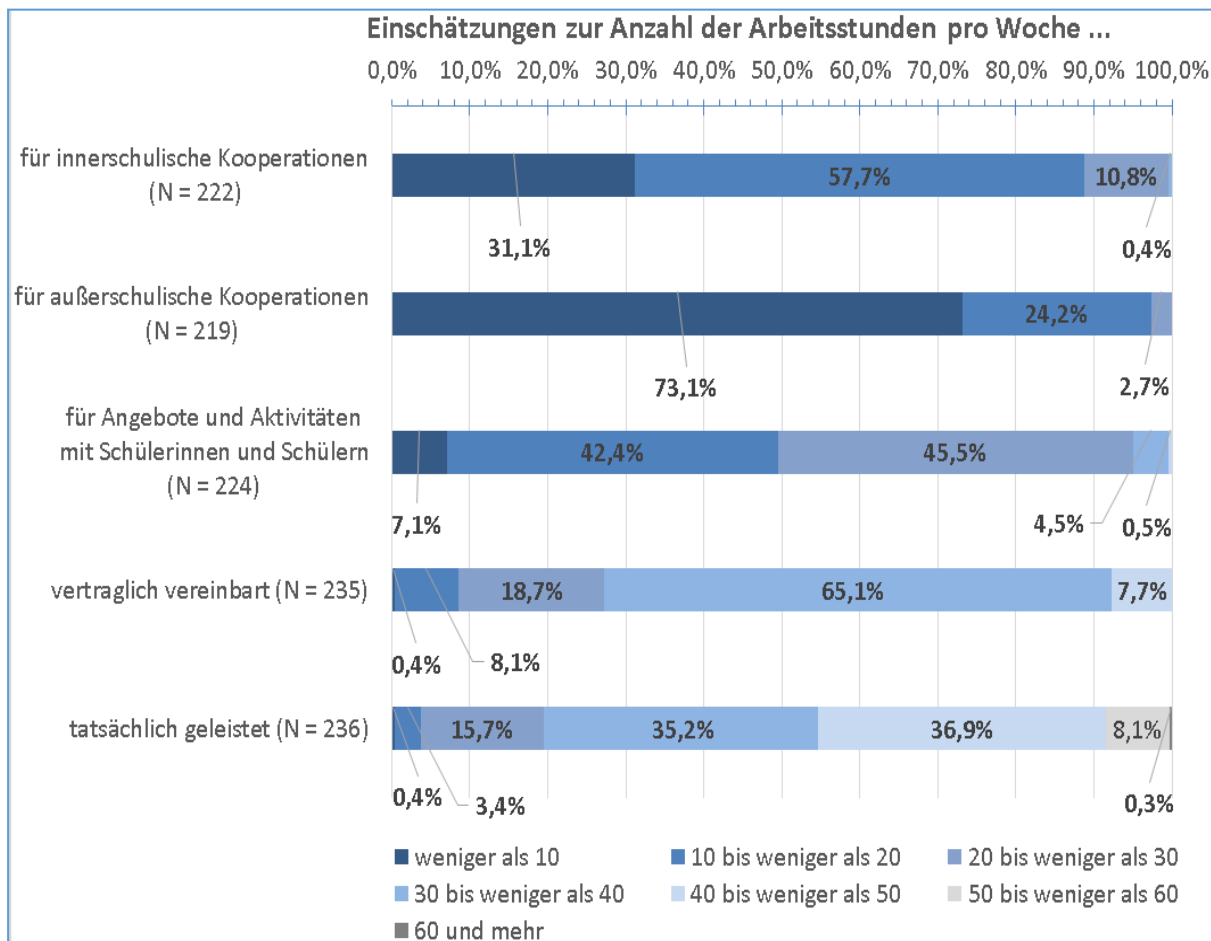
Auch bei den außerschulischen Kooperationen ist eine ähnliche Konzentration gemeinschaftlicher Arbeit mit den bewährten Expertengruppen der Kinder- und Jugendhilfe zu beobachten: Bereits im Abschnitt 6.2.3.1 wurde festgestellt, dass Erziehungsberechtigte von den meisten Schulsozialarbeitenden in ihre Interventionen eingebunden werden, um deren Erfolg zu fördern. Dort wurde auch die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten und Jobcentern dargestellt, um geeignete Interventionen für die Vermittlung in Ausbildung, zu identifizieren und umzusetzen. Dies alles gilt ebenfalls für das hier betreffende Inklusionsverständnis als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den Besonderheiten der Schülerinnen und Schülern. Ähnliches besteht auch hinsichtlich des Zusammenwirkens mit dem schulpsychologischen Dienst, der im Abschnitt 6.2.6.1 erläutert wurde.

Aus der nachfolgenden Grafik geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten mehrfach mit den klassischen mitwirkenden Akteurinnen und Akteuren in der Schulsozialarbeit kooperieren: Mit dem Jugendamt (77%), dem allgemeinen Sozialdienst (68,7%), der sozialpädagogischen Familienhilfe (64,1%) und andere Schulen (53,6%). Mit denjenigen hingegen, deren Aufgabengebiet kaum unmittelbare Berührungspunkte mit der Schulsozialarbeit haben, wird auch am wenigsten zusammengewirkt: Mit dem Ordnungsamt (8,9%), Migrationsberatungsstellen (15%) und Ärztinnen bzw. Ärzten (15,4%).



**Abbildung 156:** Häufigkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren

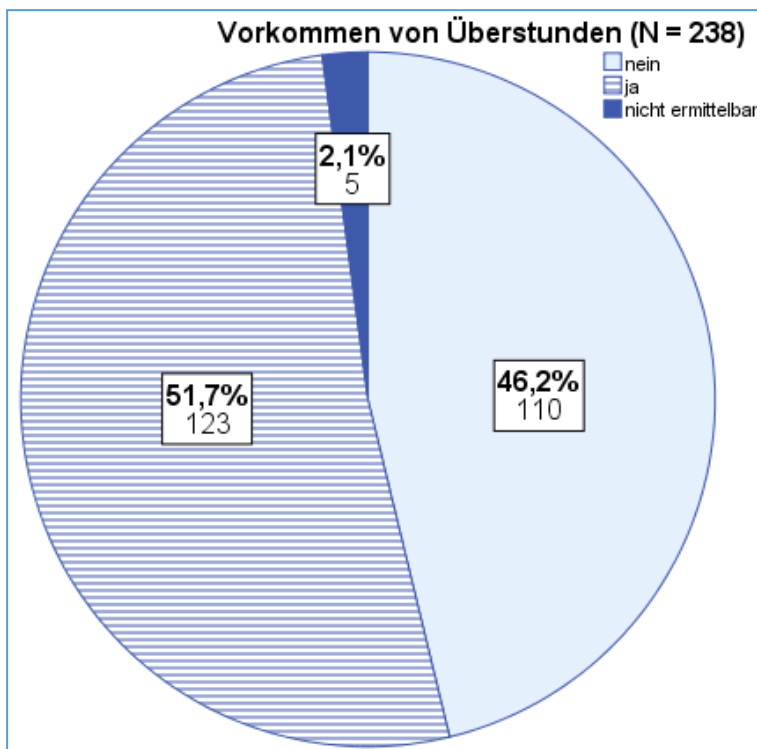
Die zeitlichen Ressourcen stellen die für die dargestellten Kooperationen wie auch für schulsozialarbeiterische Angebote und Aktivitäten, eine mögliche Einflussgröße dar. Deshalb wird nachfolgend ermittelt, in welchem Umfang wöchentliche Arbeitsstunden entsprechend aufgewandt werden:



**Abbildung 157:** Einschätzungen zur Anzahl von Arbeitsstunden pro Woche

Für innerschulische Kooperationen investieren die meisten Schulsozialarbeitenden viel mehr Arbeitsstunden (10 bis weniger als 20) pro Woche als für außerschulische Kooperationen (weniger als 10). Damit wird die Priorisierung kooperativen Arbeitens auf unmittelbare Schulakteurinnen und –akteuren ausgedrückt. Für Angebote und Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern hingegen liegt zwar der Schwerpunkt auf 20 bis weniger als 30 Stunden wöchentlich, aber eine nahezu gleiche Befragtenquote leistet ebenso 10 bis weniger als 20 Arbeitsstunden für schülerinvolvierenden Maßnahmen. Damit wird es deutlich, dass der Schwerpunkt der Arbeit von Schulsozialarbeitenden in Interventionen für und mit Heranwachsenden an der eigenen Schule liegt – und diese Schwerpunktlegung ist in Anbetracht ihres Auftrages nachvollziehbar.

Werden die vertraglich vereinbarten wöchentlichen Arbeitsstunden mit den tatsächlich geleisteten verglichen, dann wird Folgendes festgestellt: Die meisten Befragten (65,1%) sind vertraglich verpflichtet, wöchentlich zwischen 30 und 40 Stunden zu arbeiten. Tatsächlich arbeiten 35,2% zwischen 30 und 40 Stunden pro Woche und 36,9% eher 40 bis 50 Stunden. Dies deutet daraufhin, dass der Anspruch der Befragten, den Heranwachsenden passgenaue Hilfestellungen zu gewähren meist mit Überstunden einhergeht. Dies bestätigt auch die nachfolgende Grafik, anhand welcher der genaue Befragtenanteil mit Überstunden ermittelt wurde:

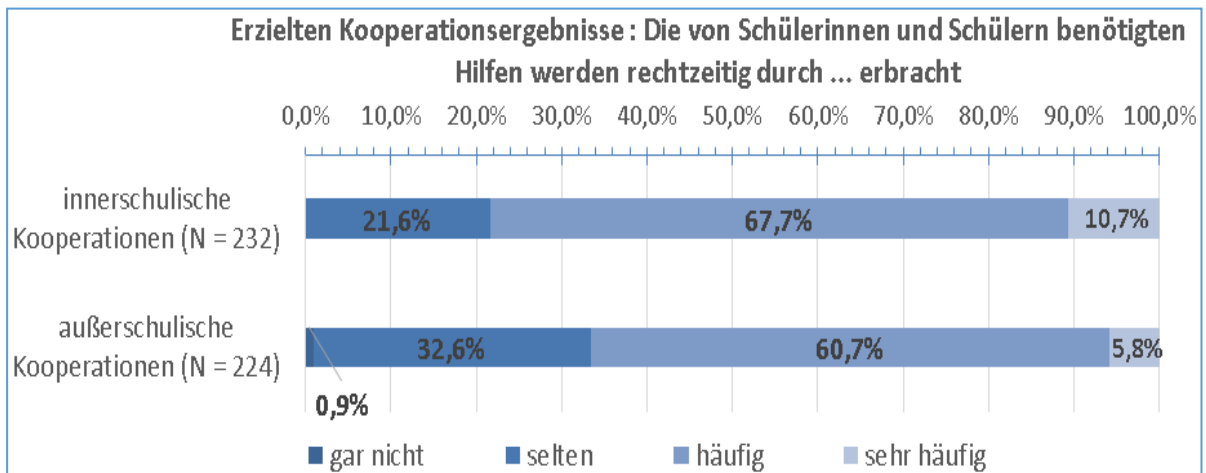


**Abbildung 158:** Vorkommen von Überstunden bei den Befragten

Als nicht ermittelbar sind die Fälle eingeordnet worden, die nur eine einzige Angabe bei wöchentlichen Arbeitsstunden haben – spricht entweder nur die vertraglich vereinbarten Stunden aufweisen, oder nur die tatsächlich geleisteten. Fest steht hier, dass viele Schulsozialarbeitenden mehr Arbeitsstunden leisten, als sie es tatsächlich müssten.

### 6.2.12.2 Erzielte Ergebnisse

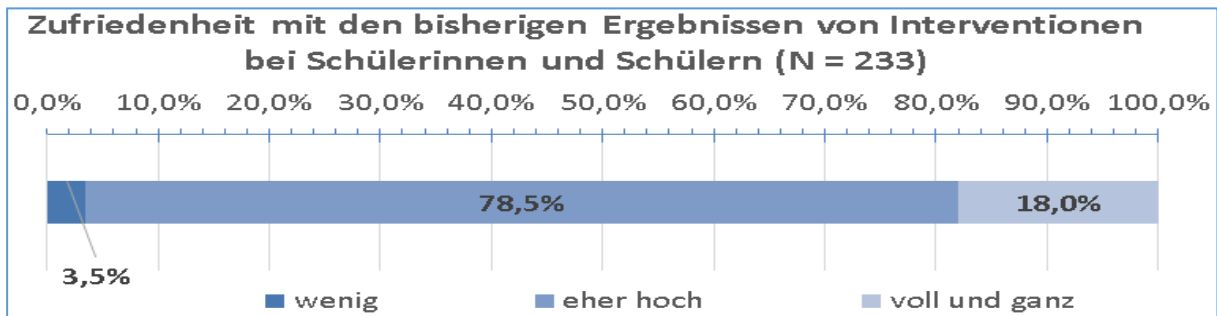
Abgesehen davon, dass die Schülerinnen und Schüler durch die erhaltene Unterstützung Nachteile aus ihrer Lebenslagen und ihrem sozialen Umfeld für ihre (Schul-)Entwicklung überwinden sollen, stellt sich die Frage, was die gepflegten Kooperationen erzielen:



**Abbildung 159:** Erzielte Kooperationsergebnisse

Es geht aus dieser Abbildung hervor, dass bei den meisten Schulsozialarbeitenden (78,4%) benötigte Hilfen den Schülerinnen und Schülern vielfach durch innerschulische Kooperationen rechtzeitig gewährleistet werden. Damit unterstützen 11,9% mehr Befragte hilfsbedürftige Heranwachsende zeitig durch innerschulische Zusammenarbeit als durch außerschulische Kooperationen. Zu erklären ist dies mit der bereits im vorigen Abschnitt identifizierten hinderliche Vorgängen in außerschulischen Kooperationen, die aber in innerschulischen Zusammenwirken weniger ausgeprägt sind. Zu nennen wären hier beispielsweise Erschwernisse aufgrund von Datenschutzbestimmungen, das bewusste Zurückhalten von Wissen bzw. Informationen und fehlende materielle wie auch finanzielle Ressourcen, usw. Sie führen nicht nur einen schlechten Verlauf benötigter Kooperationen herbei, sondern verhindern auch eine (prompte) Hilfe für die unterstützungsbedürftigen Heranwachsenden.

Dennoch kann der nachfolgenden Abbildung entnommen werden, dass keine Schulsozialarbeitenden ermittelt wurden, die überhaupt nicht zufrieden mit den bisherigen Ergebnissen ihrer Interventionen bei Heranwachsenden sind. 3,5% der Befragten sind jedoch wenig zufrieden mit diesen Ereignissen.



**Abbildung 160:** Zufriedenheit mit den bisherigen Interventionsergebnissen

Damit wird ein sehr hoher Anteil an Zufriedenheit ermittelt. Mit der Folge zu klären, ob es keinen Zusammenhang zwischen dieser Zufriedenheit und der rechtzeitigen Gewährung von Hilfen bei inner- oder außerschulischer Kooperationen gibt:

<b>Korrelation (Kendall-Tau-b)</b>		Zufriedenheit mit den bisherigen Ergebnissen von Interventionen bei Heranwachsenden
Einschätzung zur außerschulischen Kooperation (rechtzeitige Hilfen)	Korrelationskoeffizient	,118
	Sig. (2-seitig)	,069
	N	219
Einschätzung zur innerschulischen Kooperation (rechtzeitige Hilfen)	Korrelationskoeffizient	,186**
	Sig. (2-seitig)	,003
	N	227
		** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Abbildung 161:** Korrelationsergebnisse zwischen der Zufriedenheit mit den bisherigen Interventionsergebnissen und der rechtzeitigen Gewährung benötigter Hilfen an Heranwachsenden durch inner- bzw. außerschulische Kooperationen.

Erklären lässt sich die hohe Zufriedenheit mit den bisherigen Ergebnissen der Interventionen bei Heranwachsenden nicht durch die Einschätzungen zur rechtzeitigen Gewährung benötigter Hilfen an Heranwachsenden durch außerschulische Kooperationen. Durch innerschulische Kooperationen jedoch ist diese Zufriedenheit erklärlich. Denn der entsprechende Zusammenhang fällt mit 0,186 zwar schwach aus, aber auf einem Signifikanzniveau von 0,01. Dies bedeutet, in 99% der Fälle sind diejenigen, die angeben rechtzeitige Hilfen an Heranwachsenden durch innerschulische Kooperationen zu erwirken, eher zufrieden als diejenigen, die dies nicht angeben. Letztere werden eher unzufrieden mit ihren bisherigen Ergebnissen von Interventionen bei den jungen Menschen sein.

### 6.2.12.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis

Die Hypothese, dass je mehr zeitliche Ressourcen in die Kooperationen investiert werden, umso mehr werden benötigte Hilfen bei den jungen Menschen rechtzeitig erwirkt, wird nicht für außerschulische Kooperationen bestätigt. Denn die vorliegenden Daten ergeben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen beiden Aspekten. Sie trifft gemäß nachfolgender Abbildung für innerschulische Kooperationen hingegen zu:

<b>Korrelation (Kendall-Tau-b)</b>		Rechtzeitige Gewährung benötigter Hilfen durch innerschulische Kooperationen
Wöchentliche Arbeitsstunden für innerschulische Kooperationen	Korrelationskoeffizient	,141*
	Sig. (2-seitig)	,026
	N	217
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 162:** Korrelation zu innerschulischer Kooperationen bezüglich wöchentlicher Arbeitsstunden und rechtzeitig erwirkte Hilfen bei Schülerinnen und Schülern

Es ist hieraus zu nehmen, dass in 95% der Fälle diejenigen, die 20 bis weniger als 30 Arbeitsstunden pro Woche für innerschulische Kooperationen aufwenden, auch mit hoher Wahrscheinlichkeit erreichen werden, dass die von Schülerinnen und Schülern benötigten Hilfen rechtzeitig gewährt werden. Weniger bis kaum erfolgreich sind hingegen diejenigen, die nur weniger als 10 Arbeitsstunden in die genannten Kooperationen investieren. Denn die Wechselwirkung fällt mit 0,141 zwar schwach aus, aber auf einem Signifikanzniveau von 0,05 und ist positiv.



Zum Verlauf von Kooperationen ergeben sich folgende signifikante Zusammenhänge:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)		Einschätzung zu den innerschulischen Kooperationen: guter Verlauf	Einschätzung zu den außerschulischen Kooperationen: guter Verlauf
Rechtzeitige Gewährung benötigter Hilfen durch innerschulische Kooperationen	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,286** ,000 229	,240** ,000 228
Rechtzeitige Gewährung benötigter Hilfen durch außerschulische Kooperationen	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,157* ,014 223	,325** ,000 223
Basis innerschulischer Kooperationen: punktuelle Absprachen mit einzelnen Handelnden	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,144* ,027 231	-,058 ,374 229
	**.	Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).	
	*	Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).	

**Abbildung 163:** Korrelationen zu einem guten Verlauf von Kooperationen

In 99% der Fälle geht ein guter Verlauf innerschulischer und außerschulischer Kooperationen höchst wahrscheinlich mit der rechtzeitigen Gewährung benötigter Hilfen für Heranwachsende einher. Dies ergibt sich aus den entsprechenden Verknüpfungen mit positiven Korrelationskoeffizienten von jeweils 0,286 und 0,325 auf einem Niveau von 0,01 signifikant. Bei einem weniger guten oder gar schlechten Kooperationsverlauf ergeben sich hingegen schließlich verspätete bzw. gar keine Hilfen.

Bemerkenswert an der obigen Abbildung ist aber auch, dass in 95% der Fälle diejenigen, deren innerschulische Zusammenarbeit auf punktuellen Absprachen mit einzelnen Handelnden basiert, auch einen erfolgreichen Kooperationsverlauf angeben. Während diejenigen, deren innerschulischer Zusammenarbeit kaum oder gar nicht auf diese Absprachen zurückgeführt wird, von einem schlechten Verlauf berichten. Denn der Zusammenhang fällt mit 0,144 zwar schwach aus, aber positiv und auf einem Signifikanzniveau von 0,05.

Dies stellt auch die einzige relevante Korrelation zwischen den unterschiedlichen Arbeitsgrundlagen und den genannten Kooperationen dar. Zu erklären ist dieser Befund damit, dass auch wenn basierend auf schulische Dienstanweisungen oder auf einen

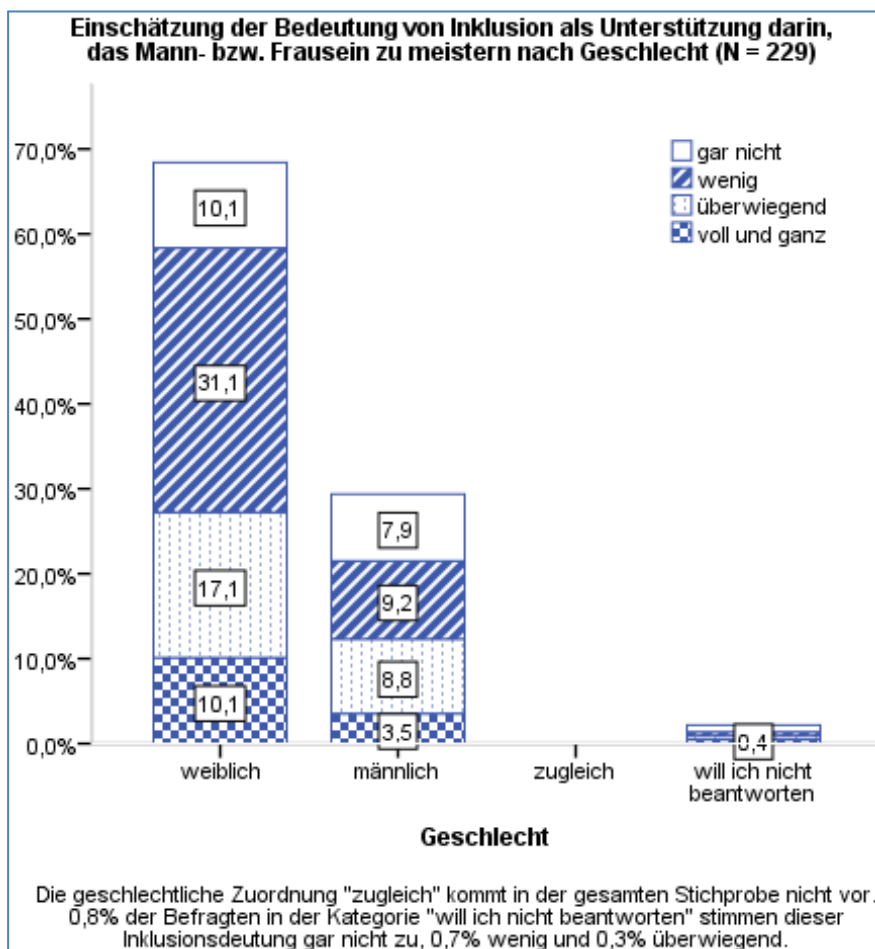
Vertrag zusammengearbeitet werden soll, stellt dies längst keine Garantie für einen guten Verlauf dar. Diese beiden Grundlagen mögen zwar eine Sicherung sein, auf die zurückgegriffen werden kann im Falle einer Kooperationsverweigerung beispielsweise, aber gepflegt werden muss die angestrebte Zusammenarbeit von Einzelpersonen. Eine Distanzierung der Parteien trotz Dienstanweisungen und Kooperationsverträgen stellt weder eine Zusammenarbeit her, noch gewährt sie (rechtzeitige) Unterstützung. Erst einzelne Absprachen mit den jeweiligen Handelnden jedes Mal, wenn sie für den vorliegenden Fall erforderlich werden, machen die Kooperation aus und setzen somit die schulischen bzw. vertraglichen Vorgaben um.

## **Fazit**

Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern zu realisieren ist nur in gut verlaufenden inner- und außerschulischen Kooperationsverhältnissen umsetzbar. Um einen solchen Verlauf herbeiführen zu können, stellen insbesondere punktuelle Absprachen mit den einzelnen Handelnden eine bedeutsame Größe dar, die es beständig zu verwirklichen gilt. Auch ist eine ganze Reihe an Hindernissen zu überwinden – wie etwa Informationsverweigerungen, mangelnde zeitliche bzw. fehlende materielle oder finanzielle Ressourcen, sowie Konkurrenzdenken usw.

### 6.2.13 Einschätzung der Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern

Die meisten Befragten verneinen dieses Verständnis von Inklusion, lediglich 40,3% stimmen zu, dass Inklusion für sie bedeutet, Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihr Mann- bzw. Frausein zu bewerkstelligen – wie die nachfolgende Grafik aufzeigt.



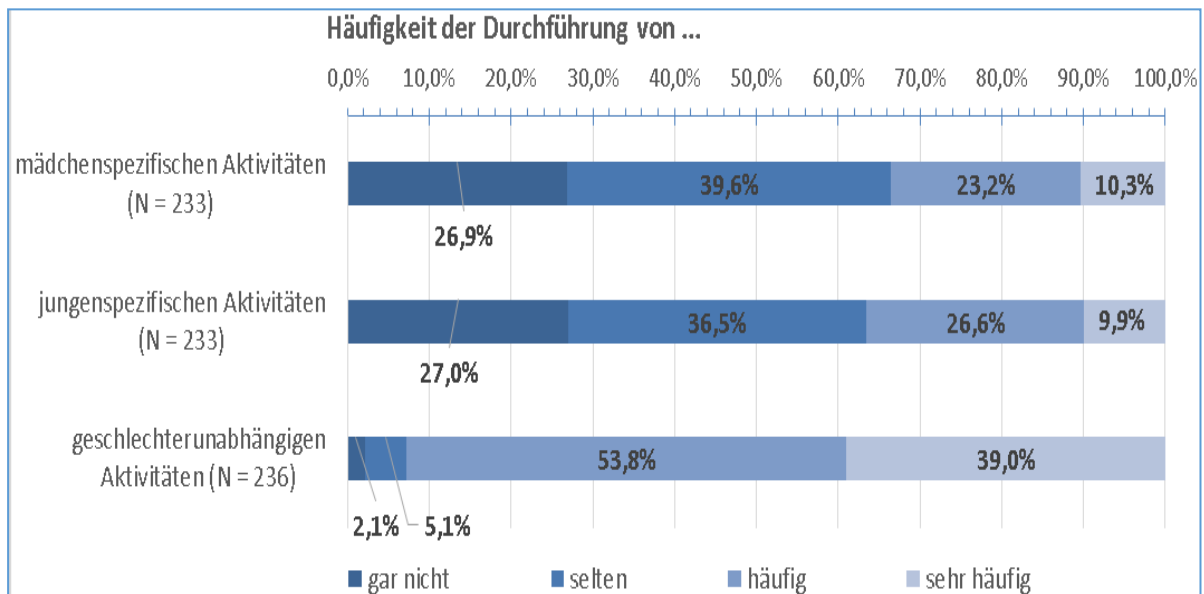
**Abbildung 164:** Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern

Diese Ergebnisse entzweien die Meinungen der Befragten so, dass es interessant zu sein scheint herauszufinden:

- was diejenigen, die dem zustimmen, tun, um diese Inklusionsdeutung umzusetzen.
- ob sie andere Verfahren anwenden wie diejenigen, die dieses Inklusionsverständnis ablehnen.

### 6.2.13.1 Vorgehen zur Inklusionsumsetzung

Die Unterstützung darin, das Mann- bzw. Frausein zu bewerkstelligen, findet u.a. über geschlechterspezifische und –unabhängige Angebote und Aktivitäten statt, weshalb die Häufigkeit der Durchführung nachfolgender Maßnahmen erfragt wurde:



**Abbildung 165:** Vorgehen zur Förderung von Mann- bzw. Frausein bei Heranwachsenden

Es wird aus dieser Abbildung ersichtlich, dass geschlechterspezifische Aktivitäten weniger durchgeführt werden als geschlechterunabhängige Angebote. Denn Letzteres wird von der Mehrheit der Befragten am häufigsten umgesetzt (92,8%) während Ersteres von lediglich 33,5% der Befragten öfters umgesetzt wird, wenn es sich um mädchenbezogene Angebote handelt und von etwas mehr bei jungenbezogenen Aktionen (36,5%). Damit kann nicht bestätigt werden, dass Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern, primär über eine stetige Verwirklichung geschlechtsspezifischer Aktivitäten realisiert wird.

Insbesondere auch, weil die nachfolgende Grafik zwar aufzeigt, dass diejenigen, die mädchenspezifische Aktivitäten beständig durchführen, auch der genannten Inklusionsdeutung in 95% der Fälle wahrscheinlich stark zustimmen. Denn der entsprechende Zusammenhang fällt mit 0,121 positiv aus und auf einem Signifikanzniveau von 0,05 zweiseitig positiv. Damit gilt also auch, dass je weniger eine Person diesem Inklusionsverständnis zustimmt, umso weniger wird sie auch mädchenspezifische Aktivitäten veranlassen. Aber hinsichtlich der jungenspezifischen Aktivitäten besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Dieses Ergebnis ist allerdings bislang der einzige Zusammenhang zwischen einer Inklusionsdeutung und den Vorgehensweisen zu seiner Umsetzung. Denn bisherige Inklusionsdeutungen haben keinen signifikanten Zusammenhang mit ihren Umsetzungsansätzen ergeben: Ein Phänomen in Forschungen, das darauf zurückgeführt werden kann, dass theoretische Konstrukte wie hier etwa „Inklusion“ mit ihrer praktischen Umsetzung bzw. dem damit verbundenen Umsetzungsvorgehen öfters in keinem signifikanten Zusammenhang stehen.

Korrelationen (Kendall-Tau-b)	Bedeutung von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, das Mann- bzw. Frausein zu meistern	Durchführung von ...			
		mädchenspezifischen Aktivitäten	jungenspezifischen Aktivitäten	geschlechtsunabhängigen Aktivitäten	
Durchführung von ...					
mädchenspezifischen Aktivitäten	Korrelationskoeffizient	,121*	1,000	,538**	,092
	Sig. (2-seitig)	,034		,000	,120
	N	225	233	232	232
jungenspezifischen Aktivitäten	Korrelationskoeffizient	,039	,538**	1,000	,119*
	Sig. (2-seitig)	,488	,000		,042
	N	225	232	233	233
geschlechtsunabhängigen Aktivitäten	Korrelationskoeffizient	,033	,092	,119*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,585	,120	,042	
	N	227	232	233	236
Geschlecht	Korrelationskoeffizient	-,058	-,213**	,032	,082
	Sig. (2-seitig)	,338	,000	,590	,195
	N	228	231	231	234
Alter der befragten Schulsozialarbeitenden	Korrelationskoeffizient	,012	,027	,085	-,137*
	Sig. (2-seitig)	,820	,594	,095	,011
	N	223	225	225	228
Berufsbildungsstufe	Korrelationskoeffizient	,018	-,153*	-,057	-,044
	Sig. (2-seitig)	,766	,012	,350	,486
	N	228	232	232	234
	** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				
	* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).				

**Abbildung 166:** Korrelationen von Merkmalen der Befragten mit dem Vorgehen zur Förderung von Mann- bzw. Frausein bei Heranwachsenden und der entsprechenden Inklusionsdeutung

Die Behauptung hingegen, Personen, die stetig mädchenspezifische Aktivitäten ausführen, würden auch vielfach jungenspezifische Aktivitäten vollenden, kann mit hoher Sicherheit bestätigt werden. Denn mit einem positiven Zusammenhang von 0,538 und einem Signifikanzniveau von 0,000 wird diese Hypothese in allen Fällen höchst wahrscheinlich zutreffen. Es gilt gleichzeitig, bei fehlender Durchführung der geschlechterorientierten Angebote, werden die anderen ebenso wenig gestaltet. Damit wird ein

Hinweis auf ein ausgewogenes Verhältnis in der Förderung von Mädchen und Jungen durch die genannten Aktivitäten gegeben. Auch die mehrheitliche Veranstaltung von geschlechtsunabhängigen Angeboten bestärkt die Idee einer weniger geschlechtsorientierten Förderung von Heranwachsenden unter den Befragten.

Wenngleich damit auch eine gendersensible Kinder- und Jugendförderung gemeint sein kann, stellt sich hier dennoch die Frage, inwiefern eine starke Ausblendung des biologischen Geschlechtes einen etwaigen Nachteil für eine erfolgreiche Inklusionsarbeit darstellen kann. Insbesondere auch mit dem Wissen, je mehr Jungen durch Schulsozialarbeit unterstützt werden, umso geringer der Anteil derer, die in alternative Beschulungsprojekte und in niedrigere Schularten wechseln (vgl. Abschnitt 6.2.2.2). Dies sagt im Grunde genommen aus, dass Jungen stärker von Schulsozialarbeitenden unterstützt werden sollen, damit mehr Heranwachsende das bereits erreichte Bildungsniveau zu halten vermögen. Dazu ist es notwendig entsprechende Unterscheidungen bei den Hilfesuchenden bzw. Hilfsbedürftigen zu vollziehen und auf sie angepasste Maßnahmen umzusetzen, die auch geschlechterorientiert angelegt sein sollten.

Die obige Abbildung macht auch folgende weitere Handlungsmuster deutlich: Mit einem Zusammenhang von 0,119 auf einem Signifikanzniveau von 0,05 werden diejenigen, die jungenspezifische Interventionen ausrichten in 95% der Fälle auch häufig geschlechtsunabhängige Angebote bewerkstelligen. Wer allerdings das Eine nicht tut, wird ebenso das Andere eher nicht tun. Dass geschlechtsunabhängige Aktivitäten eher nicht durchgeführt werden, wird in 95% der Fälle vorkommen, je höher das Alter der Befragten. Je jünger die Schulsozialarbeitenden hingegen, umso mehr werden diese Angebote ausgeführt. Denn mit einem entsprechenden signifikanten Korrelationskoeffizienten von -0,137 auf einem Niveau von 0,05 fällt die Wechselbeziehung zwischen den genannten Aktivitäten und dem Alter der Befragten negativ aus. Zurückzuführen ist dieses Ergebnis auf die stärkeren Trends der letzten Jahren in der Kinder- und Jugendarbeit, die im Gegensatz zu den ursprünglichen ausschließlich geschlechterorientierten Ansätzen, geschlechterunabhängige Angebote vorangetrieben haben. Nicht zuletzt werden diese Veränderungen dem Wendepunkt in der feministischen Jugendarbeit, in der fortan nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen gefördert bzw. unterstützt werden, zugeordnet.

Während weibliche Befragte in 99% der Fälle höchst wahrscheinlich sehr häufig mädchenspezifische Aktivitäten vollziehen, finden diese in 95% der Fälle auf der Berufsbildungsstufe (an Berufsschulen und Weiterbildungskollegs) praktisch nicht statt. Denn die Verknüpfung der Durchführungshäufigkeit dieser Angebote mit dem Geschlecht der Schulsozialarbeitenden fällt mit  $-0,213$  auf einem Signifikanzniveau von  $0,01$  negativ aus. Ihre signifikante Verbindung hingegen mit der genannten Stufe fällt mit  $-0,153$  zwar ebenfalls negativ aus, aber lediglich auf einem Niveau von  $0,05$ . Eine Erklärung dieses Ergebnisses damit, dass keine Schulsozialarbeiterinnen an diesen Schulformen tätig sind, lässt sich weder anhand der vorliegenden Daten belegen (vgl. Abschnitte 5.1 & 6.1.13), noch durch die Realität. Noch erstaunlicher wird dieser Befund dadurch, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Berufsbildungsstufe und der Anzahl der unterstützten Mädchen gibt:

<b>Korrelation (Kendall-Tau-b)</b>		<b>Anzahl unterstützter Schülerinnen und Schüler (Mädchen)</b>
Berufsbildungsstufe	Korrelationskoeffizient	.122*
	Sig. (2-seitig)	,034
	N	210
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).		

**Abbildung 167:** Korrelation zwischen der Bildungsstufe (Schulformen Berufsschule und Weiterbildungskolleg) und der Anzahl unterstützter Mädchen

Mit einem Korrelationskoeffizient von  $0,122$  auf einem Signifikanzniveau von  $0,05$  wird hier ausgesagt, dass in 95% der Fälle die Anzahl unterstützter Schülerinnen steigt, wenn es sich eher um Berufsschulen und Weiterbildungskollegs handelt. Sinkt diese Zahl hingegen, dann geht es um andere Schulformen. Eine mögliche Denkweise hier ist, dass in solchen Fällen, in denen zahlreiche Mädchen unterstützungsbedürftig werden, es sich im Grunde genommen anbietet, auch mädchenspezifische Aktivitäten durchzuführen. Allerdings wird sie durch die vorliegenden Befunde nicht bestätigt, da solches nach der hiesigen Datenlage nicht stattfindet. Es ist daher geboten, eine Erklärung dieser Ergebnisse in den Anforderungen von Schulsozialarbeitenden an betreffenden Schulformen auszumachen: Es wird von einer spezifischen Klientel gesprochen, die es in schulischen, berufsbezogenen und persönlichen Angelegenheiten so zu unterstützen gilt, dass in erster Linie nur individuelle Interventionen als wirksam erachtet werden. Bei dieser Fokussierung erhalten gruppenbezogene geschlechtsori-

enterte Maßnahmen weniger Relevanz, insbesondere wenn es sich um familiäre, Beziehungs- und Suchtproblematiken handelt, wie auch um Straffälligkeit, Entschuldung oder Wohnungssuche.

### **6.2.13.2 Erzielte Ergebnisse**

Ab wann ein Heranwachsender sein Mann- bzw. Frausein gemeistert hat, lässt sich nicht pauschalisieren bzw. konkret feststellen. Denn ein solcher Prozess setzt sich objektiv gesehen ständig fort und in einem Zeitrahmen, der über die Schulzeit hinausgeht – und somit auch über den Einflussbereich von Schulsozialarbeitenden. Vor allem, weil sich die unterstützten Heranwachsenden – auch wenn manche von ihnen weit nach dem Schulabschluss noch Kontakt zu ihren dortigen Schulsozialarbeitenden pflegen – weiterhin in diesem Verwirklichungsprozess befinden. Für Schulsozialarbeitende eignet es sich daher vielmehr auf die Ergebnisse zu schauen, die sie durch ihr Handeln für die Realisierung aller vorangegangenen Inklusionsdeutungen erzielen, um in etwa einschätzen zu können, welchen Beitrag sie zur Förderung von Mann- bzw. Frausein leisten. Dabei liegt auch eine wesentliche Aufgabe darin, mögliche relevante geschlechterbezogene Ergebnisse genau festzuhalten, weil auch diese von geschlechtergerechtem Umgang in der Schulsozialarbeit zeugen – wenn nicht sogar darauf aufmerksam machen können, inwiefern Handlungs- bzw. Anpassungsbedarf besteht.

### **6.2.13.3 Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Ergebnis**

Ähnlich den Ausführungen zu den erzielten Ergebnissen hinsichtlich der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern, gilt es hier ebenso die Zusammenhänge von Handeln und Ergebnissen der vorigen Inklusionsverständnisse genauer zu analysieren. Mit dem Ziel Gelungenes zu identifizieren und ggfs. auszubauen wie auch Verbesserungspotenziale herauszufinden und adäquate Maßnahmen zu deren Behebung zu vollziehen.



## Fazit

Inklusion als Unterstützung von jungen Menschen darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern, ist Arbeit an der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Heranwachsenden. Damit kann sie durch die Schulsozialarbeit lediglich in einem Teilabschnitt erwirkt werden, da das hier intendierte Inklusionsziel Teil des Erwachsenwerdens darstellt – wenn nicht sogar dieses selbst ist, dessen Anfang bzw. Ende selbst in der Wissenschaft keine eindeutige Zuordnung erfährt. Denn die Frage danach, was das Mann- bzw. Frausein ausmacht, stellt eine fortwährende Dialektik zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern und deren intrinsischen Beweggründen bzw. Vorstellungen eigener Norm-, Wert- und Lebensvorstellungen dar. Einen konstruktiven Beitrag zu diesem Unterfangen zu leisten liegt für Schulsozialarbeitenden daher insbesondere in der Umsetzung der zuvor dargestellten Inklusionsdeutungen.

### 6.2.14 Sonstige Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion

Die befragten Schulsozialarbeitenden hatten im Fragebogen die Möglichkeit, weitere Deutungen von Inklusion anzugeben, die ihnen über die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten hinaus einfielen. Unten stehend werden diese Einschätzungen dargestellt:

Inklusion bedeutet:	Skalierung (N = 21)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benachteiligte SchülerInnen stärken</li> <li>• Die Integration von behinderten SchülerInnen</li> <li>• SchülerInnen mit Behinderung den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen und deren Verbleib und ihre Integration in die Schulgemeinschaft zu fördern und zu sichern</li> <li>• Jedem Kind sein Lerntempo zu ermöglichen; Freude am Lernen</li> <li>• Nachhaltige Konzepte</li> <li>• Konzepte/ Maßnahmen zur Einbindung von SchülerInnen mit psychischen Behinderungen/ Verhaltensauffälligkeiten zu erstellen und umzusetzen</li> <li>• Projekte zur Verbesserung des sozialen Lernen/ Toleranz</li> <li>• Reduktion von Diskriminierungsprozessen</li> <li>• Nachteilsausgleiche</li> <li>• Durch schulübergreifende Angebote der Schulsozialarbeitsteams Barrieren aufweichen</li> <li>• Soziale Kompetenzen steigern und fördern</li> <li>• Bessere sonderpädagogische Ausarbeitung sowie stärkere Präsenz sonderpädagogischer Fachkräfte</li> <li>• Änderung der Lehrerausbildung = mindestens 1 sonderpädagogisches Fach mitstudieren</li> <li>• Das Schulmanagement zu ändern; Kommunikationsstrukturen erschaffen</li> <li>• Überleiten an die Professionen, die das können, was ich nicht machen kann</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Schülerinnen und Schüler bei Übergang Kita-Schule unterstützen</li> <li>• Auch exklusiv sein dürfen</li> <li>• Selbstverständliches Miteinander mit Blick auf Ressourcen</li> <li>• Zu vermitteln, dass der Wert eines Menschen nicht an die schulischen Leistungsfähigkeit gekoppelt ist</li> <li>• Die Gesellschaft dazu zu motivieren, Inklusion zu "leben", nicht nur im Bereich Schule</li> </ul>	voll und ganz (85,7%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufklärung und Vermittlung ethischer Werte für einen respekt- und verständnisvollen Umgang miteinander (Grundgesetz gilt als Grundlage)</li> <li>• Eine tief greifende gesellschaftliche Reform</li> <li>• Niedrigschwellige Angebote für Schüler und Eltern</li> <li>• Respekt und Wertschätzung; Inklusion ist eine Frage der Haltung</li> </ul>	überwiegend (9,5%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trauerarbeit</li> </ul>	wenig (4,8%)

**Abbildung 168:** Sonstige Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion

Diese sonstigen Deutungen von Inklusion bedienen – ebenso, wie die im Fragebogen vorgegebenen – die im Abschnitt 2.6 dargestellten Dimensionen von Inklusion auf verschiedenen Ebenen: Auf der Zielgruppenebene werden beispielsweise Heranwachsende mit Behinderung genannt, die gestärkt und miteinbezogen werden, sowohl an der Schule, als auch in der Gesellschaft. Wie dies erfolgen kann, geben die Befragten an, indem sie Änderungen der Schulstrukturen hin zu mehr Kommunikation zwischen den Beteiligten empfehlen wie auch zu Lernprozessen, die vermehrt das Lerntempo jedes einzelnen Kindes berücksichtigt. Somit wird die institutionelle Ebene gefragt wie auch die Maßnahmenebene, welche Einbindungsprojekte bzw. –konzepte und Maßnahmen zur Verbesserung der Teilhabe, des Abbaus von Einbindungsbarrieren und Nachteilsausgleiches fortwährend umsetzen. Darüber hinaus wird Inklusion in einer gesellschaftlichen Vision hineingestellt, die von Toleranz, Respekt, Wertschätzung und verständnisvollem Umgang mit allen Gesellschaftsmitgliedern auf allen ihren Ebenen gerade durch die Einzigartigkeit eines jeden Einzelnen geprägt ist. Damit wird eine ethische Dimension angesprochen, welche die Einstellung jeder Person in der Gesellschaft adressiert – wie dies von einer befragten Person treffend formuliert wurde: „Inklusion ist eine Frage der Haltung“.

### **6.3 Effekte der Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden**

Die Hypothese, dass die Arbeitsbedingungen der Schulsozialarbeitenden Einfluss auf den Erfolg ihrer Inklusionsarbeit haben, wird in diesem Abschnitt anhand von Zusammenhängen verschiedener Erfolgseinschätzungen der Befragten mit ihren verschiedenen Rahmenbedingungen wie etwa Schulformen, das Arbeitsaufkommen, die Teamkonstellation und die Anstellungsarten überprüft.

#### **6.3.1 Schulformen**

Zum signifikanten Zusammenhang zwischen Grundschulen und den hohen Einschätzungen hinsichtlich der Aufnahme in weiterführende Schulen, der bereits im Abschnitt 6.2.2.2 herausgefunden worden ist, kommen auch folgende Wechselwirkungen zwischen Schulformen und den angegebenen Erfolgsquoten hinzu, die hier bestätigt werden:

Korrelationen (Kendall-Tau-b)			Prozentuale Anteile	
			Abwendung von Schulverweis	Bekommen eines Ausbildungsplatzes
Schulformen	Mittelschule	Korrelationskoeffizient	,191**	,103
		Sig. (2-seitig)	,006	,144
		N	183	169
	Regionalschule	Korrelationskoeffizient	,226**	,207**
		Sig. (2-seitig)	,001	,003
		N	183	169
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

**Abbildung 169:** Korrelationen zwischen Schulformen und Erfolgsanteilen hinsichtlich der Abwendung von Schulverweisen und des Bekommen eines Ausbildungsplatzes

Diese Abbildung zeigt zwar schwache Zusammenhänge auf, aber diese sind auf einem Niveau von 0,01 signifikant. Dies bedeutet, dass in 99% der Fälle Personen aus Mittel- und Realschulen hohe Erfolgsquoten zu Schülerinnen und Schülern angeben werden, die der Gefahr eines Schulverweises ausgesetzt waren. Handelt es sich um die Vermittlung von Ausbildungsplätzen, geben Professionelle aus Regionalschulen die höchsten Erfolgsanteile an. Umgekehrt gilt es, dass diejenigen, die geringe Erfolgsquoten in beiden Bereichen angeben, höchst wahrscheinlich keiner Regionalschule angehören. Damit kann die Hypothese bestätigt werden, dass Schulsozialarbeitende an Regionalschulen in der Abwendung von Schulverweisen und Vermittlung in Ausbildung erfolgreicher erscheinen als diejenigen in anderen Schularten. Dies trotz der bestehenden ähnlichen Wechselwirkung im Bereich der Abwendung von Schulverweisen bei Mittelschulen – zumal im Vergleich der beiden Korrelationskoeffizienten Regionalschulen mit 0,226 den stärkeren Zusammenhang haben als Mittelschulen mit 0,191.

Regionalschulen ragen hier heraus, da sie als Kombination aus Haupt- und Realschulen nicht nur die Vermittlung von Ausbildungsreife durch diese beiden Schulformen vereinen, sondern auch den Vorteil ländlicher Gebiete bezüglich erfolgreicher Vermittlung in Ausbildung genießen, wie sich dies im Abschnitt 6.2.7.3 herauskristallisiert hat. Denn diese Schulform ist vor allem in ländlichen Regionen aufgrund geringer Schülerzahlen, die somit keine zwei verschiedenen Schulformen rechtfertigen, anzutreffen. Bekräftigt wird diese Ansicht durch folgende Kreuztabelle, indem das Einzugsgebiet der erfassten Regionalschulen mehrheitlich ländlich eingeordnet wird:

Kreuztabelle		Einzugsgebiet der Schule (ländlich/städtisch)				Gesamt
		ländlich	eher ländlich	eher städtisch	städtisch	
Schulform	nein	64	54	41	60	219
Regionalschule	ja	3	3	1	0	7
<b>Gesamt</b>		<b>67</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>60</b>	<b>226</b>

**Abbildung 170:** Kreuztabelle zwischen der Schulform Regionalschule und der Charakterisierung des Einzugsgebiets der Schule (ländlich/städtisch)

Das Verhältnis zwischen Regionalschulen in ländlichen Gebieten und solchen in städtischen Regionen beträgt 6 zu 1 und zeigt auf, dass die erfassten Regionalschulen mehrheitlich ländlich gelegen sind. Im folgenden Abschnitt wird auf die Menge an aufkommenden Fällen bei den befragten Schulsozialarbeitenden und ihrem Einfluss auf die Einschätzungen zu den Erfolgsquoten wie auch auf Handlungsmuster von Schulsozialarbeitenden im Rahmen ihrer Inklusionsarbeit eingegangen.

### 6.3.2 Arbeitsaufkommen

Bereits im Abschnitt 6.2.12.2. ist festgestellt worden, dass viele Schulsozialarbeitende Überstunden leisten müssen, um den aufkommenden Hilfsbedarf der Schülerschaft einigermaßen decken zu können. Dies könnte mit dem Mehraufkommen von Fällen über die Zahlen aus dem eigentlichen Arbeitsbereich der Schulsozialarbeitenden hinaus zusammenhängen. Doch solches lässt sich anhand nicht signifikanter binärer Regressionsergebnisse nicht bestätigen. Auch kann nicht gesagt werden, es läge daran, dass betreffende Befragte alleine für die gesamte Schule verantwortlich sind. Selbst bei Paarkombinationen dieser Aspekte ergeben sich keine signifikanten Wechselbeziehungen. Damit werden die theoretischen Überlegungen, die bereits im Abschnitt 3.6.1.4 angesprochen wurden, nicht bestätigt: Es liegt nicht nur daran, dass Schulsozialarbeitende alleine an einer Schule tätig sind, weshalb sie Überstunden leisten, um den aufkommenden Hilfsbedarf decken zu können.

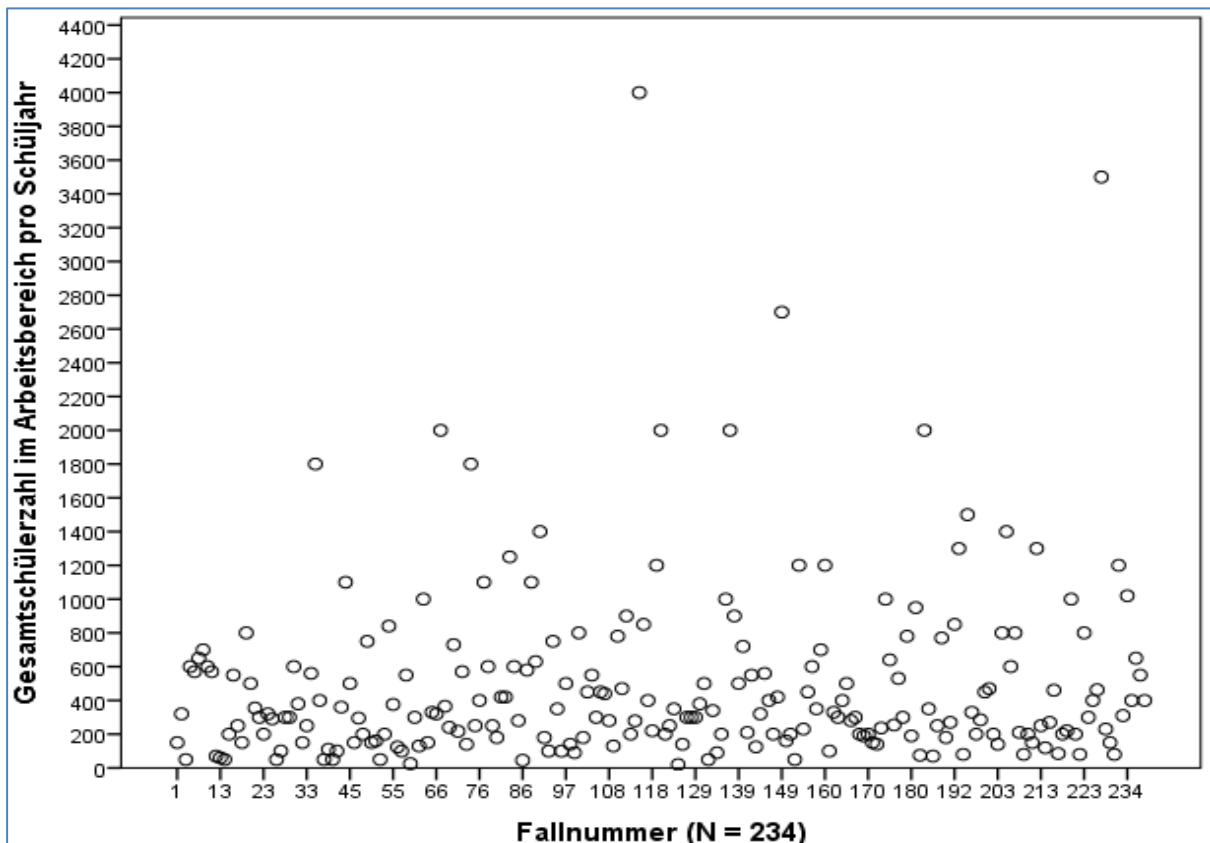
Die vorliegenden Daten sagen aber aus, dass diejenigen, die allein an einer Schule tätig sind, in 99% der Fälle mehr Schülerinnen und Schülern jährlich unterstützen werden, als in ihrem Arbeitsbereich enthalten sind – sofern sie nicht ohnehin für die gesamte Schule zuständig sind. Umgekehrt ist aber zu beobachten, dass diejenigen die mit weiteren Schulsozialarbeitenden für die gesamte Schule verantwortlich sind,

höchst wahrscheinlich kein Mehraufkommen an Fällen verzeichnet werden, als die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, für die sie tatsächlich verantwortlich sind.

Denn der Zusammenhang zwischen den Aspekten „Differenz zwischen der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im eigenen Arbeitsbereich und der Gesamtzahl der tatsächlich unterstützten“ und der alleinigen Tätigkeit als Schulsozialarbeitende an einer Schule ergibt einen positiven Korrelationskoeffizient von 0,230 auf einem Signifikanzniveau von 0,01. Damit fällt diese Wechselbeziehung zwar schwach aus, weist aber darauf hin, dass diejenigen Schulsozialarbeitenden, die weder für die gesamte Schule eingestellt sind, sondern nur für bestimmte Bereiche zuständig sind (z.B. nur für einzelne Klassen), nicht noch andere Schulsozialarbeitenden an der Schule haben, faktisch gesehen Unterstützung auch für diejenigen Heranwachsenden über ihre Arbeitsbereiche hinaus leisten.

Erklärlich ist dieser Befund damit, dass Hilfesuchende zu der einzigen Stelle an der Schule gehen, an der sie – wie sie erzählt bekommen bzw. erfahren haben – geholfen werden. Dies unabhängig davon, ob sie zum Arbeitsbereich des betreffenden Schulsozialarbeitenden gehören oder nicht. Seitens der Schulsozialarbeitenden trifft diese Hilfesuche auf die Bereitschaft zu helfen, die keineswegs verschwindet, weil die Betroffenen nicht dem Zuständigkeitsbereich angehört. Verstärkt wird diese Haltung nicht nur von der eigenen Motivation bzw. dem eigenen Anspruch alle Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, sondern auch durch die Unvereinbarkeit der Ablehnung eines Hilfsbedürftigen mit dem eigenen Gewissen, die das Ausschlusskriterium der fehlenden Zugehörigkeit zum Arbeitsbereich, für viele Schulsozialarbeitenden außer Kraft setzt.

Auch sollte in diesem Zusammenhang beachtet werden, dass ursprüngliche Beschränkungen auf bestimmte Schulbereiche durch tatsächlich vorhandenen Hilfsbedarf über diese Bereiche hinaus als überholt betrachtet werden können. Dies hat zur Folge, dass in solchen Fällen über eine neue Fassung der Zuständigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit und eine Aufstockung der personellen Kapazität nachgedacht werden sollte. Dies ist aufgrund der vorliegenden Daten ebenso angebracht, da zahlreiche Schulsozialarbeitende für eine sehr hohe Anzahl an Heranwachsenden – meist für die gesamte Schule – zuständig sind:



**Abbildung 171:** Gesamtschülerzahl im Arbeitsbereich der Schulsozialarbeitenden pro Schuljahr

Diese Grafik verdeutlicht, dass die meisten Befragten (60,9%) bis zu 400 Heranwachsende jährlich verantworten. Knapp ein Viertel (24,4%) haben ihrerseits 500 bis 800 zu unterstützen, während deutlich mehr als ein Zehntel (14,7%) zwischen 900 und 4000 zu fördern haben.

Die Behauptung, je weniger Fälle Schulsozialarbeitende haben, im Vergleich zur Anzahl an Schülerinnen und Schülern, für die sie tatsächlich verantwortlich sind, umso höher fielen ihre Einschätzungen zu den Erfolgsquoten aus, kann aufgrund nicht signifikanter Wechselbeziehungen zwischen den beiden Aspekten nicht bestätigt werden. Dies bedeutet, der Erfolg der Interventionen ist nicht von der Menge an aufkommenden Fällen abhängig – wie die Angaben der Interviewpersonen im Abschnitt 5.4 herauskristallisiert haben; im Gegensatz zur Qualität dieser Interventionen, die allerdings ihrerseits durch die Quantität der Fälle beeinflusst werden kann. Ob dieser Erfolg aber mit der Konstellation des Arbeitsteams der Schulsozialarbeitenden zusammenhängt, wird im nachfolgenden Abschnitt ermittelt.

### **6.3.3 Teamkonstellationen**

Im Abschnitt 6.1.12 wurde festgestellt, dass die Befragten in verschiedenen Arbeitsteamkonstellationen arbeiten. Diese Vielfalt bestätigt nicht nur die entsprechende Vermutung im Vorfeld der quantitativen Analyse, dass Arbeitsteams von Schulsozialarbeitenden vielschichtig sind, sondern weist auch auf ihre mögliche Relevanz gemäß Abschnitt 5.5 hin. Daher kann der Behauptung nachgegangen werden, dass diejenigen, die alleine arbeiten geringe Erfolgsquoten angeben als diejenigen, die in Arbeitsteams ihre Inklusionsarbeit verrichten. Diese Hypothese wurde durch Korrelationsberechnungen zu zwei Gruppen überprüft, da die Einzelkategorien derjenigen, die in Teams arbeiten, viel zu niedrige Fallzahlen aufweisen – und zwar: Einerseits diejenigen, die alleine an einer Schule tätig sind, und andererseits diejenigen, die in Teams arbeiten.

Sowohl die grafischen Darstellungen der Verteilungen der erhaltenen Angaben, als auch Korrelationsberechnungen, die keine signifikanten Ergebnisse zwischen der Teamkonstellation und den Angaben zu allen Erfolgsquoten ergeben, weisen darauf hin, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten gibt. Es kann also weder gesagt werden, dass höhere Einschätzungen zu diesen Erfolgsquoten mit Mehr-Personen-Teamkonstellationen einhergehen, noch dass niedrige Einschätzungen mit Ein-Personen-Teams in Wechselwirkung stehen. Ob die Einstellungsart der Schulsozialarbeitenden ihre Einschätzungen zu den Erfolgsquoten beeinflussen vermag, lässt sich im nachfolgenden Abschnitt ermitteln.

### **6.3.4 Anstellungsarten**

Aus den vorliegenden Daten ergeben sich keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen den angegebenen Erfolgsquoten und der Anstellungsart (befristet/unbefristet). Damit kann nicht gesagt werden, dass diejenigen, die befristet angestellt sind, niedrigere Erfolgsquoten angeben, als solche, die unbefristet angestellt sind. Umgekehrt kann ebenso wenig bestätigt werden, dass diejenigen, die unbefristet angestellt sind, niedrigere Erfolgsquoten angeben als diejenigen, die befristet angestellt sind. Die Überlegung, die damit verbunden gewesen wäre, ist, dass bei einer Befristung betreffende Schulsozialarbeitende so unter Erfolgsdruck stehen, dass ihre Arbeit hohen Erfolg zu verzeichnen hat, um eine mögliche Weiterbeschäftigung sichern zu können.

Doch der vorliegende Befund lässt eine solche Erklärung für hohe Erfolgsquoten bei befristet Beschäftigten nicht zu, da kein Zusammenhang zwischen den Erfolgsquoten und dieser Anstellungsart herausgekommen ist. Im Gegensatz dazu wird eher ausgesagt, dass diese Erfolgsquoten nicht von der Art und Weise, wie die Professionellen beschäftigt sind, abhängt. Zu erklären ist dieser Befund damit, dass Schulsozialarbeitende in dem Rahmen, indem sie beschäftigt sind, daran interessiert sind, den Hilfebedürftigen wirksame Hilfen zu gewähren. Der Erfolg in diesem Kontext entstammt eher der persönlichen Motivation, etwas Sinnvolles getan zu haben bzw. Menschen auf ihrem Lebensweg ein Stück weit begleitet zu haben. Dies gilt unabhängig davon, ob jemand befristet oder unbefristet beschäftigt ist.

Insgesamt ist an dieser Stelle festzustellen, dass die Vermutungen über den Einfluss der Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeitenden auf den Erfolg ihrer Inklusionsarbeit sich in den seltensten Fällen bestätigen lässt: Abgesehen von den Schulformen Mittel- und Regionalschulen, bei denen nachgewiesen wird, dass sie mit hohen Erfolgseinschätzungen einhergehen, spielen Teamkonstellationen, das Arbeitsaufkommen und die Anstellungsart hingegen überhaupt keine Rolle. Nachgewiesen wird anhand der vorliegenden Daten lediglich, dass diejenigen, die alleine an einer Schule tätig sind und nur für bestimmte Schulbereiche vertraglich gesehen zuständig sind, ein Mehraufkommen an Fällen verzeichnen, als die Anzahl der in ihrem Arbeitsbereich enthaltenen Schülerinnen und Schüler. Dennoch selbst dieser Fallüberschuss hat keinen Einfluss auf die Einschätzungen zu den Erfolgsquoten.

## **Fazit**

Die quantitative Analyse stellt im Verhältnis zur qualitativen Untersuchung insgesamt nachfolgenden Sachstand zu den Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben dar, der nicht nur belegt ob diese Aspekte tatsächlich relevant sind, sondern auch in welchen Maßen sie umgesetzt und zum Erfolg derzeit beitragen. Denn diese Tabelle zeigt in der ersten Spalte die Inklusionsaufgaben auf, dann wie hoch die Zustimmung dazu ausfällt. Sie fasst ferner zusammen in welchen Maßen entsprechende Instrumente, die interprofessionelle Kooperation, die Mitwirkung der Adressaten und die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit umgesetzt werden bzw. positiven Einfluss auf den Erfolg haben:



Wahrgenommene Inklusionsaufgaben (Inklusionsdeutung)						
	Zustimmung	Maßnahmen, Programme, Instrumente (Vorgehen)	Interprofessionelle Kooperation	Mitwirkung der Adressaten (Zielgruppen)	Rahmenbedingungen	Erfolg
1. Schulsozialarbeit an Schulen etablieren	68,4%	●	●	●	●	●
2. Zugang zu Bildung für Benachteiligte eröffnen	90,9%	●	●	●	●	●
3. Unabhängig von psychischem, physischen und sozialem Hintergrund den Schulalltag gemeinsam meistern	97,4%	●	●	●	●	●
4. Das soziale Miteinander fördern	95,2%	●	●	●	●	●
5. Unterstützung, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen	48,3%	●	●	●	●	●
6. Zum Schulabschluss motivieren	69,9%	●	●	●	●	●
7. Beim Übergang Schule-Beruf unterstützen	61,2%	●	●	●	●	●
8. Zugang zu Angeboten durch barrierefreie Infrastruktur	71,8%	●	●	●	●	?
9. Informationen zielgruppenspezifisch gestalten	70,9%	●	●	●	●	●
10. Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen	83,3%	●	●	●	●	●
11. Zu politischer Beteiligung anregen	40,5%	●	●	●	●	?
12. Passgenaue Angebote bereitstellen	91,0%	●	●	●	●	●
13. Das Mann- bzw. Frausein fördern	30,2%	●	●	●	●	?

● gar nicht   
 ● gering   
 ● eher hoch   
 ● sehr hoch   
 ? ungewiss

**Abbildung 172:** Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zum Wirkungsmodell der Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben aus der qualitativen Untersuchung anhand der Angaben zu den Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion aus der quantitativen Analyse

Folgende Erkenntnisse werden durch diese Abbildung herauskristallisiert:

1. Mehr als 2/3 der Befragten deuten Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen. Entsprechende Maßnahmen werden von der Mehrheit jedoch nicht

umgesetzt. Dort wo sie umgesetzt werden, dann handelt es sich um Schulsozialarbeitende aus städtischen Gebieten (45,2%) und um diejenigen, die mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule (26%) unzufrieden sind. Der Erfolg wird aufgrund dieser Haltung erschwert, da das dazu notwendige flächendeckende professionsinterne Engagement – auch im Sinne der Interessenvertretung der eigenen Profession – durch das fehlende Engagement derjenigen, die mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind, ausbleibt.

2. Inklusion als Eröffnung von Zugang zu Bildung für Benachteiligte erhält eine sehr hohe Zustimmungquote. Hohe Erfolge erzielen diejenigen, die schulübergreifende Projekte durchführen und bei den Heranwachsenden, die sich in hohen Maßstäben daran beteiligen. Wobei ein Wechsel in niedrigere Schularten dadurch begünstigt wird, aber kaum ein Wechsel in weiterführende Schulen. Problematisch ist auch, dass Sozialarbeitende an Grundschulen und Gemeinschaftsschulen überhaupt nicht mit anderen Schulen kooperieren und Bildungszugänge damit wenig fördern.
3. Die nahezu 100%-ige und damit auch höchste Zustimmungquote von allen Inklusionsaufgaben erhält Inklusion als Anleitung von Heranwachsenden dazu, unabhängig von psychischem, physischem und sozialem Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern („Eine Schule für alle“). Das Aufzeigen erwünschter Umgangsformen (89,9%), das Thematisieren von Schulregeln (67,7%) und das Ermahnen (49,1%) sind die wirksamsten Maßnahmen zur Förderung einer Schule für alle. Dort wo Ausgrenzung in der Schülerschaft aufgrund von Behinderung, Herkunft oder Sprachkenntnissen vorkommt, werde sie so erfolgreich entgegnet. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der interprofessionellen Kooperation konnte nicht ermittelt werden. Eine mögliche Erklärung dafür liegt in den überwiegend 1-1-Interventionen durch Schulsozialarbeitende, die mit hier umgesetzten Vorgehensweisen verbunden sind und keinerlei Einbindung anderer Professionellen bedürfen würden.
4. Bei Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders an der Schule entsteht die zweithöchste Zustimmungquote. Maßnahmen wie Gewaltprävention, Aufklärung zu Cybermobbing, Streitschlichter, Rängeleien auflösen und Krisenbewältigung in

Klassen führen in Kombination mit interprofessionellen Absprachen, hoher Mitwirkung von betreffenden Schülerinnen und Schülern zu sehr hohen Erfolgen.

5. Geringe Zustimmung mit minimalem Geschlechterunterschied erfährt Inklusion als Unterstützung von Heranwachsenden, in die nächsthöhere Klasse zu gelangen: Frauen würden hier tendenziell verneinen als Männer. Ein kaum umgesetztes Vorgehen ergibt nahezu keinen signifikanten Zusammenhang mit den hohen Erfolgseinschätzungen. Lediglich die Vermittlung von Inklusionshelfenden, insbesondere an Schulen mit Schwerpunkt Lernen, stellt das einzige erfolgsfördernde Vorgehen dar. Die Erfolgsquoten korrelieren negativ mit Berufsschulen, da es dort primär um die Erweiterung der erworbenen Allgemeinbildung in Grund- und Fachausbildung geht und nicht um das Erreichen der nächsthöheren Klasse.
6. 2/3-tel der Befragten stimmen zu, dass Inklusion zum Schulabschluss motivieren bedeutet. Der Umsetzungsschwerpunkt liegt hier in Maßnahmen zur Vermeidung von Schulverweisen wie etwa Interventionen gegen Alkoholkonsum an der Schule oder gegen Verstöße gegen die Schulpflicht. Verzeichnet wird eine hohe Zusammenarbeit mit Lehrkräften, aber kaum mit anderen Professionen wie etwa Inklusionshelfenden oder den schulpsychologischen Dienst. Die Annahme von Hilfestellungen durch Heranwachsende, deren Schulabschluss gefährdet ist und die Vermittlung von Inklusionshelfenden führen zu hohen Erfolgen.
7. Eine überdurchschnittliche Zustimmungsquote wird bei Inklusion als Unterstützung beim Übergang-Schule-Beruf festgestellt. Aber die wenigsten Befragten setzen Vorgehensweisen und interprofessionelle Kooperation zum Zweck der Ausbildungsvermittlung um. Sehr hohe Erfolge werden hauptsächlich in ländlichen Gebieten erzielt, im Gegensatz zu städtischen Gegenden; und lediglich bei Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund und ohne Behinderung. Dies wird jedoch nur möglich vorausgesetzt, dass der Schulabschluss erworben wurde.
8. Mit einer Zustimmungsquote von mehr als 2/3 geht Inklusion als Herstellung von Zugang zu Angeboten durch barrierefreie Infrastruktur aus. Allerdings liegt die Herstellung barrierefreier Infrastruktur kaum im Ermessen und Handlungsbereich von Schulsozialarbeitenden. Deshalb wurde hier verzichtet, nach entsprechenden Herangehensweisen zu fragen. Sie sind auf die Räumlichkeiten angewiesen, die ihnen

zur Verfügung gestellt werden. Es wurde lediglich danach gefragt, inwiefern ihre Räumlichkeiten überhaupt barrierefrei sind. Relevante Zusammenhänge mit Zielgruppen mit körperlicher Behinderung konnten hier nicht herauskristallisiert werden. Hier liegt die Aufgabe von Schulsozialarbeitenden darin, auszuloten, welche Handlungsmöglichkeiten sich vor Ort ergeben, sollte es Anlass zur Verbesserung in diesem Bereich geben.

- 9.** Hoch fällt die Zustimmungsquote aus, da Inklusion als zielgruppenspezifische Gestaltung von Informationen gedeutet wird. Eine entsprechende Differenzierung von Informationen erfolgt jedoch lediglich durch eine knappe Mehrheit der Befragten mittels Abbildung von unterschiedlichen Geschlechtern und Herkunft, ansonsten eher nicht nach anderen Merkmalen. Nur das Aufhängen von Plakaten korreliert mit der Inanspruchnahme von Angeboten der Schulsozialarbeit, allerdings nur bei Heranwachsenden mit körperlicher und motorischer Entwicklung bzw. mit Sehbehinderung. Mit diesen Ergebnissen zeigen sich Verbesserungspotenziale in der Informationsgestaltung von Schulsozialarbeitenden auf.
- 10.** Die Zustimmung ist ebenfalls sehr hoch, wenn es sich um Inklusion als Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten handelt. Die Ansprache von Heranwachsenden über ihre Beteiligungsmöglichkeiten auf kommunaler, Landes- und Bundesebene erfolgt aber nahezu gar nicht. 71,6% weisen auf die Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule hin, vor allem auf Klassenvertretungen, Projekttag, Klassensprecherkonferenz und Klassenrat. Allerdings sind es nur wenige Schulsozialarbeitende, die Angebote zur Förderung ihrer Nutzung auch tatsächlich durchführen wie etwa durch Projekte, Klassen- und Schulstufensprecherseminare. Eine hohe Mitwirkungsbereitschaft bei Heranwachsenden unterschiedlicher Merkmale erzielen sie durch diese Maßnahmen, dort wo es entsprechende Möglichkeiten tatsächlich gibt. Handlungsbedarf ergibt sich überall, wo keine schulischen Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden sind. Geringe Mitbestimmungsbereitschaft wird Heranwachsenden weiblichen Geschlechts, ausländischer Herkunft und mit Behinderung unterstellt.
- 11.** Gering fällt die Zustimmung aus, da Inklusion als Anregung zu politischer Beteiligung nur von wenigen zugestimmt wird. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass

politische Beteiligungsmöglichkeiten für Heranwachsende kaum von Schulsozialarbeitenden thematisiert werden. Eine Verpflichtung zur Anregung von Heranwachsenden zur Beteiligung an politische Vorgänge wird auch nur von 4,5% der Befragten gesehen. Anlass für eine entsprechende interprofessionelle Kooperation wird dennoch auch bei diesem Anteil der Befragten nicht gesehen. Dies gilt ebenfalls für das Interesse an tatsächlicher politischer Mitwirkung der Heranwachsenden. Folglich kann der Erfolg nicht bemessen werden. Denn unabhängig von den Rahmenbedingungen geht es hier primär darum, inwiefern die genannte Verpflichtung für Schulsozialarbeitende tatsächlich besteht. Denn selbst diejenigen, die dem zustimmen, senden aber scheinbar die Botschaft aus, es ist zwar unsere Aufgabe, aber bislang tun wir wenig um diese zu erfüllen.

- 12.** Eine sehr hohe Zustimmungquote erhält Inklusion als Bereitstellung passgenauer Angebote zu den Heranwachsenden. Gut verlaufende inner- und außerschulische Kooperationen sind ein hoher Erfolgsfaktor zusätzlich zu den umgesetzten Maßnahmen, zur Mitwirkung der Heranwachsenden selbst und den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit (z.B. ausreichende Arbeitsstunden für Kooperationen).
- 13.** Der niedrigste Zustimmungsteil entsteht, indem es um Inklusion als Förderung des Mann- bzw. Frauseins geht. Es zeigt sich, dass die wenigsten Schulsozialarbeitenden geschlechtsspezifische Angebote umsetzen und die Mehrheit hingegen deutet so auf eine weniger geschlechtsorientierte Förderung von Heranwachsenden in ihrem Arbeitsalltag hin. Diejenigen jedoch, die Mädchenaktivitäten durchführen, stimmen dieser Inklusionsdeutung in 95% der Fälle zu. Angesichts des Befundes, dass je mehr Jungen unterstützt werden, umso weniger der Anteil derer, die in alternative Beschulungsmöglichkeiten und in niedrige Schularten wechseln, drängt sich die Geschlechterdifferenzierung in Interventionen der Schulsozialarbeitenden auf, damit das bereits erreichte Bildungsniveau wenigstens gehalten werden kann. Diese sehr weit gefasste Inklusionsaufgabe wird auch dadurch erledigt, dass vorige Inklusionsaufgaben erfüllt werden, da sie ebenfalls dazu beitragen, das Mann- bzw. Frausein in der Gesellschaft zu meistern.

Die vorliegenden qualitativen und quantitativen Ergebnisse erwecken den Anschein, als würden Schulsozialarbeitende Inklusion an ihrer Auslegung gemäß der UN-BRK

vorbei deuten. Denn in der oben dargestellten Praxis zu Inklusion in der Schulsozialarbeit spielen spezifische konzeptionelle und pragmatische Handlungsweisen eher eine untergeordnete Rolle, im Vergleich zu allgemein gehaltenen Deutungen und Reinterpretationen traditioneller Alltagspraxis. Dies macht den Eindruck einer geschickten Art und Weise, um spezifische Konzepte zu Inklusion ablehnen zu können, da jederzeit darauf verwiesen werden kann, dass Inklusion bereits durch die routinierte Praxis intendiert wird. Selbst wenn es tatsächlich so wäre, könnte dies nicht einmal entschieden beanstandet werden, denn als Handelnde der Jugendhilfe sind Schulsozialarbeitende in der Tat seit jeher zu Interventionen für Schülerinnen und Schülern verpflichtet, unabhängig davon ob mit oder ohne Behinderung (vgl. Abschnitt 3.6.1ff; §1 SGB VIII). Diese Haltung spiegelt sich ebenfalls in den Interviews wieder (vgl. Abschnitt 5.3) und in den Fragebogendaten wieder, da sehr viele Befragten Heranwachsende mit und ohne Behinderung unterstützen.

Aber der geringe Erfolg in der Eingliederung des Personenkreises mit Behinderung in Schulvorgängen bzw. in Ausbildung weist auf einen Handlungsbedarf hin, der mit bisherigen Vorgehensweisen nicht bzw. unzureichend entgegnet wird. In diesem Sinne stellte Riedel fest, dass *„im Mittelpunkt der BRK Diskriminierungsschutz [steht], d.h. die Überwindung von gesellschaftlicher Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung. Folgerichtig kann der Behinderungsbegriff der BRK naturgemäß nur dem sozialen Ansatz folgen“* (Riedel 2010:10; vgl. Abschnitt 2.4). Der hier genannte soziale Ansatz ist eben dieser, wie Schulsozialarbeitende ihn gemäß den vorliegenden erfolgsgekrönten Ergebnissen praktizieren bzw. dort zu praktizieren versuchen, wo dies ihnen noch nicht gelingt. Schulsozialarbeitende agieren also im Sinne der genannten Konvention, stoßen aber dabei auf Grenzen ihres Handelns etwa überall dort, wo sie nicht in die (Weiter-) Entwicklung inklusiver Schulen bzw. zentralen Schulvorgänge und –Abläufe eingebunden werden. Es kann daher nicht aufrechterhalten werden, dass Schulsozialarbeitende Inklusion am UN-BRK vorbei praktizieren. Im Gegenteil: Sie haben durch die Verknüpfung individueller Spezifika mit programmatischen Ansätzen und strukturellen Bedingungen eine entscheidende Voraussetzung, um Inklusion nach der UN-BRK erfolgreich bewältigen zu können.

Wenn Letzteres also der Fall ist, drängt sich der Gedanke in der Vordergrund, dass Inklusion lediglich ein neues Label darstellt, unter dem Schulsozialarbeitende ihr Handeln zu legitimieren versuchen. Verstärkt wird diese Sichtweise insbesondere durch die Feststellung, dass obige Ergebnisse Inklusion als Programmatik, Konzept und realisierte Praxis in der Schulsozialarbeit darstellen, die nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ausgerichtet ist, sondern auch auf solche mit Migrationshintergrund und in prekären sozialen Lebenslagen. Damit wird ein erweitertes Inklusionsverständnis im Gegensatz zur etablierten eingeschränkten behinderungsorientierten Inklusionsdeutung gemäß der UN-BRK moniert. Dies wirft im Umkehrschluss die Frage auf, welches Handeln der Schulsozialarbeit dann letztlich nicht als Inklusionsarbeit betrachtet werden soll, denn ein solch umfassendes Inklusionsverständnis tendiert zur Deklaration jeglichen Handelns als Inklusionshandeln.

Werden Booth und Ainscow hinzugezogen (vgl. Einleitung & Abschnitt 3.6.2.1), die das Konzept von Inklusion im Bildungsbereich eingeführt haben, dann wird festgestellt, dass sie von einem multiethnischen, Sozialschicht durchmischten und behinderungsrelevanten Kontext ausgehen und formulieren dies mit anderen Worten folgendermaßen: *„Inclusion is often associated with students who have impairments or students seen as ‘having special educational needs’. However, in the Index [of inclusion], inclusion is about the education of all children and young people. The Index [of inclusion] offers schools a supportive process of self-review and development, which draws on the views of staff, governors, students and parents/carers, as well as other members of the surrounding communities. It involves a detailed examination of how barriers to learning and participation can be reduced for any student (vgl. Booth & Ainscow 2003:5).* Beide Autoren gehen also von einem umfassenden Inklusionsverständnis aus, wie dies durch die dargestellten Ergebnisse der Schulsozialarbeitenden gedeutet wird.

Die Inklusionspraxis der Schulsozialarbeit erweist sich hierbei nicht im Sinne der allgemeinen Begriffsauslegung von Inklusion, die von unbedingtem Einbezug ausgeht, obwohl der Abbau von Barrieren auch durch sie intendiert wird (vgl. Abschnitt 2.1). Vielmehr zeigt sich die schulsozialarbeiterische Inklusionsarbeit als Kombination systemisch und systemtheoretisch orientiertes Handeln, die zwischen Logiken unterschiedlicher Systeme (Heranwachsende, Familie, Schule, Ausbildungsmarkt, Gesellschaft)

vermittelt und damit einhergehende Einbindungsbedingungen einhält bzw. zu verbessern versucht, um soziale Ungleichheiten zu minimieren bzw. Beteiligungschancen zu erhöhen. Dies zeigt sich vor allem sowohl durch die ebenenbezogene Systematik in der Umsetzung von Inklusion durch Schulsozialarbeitende (vgl. Abschnitte 5.3ff), als auch durch das damit verbundene Vorgehen in den jeweiligen Inklusionseinschätzungen (vgl. Abschnitte 6.2.1.1ff). Hierbei handelt es sich jedoch nicht um Vollinklusion (nach Hünersdorf), sondern um Teilinklusion (nach Merten & Scherr), weil tatsächlich erkannt wird, dass Schulsozialarbeitende einen begrenzten Handlungsspielrahmen haben, der daraus resultiert, dass sie keine „Resonanz“ für alle Anliegen der jungen Menschen geben können und deshalb für erfolgreiches Arbeiten auch auf den Beitrag anderer inner- und außerschulischer Handelnde angewiesen sind. Erfolgreich werden sie nur wenn sie:

- die Beteiligungsfähigkeit auf individueller Ebene stärken,
- die Aufnahmefähigkeit auf struktureller Ebene erhöhen,
- mittels verschiedener Instrumente Zugänge eines jeden einzelnen zu den für ihn relevanten gesellschaftlichen Einheiten ermöglichen,
- und dabei nach unterschiedlichen Zielgruppen und ihren Spezifika, nach Bereichen und Ebenen, peripherer, zentrumsnaher und zentraler Partizipation differenzieren, um daraus passgenaue Interventionen abzuleiten und umsetzen.

Damit setzen Schulsozialarbeitende zentrale Aspekte des systemtheoretischen Ansatzes und des systemischen Paradigmas der Sozialen Arbeit nach Staub-Bernasconi um (vgl. Abschnitte 2.3ff & 2.5). Denn sie eröffnen sich mit diesem Vorgehen stets die Möglichkeit der Erfüllung individueller Bedürfnisse und Wünsche in den unterschiedlichen Systemen, mit denen sie es zu tun haben. Darüber hinaus können sie so auch dazu beitragen, dass nicht nur Einzelne sich des Lebens in diesem Systemen erfreuen können, sondern auch dass sie anderen ermöglichen, sich ebenfalls des Lebens zu erfreuen (vgl. Staub-Bernasconi 2007:31), z.B. durch Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten und erforderlichen Interaktionen, durch gegenseitige Achtung, Anerkennung und Förderung von Ressourcen und Fähigkeiten gerade wegen der menschlichen Diversität bzw. der Beeinträchtigung Einzelner.

Die hiesigen empirischen Ergebnisse legen darüber hinaus durch inhaltliche Aspekte der quantitativen Analyse wie auch durch bi- und multivariate Analysen interessante



Erkenntnisse vor, z.B. die fehlenden Zusammenhänge zwischen der Dauer und dem Etablierungsgrad von Schulsozialarbeit an einzelnen Schulen, oder bezüglich der systemischen Ausprägung von programmatischen Grundforderungen, wie etwa nach interinstitutioneller Kooperation von Primarschulen, wenn es sich um Inklusion als Öffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler handelt. Auf die damit verbundene gut funktionierende interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit, um erfolgreich sein zu können haben zwar bereits Prüß, Baier, Deinet, Floerecke hingewiesen (vgl. Abschnitt 3.4.1.1ff, 3.6.1.4, 3.6.2.1ff & 5.4f), aber sie wird hier erneut betont und systemisch orientiert aufgezeigt (Abschnitte 6.2.2ff, 6.2.12ff & 7.5.1). Denn die hiesigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass Inklusion ebenfalls durch Folgendes erwirkt wird:

- systemkonformes Verhalten (Schulregeln, Sozaltugenden)
- Ausgleich sozialer Disparitäten (Herkunft, Behinderung, Sozialschicht)
- Vermittlung von Kompetenzen zur Ausbildung
- Ganzheitliche Schülerorientierung (Mitbestimmung, verantwortliche Selbststeuerung, Nachqualifizierung z.B. durch BVJ, Berufskolleg)
- Schaffung und Verteilung von Beteiligungschancen zwischen allen Heranwachsenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Spezifika, in Kombination mit einer interprofessionellen Zusammenarbeit, welche die Inanspruchnahme dieser Chancen fördert. Hierin spiegeln sich die Inklusionsmechanismen wieder, die bereits im Kapitel 3 und damit verbundener Unterabschnitte angesprochen wurden.

Es kristallisiert sich folglich heraus, dass die bisherige Praxis der Schulsozialarbeitenden etwa zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus der unteren Sozialschicht als Inklusionsarbeit gewertet wird, obwohl dieses Handeln bislang überhaupt nicht als Inklusionsarbeit präsentiert wurde. Hierin zeigt sich einerseits auf, dass zwecks Inklusion bereits erfolgreich an bisherigen Handlungsweisen geknüpft wird, andererseits aber auch, dass das Datenmaterial aufgrund des Anfangsstadiums der verstärkten Umsetzung von Inklusion in der Schulsozialarbeit eingeschränkt ist. Denn zum aktuellen Stand dieses Prozesses wird Spezifisches zur Erreichung von Inklusion wenig sichtbar. Folglich täten begleitende Forschungen zu diesem fortwährenden Prozess der Inklusionsumsetzung gut daran, Lücken bezüglich spezifischer Literatur zu Inklusion und Schulsozialarbeit zu schließen,

wie auch hinsichtlich spezifischer konzeptioneller und pragmatischer Handlungsweisen.

Im Verhältnis zur angesprochenen Praxis, die den Begriff Inklusion explizit nicht nennt, aber Inklusion nach den hier dargestellten Ergebnisse umsetzt, bestätigen die hiesigen Forschungsergebnisse verschiedene Befunde, die somit als Inklusionsarbeitsergebnisse qualifiziert werden, angesichts dessen, dass sie bis dato als solche noch nicht bekannt waren. Zu nennen wären hier beispielsweise die analysierten Praxen durch die StEG-Studien, deren Ergebnisse in der Hinsicht hier untermauert werden, dass die Verwirklichung höherer Bildungsaspirationen bei niedrigen Schularten wie etwa Hauptschulen mit mäßigem Erfolg gekrönt ist (vgl. StEG 2016:39ff; Abschnitte 6.2.5ff & 6.2.6ff). Auch schulsozialarbeiterische Interventionen zwecks Stabilisierung von schulischen Leistungen und zum Erreichen eines Schulabschlusses werden ebenfalls durch die vorliegende Studie als Inklusionshandeln herauskristallisiert. Gleichzeitig aber hat diese Forschungsarbeit ein aktuelles und derzeit in einer immensen Dynamik befindlichen Forschungsgegenstand so empirisch untersucht, dass die Perspektive der Schulsozialarbeit stärker zum Vorschein gekommen ist, als dies bislang in den StEG-Studien (Fokus auf Ganztagschulen) und in bisherigen finanzierten Untersuchungen zur Schulsozialarbeit durch Bundesministerien der Fall ist (z.B. Kinder- und Jugendberichte des BMFSFJ). Dadurch kristallisiert diese Dissertation erweiterte Erkenntnisse zu bisherigen Forschungsergebnissen in diesem Arbeitsfeld heraus. Denn eine Inklusionspraxis, die sich aus Wissensbestände der befragten Akteurinnen und Akteure herleitet, existierte noch nicht und wird mit dieser Arbeit vorgelegt.

Ferner ist festzustellen, dass insbesondere Autoren und Autorinnen wie Thiersch, Böhnisch und Schefold, Spies und Pötter im Hinblick auf die Herstellung von Anschlussfähigkeit etwa im lebensweltlichen Kontext der primären Zielgruppe schulsozialer Arbeit und am Übergang Schule-Beruf hier bekräftigt werden (vgl. Abschnitt 3.6ff, Pötter 2014:7ff, Abschnitt 6.2.3ff & 6.2.7ff). Auch sind die hiesigen Ergebnisse deckungsgleich mit Schäffers Befunde über die Einbindung von Schulsozialarbeitenden in innerschulische Kommunikation, Gremien, Arbeitsstrukturen und Abläufen aus Sicht der befragten Schulleitungen. Denn die Mehrheit der Schulleitungen sieht Schulsozialarbeitende an ihrer Schule in zentralen schulischen Prozesse eingebunden (vgl. Schäffer

2010:93), ähnlich den obigen mehrheitlichen Einschätzungen von Schulsozialarbeitenden selbst zu ihrer entsprechenden Einbeziehung (vgl. Abschnitt 6.2.1:Abbildung 62). Allerdings fallen diese Einschätzungen konträr zu den Ansichten der Schulleitungen bei Schäffer aus, wenn es sich um die Beteiligung an Schulkonferenzen handelt: Hier geben die meisten Schulleitungen „wenig“ an, während die Mehrheit der Schulsozialarbeitende „häufig bis sehr häufig“ (68,2%) angegeben haben. Dieser Unterschied kann darauf deuten, dass nach der von Schäffer 2010 durchgeführte Studie mittlerweile ein positiver Veränderungstrend an vielen Schulen eingesetzt hat, indem vorhandene Schulsozialarbeitende in schulisch organisatorische und formale Vorgänge stärker eingebunden werden. Ähnlich zu Schäffers Ergebnisse fallen hingegen die Angaben zur Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an elternbezogenen Veranstaltungen weiterhin gering aus. Dies kann ein Ausdruck dafür sein, dass Erziehungsberechtigte keine primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind.

Hinsichtlich des behindertenorientierten Inklusionsverständnisses wird festgestellt, dass den Heranwachsenden mit Beeinträchtigungen deutlich geringere Beteiligungsbereitschaft bzw. -fähigkeit zugewiesen wird (vgl. Abschnitt 6.2.10.2ff). Derartige Denkmuster wurden bereits durch Autoren wie Dederich, Römisch und Duttge problematisiert, da sie die Teilhabe von Menschen mit Behinderung auch unbewusst verhindern (Dederich 2001:90ff; Römisch 2011:44ff; Duttge et al 2014:92ff). Inklusion mit diesem Hintergrund zu erwirken verlangt nach einem Abschied von solchen Denkmustern, die damit einhergehen, dass entsprechende Personenkreise überhaupt nicht für Beteiligungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Auch Vorstellungen dessen, was als Beteiligung gesehen wird und deren Grad sollen hinterfragt werden, um an zielgruppen- bzw. individuumsspezifische Merkmale angepasst werden zu können. In ihrer Abhandlung „Mehr Partizipation wagen“ haben bereits Olk und Roth auf diesen wichtigen Aspekt hingewiesen, der nicht nur die menschenrechtliche Stärkung von Heranwachsenden darstellt, sondern auch ihre Demokratisierung bzw. ihre Reifung im politischem Handeln fördert (vgl. Abschnitte III.1ff, III.4.2f und 6.2.11; Olk & Roth 2010:23ff).

Damit können Heranwachsende auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens in der Gesellschaft unterstützt werden und ihre Prozesse intrinsischer Motivation gepaart mit entwicklungsfördernden Selbst- und Fremdzuschreibungen begleitet werden. Dabei ist eine Polarisierung von Schulsozialarbeitenden auf Mann-/ Frausein im Hinblick auf

Gender- und Queerorientierung<sup>22</sup> in der heutigen Zeit kritisch zu hinterfragen, ebenso wie die damit verbundene Rollenkonformität zu Vergesellschaftungsprozessen anhand von Zweigeschlechtlichkeit<sup>23</sup>. Denn die aus Sicht von Schulsozialarbeitenden fehlende Relevanz des Geschlechts mit der Nutzungshäufigkeit ihrer Angebote wurde zwar sowohl in dieser Forschung aufgezeigt, als auch in der Studie von Ahmed, Gutbrod und Bolay (vgl. Abschnitt 6.2.13.1, Ahmed et al 2010:25), aber damit wird es schwierig, Unwegsamkeiten in der Entwicklung von Heranwachsenden gerecht zu werden, die mindestens auch mit der zweigeschlechtlichen Orientierung bei Heranwachsenden selbst zusammenhängen. Denn die genannten Autoren haben in ihrer Studie darauf hingewiesen, dass für Schülerinnen und Schüler das Geschlecht der Fachkräfte eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die Themen spielt, mit denen sie sich an diese Professionelle wenden: *„Sie nehmen an, dass die Fachkräfte qua eigener geschlechtsspezifischer Erfahrungen über ein akkumuliertes jungensspezifisches oder mädchen-spezifisches Wissen verfügen und ihnen ein gleichgeschlechtliches Gegenüber dementsprechend ein größeres Verständnis in ihrer Situation entgegenbringen kann.“* (I-dem) Darüber hinaus drängt sich die Relevanz von Geschlecht in Angebote, Maßnahmen und Interventionen von Schulsozialarbeitenden aufgrund des oben dargestellten Zusammenhangs zwischen Jungen und dem Wechsel in alternative Beschulungsmöglichkeiten und in niedrige Schularten.

Zuletzt ist anzumerken, dass die vorliegenden Ergebnisse einen Beitrag dazu leisten, mehr Transparenz und Weiterentwicklung im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit zu schaffen. Sie können dies auch künftig ermöglichen, sofern hier dargestellte Messkriterien etwa im Rahmen evaluativer Maßnahmen zur Schulsozialarbeit genutzt werden. In diesem

---

<sup>22</sup> Die Genderorientierung fordert zur geschlechtsunabhängigen Verteilung, Nutzung und Gestaltung von Ressourcen, Potentialen und Befugnissen auf (vgl. Kreienkamp 2009:204). Dies erfolgt dadurch, dass im alltäglichen Handeln, Denken und Sprechen die unterschiedliche Behandlung von Menschen anhand des Geschlechtes aufgelöst wird – soweit dies möglich ist. Das heißt, dass Geschlechterverhältnissen und Männer- bzw. Frauenrollenbildern in einem kontinuierlichen Prozess (de-)konstruiert werden, der zu einem gerechten Umgang mit den Geschlechterkategorien führt und (nicht) bewusste bzw. subtile Mechanismen der Geschlechterungleichheiten entgegnet (vgl. Deutsch 2007:106ff; Gildemeister 2010:137 ff). Mit Queer bezeichnen sich Menschen, die ihre geschlechtliche bzw. sexuelle Identität quer zur heterosexuellen Praktik begreifen, wie etwa Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans- und Intersexuelle, aber auch Heterosexuelle, die sich jenseits heterosexueller Zuschreibungen wieder finden (wollen) (vgl. Hartmann 2013:2).

<sup>23</sup> Die Zweigeschlechtlichkeit stellt einen strukturkategorialen Prozess der Vergesellschaftung dar, der Männern und Frauen unterschiedliche soziale Positionen zuweist und somit die Geschlechterordnung bzw. ungleiche Geschlechterverhältnisse herstellt und reproduziert (vgl. Becker-Schmidt 1993:38; Krüger 2007:179; Ehlert 2012:13ff)

Sinne plädierte Prüß bereits dafür, die weitere Entwicklung dieses Arbeitsfeldes u.a. stärker „auf das Recht der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an den Unterstützungs- und Entwicklungsressourcen der Gesellschaft und die Notwendigkeit der Abstimmung von Schule und Jugendhilfe zu einer schülerorientierten, alltagsbezogenen und bedarfsgerechten Arbeit.“ (Prüß 2010:60) An dieser Stelle ist daher zu notieren, dass die erfolgreiche Bewältigung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit sich am besten an den folgenden sechs Punkten orientieren soll:

1. Von welcher Inklusionsdeutung ist die Rede?
2. Welche Vorgehensweisen werden für ihre Realisierung umgesetzt?
3. Welche Ergebnisse erzielen diese Herangehensweisen?
4. Welche Wechselwirkungen ergeben sich zwischen dem umgesetzten Vorgehen und den Ergebnissen?
5. Was erweist sich dabei als bewährt und was soll ansonsten verbessert werden?
6. Welche Maßnahmen werden wie und mit wem wann umgesetzt, um die angestrebten Verbesserungen zu erreichen?

## **Kapitel 7 Diskussion der Forschungsergebnisse**

In diesem Abschnitt werden sechs Aspekte im Zusammenhang mit den dargestellten Ergebnissen erörtert. Der erste Aspekt beschäftigt sich mit den Annahmen bzw. Ergebnissen, die in den gewonnenen Daten verborgen sind, und einen Abgleich zwischen qualitativer und quantitativer Forschungsphase ermöglichen. In den nächsten drei Aspekten werden Theorien dargestellt, die sich als neuartig begreifen lassen. Hierbei handelt es sich zuerst um Auseinandersetzungen zur dargestellten Deutung von Inklusion bzw. Nicht-Inklusion in der Schulsozialarbeit; dann um den Stellenwert von Inklusion im Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Schule. Gefolgt werden diese Erläuterungen von der schulsozialarbeiterischen Inklusionsstrategie. Der fünfte Aspekt geht auf bereits bestehende Theorien ein, die sich sowohl in den Interviewtexten, als auch in den quantitativen Ergebnissen wiederfinden lassen. Multiperspektivische Implikationen für die Schulsozialarbeit schließend dieses Kapitel ab.

### **7.1 Abgleich qualitativer und quantitativer Erkenntnisse**

Eine Auffälligkeit bietet sich in den Deutungen von Inklusion, die von den Fragebogenbefragten selbst angegeben werden im Vergleich zu den Angaben aus den Interviews: Während Erstere die Deutung von Inklusion überhaupt nicht in systemtheoretischen Bezug bringen, sprechen Letztere hingegen eindeutig von Systemen, wenn sie den Begriff Inklusion auslegen. Denn während in den Interviews vom Eins-Sein mit dem Ganzen und vom Ein- bzw. Ausschluss von Systemen die Rede ist, kommt dieser Blickwinkel in den sonstigen Angaben zur Deutung von Inklusion im Fragebogen überhaupt nicht vor (siehe Abschnitt 6.2.14). Damit wird ein Hinweis darauf gegeben, dass der Einfluss des systemtheoretischen Verständnisses von Inklusion auf die Alltagspraxis vieler Schulsozialarbeiten ihnen kaum bewusst ist. Stattdessen gehen diese Angaben vom bedürfnisorientierten Einzelnen aus, der sein Verlangen nach Teilhabe in den unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft (Schule, Ausbildung, schulsozialarbeiterische Angebote, usw.) durch entsprechende Konzepte, nachteilsausgleichende Strukturen und Maßnahmen verwirklichen kann. Dies spiegelt sich im systemischen Paradigma nach Staub-Bernasconi am ehesten wieder, das im Abschnitt 2.5 erläutert wurde: Denn es ist in den sonstigen Deutungen von Inklusion die Rede, dass Inklusion

bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bzw. Verhaltensauffälligkeiten den Besuch einer allgemeinbildenden Schule zu ermöglichen und deren Verbleib und Einbindung in die Schulgemeinschaft durch geeignete Konzepte und Maßnahmen zu bewirken. Diese Förderung impliziert nicht nur das Grundverständnis, dass jedem einzelnen Heranwachsenden das Recht auf hochwertige Bildung zusteht, sondern auch, dass das gesellschaftliche Kollektiv, in dem er eingebettet ist, verantwortlich dafür ist, dass entsprechende Bildungsmöglichkeiten dem jungen Menschen angeboten werden. Damit wird diese Inklusionsdeutung Sinnbild des systemischen Paradigmas nach Staub-Bernasconi, das für das Grundbedürfnis bzw. Recht eines jeden Menschen auf Bildung die kollektive Verantwortung zum Angebot adäquater Bildungsmöglichkeiten verpflichtet (vgl. Staub-Bernasconi 1995:105, 2007:29ff; Sahle 2004:299ff; Obrecht 2005:107ff).

Ein weiterer verblüffender Aspekt im Vergleich qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse ergibt sich darin, dass während alle Interviewpersonen von einer gesonderten Ausdifferenzierung der Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Merkmalen ausgehen (vgl. Interview A: 482-506; Interview B: Zeile 468-473; Interview C: Zeile 319-344; Interview D: Zeile 163-170; Interview E: Zeile 25-40 & 445-456; Interview F: Zeile 452-467 & 482-497), ist dies bei den Fragebogenbefragten nicht der Fall. Denn mehr als ein Zehntel dieser Befragten können keine Angabe zur Einschätzung der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern machen, da in ihrem Arbeitsalltag nicht nach solchen Merkmalen differenziert wird. Im genannten systemischen Paradigma wird hier von fehlender Nutzung problemlösungsbezogenes Wissen (Um-zu-Motiven) gesprochen (vgl. Staub-Bernasconi 2007a:273; May 2010:132f). Denn es fehlen Kriterien, nach denen ersichtlich werden kann, dass Inklusion im Sinne von Mitwirkung und Mitbestimmung an den betreffenden Schulen tatsächlich vielfaltorientiert umgesetzt wird.

Dies kann zum Teil nachvollziehbar sein, wenn die betreffenden Befragten davon überzeugt sind, dass diese Differenzierung für ihren Arbeitsalltag nicht relevant ist oder im Zuge der Debatte um Gleichbehandlung Unsicherheit darüber entsteht, wo noch differenziert werden soll. Denn manche Handelnde meinen Gleichbehandlung damit zu erreichen, indem eben nicht ausdifferenziert wird. Die Gefahr, die in dieser Vorgehensweise besteht darin, dass denjenigen die spezielle Ansprache, Maßnahmen und Förderung benötigen, um gleiche Chancen wie andere zu haben, nicht gerecht geworden

wird. Gleichbehandlung durch ungleiche Behandlung zu erreichen, wird somit das Ziel einer jeglichen Intervention; und dies fördert eine Differenzierung der Zielgruppe, insbesondere um herauszufinden, wer welche Unterstützung benötigt und Muster erfolgreicher Herangehensweisen zu identifizieren, die den Einzelfällen gemein oder unterschiedlich sind.

Dies gibt wiederum eine stabile Argumentationsgrundlage an die Hand und schafft Fakten für die geleistete Arbeit, die sowohl Verbesserungspotenziale, als auch gute Praxisbeispiele hervorbringen: Bislang nicht berücksichtigte Zielgruppenkreise können so in den Fokus inklusionsorientierter Interventionen geraten. Auch kann zu dem Schluss gekommen werden, dass eine Differenzierung tatsächlich nicht notwendig ist, aber im Vergleich zu einer Ad-hoc-Annahme, werden handfeste Argumente für eine eben nicht notwendige Differenzierung geschaffen. Dies kann etwa der Fall werden, wenn Inklusionsvorgänge so in gesellschaftliche Regelprozesse etabliert sind, dass sie zu Selbstverständlichkeit geworden sind.

Für die vorliegenden Ergebnisse ist vor allem festzustellen, dass ein Fokus auf Jungen in der Schulsozialarbeit notwendig ist, um etwa die Quote derer, die in alternative Beschulungsmöglichkeiten und in niedrige Schularten wechseln müssen, zu senken (vgl. Abschnitt 6.2.2.2f). Möglicherweise sind jungenspezifische Handlungsweisen angebracht, um dieses Ziel erreichen zu können. Einen Ansatz dafür können Überprüfungen darüber liefern, inwiefern es auch an den vorhandenen Schulstrukturen gelegen ist, dass Jungen darin weniger zurechtkommen als Mädchen und deshalb ein Wechsel herangezogen werden muss. Darüber hinaus können bisherige Aktivitäten und Maßnahmen der Schulsozialarbeitenden weniger ansprechend für Jungen ausfallen, so dass benötigte Hilfestellungen möglicherweise deshalb nicht von ihnen in Anspruch genommen werden: Eine geschlechtsspezifische Überprüfung des Images der Schulsozialarbeit und ihrer Aktivitäten bei den Schülerinnen und Schülern kann dazu hilfreiche Hinweise geben.

Auch wird bei den Einschätzungen der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsbereitschaft von Heranwachsenden festgestellt, dass die Quoten der Befragten, die Jungen als beteiligungsbereit einschätzen, niedriger als bei Mädchen ausfallen. Wollen Schulsozialarbeitende in diesem Bereich Verbesserungen erzielen, ist es hilfreich, sich Gedanken darüber zu machen, inwiefern bisherige Herangehensweisen bei Jungen so



wenig effektiv ausfallen. Eine Möglichkeit diese Überprüfung durchzuführen, bietet sich im Rahmen einer (Selbst- oder Fremd-) Evaluation an, welche die Wirksamkeit dieser Herangehensweisen nicht nur erfasst, indem das Verhältnis zwischen definiertem und erreichtem Ziel hergestellt wird, sondern auch die Handlungsweisen systematisch auf Anhaltspunkte zu ihrer Weiterentwicklung analysiert werden (vgl. Olk und Speck 2004:932; Merchel 2010:9). Mögliche Fragestellungen, die dazu verhelfen können, die Effektivität des Vorgehens hinsichtlich der Beteiligung der Zielgruppe „Jungen“ zu erfassen, können folgende sein:

- Inwiefern können die genutzten Herangehensweisen Einstellungen von Jungen verstärken, verändern und sie zur Beteiligung antreiben?
- Inwieweit sind sie zur Zielgruppe „Jungen“ passend?
- Was haben die bisherigen Herangehensweisen hinsichtlich der Beteiligung von Jungen bewirkt?
- Was hätten sie bewirken sollen?
- Inwiefern stimmen die erzielten Ergebnisse mit dem anvisierten Ziel überein?

Ebenfalls ist zu klären wieso Heranwachsende mit Beeinträchtigungen deutlich geringere Beteiligungsbereitschaft bzw. –fähigkeit beigemessen wird und ob sich dies tatsächlich vor Ort bewahrheiten würde, wenn gemäß dem jeweils vorhandenen Beeinträchtigungsmerkmal eine passgenaue Beteiligungsmöglichkeit angeboten werden würde. Denn für Inklusion eignet es sich zuerst nach spezifischen Merkmalen zu differenzieren, um ggfs. letztlich nicht mehr differenzieren zu müssen, sollte sich anhand begründeter Argumente herausstellen, dass entsprechendes nicht für die Betroffenen geeignet ist.

Grundsätzlich ist hier kritisch anzumerken, dass die Polarisierung auf Zweigeschlechtlichkeit im Denken vieler Befragten die Frage aufkommen lässt, was mit Queer-, Genderdebatten und Transorientierung ist. Denn die Ausdifferenzierung der Heranwachsenden mittels heteronormativer Geschlechtereinteilung berücksichtigt diese Strömungen nicht. Während Heranwachsende jedoch, die sich weder dem einen, noch dem anderen Geschlecht zuordnen, im Rahmen inklusiven Handelns ebenso berücksichtigt werden sollen, wie solche, die sich in diesen Dualismus einordnen.

## **7.2 Die Deutung von Inklusion/Nicht-Inklusion**

Auf der Theorieebene wird der Begriff „Inklusion“ vielseitig verstanden. In den Interviewdaten wird eine sehr allgemeine Deutung von Inklusion angetroffen, die praktisch alles umfasst, was Schulsozialarbeit für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bewirkt. Dies kommt insbesondere zum Vorschein, wenn es heißt, dass Inklusion bedeutet, Schülerinnen und Schülern zu ihrem Mann- bzw. Frausein anzuleiten (vgl. Interview A: Zeile 868-873). Auch wenn diesem Inklusionsverständnis am wenigsten zugestimmt wird (vgl. Abschnitt 6.2:Abbildung 51 und 6.2.13) kommt ihm eine Sonderstellung im Vergleich zu den anderen Inklusionsdeutungen zu, die hier verdeutlicht wird: Sie ist diejenige Inklusionsauffassung, mit der alles Arbeiten der Schulsozialarbeit gerechtfertigt werden kann, das in irgendeiner Weise annähernd dem Charakter, der Integrität und Identität der Unterstützten dienlich ist bzw. sein soll.

Mit solch einer Auffassung wird es jedoch schwierig ihre tatsächliche Realisierung zu erfassen, es sei denn die Schulsozialarbeitenden bedienen sich ganz konkreter Kriterien, die sich diesem Konstrukt in der Praxis annähern. Beispiele solcher Anhaltspunkte können aus den folgenden lebensperiodischen Entwicklungsaufgaben entnommen werden:

- nach Havighurst: Er geht von der Bewältigung von Aufgaben unter Berücksichtigung der physischen Reife, den Erwartungen der Gesellschaft und den individuellen Ziel- und Wertvorstellungen aus (vgl. Havighurst 1976:6ff; Rothgang 2009:97ff).
- nach Erikson: Er betrachtet die psychologische Entwicklung von Menschen im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen bzw. Wünschen und den sich ständig verändernden Anforderungen ihrer Umwelt (vgl. Erikson 1993:62ff; Rothgang 2009:88ff).
- nach Piaget: Er geht der kognitiven Entwicklung von Menschen in ihrer Interaktion mit ihrer Umwelt anhand der Beobachtung seiner eigenen Kinder nach (vgl. Piaget und Inhelder 1972:18ff; Oerter und Montada 2008:520ff).

Im Vergleich zur obigen umfassenden Formulierung fällt das Verständnis von Inklusion als Kompensation individueller Defizite, um die Teilhabe der betreffenden Personen in der Gesellschaft mittels geeigneter Maßnahmen zu fördern, hingegen griffiger aus.

Dies ist der Fall, wenn Inklusion bedeutet, dass benachteiligte Menschen bzw. solche mit einer Behinderung in der Gesellschaft mitwirken (vgl. Interview B: Zeile 439-490; Abschnitt 6.2.3ff). Sie ist auch diejenige Inklusionsdeutung mit der höchsten Zustimmungquote (vgl. Abschnitt 6.2:Abbildung 51). Der Anspruch hier liegt darin, folgende Fragen so konkret wie möglich zu beantworten:

- An was genau soll diese Zielgruppe partizipieren?
- Wie ist diese Partizipation zu gewährleisten?
- Auf welcher Ebene soll sie stattfinden?
- Welche (Infra-)Strukturen sind dafür notwendig?
- Welche Prozesse sollen diese Beteiligung fördern bzw. gewährleisten?

Diese Deutung kommt dem allgemeinen und gängigen Verständnis von Inklusion am ehesten nahe. Abstrakter und philosophisch konnotiert fällt hingegen die Auffassung von Inklusion als Normalität von Andersartigkeit im Ganzen aus, die Spezifika Einzelner keineswegs als Besonderes, das aus der Homogenität des Ganzen heraussticht, versteht sondern als Normalfall und Selbstverständlichkeit (vgl. Interview E: Zeile 390-397). Auch wenn nicht explizit davon gesprochen wird, kann „das Ganze“ hier als System verstanden werden; mit der Folge, dass von einem systemtheoretischen Verständnis von Inklusion an dieser Stelle geredet werden kann; ähnlich wie dies der Fall wird, wenn ausdrücklich von Systemen die Rede ist (vgl. Interview F: Zeile 542-552): Inklusion wird als selbstverständliche und aktive Teilhabe von Menschen in ihrer gesamten Vielfältigkeit in vorhandenen Systemen verstanden. Dabei halten weder Migrations-spezifika, noch Beeinträchtigung bzw. Behinderung von der Beteiligung ab.

Diese Auffassung ist besonders von Bedeutung im Bereich der Arbeitsmarkteingliederung von (hoch) qualifizierten (ausländischen) Arbeitskräften mit und ohne Beeinträchtigung. Denn für Erfolge in diesem Bereich sind attraktive Maßnahmen der Beschäftigungseingliederung gefordert (vgl. BMAS 2011:3; Bundesagentur für Arbeit 2013b:4ff). Zum Beispiel, um den Übergang Schule-Beruf von Heranwachsenden unterschiedlicher physischer, psychischer und sozialer Hintergründe erfolgreich zu bewältigen. Damit wäre der Wechsel vom Schulsystem, das durch Bildungsabschlüsse eine wesentliche Voraussetzung für die Aufnahme ins Wirtschaftssystem, das Ausbildungs- und Arbeitsplätze bereitstellt, liefert, gezielt förderbar.

Relevant für diese Arbeit werden diese Maßnahmen, denn obige Ergebnisse zeigen auf, dass viele Schulsozialarbeitenden vor der ungelösten Frage der schwierigeren Eingliederung insbesondere von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und solchen mit einer Beeinträchtigung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stehen. Inklusion ist somit mit der gemeinsamen Beschulung von jungen Menschen mit und ohne Behinderung keinesfalls erledigt, sondern die Eingliederung in die Arbeitswelt und inklusionsfördernde bzw. diskriminierungshemmende Prozesse gehören ebenfalls dazu.

Mit den Erläuterungen dessen was als Inklusion verstanden wird, wird auf „Nicht-Inklusion“ hingedeutet: Sie ist der Gegensatz zu Inklusion – sprich wenn *„das Eine im Ganzen als das Besondere, als das Integrierte was von außen reinkommt [behandelt wird]“* (Interview E: Zeile 395-397), oder wenn Menschen aufgrund ihrer Andersartigkeit aus Systemen ausgegrenzt werden (vgl. Interview F: Zeile 545). Es scheint hier eine Form von Dialektik zu geben, die zwischen dem, was gut ist, und dem, was nicht gut ist, unterscheidet. Inklusion ist gut, Nicht-Inklusion ist schlecht. Letzteres stellt deshalb eine Interventionsaufforderung für Schulsozialarbeitende dar, sobald sie auf entsprechende Vorgänge in ihrem Arbeitsalltag aufmerksam werden. Sie sollen danach Ausschau halten und alles Machbare ergreifen, um Verbesserungen zu erzielen.

Doch solch eine Polarisierung muss für die tatsächliche Realisierung von Inklusion relativiert werden: Denn das Wesen des Inklusionsgedankens liegt darin, dass jedes Mitglied der Gesellschaft Beteiligungsmöglichkeiten hat, die seinen Spezifika entsprechen. Aber es bleibt jedem Einzelnen stets auch die Entscheidung überlassen – als mündigem Menschen – diese in Anspruch zu nehmen oder (temporär) abzulehnen und folglich auch mit den Konsequenzen der getroffenen Entscheidung adäquat umzugehen. Dies gilt auch bei Zwangslagen: Die Schulpflicht wird beispielsweise zwar vom Staat auferlegt, doch es ist jedem einzelnen Heranwachsenden jederzeit freigestellt, dem durch entsprechendes Verhalten nachzugehen oder eher nicht. Hier gegen den Willen eines Einzelnen vorzugehen kann zwar sinnvoll sein, um diesen zurechtzurücken, doch obige individuelle Entscheidungsnotwendigkeit wird damit nicht aufgehoben: Es bleibt dem jungen Menschen dennoch überlassen, an der Schule tatsächlich zu bleiben oder sich eher bei der nächstmöglichen Gelegenheit doch davon zu entfernen und somit einen Verstoß gegen die Schulpflicht zu begehen.

Damit kann mit Nohl gesagt werden, dass es beim Wirken der Schulsozialarbeit als Teil sozialpädagogischen Handelns um „*die innere Bindung des Willens*“ (Nohl 1927:111) auch in der Inklusionsarbeit geht: Indem den Heranwachsenden Sinn und Nutzen von Vorgehensweisen, Rechten und Pflichten, die für sie relevant sind verdeutlicht werden; ebenso wie die von ihnen von verschiedenen Parteien geforderten Beiträge und die Folgen, mit denen sie auskommen müssen, je nachdem zu welchem Entschluss sie gelangen. Diese Haltung gilt auch für die (mangelnde) Inanspruchnahme ihrer Beteiligungsmöglichkeiten. Herausfordernd ist hierbei immer „*die gesellschaftlichen Machtstrukturen und ihre kulturelle wie strukturelle Reproduktion in ihrem Einfluss auf die Individuen [aufzugreifen und in die Mündigkeitsförderung der jungen Menschen einzubeziehen]. Es ist kein Zufall, dass die meisten Zielgruppen der Sozialen Arbeit [und somit auch die der Schulsozialarbeit] mit den in verschiedenen UN-Konventionen und Zusatzprotokollen erwähnten vulnerable groups identisch sind, namentlich: diskriminierte, ausgebeutete, verfolgte Kinder, Arme, Migrant/innen und ihre Familien, Menschen mit Behinderung, Flüchtlinge, Gefolterte [u.v.m.]*“ (Staub-Bernasconi 2013:209f).

Es wird bei Interpretationen und Operationalisierungen von Inklusion unausweichlich um interessengelagerte Maßnahmen gehen, die es in fairen und kompromissorientierten Prozessen auszuhandeln und umzusetzen gilt. Insbesondere wenn Machtverhältnisse umverteilt werden müssen, um marginalisierten Gruppen die ihnen gebührenden Teilhabemöglichkeiten tatsächlich gewähren zu können. Denn für die gleichberechtigte Teilhabe von Heranwachsenden, die gemäß den verschiedenen UN-Konventionen und deren Zusatzprotokolle betroffen sind, reicht das Bildungs- und Teilhabepaket nicht aus. Es bedarf ebenso der Aufnahmefähigkeit von Schulen, Vereinen, Ausbildungs- und Betriebsstätten, städtischer und ländlicher Gebiete. Darüber hinaus fordert Inklusion ein Umdenken hinsichtlich leistungsfähiger und nicht leistungsfähiger Menschen, wertvoller und nicht wertvoller Arbeit, der Verteilung von Privilegien und Beteiligungschancen, usw.

Durch die oben dargestellten Ergebnisse zu Inklusion in der Schulsozialarbeit wird an dieser Stelle Folgendes festgehalten:

- Inklusion ist ein vielschichtiger Prozess, in dem (zeitliche und finanzielle) Ressourcen, Zielgruppen, Maßnahmen, Strukturen, Ebenen und Aktivitäten syste-

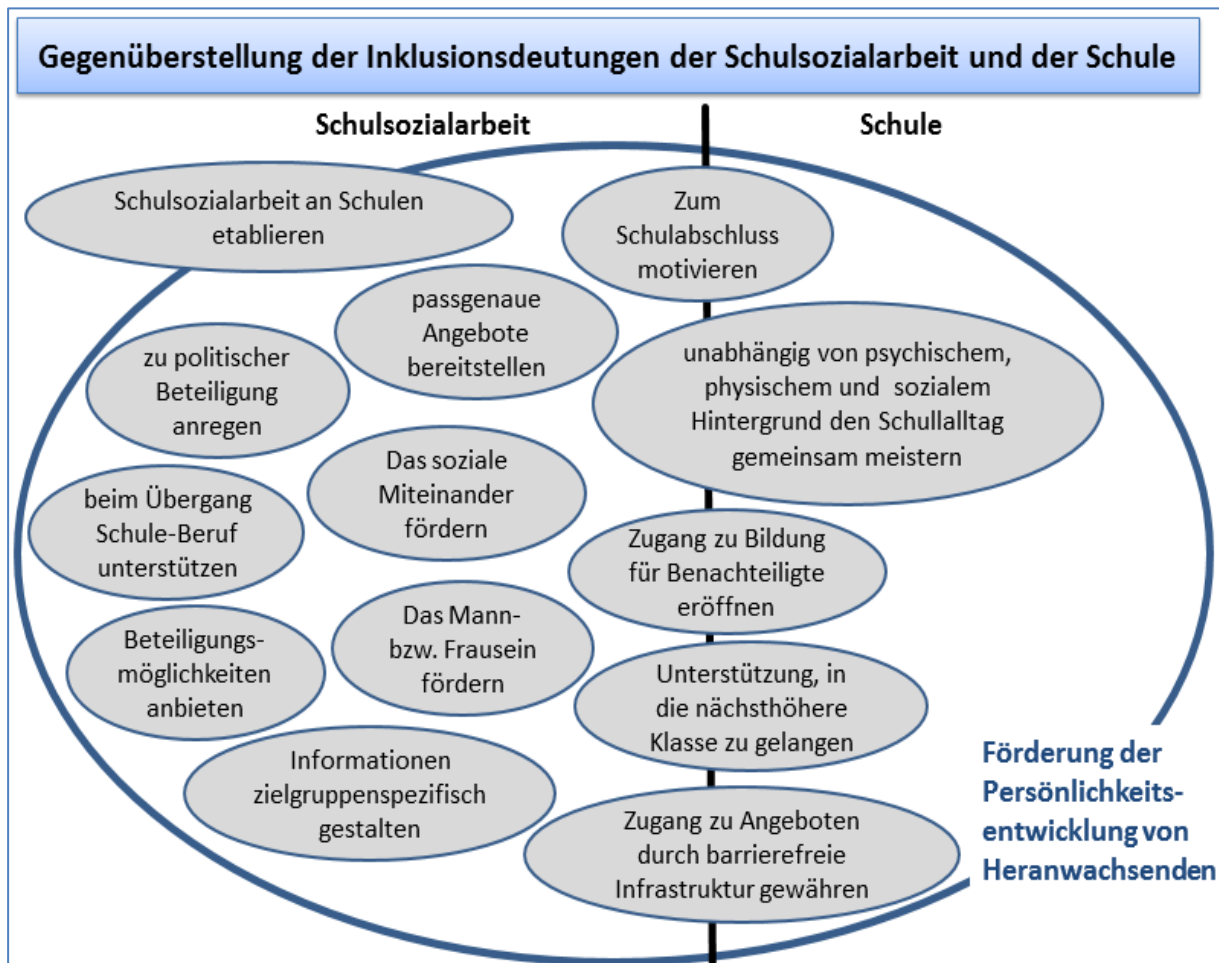
matisch aufeinander abgestimmt werden müssen, um den Entwicklungsanforderungen des Einzelnen gerecht werden zu können und somit auch erfolgreich zu sein.

- Mehrfach wird der Begriff „Inklusion“ ausdrücklich von den Befragten selbst genutzt, der Begriff „Exklusion“ hingegen kommt überhaupt nicht vor. Stattdessen wird eher die Negation von „Inklusion“ genutzt: „Nicht-Inklusion“ verstanden als Handlungsaufforderung für Schulsozialarbeit, sobald diese (bewusste oder unbewusste) fehlende Mitwirkung von den Betroffenen revidiert werden will bzw. für sie einen Ausschluss aus für sie relevanten und zentralen gesellschaftlichen Bereichen darstellt.

Mit dieser Auffassung von Inklusion stellt sich die Frage, inwiefern Spannungen bzw. Herausforderungen im Arbeitsalltag der Schulsozialarbeit bereits vorprogrammiert sind, wenn sie auf die eingeeengte Inklusionsdeutung der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung stößt. Insbesondere kann das Verständnis als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen für Handelnde auf schulischer Seite schwer nachvollziehbar sein. Gelingen kann dies daher vor allem erst, wenn sie einsehen, dass sie mit Schulsozialarbeitenden Professionelle bekommen, die einen Beitrag dazu zu leisten vermögen, die (sozial-)pädagogische (Weiter-)Entwicklung der Schule samt ihren Strukturen, Angeboten und Beteiligungsmöglichkeiten mitzutragen. Näheres zu diesen Überlegungen stellt das nachfolgende Unterkapitel dar.

### **7.3 Inklusion im Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Schule**

Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen auf, dass das Inklusionsverständnis der Schulsozialarbeit deutlich über die schulische Deutung hinausgeht: Inklusion meint für die Schule die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Um dies zu konkretisieren wird der gemeinsame Unterricht angegeben; wobei hier differenziert werden kann zwischen solchen in derselben Klasse und solche in getrennten Klassenräumen mit bestimmten gemeinsamen Kontaktzeiten, Interaktionsprojekten und –aktivitäten zwischen den beiden Schülergruppen. Wird dem das erläuterte Inklusionsverständnis der befragten Schulsozialarbeitenden gegenübergestellt, dann entsteht folgendes Bild:



**Abbildung 173:** Gegenüberstellung der Inklusionsdeutungen der Schulsozialarbeit und der Schule

Diese Abbildung zeigt auf, dass die meisten Inklusionsdeutungen der Schulsozialarbeit nicht dem schulischen Inklusionsverständnis entsprechen. Lediglich fünf der insgesamt dreizehn Deutungen lassen sich mittelbar mit dem Inklusionsverständnis der Schule in Verbindung bringen. Denn sie sind mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung am einfachsten verknüpfbar. Alle anderen hingegen erfordern mehr Überzeugung durch Schulsozialarbeit gegenüber der Schule darüber, dass damit ebenfalls Inklusion im Schulkontext einhergeht.

Zentral für die pädagogische Entwicklungsförderung durch Schulsozialarbeit und Schule ist einerseits die persönliche Interaktion mit Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen, Denkmustern, Einstellungen, Motiven und Wünschen. Andererseits sind die kontextuellen Gegebenheiten wie etwa lebensweltliche Rahmenbedingungen, institutionelle Gesetzmäßigkeiten und die interprofessionelle Zusammenarbeit ebenfalls relevant.

Letzteres wird wichtig, denn beispielsweise Braun und Wetzel stellen fest, dass insbesondere Lehrkräfte, aber zum Teil auch Schulsozialarbeitende, „*bei Problemverdichtungen und krisenhaften Zuspitzungen, z.B. Verwahrlosungstendenzen, Depressivität oder sexuellem Missbrauch (...) andere Personen bzw. Institutionen mit der Unterstützung und Bewältigung dieser „normalen“ Problemverdichtungen zu betrauen [neigen]*“ (Braun und Wetzel 2006:39f). Die damit verbundene Limitierung beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Professionellen und Heranwachsenden muss in Kauf genommen werden. Solches kann vorkommen, wenn Letztere denken, dass es sich nicht lohnt sich jemandem zu öffnen, der einem nur bedingt helfen kann, da er lediglich an andere Stellen verweist. Diese Denkweise kann zum Beispiel bei zwischenmenschlich erfahrenen und anspruchsvollen Kindern und Jugendlichen entstehen (vgl. Idem:40). Sie ist integraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses hin zur Mündigkeit und muss den Betroffenen genauso zugestanden werden wie daraus resultierende Entschlüsse und Folgen.

Inklusiv zu arbeiten bedeutet in diesem Zusammenhang also, dass trotz allen Ressentiments der Lehrkräfte und auch der Schulsozialarbeitenden zusammengearbeitet werden sollte, um benötigte Hilfen rechtzeitig zu erwirken und damit auch Interventionsziele zu erreichen. Ausreichend dafür ist das Wissen um und das Vertrauen in die benötigte Fachlichkeit, die dem Heranwachsenden bestmögliche Unterstützung gewähren soll. Daran angeschlossen sein sollten Nachfragen bei den Fachpersonen und bei den jungen Menschen über den Stand der Dinge bzw. den Verlauf der Hilfe. Denn daraus können Anhaltspunkte über die Passgenauigkeit der Unterstützung oder Verbesserungspotenziale auch für die interdisziplinäre Zusammenarbeit gewonnen werden. Auch kann „verlorenes“ Vertrauen bei verwiesenen Schülerinnen und Schülern eventuell wieder gewonnen werden, da sie durch die Nachfragen dazu angeregt werden, ihr oben angeführtes Denkmuster neu zu ordnen.

Die dargestellten Mitbestimmungsergebnisse an Schulen zeigen auf, dass keine Mitbestimmungsmöglichkeit an jeder Schule besteht und manche Schulen überhaupt keine dieser Möglichkeiten haben. Dies stimmt mit Braun und Wetzel überein, die konstatiert haben, „*dass von den SchülerInnen und den Eltern die unzureichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten beklagt werden.*“ (Braun und Wetzel 2006:40) Daher ist es für die Schulsozialarbeit relevant, solche fehlenden strukturellen Partizipationsmög-



lichkeiten zu verbessern – will sie schulische „*Erfahrung-, Frage- und Handlungshorizonte [erweitern]*“ (*Idem:41*) und dadurch das Interesse von Heranwachsenden innerhalb der Schule selbstbestimmt zu handeln, stärken. Institutionelle Ursachen von Nicht-Inklusion sind daher unausweichlich zu identifizieren, auszusprechen und zu beheben. Dieses Vorgehen gilt auch für außerschulische Beteiligungsmöglichkeiten.

Auch krisenhafte Entwicklungsverläufe wie etwa Schulabbruch und -verweigerung sind auf institutionelle Entstehungsursachen hin zu überprüfen, die zu grundlegenden und nachhaltigen Verbesserungen an der jeweiligen Einzelschule führen können. Unmöglich ist dies für Schulsozialarbeit keineswegs. Dies zeigt die Interviewperson E mittels ihres Beitrages zur Veränderung ihres Arbeitsortes hin zu einer stärker sozialpädagogisch orientierten Schule auf (vgl. Interview E: Zeile 164-190). Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernniveaus und –tempi erhalten jeweils die für sie geeignete Lernsettings. Letztere sind für die Schule wie auch für die Schulsozialarbeit mittels geeigneter Konzepte des sozialen Lernens zu bewerkstelligen, welche die aktuellen und relevanten technologischen Entwicklungen für Kinder und Jugendliche mit dem Stand ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren Interessen und Neigungen, Denkmustern und sozialen Lebenslagen verzahnen.

Inklusives Arbeiten bezweckt die Positionierung von Heranwachsenden in der Gesellschaft als sozial verantwortliche Wesen, die sich auf Basis von Sozialtugenden, Wertorientierung und verantwortungsvollem Handeln intersubjektiv verständigen und aufgetretene (Interaktions-)Konflikte sinnvoll bewältigen. *„Dies gelingt in dem Maße, wie eine möglichst unzensierte Verständigung über die Bedürfnisse und Wünsche aller Betroffenen und Beteiligten und den Grad ihrer Verwirklichung stattfindet, entwicklungseröffnende Verantwortungsübertragungen erfolgen und dafür die interaktiven und institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden.“* (*Braun und Wetzel 2006: 111*)

Dies gilt für die unterschiedlichen sozialen Lagen, Milieus und Kulturen denen die Schülerinnen und Schüler angehören: Vorurteile darüber, wer sich für eine bestimmte Beteiligungsmöglichkeit interessiert oder eignet sind stets im Verständigungsprozess anzupassen und zu revidieren. Dieser Prozess impliziert die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Bedürfnissen und Wünschen der Kinder und Jugendlichen und ist durch die Offenheit aller betreffenden Erwachsenen für entsprechende Erfahrungs- bzw. Sinnzusammenhänge und deren tatsächliche Umsetzbarkeit zu fördern.

Für Schulsozialarbeitende stellt diese Haltung die Basis für ihr Engagement dar, Teilbereiche des Schulgeschehens an Heranwachsenden als Aufgabe zu übertragen. Dazu gilt es bei Schulleitungen, Lehrkräften und allen anderen relevanten Erwachsenen kontinuierlich für die Umgestaltung von Schulverhältnissen einzutreten. Mit dem Ziel, dass benachteiligte, unterstützungsbedürftige, ausgeschlossene Heranwachsende – die meist die schulsozialarbeiterische Klientel ausmachen – tatkräftig und selbstwirksam eingebunden werden und nicht nur diejenigen, die sich ohnehin bereits engagieren.

Entsprechende konkrete Maßnahmen und Instrumente können nicht nur den Vorgehensweisen zur Umsetzung der jeweiligen Inklusionsdeutung im Kapitel 6 entnommen werden, sondern Braun und Wetzel formulieren auch weitere: *„Die Umgestaltung der Schulverhältnisse kann und sollte von der Verantwortung für die Pflege der Blumen und Tiere im Klassenzimmer, die eigenverantwortliche Schlichtung von „kleineren“ Konflikten in der Klassengemeinschaft/Lerngruppe über die gemeinsame oder sogar alleinige Verantwortung für bestimmte Veranstaltungen (z.B. die regelmäßigen Disko, die Modeschauen, die Gokart-Rennen am Mittwochnachmittag – und die dabei notwendige Ausübung des Hausrechts bis hin zur (Mit-)Entscheidung über bestimmte Umbaumaßnahmen, die eigenständige Gestaltung bestimmter Unterrichtssequenzen, die Aktualisierung der Lernkarteien, die Vorbereitung und Durchführung bestimmter Projekte (z.B. Klassenfahrten und Exkursionen) reichen. Die soziale Verantwortungsübertragung kann und sollte sich auch erstrecken auf die längerfristig vorbereitete „Übernahme“ (fast) des ganzen Schulbetriebs durch die SchülerInnen an einem bestimmten Tag oder während einer ganzen Projektwoche. Die Kinder und Jugendlichen könnten dann entsprechend ihrer Unterstützungsbedürfnisse LehrerInnen, die Schulleitung, andere PädagogInnen und MitarbeiterInnen in die Planung und Durchführung einbeziehen. Es geht also darum, die fachlichen und die sozialen Lernprozesse in Beziehung zueinander zu setzen. Natürlich gibt es eine Reihe von Aufgaben, bei denen die formale Verantwortung (etwa die Aufsichtspflicht) bei den LehrerInnen bzw. der Schulleitung [und Schulsozialarbeitenden] verbleibt; diese kann aber faktisch delegiert werden, indem Personengruppen bzw. Instanzen sich verbindlich bereits erklären, die eigenständig von den SchülerInnen gefällten Entscheidungen zu tragen (oder zu er-*

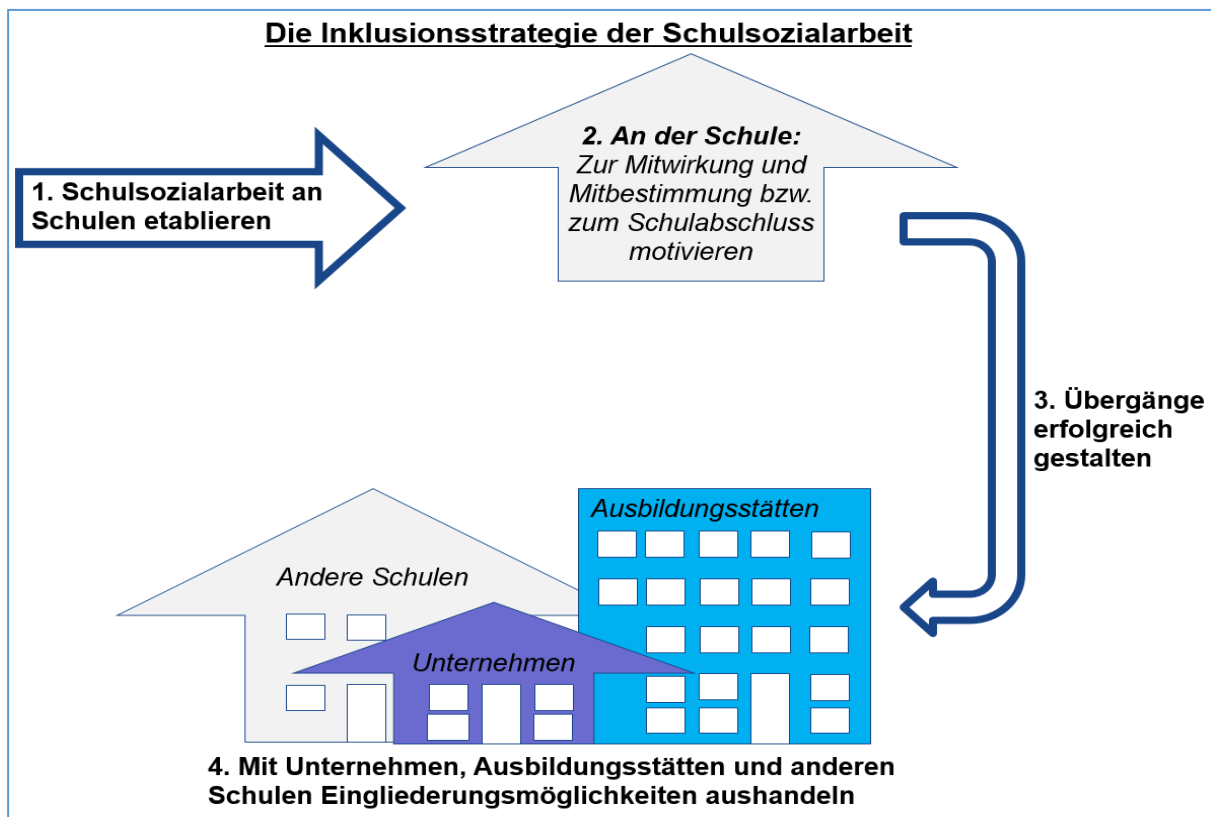
*tragen). Das verlangt von den entsprechenden Personen neben sozialer und juristischer Phantasie auch eine gewisse Risikobereitschaft, ohne die soziales Lernen allerdings nicht zu fördern ist.“ (Braun und Wetzel 2006:113)*

Inklusion verlangt also nach kreativen Lösungen, dem Willen und Verantwortungsbewusstsein aller, die sie tatsächlich umsetzen. Sie wird in den sozialen Machtverhältnissen zwischen den unterschiedlichen Professionellen und Erziehungsberechtigten, die miteinander auf den unterschiedlichsten schulischen Ebenen interagieren, sichtbar: Alle relevanten Entscheidungen zu Mittelverwendung, Personalentwicklung, schulischen (Infra-)Strukturen, technischer Ausstattung, Schwerpunkten des Curriculums und sozialen Angeboten werden am Besten in einem Gremium entschieden, in dem alle Schulgruppen gerecht vertreten und stimmberechtigt sind.

Inklusion benötigt daher ein Umdenken in der Entscheidungsfindung. Sie fordert dazu auf, demokratische Vorgänge stärker im Schulgeschehen zu verankern: Die Handelnden sollten gewillt sein, Machtkämpfe aufzugeben, interprofessionell zu arbeiten und Zeit für Inklusionsziele zu investieren. Um dies erfolgreich umsetzen zu können ist den gewonnenen Daten eine Strategie zu entnehmen, die unten folgend aufgezeigt wird.

## 7.4 Die Inklusionsstrategie der Schulsozialarbeit

Aus den vorliegenden Forschungsergebnissen lässt sich für die Schulsozialarbeit eine Inklusionsstrategie ausarbeiten, die verschiedene Etappen in der Entwicklung von jungen Menschen wie auch in der Etablierung von Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule berücksichtigt:



**Abbildung 174:** Die Inklusionsstrategie der Schulsozialarbeit

Dieser Abbildung ist zu entnehmen, dass es erstens der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen bedarf, um Inklusion betreiben zu können. Dies bedeutet, erst wenn sie tatsächlich an einer Schule verankert ist, entstehen für sie die Möglichkeiten inklusiv arbeiten zu können. Ist sie also vorhanden, dann wird es zweitens ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schüler und sich selbst so in Schulprozessen und –entscheidungen einzubringen, dass Mitwirkung und Mitbestimmung erreichbar werden. Hierbei liegt das oberste Ziel darin, den Heranwachsenden zum Erwerb eines Schulabschlusses so zu motivieren, dass Entsprechendes unter Berücksichtigung ihrer Lebenslagen möglich sein kann. Ist dies an der betreffenden Schule tatsächlich möglich oder auch nicht, in beiden Fällen obliegt es der Schulsozialarbeit drittens diese jungen Menschen durch erfolgreiche Gestaltung von Übergängen darin zu unterstützen, den für jeden

Einzelnen von ihnen geeigneten (Schul-) Entwicklungsweg einzuschlagen. Hilfreich dabei sind viertens Aushandlungsprozesse mit relevanten Unternehmen, Ausbildungsstätten und anderen Schuleinrichtungen, in denen die Hilfebedürftigen eingegliedert werden sollen.

Es lässt sich bereits an den genannten Handlungsprozessen ablesen, dass diese Strategie nur in Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren erfolgreich sein kann. Aber darüber hinaus sind auch inner- und außerschulische Kooperationen mit weiteren Handelnden von Bedeutung wie etwa Lehrkräfte oder Erziehungsberechtigte – sofern möglich und produktiv – wie dies bereits beispielsweise in den Abschnitten 6.2.5.2f, 6.2.6.1 und 6.2.12.1ff verdeutlicht wurde.

Es ist insgesamt festzustellen, dass Schulsozialarbeitende mit einer sehr anspruchsvollen Inklusionsstrategie operieren, die nicht nur hinsichtlich dem Inklusionsgedanken prozesshaft ausfällt und des notwendigen Beitrages aller Akteurinnen und Akteuren bedarf, sondern auch Affinitäten zu bereits bestehenden Theorien hat, die im folgenden Unterkapitel dargestellt werden.

## **7.5 Bezüge zu bereits bestehenden Theorien**

Die Abhandlung des Themas „Inklusion in der Schulsozialarbeit“ stellt verschiedene überraschende Bezüge her, da sie sich mit Themen verknüpft, die auf den ersten Blick teilweise nicht ersichtlich sind. Denn während die Thematik der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bei diesem Thema beispielsweise naheliegend ist, ist dies beim Aspekt „Unterstützungsbedürftigkeit und Scham“ wie auch beim Thema „Bestrafung“ weniger der Fall. Darauf wird im diesem Unterkapitel eingegangen, wie auch auf die Gesellschaft als Gefüge interdependenter Systeme und auf die Schule als Institution der Vergabe von Teilhabechancen, welche die hiesigen Erläuterungen abrundet.

### **7.5.1 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule**

Bei Betrachtung der Interviewdaten und der quantitativen Forschungsergebnisse fällt auf, dass unausweichlich auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule Bezug genommen wird. Hierbei können die verschiedenen Konstellationen der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften wiedergefunden werden: Von

distanziert über untergeordnet oder nebeneinander laufend bis ganz eng kooperierend (vgl. Floerecke 2011:90). Damit verbundene Problematiken wurden hier ebenso genannt wie auch ihren (förderlichen bzw. hinderlichen) Einfluss für die erfolgreiche Bewältigung von Inklusionsaufgaben. Denn entsprechende Einschätzungen zur inner- und außerschulischen Zusammenarbeit sind in ihren Zusammenhängen mit den erzielten bzw. erstrebten Ergebnissen entweder positiv ausgefallen, wenn die Kooperationen gut laufen, oder negativ, wenn diese von hinderlichen Gegebenheiten wie etwa Konkurrenzkämpfen, dem Zurückhalten von Wissen und Informationen usw. durchzogen sind (vgl. Abschnitt 6.2.12.1:Abbildung 153).

Insbesondere anhand von Interview A, B, D, E und F wird es deutlich, dass Soziale Arbeit als professionelle soziale Dienstleistung verstanden wird, die in Form von bildungsorientierten präventiven, kurativen und begleitenden Interventionen unterschiedlicher Art das Bildungspotenzial des jungen Menschen und seine Fähigkeit, ein eigenständiges Leben zu führen, stärkt. Denn in diesen Interviews wird nicht nur darauf verwiesen, dass Soziale Arbeit am Ort Schule in Form von Schulsozialarbeit Veränderungen an der Schule bewirkt hat, welche die jungen Menschen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess stärken, sondern auch Begleitangebote bereit stellt, die den jungen Menschen beispielsweise im Rahmen von Ganztagsbetreuung oder Lernförderung stabilisieren; ebenso wie die kurative Kontrolle für solche, die in medikamentöser Behandlung sind, welche auch zu ihrer Anschlussfähigkeit im Unterricht beitragen. Das hierfür auf schulischer Seite notwendige Verständnis und die überwiegend reibungslose Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit sind bemerkenswert. Solches ist nicht selbstverständlich, denn verschiedene literarische Werke haben mehrfach auf ungünstige Konstellationen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit hingewiesen (vgl. Prüß 2004:114ff; Baier 2011b:357ff; Deinet 2011:35ff; Floerecke 2011: 89ff); Spies und Pötter 2011:29ff). In solchen Fällen ist häufig die Rede von Akteurinnen und Akteuren, die zum Beispiel eine Interaktion mit der Schulsozialarbeit meiden (vgl. Floerecke 2011:90)

Die Betrachtung der Jugendhilfe gemäß § 1 SGB VIII wird insbesondere in Interview B angesprochen, indem diese Person ihre Angewiesenheit auf die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe anspricht, um die für ihrer Unterstützungsbedürftigen benötigte Hilfe leisten zu können. Demnach wird die Jugendhilfe als Ge-

samtheit aller Leistungen zur Förderung von jungen Menschen und deren Erziehungsberechtigten bzw. Bezugspersonen verstanden mit dem Ziel, die Heranwachsenden zu einem selbstbestimmten sozialverantwortlichen Leben zu befähigen.

Hinweise darauf, dass Schulsozialarbeit als Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule verstanden wird, die Soziale Arbeit am und um den Standort Schule mit inner- und außerschulischen Akteuren leistet, liefern die Erörterungen über die gezielte Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Erziehungsberechtigten und Schulakteuren sowie über die professionsübergreifenden Zusammenarbeit (vgl. Abschnitte 5.6.1; 5.6.3; 5.6.9; 6.2.10.1; 6.2.12.1:Abbildung 153 und 154).

Dieser Aspekt scheint zwar selbstverständlich zu sein, aber es schärft den Blick darauf, was mit Schulsozialarbeit verbunden wird: Es geht nicht nur um Interventionen an der Schule, sondern auch um einen außerschulischen Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen in den verschiedenen Lebenswelten der Adressaten und Adressantinnen. Die Vorstellung davon, dass Schulsozialarbeit lediglich Soziale Arbeit am Ort Schule darstellt, erübrigt sich mit den Schilderungen der in dieser Forschungsarbeit befragten Personen. Inklusion ist prozessbezogenes schulsozialarbeiterisches Handeln, das sich nicht nur damit befasst, geeignete Hilfestellungen für Schülerinnen und Schülern rechtzeitig umzusetzen, sondern auch für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit eindeutig definierte Kriterien der schulischen Verankerung, der Arbeitskapazität und des Arbeitsumfangs wie auch aktive (politische) Interessensvertretung etabliert.

Denn so werden Schulsozialarbeitende in der Lage versetzt, erfolgreiche und qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können, die den Unterstützungsbedürftigen zu Gute kommt, auch wenn Schamgefühle dabei als Hindernisse identifiziert werden, wie dies im nachfolgenden Abschnitt die Rede ist.

### **7.5.2 Unterstützungsbedürftigkeit und Scham**

Wenn Berufstätige über ihr Gehalt schweigen und je höher die Hierarchie, umso schweigsamer werden sie, wenn es um ihr Gehalt geht, dann stellt sich die Frage wie es denjenigen ergehen mag, die auf Sozialleistungen angewiesen sind bzw. kaum genug verdienen, um aus eigener Kraft ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können.

Diese Frage drängt sich umso stärker auf, wenn es sich um Adressatinnen und Adressaten des Bildungs- und Teilhabepaketes handelt: Inwiefern fällt die Hürde zur Offenbarung der eigenen Einkünfte bei solchen Hilfsbedürftigen umso höher aus, je stärker diese sich für ihre Lebens- und Finanzlage schämen?

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Inklusionsinstrument „Bildungs- und Teilhabepaket“ im Abschnitt 5.6.1 ist herausgekommen, dass manche Erziehungsberechtigte die darin enthaltenen Mittel aus Scham nicht auszuschöpfen wagen, um ihre unvorteilhafte finanzielle Lage nicht offenlegen zu müssen. Mit der Folge, dass Hilfsmittel, die ihren Heranwachsenden zustehen, nicht genutzt werden. Solche Denkweisen sind Gegenstand interprofessionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Dies haben Bolay und Schröder bereits in ihren Auseinandersetzungen zu beschämenden Momenten in der Interaktion zwischen Hilfesuchenden und Professionellen aufgezeigt: Beschämung entsteht für die Adressatinnen und Adressaten einerseits im Sprechakt über ihre alltagsweltlichen Problemzusammenhänge, sofern sie dabei ihre Integrität nicht schützen können (vgl. Bolay 1988:29ff; Schröder 2013:4ff). Beispielsweise ist es für viele Erziehungsberechtigte beschämend, Anderen gegenüber zugeben zu müssen, dass sie nicht in der Lage sind, den Lebensunterhalt ihrer Familie zu sichern bzw. ihren Kindern das anzubieten, was für ihre Entwicklung notwendig wäre.

Dieser Akt stellt für viele nicht nur eine Bloßstellung, sondern auch ein Eingeständnis ihrer Niederlage dar, der ihnen sehr viel von ihrem Selbstbild und ihrer Integrität kostet. Denn die Gesellschaft geht von *„der Stärkung der Souveränität des Bürgers über seine eigene Ökonomie aus“* (Nolte 2005:131) mit der Folge, dass *„Bürger sein (...) Verantwortung zu übernehmen (...) für die eigene Lebensführung“* (Idem:132f) bedeutet. Doch gerade zugeben zu müssen, dass ihre Lebensführung nicht mehr eigenständig gesteuert werden kann, sondern nur mit Hilfe staatlicher Leistungen, steht diesem Bürgerverständnis im Wege: Denn es gibt dem Hilfsbedürftigen das Gefühl ein unterlegener Bittsteller zu sein und kratzt an seinem Selbstwert.

Auch als beschämend erweist sich das Verhältnis von Hilfe und Dankbarkeit – überall dort, wo dieses sich als nicht äquivalent erweist (vgl. Schröder 2013:4ff): *„Erhält der Hilfesuchende die Hilfe, die er benötigt, dann wird es nicht leichter. Denn jetzt hat er sich dankbar zu zeigen. Dankbarkeit ist ein soziales Prinzip, das ein Geben und Nehmen in einem Verhältnis setzt. Die Bedingungen für die Verhältnismäßigkeit lassen*



*sich vor allem solchen Fällen entnehmen, in denen der Ausgleich misslingt“ (Haubl 2009:144f).* Etwa bei übertriebener Dankbarkeit, bei zu hoher Dankbarkeitserwartung, mehr als der Hilfenehmende dem Gebenden schuldet und bei fehlendem Dankbarkeitsgefühl beim Hilfenehmenden. Auch spielt die Dankbarkeitsschuld in diesem Kontext eine Rolle, insbesondere wenn der Hilfenehmende weitere Hilfen in Anspruch nehmen muss und diese aber nicht in irgendeiner Form begleichen kann.

Vor diesem Hintergrund kann mit Wertenbruch und Röttger-Rösler Scham begriffen werden *„als eine im subjektiven Erleben unangenehme und somit negative Emotion, die sich in einem Individuum einstellt, wenn es realisiert, dass es zentralen sozialen Standards nicht genügt und relevante Anderen darum wissen“ (Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011:245).* Im Kontext dieser Forschungsarbeit spielt sie eine Rolle bei der Offenlegung der finanziellen Verhältnisse der Erziehungsberechtigten als Voraussetzung für die Gewährung von Hilfsmitteln. Sie führt dann letztlich dazu, dass viele Betroffene sich gegen die zur Verfügung stehenden Mittel entscheiden und somit gegen eine Hilfestellung, die es vermag, ihre Lebenslage bzw. die ihrer Kinder zu verbessern. Perspektivisch gesehen wird mit dieser Entscheidung den Verbleib betreffender Personen in der sogenannten „neuen Unterschicht“ zementiert, woran etwas nur geändert werden kann, wenn beschämende Elemente sozialarbeiterischer Dienstleistungen systematisch reflektiert und abgeschafft werden (vgl. Bolay 1998:; Magyar-Haas 2011:277ff; Schröder 2013:4ff).

Es kann mit Murray daher festgestellt werden, dass für eine nachhaltige Veränderung der Lebenssituation benachteiligter Gesellschaftsmitglieder: *„Money isn't the key. Authentic self-government is“ (Murray 1996:52).* In den Mittelpunkt von Hilfen empfiehlt es sich also die Befähigung von Heranwachsenden und deren Eltern dazu, ein eigenständiges Leben zu führen, zu rücken. Eine wesentliche Voraussetzung dazu wird darin gesehen, dass die Sozialpolitik ihre Strategien darauf ausrichten soll, *die problematischen und unselbstständigen Daseins- und Lebensführungsweisen von Gesellschaftsmitgliedern zu beeinflussen“ (Kessl et al. 2007:11),* um so die Armutsspirale unterbrechen zu können. Relevant werden in diesem Kontext Bestrafungen, über deren Sinn und Unsinn im Kontext inklusionsorientierter schulsozialarbeiterischer Tätigkeit im nachfolgenden Abschnitt eingegangen wird.

### 7.5.3 Die Bestrafung

Nicht nur im Rahmen rechtsstaatlicher Methoden kommt die Bestrafung als negatives Erlebnis, dass bei manchen Betroffenen die Abkehr von jeglicher Inanspruchnahme von Hilfe hervorbringt. Auch im Rahmen der Reflexion von Schülerinnen und Schülern im Kontext des Trainingsraumes wird sie relevant, wenn es um abweichendes Verhalten geht, das durch irgendeine Weise Wiedergutmachung verlangt. Sie wird immer wieder mit dem Ziel eingesetzt, die als „abtrünnig“ Angesehenen zum Umkehr zu bewegen. In diesem Sinne agiert ebenfalls die Ermahnung bei Verstößen etwa gegen soziale Umgangsformen oder bei Ausgrenzung Anderer als Vorstufe zu einer drohenden Strafe, die je nach Schweregrad und Häufigkeit des Vergehens bis hin zu einem Schulverweis reichen kann.

Hierbei spielt die Verhältnismäßigkeit der Strafe zum Unrecht der Tat eine besondere Rolle – und zwar so, dass entweder Wiedergutmachung (vgl. Hegel 1833:140; §46 StGB) oder Schuldstrafe (vgl. Art. 103 Abs. 2 GG; §§12, 46 StGB) angebracht sind. Im Schulkontext bzw. in der Schulsozialarbeit handelt es sich dabei beispielsweise um Nachsitzen als Form der Wiedergutmachung bei Störungen des sozialen Miteinanders oder die Zahlung von Bußgeld bzw. stattdessen das Ableisten von Sozialstunden bei Verletzungen der Schulpflicht.

Eine erfolgreiche Bewältigung der Inklusionsanforderung geht auch mit Strafen einher, wie sich am präventiven und korrektiven Charakter von Strafen ablesen lässt, durch welche eine strafbare Handlung vermieden oder zumindest nicht erneut begangen wird (vgl. Hassemer 1990:281ff; Hassemer 2009:252f). Foucault machte in diesem Sinne bereits deutlich, dass alles, was als nicht konform gesehen wird, im Rahmen von Disziplinarmaßnahmen strafbar wird (vgl. Foucault 2013:238).

Ist in einem solchen Fall aber die zu bestrafende Sachlage klar, ist sie es allerdings nicht unbedingt für den einen Heranwachsenden mit hohen Tendenzen zu problematischem Verhalten. Denn entwicklungs- bzw. bindungs- und lebenslaufpsychologisch gesehen gelten diese jungen Menschen als „unsicher gebunden“ (vgl. Bowlby 1959:415f; Ainsworth et al. 1978:31ff; Keller 2010:89; Main 2011:120ff). Dies hat folgende verhaltensorientierte Konsequenz u.a. an Schulen: *„Unsicher gebundene Kinder müssen permanent kompensieren und zwar ihren Mangel an Zuwendung, Anerkennung, Selbstwert und Sicherheit. Sie müssen ihre Grenzen selber ausloten, ohne*

*dies in einer adäquaten Erziehung geübt zu haben, was oft zu Devianz führt. Sie leiden vielfach in schmerzlicher Weise an Ich-Armut, da ihre seelischen Grundbedürfnisse nie genug gestillt waren. Ihr Auffallen in negativem Sinne kann und muss als Hilferuf verstanden werden“ (Keller 2010:89).*

Die Entscheidung für oder gegen eine Strafe in der schulsozialarbeiterischen Inklusionsarbeit ist stets abhängig vom Blickwinkel, aus dem das deviante Verhalten betrachtet wird und von der Entscheidungsbefugnis über den Umgang mit diesem. Denn es besteht bei den Handelnden auch immer das *„Bedürfnis, die eigene Entscheidung insbesondere bei Norm- und Zielkonflikten vor sich und anderen durch Vernunftgründe zu rechtfertigen. Kritik setzt einen gemeinsamen Werte- und Zielkodex voraus, zumindest eine Konsensfindung darüber“ (Engelke 1999:97; Hutterer-Krisch 2007:3; Keller 2010:84).*

Der Vorwurf über die Unsinnigkeit von Bußgeldzahlungen bei desertierenden Heranwachsenden und deren Erziehungsberechtigten, die sowieso kaum zu erreichen sind, kann aufgrund obigem Hintergrund mit dem Defizit der kritisierenden Person zu tun haben, dass es ihr nicht gelungen ist, ihre Sicht auf die betreffende Sachlage und die damit verbundene Argumentationsgrundlage zu einem gemeinsamen Blickwinkel und geteilten Wertekodex mit den entscheidungsbefugten Handelnden zu bringen. Mit der Folge, dass nicht ausgehandelte Standards der jeweiligen Perspektive bzw. Profession zu impliziten Erwartungen und Normen werden, denen das jeweilige Gegenüber sich unterzuordnen hat. Werden diese impliziten Normen im Handeln der Einzelnen nicht wiedererkennbar, dann wird Kritik von denjenigen laut, die diese impliziten Normen pflegen.

*Doch „gerade Berufen, die es unweigerlich mit Entscheidungen zu tun haben, die das Wohl und Wehe anderer Menschen betreffen, ist die Stufe eines unreflektierten Vorverständnisses von dem, was als ethisch richtig gelten soll, zu überwinden. Der Erwerb ethischen Wissens, d.h. kritisch reflektierter Moral [insbesondere auch in der interprofessionellen Zusammenarbeit] ist eine implizite Forderung von Professionalität“ (Baum 1996:24; Keller 2010:81).* Es ist für Schulsozialarbeitende daher angebracht, diejenigen Entscheidungsbefugten, mit denen sie zu tun haben bzw. haben sollen, vom Sinn

und Unsinn einer Verhängung von Strafe und deren Auswirkungen auf Inklusionsbemühen zu überzeugen. Denn so besteht die Möglichkeit Veränderungen in der Bestrafungspraxis herbeiführen zu können.

Dies gilt allerdings nicht nur hinsichtlich fachfremder Bereiche, denn Kessl konstatiert, dass Strafen auch Bestandteil von sozialarbeiterischen Tätigkeiten mit steigender Tendenz sind (vgl. Kessl 2011:131). Er führt diese erhöhte „Punitivität“ sozialer Dienstleistungsfelder auf eine grundlegend veränderte *„Positionierung der relevanten Akteure und ihrer Strategien und Maßnahmen in den Feldern der Straf- wie Sozialisationsleistungen“* (vgl. Kessl 2011:132ff) zurück. Als Handelnden hinsichtlich Sozialisationsleistungen stellt sich für Schulsozialarbeitende selbst heraus, dass reflektiert werden soll, inwiefern die eigene Haltung, persönliche Antworten auf abweichendes Verhalten und die Unterordnung den schulischen bzw. rechtsstaatlichen Praxen gegenüber einen Beitrag zur Aufrechterhaltung bzw. zum (un-)kritischen Umgang mit der (eigenen) Bestrafungspraxis leisten.

Denn Kessl weist darauf hin, dass Freiheitsentzug als Strafe in der sozialen Arbeit bereits bei ihrer Entstehung inbegriffen war; insbesondere in den Heimanstalten (vgl. Kessl 2011:135). Wird die Schulsozialarbeit unter diesem Aspekt des Freiheitsentzuges betrachtet, dann ist zu beobachten, dass Maßnahmen wie etwa Nachsitzen unter Beaufsichtigung von Schulsozialarbeitenden hin und wieder anzutreffen sind. Denn trotz den neueren Strömungen Sozialer Arbeit als alltags-, lebenswelt- bzw. dienstleistungsbezogenes Handeln konstatiert Kessl, dass eine endgültige Abgrenzung Sozialer Arbeit von disziplinarischen Strategien und Maßnahmen nicht erfolgen kann (vgl. Ibidem). Den Grund dafür sehen er und Spiegel in der Aufgabe Sozialer Arbeit auch in der Jugendhilfe, einerseits zu unterstützen und zu fördern, andererseits aber auch auf die Einhaltung gesellschaftlicher Normen hinzuwirken (vgl. Ibidem; von Spiegel 2004b:31).

Aus diesem Grund werden nicht nur die Bedürfnisse und Interessen der Klientel in Interventionen Sozialer Arbeit beachtet, sondern auch die normalisierenden Aspekte, die den gesellschaftlichen Erwartungen an jedes einzelne Gesellschaftsmitglied entstammen (vgl. Kessl 2011:136). Sozialarbeiterisches Handeln im Bereich Bildung und Erziehung soll daher Hilfsbedürftige zur Erfüllung gesellschaftlicher Normen anleiten. Dabei entstehende Grenzverletzungen sollen angemessen geahndet werden, auch

unter Zwang (vgl. Weidner 2005:4f; Lutz 2010:271; Kessl 2011:138). Vor allem bei Heranwachsenden, die als unerziehbar identifiziert werden. Die Bestrafung wird damit integralen Bestandteil (schul-) sozialarbeiterischer Tätigkeit, mit deren Widersprüchlichkeit hinsichtlich Sinn und Zweck dort tätige Professionelle auskommen müssen. Strafen können in der Schulsozialarbeit als Handlungsweisen zur Abschreckung vor Abweichungen von Regeln und Normen verstanden werden. Sie können aber auch als Reaktion auf non-konformes Verhalten begriffen werden, die den Umgang mit Konsequenzen dieses Verhaltens vermittelt.

#### **7.5.4 Die Gesellschaft als Gefüge interdependenter Bereiche**

Anhand der Hinweise auf die Eingliederung von Heranwachsenden in weiteren Bereichen außerhalb der Schule wird deutlich, dass die Gesellschaft als Gefüge verschiedener interdependenter Bereiche mit Teilhabevoraussetzungen verstanden wird, die dem Menschen Möglichkeiten eines selbstbestimmten bzw. eigenverantwortlichen Lebens bieten oder vorenthalten. Denn wenn Schulsozialarbeitende darum bemüht sind, junge Menschen so weit wie möglich im Schulsystem voranzutreiben, dann kann dies maßgeblich aus dem Bewusstsein entstanden sein, dass eine erfolgreiche Entwicklung im Schulsystem in starkem Zusammenhang mit den Eingliederungsmöglichkeiten stehen, die sich außerhalb dieses Systems bieten können.

Das Bewusstsein bei vielen Befragten darüber, dass die gesellschaftlichen Bereiche systemische Eigenschaften haben, wird insbesondere an den Stellen deutlich, in denen auch explizit die Rede vom „Schulsystem“ in den Interviews ist – zum Beispiel im Interview F: Zeile 734-742. Dies ist auch ein Zeugnis dafür, dass es den Schulsozialarbeitenden bewusst ist, dass es in der Gesellschaft andere „Systeme“ überhaupt gibt, welche an die Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ihre speziellen Anforderungen stellen, wenn diese gezwungenermaßen oder freiwillig darin involviert werden.

Wird also der Begriff Inklusion in dieser Hinsicht genauer betrachtet, dann kommt folgende funktionale Deutung zum Vorschein: Das Funktionieren von Schülerinnen und Schülern durch die Etablierung von Schulsozialarbeit an der Schule. Damit wird der Zusammenhang zur systemtheoretischen Inklusionsdeutung deutlich: Die Schulsozialarbeit soll mit ihrer sozialarbeiterischen Logik dazu behilflich sein, dass Heranwachsende gemäß den Schulvorstellungen im Schulgeschehen agieren. Hierzu stellt jede

Schule selbstverständlich Regeln auf, an die sich die Schülerschaft zu halten hat. Dazu gehört das Recht eines jeden Heranwachsenden ungestört zu lernen; einer Lehrkraft ungestört zu unterrichten, ebenso wie die persönliche Verantwortung für das eigene Handeln.

Mittels solcher Regelungen, die noch weiter heruntergebrochen werden können auf das Sprechen nach Aufforderung, die Höflichkeit anderen gegenüber, die Achtung ihres Eigentums usw. sollen Schülerinnen und Schüler sich institutionskonform verhalten. Damit kann mit Luhmann anerkannt werden, dass das System Schule die Schülerinnen und Schüler nur so inkludiert, wie sie durch Einhaltung der genannten Regeln zum Fortbestand und störungsarmen schulischen Ablauf beitragen (vgl. Abschnitt 2.3.1). Abweichungen von diesen Erwartungen werden so bearbeitet, dass die betreffenden jungen Menschen entweder wieder nach den geltenden Regeln funktionieren – zum Beispiel durch Interventionen der Schulsozialarbeit – Oder sie werden von der Schule verwiesen, wenn ersteres sich als nicht möglich erweist.

Nicht nur die Feuerwehrfunktion der Schulsozialarbeit stellt für die Schule eine Möglichkeit des inklusionsorientierten Umgangs mit Schülerinnen und Schülern dar, um diese wieder zu schulkonformem Verhalten anzuregen. Zu nennen ist hier beispielsweise den Einsatz von Schulsozialarbeitenden im Rahmen des Konzeptes des Trainingsraumes: Im dafür vorgesehenen Raum werden sich die Schülerinnen und Schüler, die sich abweichend verhalten haben, unter Anleitung (auch von Schulsozialarbeitenden) die oben angeführten Schulregeln vergegenwärtigen. Dies mit dem Ziel genau zu identifizieren, gegen welche dieser Regeln sie bei ihrem als deviant aufgefassten Verhalten beispielsweise in der Klasse verstoßen haben und wie sie diesen Verstoß wieder gut machen bzw. künftig vermeiden werden.

Aus den gewonnenen Daten gehen also verschiedene Erkenntnisbereiche zu Inklusion in der Schulsozialarbeit hervor, die verdeutlichen, dass die Befragten sich dessen bewusst sind, dass die Bewältigung von Inklusionsaufgaben ein komplexes Interventionsgeflecht ist, in dem verschiedene (gesellschaftliche) Komponenten eine Rolle spielen:

- Die wachsende Bedeutung von Inklusion an Schulen und ihre Implikationen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit resultieren nicht ausschließlich aus dem Arbeitsauftrag der Schulsozialarbeit heraus, obwohl Inklusion dieser Profession

von Beginn an durchaus zugehörig ist. Sie entsteht insbesondere aufgrund der Absicht, die rechtlichen Verordnungen der UN-Konvention für Menschen mit Beeinträchtigung umzusetzen – nicht nur an Schulen, sondern auch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Damit ist Inklusion u.a. nicht nur eine Haltung bzw. der Versuch diese umzusetzen, sondern auch die Einhaltung rechtlicher Vorschriften; wofür Schulsozialarbeitende im Rahmen ihres menschenrechtsorientierten Handelns eintreten.

- Damit eng verbunden ist auf politischer Ebene die Herstellung geeigneter Rahmenbedingungen, welche im Zusammenhang mit der Politisierung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit dargestellt worden sind (vgl. Abschnitt 5.3 & 6.2.1ff).
- Der Bildungsbereich und der Wirtschaftszweig der Gesellschaft finden ihre Relevanz im Rahmen der Inklusionsthematik insofern, als dass die Schulsozialarbeit im Bildungsbereich agiert, auch um die Heranwachsenden in ihrem Prozess der Eingliederung in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu unterstützen. Dazu bedarf sie unter anderem der Kooperationen mit (wirtschaftlich orientierten) Einrichtungen und Unternehmen, um Zugänge dort eröffnen zu können.
- Diese Zusammenarbeit wird von größerer Bedeutung, je mehr Schülerinnen und Schüler zwar den Schulabschluss schaffen, aber über keine Ausbildungsreife verfügen, weil die Schule die erforderlichen Kompetenzen für die Arbeitswelt nicht vermittelt (vgl. Braun und Wetzel 2006:181; Bundesagentur für Arbeit 2009:12). Auch ist sie relevant, um Aufnahmekapazitäten auf dem Arbeitsmarkt insbesondere bei Betrieben vor Ort freisetzen zu können. Denn ein nutzbares Potenzial liegt darin, bei den *„primär einzelbetrieblichen Ausbildungs-, Angebots- und Finanzierungsentscheidungen (...) hinreichend auf die Ausbildungswünsche und –fähigkeiten der Heranwachsenden einzugehen“* (Braun und Wetzel 2006:182). Dies erfordert von Schulsozialarbeitenden eine Auseinandersetzung mit der Arbeitslandschaft im mittelbaren und unmittelbaren Umfeld der Schule und mit den für die vorhandenen Unternehmen relevanten arbeitsmarktpolitischen und ausbildungsrelevanten Anreizen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es die Aufgabe der Schulsozialarbeit bei der Bewältigung der Inklusionsanforderung ist, die Unterstützungsbedürftigen in den ihnen kontextuell (selbst- oder fremd-) zugeschriebenen Rollen wahrzunehmen. Mit dem

Zweck, darauf abgestimmte Interventionen durchzuführen, die es ihnen nicht nur ermöglichen, den damit einhergehenden Rollenerwartungen entsprechen zu können, sondern auch eigene Interessen zu realisieren.

### **7.5.5 Schule als Institution der Vergabe von Teilhabechancen**

Das Verständnis von Schule als Institution, die in Form von Unterricht die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen für die Erfüllung menschlicher Bedürfnisse im Kontext gesellschaftlicher Sozialsysteme vermittelt, geht nicht nur aus der Auseinandersetzung mit dem Einfluss Sozialer Arbeit und Schule in der Schulsozialarbeit hervor, sondern entstammt auch den Ausführungen zur Behauptung, die Schulsozialarbeit sei dazu da, Schülerinnen und Schüler fit für die Schule zu machen. Hierbei zeigt Interviewperson A auf, dass die Schule als Teil des Schulsystems selbst eine Struktur aufweist, die für eine erfolgreiche Schullaufbahn voraussetzt, dass darin eigene Ziele entwickelt werden, die dieser Schulstruktur gerecht werden (vgl. Interview A: Zeile 693-719). Nun, da tatsächlich auch die Mehrheit der jungen Menschen in der Lage ist, einen Schulabschluss zu erwerben, zeugt es von der Handhabbarkeit betreffender Schulstruktur im Sinne des Erwerbs eines guten Schulabschlusses. Dieser ist für die berufliche Eingliederung mittlerweile eine notwendige Selbstverständlichkeit geworden.

Daher werden Anstrengungen um einen guten Schulabschluss umso nachvollziehbarer, wenn Interviewperson E darauf hinweist, dass sie mit Heranwachsenden zu tun hat, die ihren Schulabschluss entweder nachmachen oder verbessern wollen (vgl. Interview E: Zeile 24-27). Auch die Ergebnisse der quantitativen Forschungsphase bestätigen insofern die Relevanz der Schule als Institution zur Vergabe von Teilhabechancen in Form des Erwerbs eines Schulabschlusses, wenn es darum geht, Heranwachsenden in Ausbildung zu vermitteln: Diejenigen ohne Schulabschluss werden schwer bis gar nicht in Ausbildung vermittelt werden können (vgl. Abschnitt 6.2.7.3: Abbildung 121).

Die Interviewpersonen und einige Fragebogenbefragte weisen auf die benötigten Rahmenbedingungen hin, um tatsächlich erfolgreiche Inklusionsarbeit an Schule betreiben zu können: Einerseits durch die Forderung nach mehr und adäquatem Fachpersonal, andererseits durch die nur projektbezogene Finanzierung schulsozialarbeiterischer



Tätigkeit stellt sich die Frage, inwiefern ernsthaftes Interesse an der Verbesserung der Betreuungsrelationen an Schulen tatsächlich besteht. Dieses Interesse wird in Frage gestellt, weil obige Ergebnisse aufgezeigt haben, wie viele Befragte für eine viel zu große Zahl an Heranwachsenden verantwortlich sind (vgl. Abschnitt 6.3.2:Abbildung 171 und Abschnitt 6.3.4). Mit der Folge, dass sie ihr Arbeitspensum nur durch unzählige Überstunden zu schaffen vermögen. Dies gilt nicht nur für den Personalschlüssel bei Schulsozialarbeitenden, sondern auch generell bei Lehrkräften, Inklusionshelfenden und sonderpädagogischen Fachkräften an Schulen. Diejenigen jungen Menschen sowohl mit, als auch ohne Behinderung oder mit Migrationsbiografie bzw. in prekären Lebenslagen, die unter den vorherrschenden Bedingungen nicht optimal gefördert werden können, werden sich höchstwahrscheinlich als Leidtragende wahrnehmen, deren Beteiligungschancen mit hoher Wahrscheinlichkeit sowohl an der betreffenden Schule, als auch in den anderen gesellschaftlichen Bereichen geschmälert oder gar verpasst werden.

Es reicht also nicht nur aus, die Lehrerausbildung zu reformieren und Schulsozialarbeitende an Schulen zu etablieren, sondern es bedarf gleichzeitig auch einer Verbesserung des Schulapparates um einen besseren Umgang mit der Vielfalt der Schülerschaft zu erzielen. Dieser äußert sich u.a. darin, dass Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher physischer und psychischer Verfassung, familiärer und Sozialschichtherkunft aktiv in für sie relevanten Entscheidungen und Prozessen partizipieren (können). Somit kann die Schule die gesellschaftliche Heterogenität am ehesten in ihren Prozessen abbilden und bereits den Grundstein für eine entsprechende Haltung in den Heranwachsenden legen: Indem sie bereits von klein auf mit dieser Vielfalt konfrontiert werden und durch geeignete Rahmenbedingungen adäquat damit umzugehen lernen, werden Andersartigkeiten weniger zu „Sonderfällen“ in menschlichen Interaktionen und Beteiligungsvorgängen der Gesellschaft – auch im Erwachsenenalter.

Es kann gesagt werden, dass die Schule damit dem Rawls'schen Konzept der Chancengleichheit näher kommt: Rawls begreift den adäquaten Umgang mit der gesellschaftlichen Vielfalt als beständiges Engagement um Inklusionsbedingungen, durch die allen Heranwachsenden nicht nur das gleiche Recht auf hochwertige Bildung zugestanden wird, sondern auch Grundlagen für die Akzeptanz sozialer Unterschiede geschaffen werden. Dies geschieht indem die ungleich verteilten natürlichen Talente

und Begabungen von Personen, ihre ungleiche soziale Herkunft und Ressourcen sowie ihre ungleiche Positionierungen in der Gesellschaft bestmöglich genutzt werden (können) (vgl. Rawls 1971:12; Windolf 2010:20).

## **Fazit**

Die vorliegende Arbeit reiht sich nicht nur in die Debatte um Inklusion in der Sozialen Arbeit ein und zeigt auf, dass Inklusion Bestandteil der Schulsozialarbeit ist, sondern tangiert auch den Fachdiskurs um die Kooperation unterschiedlicher Professionen zum Zwecke der Förderung der Entwicklung von Heranwachsenden. Die interprofessionelle Zusammenarbeit kristallisiert sich als wesentlichen Faktor für den Erfolg von Inklusionsbemühungen der Schulsozialarbeitenden heraus. Grundlage dafür ist das Verständnis der Gesellschaft als Gefüge interdependenter Bereiche, deren Akteurinnen und Akteure miteinander interagieren sollten, damit Inklusion als Vision einer Gesellschaft, in der jedes Mitglied die für es geeigneten Beteiligungsmöglichkeiten erhält, erfolgreich umgesetzt werden kann.

Diese Interaktion unterschiedlicher Gesellschaftsbereiche mit jeweils unterschiedlicher Logik hat zur Folge, dass Inklusion als Bestandteil der Schulsozialarbeit manchmal um Strafen nicht herum kommt; unabhängig davon, ob diese von Schulsozialarbeitenden auferlegt wurden oder nicht. Einen hohen Einfluss dabei haben nicht nur schulamtliche Bestimmungen, sondern auch politische Entscheidungen, die aber auch die grundsätzliche Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen beeinflussen.

## **7.6 Multiperspektivische Implikationen**

In diesem Abschnitt werden aufgrund der dargestellten Ergebnisse Handlungsvorschläge im Bereich der Schulsozialarbeit ausgearbeitet. Denn Denzin sagt „Theory must, of course, provide explanations of the phenomenon under analysis – if it fails to do this, it is not a theory. It must also generate new images of reality, new hypotheses, and new propositions (...) Theories serve as critical guides to future thought, research, and conceptualization.” (Denzin 1978:56). In diesem Sinne leiten die vorliegenden Er-

gebnisse zu nachfolgenden Vorschlägen, die sich erstens mit dem Stellenwert von Inklusion als Leitmotiv für die dauerhafte Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen beschäftigen. Zweitens wird der Kern der Schulsozialarbeit erläutert. Drittens wird auf den Stellenwert von Statistiken zu Inklusion als tragende Argumentationsbasis für geleistete Inklusionsarbeit letztlich eingegangen.

### **7.6.1 Die dauerhafte Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen**

Die Schulsozialarbeit wirkt in anerkannter Weise als „Helferin in der Not“, da sie meist dort eingeführt wird, wo es Probleme an der Schule gibt. Damit wird ihr zwar eine gewisse „Feuerwehrfunktion“ verliehen, die auch die Gefahr der Vereinnahmung birgt, aber gleichzeitig wird sie somit auch an der Schule legitimiert. In diesem Paradoxon wohnt ein inklusionssicherndes Element, das die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schule rechtfertigt: Die Anerkennung, dass die Schule vorhandene Probleme nicht eigenständig lösen kann und deshalb Schulsozialarbeit braucht. Die Relevanz dieses Elementes lässt sich daran ablesen, dass derzeit kein Konsens darüber besteht, Schulsozialarbeit an jeder Schuleinrichtung zu etablieren, sondern sie gewinnt lediglich an Selbstverständlichkeit dort, wo nachweislich Probleme bestehen.

Denn Schulsozialarbeitende werden meist an Schulen eingesetzt, die von sogenannten „sozial schwachen“ Schülerinnen und Schülern stark frequentiert werden und in „Brennpunkt-Stadtteilen“. Ihre Notwendigkeit an Gymnasien erfolgt bislang lediglich über Pilotprojekte, in denen herausgefunden werden soll, ob Schulsozialarbeit an der betreffenden Schule tatsächlich nötig ist. An dieser Beobachtung allein wird deutlich, dass Schulsozialarbeit kaum als präventive Intervention gedacht ist, sondern eher als reaktive Installation, die möglichst weitere „Schäden“ vermeiden soll. Es stellt sich hier die Frage, wie dem präventiven Charakter der Schulsozialarbeit, der das Wohl bzw. die erfolgreiche Schulentwicklung des Kindes in einer Bildungsgesellschaft gewährleisten soll, am besten Rechnung getragen werden kann.

Wie soll die Schulsozialarbeit dazu beitragen, Heranwachsende für die Gesellschaft tüchtig zu machen, wenn sie nur dort eingesetzt wird, wo nachweislich „das Kind bereits in der Brunnen gefallen ist“, um dadurch ihre Legitimation zu bekommen? Warum muss auf „Brennpunkt-Stadtteile“ gewartet werden, um an dortigen Schulen eine

Schulsozialarbeit zu installieren? Warum müssen die jungen Adressaten und Adressantinnen der Schulsozialarbeit zuerst als (potenziell) gefährdet bzw. sozial benachteiligt angesehen werden, um in ihrer Entwicklung unterstützt werden zu können? Braucht die Gesellschaft zuerst „Kranke“, um dann entsprechende Interventionen zur Heilung zu initiieren, oder ist es eher sinnvoll, im Sinne eines umfassenden Präventionsverständnisses die Schulsozialarbeit von vorne herein an allen Schulen zu etablieren, so dass sie im Falle einer möglichen Gefährdung bereits vor Ort ist und eingreifen kann? Würde in diesem Falle Inklusion doch Prävention bedeuten?

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich aus vielerlei Gründen als Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer erwiesen haben bzw. erweisen können, stellt Lehrerinnen und Lehrer vor besondere Anforderungen, für welche die Schulsozialarbeit an einer Schule da ist: Das Schulschwänzen und das „Nicht-sofort-Funktionieren“ an der Schule sind aus Sicht der Schulsozialarbeit Anlass dafür, Inklusionsarbeit zu betreiben. Denn hiermit sind zwei Kriterien angegeben, die im Sinne der Sicherung der schulischen Abläufe und des Zugangs zur Bildung besonders zu betrachten sind: Im Grunde genommen sind sowohl das Schulschwänzen, als auch das „Nicht-sofort-Funktionieren“ Formen von Nicht-Inklusion, welche die betreffenden Schülerinnen und Schüler ins Abseits der organisationalen und systemischen Prozesse und Abläufe des Unterrichtsgeschehens stellen.

Denn wenn Schülerinnen und Schüler nicht nach den Schulregeln und –erwartungen agieren, gefährden sie damit nicht nur ihre eigene Schulentwicklung und späteren Chancen in der Gesellschaft, sondern auch den reibungslosen Ablauf an der Schule. Sie werden zu einem schulischen „Problem“, das in dem Sinne gelöst werden soll, dass die anderen Mitglieder der Schule z.B. Lehrerinnen und Lehrer, andere Schülerinnen und Schüler usw. dennoch ihre Ziele erreichen; Ihren Beitrag leisten können und dadurch den „Erhalt“ der Schule sichern. Dies ist notwendig, weil die Effekte einer generalisierten Devianz unter anderem die Auflösung der betreffenden Schule als Folge haben kann: Das Schulschwänzen von Heranwachsenden kann andere dazu veranlassen gleiches zu tun. Würden nicht mehr eine genügende Anzahl an oder alle Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen, könnten die Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte ihrer Lehrpläne nicht vermitteln.

Mit der Aussage, dass manche Schülerinnen und Schüler „*nicht sofort funktionieren, wenn sie bei uns ankommen. Sondern dafür bin ich dann da.*“ (Interview E: Zeile 98-99) wird eine weitere inklusionsbezogene Komponente zum Vorschein gebracht: Sie zeugt von einer erfolgreichen Etablierung der Schulsozialarbeit als integralem Bestandteil der Schule. Denn die Befragte nimmt sich als Teil der Schule wahr, indem sie „bei uns“ benutzt. Dieser Aspekt ist umso bedeutender, da die interviewte Person hinzufügt: „dafür bin ich da.“ Sie drückt damit aus, dass sie der Schule mit dem Ziel zugehört, sich um mögliches oder tatsächliches Schulschwänzen und deviante Schülerinnen und Schüler zu kümmern. Genau genommen spiegelt sich hier die bereits erwähnte Feuerwehrfunktion wieder, die gleichzeitig das Agieren der Schulsozialarbeit am Ort Schule legitimiert und somit ihre Inklusion in der Organisation Schule sichert.

Dieser Blickwinkel von Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen aufgrund defizitärer bzw. beeinträchtigender Gegebenheiten bei Heranwachsenden scheint die Grundlage zu sein, auf der eine Annäherung von schulischem und schulsozialarbeiterischem Denken stattfindet.

### **7.6.2 Der Kern der Schulsozialarbeit**

Die Entwicklungen der letzten Jahre ebenso wie die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Schulsozialarbeit ebenso wie die Soziale Arbeit generell nach wie vor stark von der vorherrschenden (Spar-)Politik beeinflusst ist:

- Ihre Ausübung ist teilweise bestimmt durch die projektbezogene Finanzierung, die vor allem über den Europäischen Sozialfonds gesichert wird und sie somit anfällig für politische Schwerpunktsetzungen und –änderungen macht. Dies kann dazu führen, dass ihre permanente Etablierung an Schulen verhindert wird.
- Ein Engagement zu Zwecken der Schulsozialarbeit, das über den lokalen Kontext der Befragten hinausgeht, fällt ziemlich niedrig aus. Dies deutet darauf hin, dass eine Auseinandersetzung der Befragten mit den Anliegen des Berufsstandes sehr gering ausgeprägt ist. Dies ist u.a. auch mit ihrer Fallbelastung erklärbar, da sie ohnehin häufig durch die unmittelbaren Probleme so überlastet sind, dass fraglich ist, woher sie die Ressourcen für weiteres Engagement beziehen sollen.

Diese Interpretation steht im Einklang mit Paulini, die Folgendes bei Professionellen im Bereich Sozialer Arbeit konstatiert hat: *„Der Blick auf die heutige Situation von Berufsvertretungen in der Sozialen Arbeit zeigt, dass die Mitgliedschaft in Gewerkschaften/Berufsverbänden nicht mehr zur selbstverständlichen Fachkultur der Sozialen Arbeit gehört. Die gezielte Artikulierung eigener und nach sozialer Gerechtigkeit, die Verbesserung der eigenen Arbeitssituation oder die Abwendung einer Verschlechterung steht nicht im Mittelpunkt der Forderungen.“* (Paulini 2013: 129). Im Einklang mit dieser Aussage stellten Züchner und Cloos bereits 2010 fest, dass von den damals 1,5 Millionen Beschäftigten in sozialen Berufen, lediglich 6200 Mitglied des DBSH waren (vgl. Züchner und Cloos 2010:939f). Genaue Zahlen hingegen zu den Sozialarbeitenden, die über die GEW und Ver.di organisiert sind, erweisen sich aufgrund fehlender Veröffentlichungen als schwierig zu ermitteln (vgl. Paulini 2013:129).

Diese Feststellungen führen dazu, dass eine Forderung nach einer Rückbesinnung auf die Eckpfeiler dieses Berufsfeldes entsteht, wenn heutige Professionelle berufsspezifische Anliegen tatsächlich verwirklichen wollen. Denn wird die Historie der Schulsozialarbeit bemüht, dann kann festgestellt werden, dass der ihr zugeordnete Bereich der Sozialen Arbeit – sprich die Sozialpädagogik – *„neben pädagogischen Reflexionen und Handlungsformen unmittelbar politische und sozialreformatorsche Implikationen assoziiert“* (Dollinger 2013:169): Nohl stellte die Sozialpädagogik als außerschulische gesellschaftliche und staatliche Erziehungsverantwortung dar, die primär Heranwachsenden zu dienen hat, statt sie zu unterwerfen und dem Staat dienlich zu machen (vgl. Nohl 1927:111; Dollinger 2013:174f). Diese Auffassung ist zwar den obigen Forschungsergebnissen zu entnehmen, aber eine Lobbyarbeit für damit verbundene politische Handlungsnotwendigkeiten wird eher vernachlässigt.

In einem ähnlichen Sinne und inspiriert von Johann Heinrich Pestalozzi setzte Diesterweg seinerseits einen sozialen Erziehungsbegriff im Zusammenhang mit reformpädagogischen Maßnahmen um (vgl. Diesterweg 1956:54ff; Geißler 2011:127ff; Dollinger 2013:169): Junge Menschen wurden fortan an Volksschulen nach ihren natürlichen Neigungen, Interessen und Bedürfnissen aktiv eingebunden. Dies mit der Folge, dass sie selbst tätig werden, sich frei und spontan entfalten können statt Passivität und Unterwerfung zu erfahren.

Aus diesen Entwicklungen resultiert folgende Auffassung von Menschen und Gesellschaft, die für heutige Schulsozialarbeit zwar nach den vorliegenden Forschungsergebnissen bereits ausschlaggebend ist, aber stärker in Taten umgesetzt werden soll: *„Der liberale, mündige Bürger war nicht nur eine Aufgabe der Pädagogik, sondern der auch pädagogisch zu realisierenden bürgerlichen Gesellschaft. Diese Gesellschaft als politisch-pädagogische Zielorientierung sollte wesentlich durch Bildungsvermittlung ermöglicht werden, zu ihrer Konstitution sollten allerdings umfassendere und insbesondere [nachhaltige] politische Maßnahmen beitragen.“* (Dollinger 2013:169) Es handelt sich bei der Verrichtung von Schulsozialarbeit damit längst nicht nur um Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext. Sondern auch um ihre Partizipation in für sie relevanten außerschulischen Bereichen der Gesellschaft.

Das Ziel schulsozialarbeiterischer Interventionen ist folglich nicht darauf beschränkt, schulleistungsbezogene Anliegen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu lösen. Es geht darüber hinaus auch darum, sie insbesondere zur bewussten und aktiven Beteiligung gemäß den Neigungen, Interessen und Bedürfnissen eines jeden Einzelnen anzuregen und zu stärken. Dazu ist es notwendig, dass Schulsozialarbeitende sich mit den für Heranwachsende vorhandenen Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Dieses Vorgehen ermöglicht es ihnen genauer abzuschätzen, in welchem Fall es geeignet ist bestimmte Beteiligungsmöglichkeiten anzusprechen oder eher nicht. Damit wird deutlich nach welchen Kriterien und aus welchen Gründen partizipiert wird oder auch nicht:

- Welche Beteiligungsmöglichkeiten gibt es an der Schule? Im Bezirk? In der Stadt? Im Bundesland? Auf Bundesebene?
- Was wird benötigt, um diese tatsächlich wahrnehmen zu können?
- Wer ist/wird ein- bzw. ausgeschlossen? Warum?
- Welche Veränderungen sind notwendig, um wen zu beteiligen?
- Wer muss in welcher Form und wann adressiert werden, um einerseits beteiligt zu sein, andererseits aber auch um notwendige Anpassungen zu realisieren?

Ähnliche Fragen sind zu beantworten, wenn es darum geht berufsstandsspezifische Ziele zu erwirken. Auch sind Maßnahmen als Bestandteil der Fachkultur der Schulsozialarbeit festzumachen, die politisch Verantwortliche auf allen wichtigen gesellschaftlichen Entscheidungsebenen zu dauerhafter Bereitstellung von Schulsozialarbeit zu bewegen vermögen. Ein Beitrag dazu kann die gestiegene Bedeutung von Statistiken in der Schulsozialarbeit leisten, wie der nachfolgende Abschnitt dies vorschlägt.

### **7.6.3 Der Stellenwert von Statistiken in der Schulsozialarbeit**

Bei der Erstellung dieser Arbeit ist es immer wieder Thema gewesen, wie die Fragen im Fragebogen formuliert werden sollten, damit statistische Daten über den Praxisalltag in der Schulsozialarbeit bezogen auf die vorliegende wissenschaftliche Abhandlung generiert werden können. Es zeigte sich, dass nicht für alle Fragen entsprechende Zahlen durch die Schulsozialarbeitenden erhoben werden. Zahlen bieten eine Möglichkeit, gesetzte Ziele systematisch zu überprüfen. Dass diese Überprüfung auch anhand qualitativer Anhaltspunkte überall dort erfolgen kann, wo dies möglich ist, ist unstrittig. Der Trend jedoch geht in den letzten Jahrzehnten in der Wissenschaft in Richtung der Quantifizierung qualitativer Daten (vgl. Heinze 2001:27; Mayring 2012:32f).

Es ist Fakt, dass Zahlen als aussagekräftiger empfunden bzw. wahrgenommen werden als qualitative Aussagen – selbst auch solche qualitative Daten, die quantifiziert wurden. Auch wird empfohlen, qualitative Methoden mit quantifizierenden Verfahren zu kombinieren, um zum Untersuchungsgegenstand umfangreichere Erkenntnisse gewinnen zu können, als dies bei der Nutzung einer einzigen Verfahrensweise der Fall ist (vgl. Denzin 1970: 307f; Brannen 1992:11ff; Kelle 2008:14ff). Ein Ansatz dem gerecht zu werden stellt die hier zugrunde gelegte Forschungsmethodik dar. Wird die Praxis der Schulsozialarbeit in den USA untersucht, dann *„fällt eine Prioritätensetzung für „harte“ Evaluationsergebnisse auf, die letztlich zu einer quantitativen Akzentsetzung bei der Evaluation von Schulsozialarbeit führt“* (Speck 2006:216). Diese Ergebnisse dienen nicht nur der Lobbyarbeit und Legitimation von Schulsozialarbeit, sondern auch ihrer Verbesserung.

Den Statistiken gebührt also ein höherer Stellenwert in der Schulsozialarbeit, als dies bisher der Fall ist. Vor allem wenn es darum geht, aussagekräftige Nachweise für den



Beitrag von Schulsozialarbeit zu Inklusion zu erbringen. Hier sollten Zahlen und Fakten geschaffen werden, welche die Ergebnisse der geleisteten Arbeit treffend und überzeugend darstellen. Es reichen keine approximativen Aussagen, sondern es werden zielgerichtete und konkrete Fakten benötigt, an denen ausgemacht wird, was getan worden ist, welche Ergebnisse erzielt wurden und woran dies gelegen hat. Dies mag durchaus mit qualitativen Erklärungsmustern belegt werden, doch aussagekräftige Zahlen als Grundlage der Argumentation und Beweismittel sollten nicht fehlen.

In diesem Sinne ist es den Schulsozialarbeitenden anzuraten zu überprüfen, an welcher Stelle ihrer täglichen Arbeit es sinnvoll sei, Fakten zu generieren, um ihre Inklusionsarbeit plausibler machen zu können. Erste Anhaltspunkte dazu geben alle in dieser Arbeit dargestellten Vorgehensweisen und damit verbundenen Ergebnisse. Inwiefern diese vor Ort übernommen werden können oder angepasst werden müssen, bleibt dem einzelnen Handelnden überlassen, zu ermitteln und ggfs. Anpassungen vorzunehmen. Dieses Vorgehen ist Teil eines professionellen Handelns, das beständig durch evaluative Maßnahmen ermittelt und transparent macht, was es leistet, worin es sich in welchem Umfang zu verbessern beabsichtigt und wodurch.

Ähnlicher Meinung sind viele Autorinnen und Autoren, die im Rahmen ihrer Ausführungen zur Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Schulsozialarbeit bereits geraten haben, systematisch, zielgerichtet und datengeschützt schulsozialarbeiterisches Handeln und damit verbundene Ergebnisse anhand klar festgelegter Kriterien zu analysieren und zu bewerten (vgl. Floercke und Holtappels 2004:907ff; Olk und Speck 2004:67ff; von Spiegel 2004a:964ff; Speck 2011:387ff). Dies kann in Form von Selbst- oder Fremdevaluation erfolgen, je nachdem, ob die Schulsozialarbeitenden den Evaluationsprozess selbst steuern wollen oder nicht. Die dabei generierten (statistischen) Erkenntnisse können auch für innerfachliche Vergleiche herangezogen werden und Anhaltspunkte für gute Umsetzungspraktiken liefern, die zum Austausch und Nachdenken über die zugrundeliegenden Herangehensweisen anregen.

## Bibliographie

- Abels, Heinz 1971: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt. 28. Jahrgang. Heft 3. S. 347–359.
- Adams, Robert; Dominelli, Lena; Payne, Malcolm; Campling, Jo (2005): Social work futures. Crossing boundaries, transforming practice. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Ader, Sabine; Tölle, Ursula (2011): Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext. Guter Rat ist teuer - schlechter auch! In: Florian Baier; Ulrich Deinet (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 201–222.
- Ahmed, Sabrina; Gutbrod, Heiner; Bolay, Ebehard (2010): Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa. S.21–36.
- Ainsworth, Mary D. Salter; Blehar, Mayr C.; Watters, Everett; Wall, Sally (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Albrecht, Günter; Pütz, Mark Sebastian (2008): Ausbildungsinitiativen im Handwerk. Bonn: Programmstelle beim BIBB (Bildung - Ideen zünden! 2).
- Amrhein, Bettina; Stangier, Stephanie; Thoms, Eva-Maria (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe; [geeignet für die Klassen 5 - 13]. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Jürgen Cromm, Busso Grabow, Harald Klein, Andrea Maure und Gabriele Siegert. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt (ESV basics).
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2011): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 13., überarbeitete Auflage. Berlin [u.a.]: Springer.
- Baier, Florian (2011a): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 85–96.
- Baier, Florian (2011b): Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 357–368.
- Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Budrich.

- Baier, Florian; Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm ; ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2., verbundene Auflage. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Balke, Stefan; Balz, Hans-Jürgen (2005): Umgang mit Unterrichtsstörungen. Das Trainingsprogramm an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Praxisberichte, Erfahrungen, Ansichten, Beiträge aus Schule, Politik und Wissenschaft. In: *Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, Schulaufsicht und Schulkultur* 16 (3), S. 31–33.
- Bardmann, Theodor (2008): Integration und Inklusion - systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit. In: Kreuzer, Max und Borgunn, Ytterhus (Hg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt (Frühpädagogik), S. 52–72.
- Barton, Allen H.; Lazarsfeld, Paul F. (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41–89.
- Barvå, Christina (2004): Schuldistanz in Schweden. In: *Berliner Forum Gewaltprävention* 5 (14), S. 24–30.
- Baum, Hermann (1996): Ethik sozialer Berufe. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB für Wissenschaft. Uni-Taschenbücher, 1918).
- Bauszus, Jens (2012): Nach Selbstmord der Schülerin. Kanadierin Amanda Todd wird Symbol gegen Cybermobbing. In: *Focus online* vom 22.10.2012. [http://www.focus.de/digital/computer/nach-selbstmord-der-schuelerin-kanadierin-amanda-todd-wird-symbol-gegen-cybermobbing\\_aid\\_843177.html](http://www.focus.de/digital/computer/nach-selbstmord-der-schuelerin-kanadierin-amanda-todd-wird-symbol-gegen-cybermobbing_aid_843177.html).
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010). Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–49.
- Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: Soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 11 (1/2), S. 37-46.
- Bergemann, Georg (2013): Deutschland und sein marodes Schulsystem. Lehrer sind machtlos, Schüler überfordert und Eltern besorgt; eine empirische Bestandsaufnahme. 1. Auflage. Auerbach /Vogtland: Verlag Wissenschaftliche Skripten.
- Böhnisch, Lothar; Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung. 1. neue Ausgabe. Bad Heilbrunn: UTB (4024 : Soziale Arbeit - Erziehungswissenschaft).

- Bolay, Eberhard (1998): Scham und Beschämung in helfenden Beziehungen. In: Metzler, Heidrun; Wacker, Elisabeth (Hg.): Soziale Dienstleistungen – Zur Qualität helfender Beziehungen. Tübingen: Attempto, S. 29–52.
- Bommes, Michael; Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2. Auflage. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, Ines und Hinz, Andreas. Centre for Studies on Inclusive Education (UK). Bristol.
- Botica, Melania (2011): Das Für und Wider von Schulempfehlungen. In: *Focus online*, 2011, S. 1–3. Online verfügbar unter [http://www.focus.de/familie/schule/schulwahl/uebertritt/sortieren-nach-dem-aschenputtelprinzip-schuluebertritt\\_id\\_2016443.html](http://www.focus.de/familie/schule/schulwahl/uebertritt/sortieren-nach-dem-aschenputtelprinzip-schuluebertritt_id_2016443.html), zuletzt geprüft am 16.09.2014.
- Bourdieu, Pierre (1983): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 107 Seiten).
- Bowlby, John (1959): Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. In: *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 13 (7), S. 415–456.
- Brannen, Julia (1992): Combining Qualitative and Quantitative Approaches. An Overview. In: Julia Brannen (Hg.): *Mixing methods. Qualitative and quantitative research*. Aldershot, Brookfield, USA: Avebury, S. 3–38.
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München: Reinhardt (Soziale Arbeit).
- Brenner, Peter J. (2006): Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brosius, Felix (2013): SPSS 21. 1. Auflage. Heidelberg [u.a.]: mitp/bhv.
- Buckel, Sonja; Wissel, Jens (2009): Entgrenzung der Europäischen Migrationskontrolle. Zur Produktion ex-territorialer Rechtsverhältnisse. In: Hauke Brunkhorst (Hg.): *Demokratie in der Weltgesellschaft*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Band 18), S. 385–403.
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hg.) (2012): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Bundesagentur für Arbeit (2014): Sozialversicherungspflichtig und geringfügig Beschäftigte nach der ausgeübten Tätigkeit der Klassifikation der Berufe (KldB 2010) und ausgewählten Merkmalen. Stichtag 31. Dezember 2013. August 2014 (Arbeitsmarkt in Zahlen - Beschäftigungsstatistik). Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Eigendruck.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2013a): Gemeinsam sind wir besser. Menschen mit Behinderung bereichern Unternehmen. Nürnberg: Eigendruck.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2013b): Gute Bildung - gute Chancen. Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland. Nürnberg: Eigendruck.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2015): Das Bildungspaket. Mitmachen möglich machen. Herausgegeben vom Referat Information, Publikation, Redaktion. Bonn: Eigendruck. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857b-bildungspaket-broschuere-s.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/A857b-bildungspaket-broschuere-s.pdf?__blob=publicationFile). Stand April 2015.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Fachkräftesicherung. Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung. Berlin: Eigendruck.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. 1. Auflage. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Eigendruck.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Eigendruck.
- Bundesrat; Bundestag (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-Behindertenkonvention. In: *Bundesgesetzblatt*. Jahrgang (Teil II, Nr. 35), S. 1419–1457.
- Bürli, Alois; Strasser, Urs; Stein, Anne-Dore (2009): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burzan, Nicole (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, Christoph; Holm, Karin; Imholz, Barbara; Klundt, Michael; Michels, Caren; Schulz, Uwe et al. (2013): Armut und Kindheit: Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Winter.
- Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Nordert (2007): Vom Korporatismus zur Strategischen Allianz von Sozialstaat und Sozialwirtschaft: Neue "Sozialpartnerschaft" auf Kosten der Beschäftigten? In: Heinz-Jürgen Dahme, Achim Taube und Nordert Wohlfahrt (Hg.): Arbeit in Sozialen Diensten: flexibel und schlecht bezahlt? Zur aktuellen Entwicklung der Beschäftigungsbedingungen im Sozialsektor. Baltmannsweiler: Schneider (Soziale Arbeit aktuell, Band 7), S. 22–34.
- Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 559).
- Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deinet, Ulrich (2003): Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Cristina Allemann-Ghionda und Stefan Appel (Hg.): Neue Chancen für die

- Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl (Jahrbuch Ganztagschule, Band 2004), S. 141–163.
- Deinet, Ulrich (2010): Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich, S. 55–66.
- Deinet, Ulrich (2011): Strukturen schaffen, Schnittmengen bilden und gemeinsam handeln. Anregungen für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Wolfgang Geiling, Daniela Sauer und Sibylle Rahm (Hg.): Kooperationsmodelle zwischen sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken - Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 28-43.
- Denzin, Norman K. (1970): The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods. London: Butterworths (Methodological perspectives).
- Denzin, Norman K. (1978): The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. A source-book. 2. Edition. New York: McGraw-Hill.
- Deutsch, Francine M. (2007): Undoing Gender. In Zeitschrift Gender & Society 21 (1). S. 106-127.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Unter Mitarbeit von Barbara Malina. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>, zuletzt geprüft am 20.09.2014.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Lehren und Lernen. Qualität für alle ermöglichen. Unter Mitarbeit von Barbara Malina. Bonn: DUK (Band 2013/14).
- Deutscher Bundestag (2011): Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Rosemarie Hein, Diana Golze, Katja Kipping, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE – Drucksache 17/5352 – Konzept und Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets im Zweiten Buch Sozialgesetzbuch. Drucksache 17/5633. Berlin: Eigendruck.
- Deutscher Bundestag, Verfassungsorgan der Bundesrepublik Deutschland (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438). Berlin: Eigendruck.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Herausgeber: Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld und Frankfurt am Main: Bertelsmann.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): Dokumentation der Fachtagung „Menschenrechte in der sozialgerichtlichen Praxis“ des Deutschen Instituts für Menschenrechte am 6. März 2015 im Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Berlin.

- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 27), S. 143–162.
- Diesterweg, Friedrich Adolph (1956): Aus Adolph Diesterwegs Tagebuch 1818-1822. Herausgegeben von Bloth, Hugo Gotthard. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Dittmar, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften (10).
- Dollinger, Bernd (2013): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Sabine Hering (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Traditionen, Widersprüche, Wirkungen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 165–180.
- Drilling, Matthias (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4., aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dumont, Jean-Christophe; Spielvogel, Gilles (2008): A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris: OECD.
- Duttge, Gunnar; Engel, Wolfgang; Zoll, Barbara (2014): "Behinderung" im Dialog zwischen Recht und Humangenetik. Göttinger Schriften zum Medizinrecht der Universität Göttingen. Band 17. Göttingen: Universitätsverlag.
- Eberwein, Hans; Sander, Alfred (Hg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam; ein Handbuch. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Handbuch).
- Ehlert, Gudrun (2012): Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Eibeck, Bernhard (2013): Jugendhilfe und Sozialarbeit. Arbeitsbedingungen und Bezahlung verbessern. In: *Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (Heft 2), S. 38–40.
- El Faddah, Mahha; Nagendorg, Michael (2003): Gewalt ist eine Lösung – Leider. In: Rötzer, Florian (Hg.): Virtuelle Welten – reale Gewalt. Hannover: Heinz Heise, S. 44-49.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung ; mit 12 Tabellen. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 8362).
- Ellsäßer, Gabriele (2014): Unfälle, Gewalt, Selbstverletzung bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2012. Fachbericht. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Engelke, Ernst (1999): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Erikson, Erik H. (1993): *Childhood and society*. New York: Norton.
- Exner, Karsten (2007): Kritik am Integrationsparadigma im 'Behindertenbereich': von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, Helmut (2009): Viele Schüler wollen klare Ansagen. Interview mit Helmut Fend. In: *Frankfurter Rundschau*, 2009 (17. März 2009).
- Filsinger, Dieter (2011): Der Blick "nach außen": Kanada, Frankreich, Niederlande. Unter Mitarbeit von Bähr, Holger, Räscher, Sarah. In: Thomas Kunz und Ria Puhl (Hg.):

- Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 219–235.
- Fischer, Sabine; Haffner, Johann; Parzer, Peter; Resch, Franz (2008): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Modellprojekt Heidelberg. Im Auftrag des Kinder- und Jugendamtes des Stadt Heidelberg. Hg. v. Universitätsklinikum Heidelberg. Zentrum für Psychosoziale Medizin. Heidelberg.
- Flammer, August; Alsaker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. 1. Auflage. Bern: Huber (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Lehrbuch).
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Band 12).
- Floerecke, Peter (2009): Sozialraumorientierung als Anforderung an Sozialraumorientierung als Anforderung an Ganztagschule und Soziale Arbeit. In: Franz Prüß, Suzanne Kortas und Matthias Schöpa (Hg.): Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Von der Theorie und Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 323–332.
- Floerecke, Peter (2010): Ganztagschulen im benachteiligten Stadtteil. Sozialraumorientierte Intervention und Kooperation. In: Herbert Buchen, Leonhard Horster und Hans Günther Rolff (Hg.): Ganztagschule. Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 111–124.
- Floerecke, Peter (2011): Schulsozialarbeit. In: Peter Floerecke und Rudolf Bieker (Hg.): Träger, Arbeitsfelder Und Zielgruppen der Sozialen Arbeit, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 81-95.
- Floerecke, Peter; Holtappels, Heinz Günther (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und Private Fürsorge. S. 897-922.
- Ford, Edward E. (1999): Discipline for home and school. Book two (revised and explained edition). Scottsdale, AZ: Brandt Publication.
- Foucault, Michel (2013): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. 20. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 39).
- Freund, Norbert (2013): Experte lobt Schoolworker. Oldenburger Professor warnt jedoch vor einer Überfrachtung mit zu vielen Aufgaben. In: *Saabrücker Zeitung*, 2013 (08.11.2013).
- Friedrichs, Julia (2011): Das dreigliedrige Schulsystem. Uns braucht keiner. In: *Die Zeit* Ausgabe 35, 2011 (25.08.2011).
- Friese, Susanne (2011): »Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data«, in: *Forum Qualitative Social Research* 12 (2011/1), Art. 39. Dazu auch Flick, U (2002): *Idem*.
- Friese, Susanne (2012): *Qualitative data analysis with ATLAS.ti. Second edition.* London: SAGE.



- Fuchs, Peter (2004): Die Moral des Systems Soziale Arbeit. systemisch. In: Roland Merten und Albert Scherr (Hg.): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–32.
- Fuchs, Peter; Schneider, Dietrich (1995): Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom. Überlegungen zur Zukunft funktionaler Differenzierung. Soziale Systeme. In: *Zeitschrift für soziologische Theorie* Jahrgang 1 (Heft 2), S. 203–224.
- Gastiger, Sigmund; Lachat, Benjamin (2012): Schulsozialarbeit - Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg im Breisgau: Lambertus (skills!, Band 3).
- Geiger, Ruth-Esther (2012): Deutschland - meine Option? Junge Migranten am Start. 1., neue Ausgabe. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbücher, 4391).
- Geiser, Kaspar (2000): Problem- und Ressourcenanalyse in der sozialen Arbeit. Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Geißler, Gert (2011): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). In: Bernd Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 127–149.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Budrich, Barbara: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Geschlecht und Gesellschaft, 35). S. 137–145.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm. L. (1967): The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- Gruber, Hans-Günter (2005): Ethisch denken und handeln. Grundzüge einer Ethik der sozialen Arbeit. Stuttgart: Lucius und Lucius (Band 8).
- Grunwald, Klaus (2001): Neugestaltung der freien Wohlfahrtspflege. Management organisationalen Wandels und die Ziele der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Haeberlin, Urs; Jenny-Fuchs, Elisabeth; Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren ; [Publikation im Rahmen des INTSEP-Forschungsprogrammes des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg]. Bern und Stuttgart: Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 13).
- Hartmann, Jutta (2013): Kritische Aspekte und Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen im Kontext von Geschlechter- und Sexualitätsnormen. In: FUMA Fachstelle Gender NRW (Hg.): Ich will sein, wer ich bin! Sexuelle Vielfalt als wertvolle Verunsicherung. Dokumentation der landesweiten Fachtagung. Essen, S. 8-9.
- Hartnuss, Birger; Maykus, Stefan (Hg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hand- und Arbeitsbücher 9).
- Hassemer, Winfried (1990): Einführung in die Grundlagen des Strafrechts. München: Beck (Schriftenreihe der Juristischen Schulung, Heft 77).

- Hassemer, Winfried (2009): Warum Strafe sein muss. Ein Plädoyer. Berlin: Ullstein.
- Haubl, Rolf (2009): Neidisch sind immer nur die anderen. Über die Unfähigkeit, zufrieden zu sein. 1. Auflage. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1925).
- Havighurst, Robert James (1976): *Developmental Tasks and Education*. 4. Auflage. New York: David McKay Company.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1833): *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft in Grundrissen*. 20 Bände. Berlin: Verlag von Dunder und Humboldt (Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke, 8).
- Heinze, Thomas (2001): *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: R. Oldenbourg.
- Heller, Kurt A. (2010): Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010 (21. Januar 2010).
- Heller, Kurt A. (2013): Muss eine inklusive »Schule für alle« die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen. In: Mathias Brodkorb und Katja Koch (Hg.): *Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation*. Schwerin, S. 49–70.
- Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmidt, Christof; Stange, Waldemar (Hg.) (2009): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heuer, Gerhild (1979): *Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zur Suizidprophylaxe aus pädagogischer Sicht*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2005): Ein Beruf gehört(e) zum Leben. Oder: Versuch einer Anleitung zum Ankommen in der Realität. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* Jahrgang 57 (Heft 6), S. 202–207.
- Hillmann, Karl-Heinz; Hartfiel, Günter (2007): *Wörterbuch der Soziologie*. Mit 19 Grafiken und einer Zeittafel. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hoch, Uli; Kehl, Ulla; Blanck, Britta; Quiring, Sven; Romey, Stefan; Schade, Michael (2011): Misserfolge vorprogrammiert. Die gesellschaftspolitische Debatte zu Inklusion und Kinderarmut fehlt. In: *Zeitschrift der GEW Hamburg* Jahrgang 1 (Heft 2), S. 22–26.
- Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 54), S. 18–39.
- Holtappels, Heinz-Günter; Rollett, Wolfram (2008): Individuelle Förderung an Ganztagschulen. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider, S. 281–308.
- Homel, Ulrike; Scherr, Albert (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation. Programmatik einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Band 35), S. 295–328.

- Huinink, Johannes; Schröder, Torsten (2008): Sozialstruktur Deutschlands. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Band 3146).
- Hünersdorf, Bettina (2004): Die Bedeutung der Familie für die Soziale Arbeit als auto-poietisches Funktionssystem. In: Roland Merten und Albert Scherr (Hg.): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–54.
- Hutterer-Krisch, Renate (2007): Grundriss der Psychotherapieethik. Praxisrelevanz, Behandlungsfehler und Wirksamkeit. Wien: Springer.
- Huxtable, Marion; Sottie, Cynthia A.; Ulziitungalag, Khuajin (2012): Social Work and Education. In: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler und Nigel Hall (Hg.): The SAGE handbook of international social work. Los Angeles: SAGE, S. 232–248.
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2007): International Definition of the Social Work Profession. Ethics in Social Work, Statement of Principles. In: *Supplement of isw* (Volume 50), S. 7–11.
- Isensee, Josef (1987): Staat und Verfassung. In: Isensee, Josef und Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band. I – Historische Grundlagen. Heidelberg: C. F. Müller. S. 3–106.
- Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2013): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. 8. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- Joosten, Kathrin (2014): Todessehnsucht bei Kindern und Jugendlichen: Prävention und Hilfen für Angehörige und Schulen. 1. Auflage. Hamburg: disserta Verlag.
- Juhasz, Anne; Mey, Eva (2009): Adoleszenz zwischen sozialen Aufstieg und sozialen Ausschluss. In: Vera King und Hans-Christoph Koller (Hg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–102.
- Kasemann, Claudia (2014): Demo für Schulsozialarbeit: "Sie kostet nicht - sie hilft sparen". In: *Westdeutsche Zeitung*, 2014 (01.09.2014).
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Helga (2010): Ethik in Der Sozialarbeit: Exkurs zu weltanschaulichen Fragen. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Kerns, Lawrence L. (1997): Hilfen für depressive Kinder. Ein Ratgeber. 1. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Kessl, Fabian (2011): Punitivität in der Sozialen Arbeit. Von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In: Bernd Dollinger und Henning Schmidt-Semisch (Hg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 131–143.
- Kessl, Fabian (2013): Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden: Springer Vs (Band 1).

- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian; Ziegler, Holger (Hg.) (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“ – eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Unter Mitarbeit von Ulrich Kober, Ina Döttinger und Markus Diekmann. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, Klaus (2014): Update Inklusion. Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Unter Mitarbeit von Nicole Hollenbach-Biele und Markus Diekmann. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Kleve, Heiko (2004): Systemtheoretische Soziologie. Einige einführende Materialien. Hg. v. Fachhochschule Postdam. Berlin.
- Kleve, Heiko (2005): Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte. Fachhochschule Postdam. Berlin.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA\_2009\_Bilanz\_nach\_einem\_Jahrzehnt, Münster: Waxmann.
- Kneer, Georg; Nassehi, Armin (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: W. Fink (Uni-Taschenbücher, Band 1751).
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2008): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krause, Hans-Ullrich; Peters, Friedhelm (Hg.) (2006): Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 2., aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa (Basistexte Erziehungshilfen).
- Kreie, Gisela (1999): Integrative Kooperation. Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Hans Eberwein (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4. unveränderte Auflage, (Neuausgabe). Weinheim und Basel: Beltz (Beltz-Handbuch), S. 285–290.
- Kreienkamp, Eva (2009): Gender-Marketing. Impulse für Marktforschung, Produkte, Werbung und Personalentwicklung. 1. Auflage. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Krüger, Helga (2007): Geschlechterungleichheit verstimmt: Institutionalisierte Ungleichheit in den Verhältnissen gesellschaftlicher Reproduktion. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Camps, S.178-192.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Juventa Paperback).
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, Carola (2008): Bildungsarmut und die soziale "Vererbung" von Ungleichheiten. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.):

- Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301–319.
- Kühnlein, Gertrud (2007): Auswirkungen der aktuellen arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Entwicklungen auf die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse von Frauen der Sozialen Arbeit. In: Heinz-Jürgen Dahme, Achim Taube und Norbert Wohlfahrt (Hg.): Arbeit in Sozialen Diensten: flexibel und schlecht bezahlt? Zur aktuellen Entwicklung der Beschäftigungsbedingungen im Sozialsektor. Baltmannsweiler: Schneider (Soziale Arbeit aktuell, Band 7), S. 35–45.
- Kühnlein, Gertrud; Wohlfahrt, Norbert (2006): Lohn und Profession: zu aktuellen Tarifentwicklungen in der Sozialen Arbeit. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* (Heft 2), S. 4–9.
- Kummer Wyss, Annemarie (2012): Kooperativ unterrichten. In: Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (Hg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer, S. 151–161.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindmeier, Christian (2010): Welche Pädagogik braucht eine inklusive Schule? In: Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 193–202.
- Luhmann, Niklas (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Hans-Uwe Otto und Siegfried Schneider (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand (Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik), S. 21–43.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. 1. Auflage. Hg. v. Dirk Baecker. Heidelberg: Auer (Sozialwissenschaften).
- Luhmann, Niklas; Baecker, Dirk (2002): Einführung in die Systemtheorie. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Lutz, Tilman (2010): Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Perspektiven kritischer sozialer Arbeit, Bd. 9).
- Mackert, Jürgen (2004): Die Theorie sozialer Schließung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite. In: ders. (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–24.

- Magyar-Haas, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial-)pädagogischen Situationen. In: Wassilios Baros, Karin Bock, Thomas Coelen, Catrin Heite, Chantal Munsch, Nina Oelkers und Nicole Rosenbauer (Hg.): Jugendhilfeforschung. Kontroversen - Transformationen - Adressierungen. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–289.
- Main, Mary (2011): Desorganisation in der Bindung. In: Gottfried Spangler (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 120–139.
- Maslow, Abraham (1943): A Theory of Human Motivation. In *Psychological Review* (Vol. 50). Pages 370–396.
- May, Michael (2010): Systemtheoretische und system(ist)ische Ansätze. In: Michael May (Hg.): Aktuelle Theoriediskurse sozialer Arbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 107–142.
- Maykus, Stephan (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe : eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. Frankfurt am Main, New York: P. Lang (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 10).
- Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods. In: Michaela Gläser-Zikuda, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner und Sascha Ziegelbauer (Hg.): Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum qualitative Social Research* [Online Journal], 2(1). Verfügbar über <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>, Stand Februar 2001.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mehringer, Andreas (1961): Vom Gesicht einer Sozialpädagogischen Schule und der Zusammenarbeit des Sozialarbeiters mit dem Lehrer, In: Hellmut Becker et al (Hg.): Neue Sammlung – Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 1. Jahrgang. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 195-202.
- Merchel, Joachim (2010): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 1. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Merten, Roland (2004): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion In: Merten, Roland; Scherr, Albert (Hg.): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99–118.
- Merten, Roland (2008): Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In: Hans-Uwe Otto und Thomas (Hg.) Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–60.
- Merten, Roland; Scherr, Albert (Hg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merton, Robert K. (1968a): Social Theory and Social Structure. New York: Free Press of Glencoe.

- Merton, Robert K. (1968b): Sozialstruktur und Anomie. In: Fritz Sack und René König (Hg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 283–313.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In Mey, Günter & Mruck, Katja (Eds.): Grounded Theory Reader Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung. S. 11–42.
- Mollenhauer, Klaus (1976): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 6. ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz (Sozialpädagogische Reihe, Band 1).
- Moos, Gabriele; Bode, Sara; Hornung, Julia (2010): Führungskräfte in der Sozialwirtschaft. Contec Vergütungsstudie 2010. Band 15. Bochum: contec (Schriften zur Gesundheits- und Sozialwirtschaft).
- Müller, Carl Wolfgang (1995): Soziale Arbeit und ihre Berufe. In: Carl Wolfgang Müller und Wilma Aden-Grossmann (Hg.): Einführung in die soziale Arbeit. 4., unveränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Edition sozial), S. 9–46.
- Müller-Benedict, Volker (2011): Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. Eine leicht verständliche, anwendungsorientierte Einführung in das sozialwissenschaftlich notwendige statistische Wissen. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Mulot, Ralf; Schmidt, Sabine (Hg.) (2011): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Murray (1996): The Emerging British Underclass. Reprint in: Lister, Ruth (Hg.) Charles Murray and The Underclass: The Developing Debate. London: The IEA Health and Welfare Unit. Pages 23-56.
- Nabi Acho, Viviane (2011): Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migrantenelementen an Elternabenden und im Elternbeirat. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Centaurus-Verlag (Band 2).
- Niehoff, Ulrich (2011): Inklusion. In: Ralf Mulot und Sabine Schmidt (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 447–448.
- Nohl, Hermann (1927): Die Pädagogik der Verwahrlosten. In: Hermann Nohl (Hg.): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 101–112.
- Obrecht, Werner (2005): Ontologischer, Sozialwissenschaftlicher und Sozialarbeitswissenschaftlicher Systemismus. Ein integratives Paradigma der Sozialen Arbeit. In: Heino Hollstein-Brinkmann und Silvia Staub-Bernasconi (Hg.): Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die soziale Arbeit? Versuch eines Dialogs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–172.
- OECD (2014): OECD-Wirtschaftsberichte Deutschland. Paris: Organization For Economic.
- Oelerich, Gertrud 2010: Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 9-20.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, PVU (Lehrbuch).

- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa-Verl (Edition Soziale Arbeit).
- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und Private Fürsorge. S. 923-953.
- Olk, Thomas; Roth, Thomas (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Paulini, Christa (2013): Soziale Arbeit als Beruf. In: Sabine Hering (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Traditionen, Widersprüche, Wirkungen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 121–132.
- Peters, Joachim (2007): Warum das dreigliedrige Schulsystem versagt. In: *Die Welt*, 2007 (21.03.2007).
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1972): Die Psychologie des Kindes. Eine Zusammenfassung der experimentalpsychologischen Forschungsergebnisse über die Entwicklung der Intelligenz im Kindes- und Jugendalter. 1. Auflage. Olten & Freiburg im Breisgau: Walter (Studienausgabe bei Walter).
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pötter, Nicole (Hg.) (2014): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powell, Justin J.W.; Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Gudrun Wansing und Manuela Westphal (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer, S. 177–199.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2010): Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Hans Günter Rolff, Nele McElvany und Renate Schulz-Zander (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa (16), S. 153–180.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): Muss eine inklusive »Schule für alle« die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In: Mathias Brodkorb und Katja Koch (Hg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation. Schwerin, S. 20–48.
- Prüß, Franz (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuss, Birger; Maykus, Stefan (Hg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hand- und Arbeitsbücher 9). S. 102–125.



- Prüß, Franz (2010): Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa. S. 49–62.
- Rademacher, Hermann (2009): *Schulsozialarbeit. Begriff und Entwicklung*. In: Nicole Pötter und Gerhard Segel (Hg.): *Profession Schulsozialarbeit: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Rademacher, Hermann (2011): *Schulsozialarbeit in Deutschland*. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2., erweiterte Auflage. Op-laden [u.a.]: Budrich, S. 17–44.
- Rahm, Sibylle (2011): *Entgrenzung des Schulischen. Konturen neuer professioneller Selbstverständnisse im pädagogischen Sektor*. In: Wolfgang Geiling, Daniela Sauer und Sibylle Rahm (Hg.): *Kooperationsmodelle zwischen sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken - Bildungschancen gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10–27.
- Rawls, John (1971): *A Theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Relikowski, Ilona (2012): *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Riedel, Eibe (2010): *Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*.
- Robert, Rüdiger (2002): *Kinderarmut als Problem globaler Verteilungsgerechtigkeit*. In: Rüdiger Robert (Hg.): *Bundesrepublik Deutschland. Globalisierung und Gerechtigkeit*. Münster, New York: Waxmann, S. 185–210.
- Rosenthal, Gabriele (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Rothgang, Georg-Wilhelm (2009): *Entwicklungspsychologie*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (Band 4).
- Rozakis, E. Laurie (2004): *The complete Idiot's guide to Research Methods*. New York: Alpha Books.
- Römisch, Kathrin (2011): *Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sahle, Rita (2004): *Paradigmen der Sozialen Arbeit. Ein Vergleich*. In: Albert Mühlum (Hg.): *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 295–332.
- Sander, Alfred (2003): *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 12).

- Schäfer, Thomas (2010): Statistik. Deskriptive und explorative Datenanalyse. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Basiswissen Psychologie).
- Schäffer, Erik (2010): Schoolworker im Saarland. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa. S. 89–102.
- Schaffer, Hanne Isabell (2009): Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schendera, Christian F. G. (2014): Regressionsanalyse mit SPSS. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Scherr, Albert (2004): Exklusionsindividualität, Lebensführung und Soziale Arbeit. In: Roland Merten und Albert Scherr (Hg.): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–74.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa (Juventa-Handbuch), S. 473–486.
- Schnell, Rainer; Esser, Elke; Hill, Paul Bernhard (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Schönknecht, Gudrun; Boer, Heike de (2008): Heterogenität aus der Perspektive von Studierenden oder der Wunsch nach Normalität. In: Jörg Ramseger und Matthea Wagener (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, S. 255–258.
- Schröder, Carsten (2013): Schamgenerierende und beschämende Momente in der professionellen Beziehung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit 5 (1), S. 3–16.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2008a): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 965–984.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2008b): Folgen des demographischen Wandels für das Aufwachsen von Jugendlichen. Herausforderungen für Schule und Jugendhilfe. In: Dagmar Antje Hoffmann, Wilfried Schubarth und Michael Lohmann (Hg.): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim und München: Juventa (Jugendforschung), S. 113–130.
- Schulin, Bertram (2014): Sozialgesetzbuch. Bücher I - XII: Allg. Teil, Grundsicherung, Arbeitsförderung, Gem. Vorschriften; Kranken-, Renten-, UnfallVers. ; Kinder-/Jugendhilfe, Rehabilitation, Verwaltungsverfahren, PflegeVers., Sozialhilfe; Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis. 43., neu bearbeitete Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (5024 : Beck-Texte im dtv).
- Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiss (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext

- von Schülerleistungen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–117.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–219.
- Speck, Karsten (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Forschung Pädagogik).
- Speck, Karsten (2008): Jugendsozialarbeit und Schule. Notwendige Kooperation für bessere Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* Jahrgang 1 (Heft 1), S. 22–25.
- Speck, Karsten (2009): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Reinhardt.
- Speck, Karsten (2011): Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. In: Florian Baier; Ulrich Deinet (Hg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2., erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 387-405.
- Speck, Karsten (2013): Schulsozialarbeit und Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes. Eine sozialpolitische Einordnung. In: Bernhard Eibeck und Petra Tabakovic (Hg.): *Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Bundeskongress Schulsozialarbeit, 30.11. bis 01.12.2012 in Hannover*. Frankfurt: GEW, Hauptvorstand, S. 22–25.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuss, Birger; Maykus, Stefan (Hg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hand- und Arbeitsbücher 9), S. 923-953.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas (2010): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Spies, Anke (2013): Schulsozialarbeit in der kommunalen Bildungslandschaft - Entwicklung oder Entgrenzung? In: Bernhard Eibeck und Petra Tabakovic (Hg.): *Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Bundeskongress Schulsozialarbeit, 30.11. bis 01.12.2012 in Hannover*. Frankfurt: GEW, Hauptvorstand, S. 48–58.
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Band 1).
- Spindeldreier, Uwe; Kny, Astrid; Cankurtaran, Kirsten; Davids, Sabine; Gebauer, Anne-Katrin; Hoene, Bernd et al. (2011): *Das Bildungspaket für Kinder steht. Regelsätze steigen*. Berlin: Eigendruck (Magazin für Soziales und Familie).
- Statistisches Bundesamt (2012): *Verdienste und Arbeitskosten. Arbeitsnehmerverdienste. Jahr 2011*. DESTATIS Fachserie 16, Reihe 2.4. Wiesbaden.

- Statistisches Bundesamt (2014): Berufsdaten der Bevölkerung. Ausgewählte Tabellen des Zensus mit Stichtag 9. Mai 2011. (Stand 28.05.2014). 30. Mai 2014. Wiesbaden.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit. Lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt (Soziale Arbeit, Band 13).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): Fragen, mögliche Antworten und Entscheidungen im Hinblick auf die Konzeption oder Konstruktion von (system-) theoretischen Ansätzen. In: Heino Hollstein-Brinkmann und Silvia Staub-Bernasconi (Hg.): Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die soziale Arbeit? Versuch eines Dialogs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–298.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007a): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis; ein Lehrbuch. 1. Auflage. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt (UTB, 2786 : Soziale Arbeit, Sozialwissenschaften).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007b): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland. In: Andreas Lob-Hüdepohl und Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. 1. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH (UTB L), S. 20–54.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Soziale Arbeit als (eine) Menschenrechtsprofession. In: Sabine Hering (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Traditionen, Widersprüche, Wirkungen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 205–252.
- Steckler, Anselm L.; McLeroy, Kenneth R.; Goodman, Robert M.; Bird, Sheryl T.; McCormick, Lauri (1992): Toward integrating qualitative and quantitative methods. An introduction. *Health Education Quarterly* (19). Pages 1-8.
- STEG (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012 – 2015. Frankfurt am Main.
- Stichweh, Rudolf; Windolf, Paul (Hg.) (2009): Inklusion und Exklusion Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher).
- Stickelmann, Bernd (2011): Schulsozialarbeit. In: Ralf Mulot und Sabine Schmidt (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 739–740.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Lokale Bildungslandschaften. In: Wolfgang Geiling, Daniela Sauer und Sibylle Rahm (Hg.): Kooperationsmodelle zwischen sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken - Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44–55.
- Streblow, Claudia (2010): Schulsozialarbeit zwischen schulischer Vorder- und Hinterbühne. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich, S. 137–154.
- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).

- Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (2009): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, Silke (2012): Kooperativ lernen. In: Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (Hg.): *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer, S. 138–150.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Tupaika, Jacqueline (2003): *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus (2011): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Essen, Fabian (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. [S.I.]: Springer.
- Vobruba, Georg (2000): Akteure in Inklusions- und Exklusionsprozessen. In: *Zeitschrift für Sozialreform* Jahrgang 46 (Heft 1), S. 1–12.
- von Spiegel, Hiltrud (2004a): Konzeptionsentwicklung und Selbstevaluation. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hg.): *Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und Private Fürsorge. S. 964-981.
- von Spiegel, Hiltrud (2004b): *Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis ; mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen*. München, Basel: Reinhardt (UTB, 8277).
- Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela (Hg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Weber, Brigitte; Weber, Enzo (2013): *Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Hg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg (IAB-Kurzbericht, 4). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf>.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe. 5. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weidner, Jens (2005): *Konfrontative Pädagogik. Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz, auch im schulischen Alltag*. In: Ursula Koch-Laugwitz und Roland Büchner (Hg.): *Konfrontative Pädagogik. Dokumentation zur Fachtagung am 26. April 2005 in der Friedrich Ebert Stiftung. Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule*. Berlin, S. 1–15.
- Weigl, Karsten (2009): *Inklusiver Unterricht – natürlich vorhandene Heterogenität nutzen*. In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia: *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 195–202.
- Weigend, Thomas (2015): *Strafgesetzbuch StGB (dtv Beck Texte)*. 53. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Weishaupt, Horst (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Unter Mitarbeit von Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 1. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weishaupt, Horst (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Bildungsbericht).
- Wenzel, Hartmut (2010): Chancengleichheit in der Schule. Eine nicht abgegoldene Forderung. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 30), S. 57–67.
- Wertenbruch, Martin; Röttger-Rössler, Birgit (2011): Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2), S. 241–257.
- Windolf, Paul (2010): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Rudolf Stichweh und Paul Windolf (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–27.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie).
- Wochenschau (2006): Zeitschrift für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde. Zum Gebrauch an allen Schulen. In: *Wochenschau* Jahrgang 57 (November/Dezember).
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 21.09.2014.
- Wulfers, Wilfried (1996): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 1. Auflage. Hamburg: AOL (Erziehungswissenschaft).
- Würfel, Walter; Trisch, Oliver (2013): Positionspapier „Ausbau statt Abbau – Schulsozialarbeit sichern und entwickeln!“. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit. Berlin: Eigendruck. [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV\\_Positionspapier\\_BuT.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Positionspapier_BuT.pdf).
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Züchner, Ivo; Cloos, Peter (2010): Das Personal der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 933–951.
- Zwahr, Annette (2006): Brockhaus Enzyklopädie. HURS-JEM. In 30 Bänden. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus.

## Abkürzungsverzeichnis

%	Prozent
§	Paragraf
§§	Paragrafen
A	Interviewte Person (ebenso auch B, C, D, E und F)
AG	Arbeitsgruppe
ATLAS.TI	Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache zur Unterstützung der Textinterpretation
BIC	Bank Identifier Code
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRK	Behindertenrechtskonvention
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
bzw.	Beziehungsweise
Co.	Kompagnie
ders.	derselbe
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V
DIM	Deutsches Institut für Menschenrechte
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Dr.	Doktor
dtv	Deutscher Taschenbuch Verlag
e.V.	eingetragener Verein
evtl.	eventuell
EFA	Education for All
f	folgende
ff	fortfolgende
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
ggfs.	gegebenenfalls
H1	Hypothese Nr. 1 (ebenso auch H2 bis H5)
Hartz IV	Arbeitslosengeld II

Hg.	Herausgeber
I	Interviewerin
IBAN	International Bank Account Number
Ibidem	ebendort, genau dort, eben angegeben
Idem	derselbe, dieselbe, dasselbe
IFSW	International Federation of Social Workers
JaS	Jugendsozialarbeit an Schulen
mind.	mindestens
NGO	Non-Governmental Organization
Nr.	Nummer
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
Prof.	Professor
SGB	Sozialgesetzbuch
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
StGB	Strafgesetzbuch
THC	Tetrahydrocannabinol (rauschbewirkender Bestandteil der Hanfpflanze Cannabis)
TV-L	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
u.a.	unter anderem
u.v.m.	und vieles mehr
UN	United Nations
UN-BRK	United Nations Behindertenrechtskonvention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organization
usw.	und so weiter
v.	von
Vers.	Versicherung
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel



## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Anzahl tätiger Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus – 1998 bis 2010 (Quelle: BMFSFJ 2013:330) .....	18
<b>Abbildung 2:</b> Analyseschablone für Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung) .....	22
<b>Abbildung 3:</b> Analyseschablone für inklusions-/exklusionsbezogene Zusammenhänge zwischen Schule, Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung) .....	23
<b>Abbildung 4:</b> Trend von Inklusions- und Exklusionsquoten an der gesamten Schülerschaft in den Klassenstufen 1 bis 10 in den Schuljahren 2000/2001 und 2012/ 2013 (Quelle: Eigene Darstellung nach Klemm 2013:6; Klemm 2014:6) 51	
<b>Abbildung 5:</b> Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 2000/2001 und 2012/2013 nach Förderschwerpunkten (Quelle: Weishaupt 2014:163) .....	52
<b>Abbildung 6:</b> Dimensionen von Inklusion (Eigene Darstellung) .....	62
<b>Abbildung 7:</b> Prognose über die Realisierung von EFA-Zielen weltweit (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014:6) .....	69
<b>Abbildung 8:</b> Entwicklungsstände zu Inklusion (vgl. Eberwein & Sander 2002:27). 91	
<b>Abbildung 9:</b> Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012 nach Ländern (Quelle: Weishaupt 2014:25) .....	99
<b>Abbildung 10:</b> Gesamtjahresvergütung (fix) von Führungskräften im sozialen Bereich (vgl. Moos et al. 2010:62).....	101
<b>Abbildung 11:</b> Das gesamte Forschungsdesign (Eigene Darstellung) .....	128
<b>Abbildung 12:</b> Verteilung der angeschriebenen Schulsozialarbeitenden (Eigene Darstellung).....	135
<b>Abbildung 13:</b> Interviewte Schulsozialarbeitende (Eigene Darstellung).....	148
<b>Abbildung 14:</b> Das umsetzungsbezogene Inklusionsverständnis (Eigene Darstellung).....	161
<b>Abbildung 15:</b> Institutionelle Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung).....	165
<b>Abbildung 16:</b> Programmatische Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung) .....	175
<b>Abbildung 17:</b> Individuelle Inklusionsaufgaben der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung).....	179
<b>Abbildung 18:</b> Inklusionsschwierigkeiten in der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung).....	197
<b>Abbildung 19:</b> Indikatoren für bewältigte Inklusionsaufgaben (Eigene Darstellung).....	204
<b>Abbildung 20:</b> Parameter für die Bewältigung von Inklusionsaufgaben in der Schulsozialarbeit (eigene Darstellung) .....	222
<b>Abbildung 21:</b> Zu analysierende Inklusionsaufgaben (Eigene Darstellung) .....	229
<b>Abbildung 22:</b> Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht .....	231
<b>Abbildung 23:</b> Der Migrationshintergrund .....	231
<b>Abbildung 24:</b> Das Alter .....	232
<b>Abbildung 25:</b> Die Studien- und Ausbildungsfächer .....	233
<b>Abbildung 26:</b> Sonstige Studien- und Ausbildungsfächer der befragten Schulsozialarbeitenden .....	233
<b>Abbildung 27:</b> Die Qualifikationen.....	234

<b>Abbildung 28:</b> Die Anstellungsarten.....	235
<b>Abbildung 29:</b> Anstellungsdauer an der betreffenden Schule .....	236
<b>Abbildung 30:</b> Finanzierungsgrundlagen der Schulsozialarbeit .....	236
<b>Abbildung 31:</b> Sonstige Finanzierungsgrundlagen der Schulsozialarbeit .....	237
<b>Abbildung 32:</b> Träger der Schulsozialarbeit im Detail .....	237
<b>Abbildung 33:</b> Träger der Schulsozialarbeit (öffentliche/private Träger).....	238
<b>Abbildung 34:</b> Sonstige Träger der Schulsozialarbeit .....	238
<b>Abbildung 35:</b> Art der betriebenen Schulsozialarbeit .....	239
<b>Abbildung 36:</b> Sonstige Arten der betriebenen Schulsozialarbeit .....	240
<b>Abbildung 37:</b> Dauer der Schulsozialarbeit an der Schule.....	240
<b>Abbildung 38:</b> Das Arbeitsteam .....	241
<b>Abbildung 39:</b> Sonstige Konstellationen von Arbeitsteams .....	242
<b>Abbildung 40:</b> Die Schulformen .....	242
<b>Abbildung 41:</b> Verteilung als (kein) sozialer Brennpunkt.....	243
<b>Abbildung 42:</b> Verteilung zwischen ländlichen und städtischen Regionen.....	243
<b>Abbildung 43:</b> Verteilung zwischen armen und reichen Regionen .....	244
<b>Abbildung 44:</b> Verteilung nach Erwerbslosigkeit, Migrationshintergrund und sozialer Bildung.....	244
<b>Abbildung 45:</b> Schulträgerschaft (öffentlich/privat).....	245
<b>Abbildung 46:</b> Schulträgerschaft (konfessionell/nicht konfessionell).....	245
<b>Abbildung 47:</b> Die schulischen Förderschwerpunkte .....	246
<b>Abbildung 48:</b> Sonstige Förderschwerpunkte .....	246
<b>Abbildung 49:</b> Kreuztabelle Schulformen und Förderschwerpunkte .....	247
<b>Abbildung 50:</b> Die Bundesländer im Detail .....	248
<b>Abbildung 51:</b> Überblick zu Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion im Berufsalltag .....	250
<b>Abbildung 52:</b> Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	252
<b>Abbildung 53:</b> Streudiagramm zu Inklusion als Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	253
<b>Abbildung 54:</b> Lobbyarbeit für Zwecke der Schulsozialarbeit .....	254
<b>Abbildung 55:</b> Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablie- rung von Schulsozialarbeit an Schulen und dem Einzugsgebiet der Schule..	255
<b>Abbildung 56:</b> Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	257
<b>Abbildung 57:</b> Weitere Zusammenhängen zwischen den Herangehensweisen zur Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	258
<b>Abbildung 58:</b> Zusammenhang zwischen Herangehensweisen und Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen .....	259
<b>Abbildung 59:</b> Einschätzungen zur Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.....	262
<b>Abbildung 60:</b> Häufigkeit der Durchführung interprofessioneller Aufgabenverantwortung .....	264
<b>Abbildung 61:</b> Sonstige Angaben zur interprofessionellen Aufgabenverantwor- tung .....	266
<b>Abbildung 62:</b> Häufigkeit der Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an Schulvorgängen und -entscheidungen.....	267
<b>Abbildung 63:</b> Sonstige Angaben zur schulischen Mitwirkung der Befragten .....	267
<b>Abbildung 64:</b> Einzelergebnisse zu den logistischen Regressionen zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der	

eigenen Schule und den Einschätzungen zu ihrer Bekanntheit bei schulischen Akteurinnen und Akteuren .....	269
<b>Abbildung 65:</b> Einzelergebnisse zu den logistischen Regressionen zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule, der Durchführung sozialpädagogischer Projektarbeit mit Lehrkräften, die Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgesprächen und an Schulkonferenzen .....	271
<b>Abbildung 66:</b> Gesamtergebnisse zur logistischen Regression zwischen der Zufriedenheit mit dem Stand der Etablierung von Schulsozialarbeit an der eigenen Schule, der Dauer ihres Bestehens an Schulen, ihrer Bekanntheit bei Erziehungsberechtigten und der Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an pädagogischen Schuljahresgesprächen .....	272
<b>Abbildung 67:</b> Inklusion als Eröffnung des Zugangs zur Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler .....	273
<b>Abbildung 68:</b> Mitwirkung von Schulsozialarbeitenden an Schulvorgängen und –entscheidungen.....	274
<b>Abbildung 69:</b> Korrelationen zum Vorgehen zur Förderung des Zugangs benachteiligter Heranwachsender zur Bildung nach Art der betriebenen Schulsozialarbeit.....	276
<b>Abbildung 70:</b> Korrelationen zwischen den Vorgehensweisen zur Förderung des Zugangs von benachteiligten Heranwachsenden zur Bildung.....	278
<b>Abbildung 71:</b> Korrelationen zwischen der Art der betriebenen Schulsozialarbeit, Schulformen und weiteren Vorgehensweisen zur Förderung des Zugangs von benachteiligten Heranwachsenden zur Bildung.....	279
<b>Abbildung 72:</b> Korrelationen zu Inklusion als Eröffnung des Zugangs zu Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler .....	281
<b>Abbildung 73:</b> Einschätzungen zu prozentualen Anteilen von unterstützten Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Zugangs zu Bildung .....	285
<b>Abbildung 74:</b> Ergebnisse der logistischen Regressionen zwischen der Häufigkeit der Kooperation mit anderen Schulen, der Durchführung schulübergreifender Projekte, der tatsächlichen Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulübergreifenden Projekten und den Erfolgsquoten zum Wechsel in niedrige Schularten und in weiterführende Schulen .....	287
<b>Abbildung 75:</b> Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern.....	290
<b>Abbildung 76:</b> Einschätzungen zu Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern nach Bundesland, Migration und Art der Schulträgerschaft. ....	291
<b>Abbildung 77:</b> Anlässe zur Realisierung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern .....	292
<b>Abbildung 78:</b> Korrelationen zwischen den Anlässen zur Realisierung von Inklusion als Anleitung von Schülerinnen und Schülern dazu, unabhängig von ihrem sozialen, psychischen und physischen Hintergrund, den Schulalltag gemeinsam zu meistern .....	293
<b>Abbildung 79:</b> Interventionen von Schulsozialarbeitenden bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft .....	294
<b>Abbildung 80:</b> Einschätzungen zum Erfolg von Interventionen bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft .....	295

<b>Abbildung 81:</b> Korrelationen zwischen den Interventionen bei Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft und den Einschätzungen zum damit verbundenen Erfolg .	295
<b>Abbildung 82:</b> Korrelationen zwischen dem Vorkommen von Ausgrenzung anderer in der Schülerschaft und entsprechenden schulsozialarbeiterischen Interventionen .....	296
<b>Abbildung 83:</b> Inklusion als Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern an der Schule .....	298
<b>Abbildung 84:</b> Vorkommen von Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft .....	299
<b>Abbildung 85:</b> Korrelationen zwischen Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft und dem Einzugsgebiet der Schule .....	300
<b>Abbildung 86:</b> Korrelationen zwischen den Einschätzungen zum Einzugsgebiet der Schule .....	301
<b>Abbildung 87:</b> Vorgehen bei Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft .....	302
<b>Abbildung 88:</b> Sonstige Vorgehen bei Störungen des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft .....	302
<b>Abbildung 89:</b> Einschätzungen zum Erfolg vom Vorgehen zur Förderung des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft .....	303
<b>Abbildung 90:</b> Einzelergebnisse der logistischen Regressionen zwischen dem Erfolg von Interventionen bei Cybermobbing, seiner Auftrittshäufigkeit und der damit verbknüpften Aufklärungsarbeit .....	304
<b>Abbildung 91:</b> Korrelationen zwischen Vorgehen und Ergebnisse zur Förderung des sozialen Miteinanders in der Schülerschaft .....	305
<b>Abbildung 92:</b> Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen.....	307
<b>Abbildung 93:</b> Korrelation zwischen Einschätzungen von Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, um in die nächsthöhere Klasse zu gelangen und dem Geschlecht der Befragten .....	308
<b>Abbildung 94:</b> Vermittlung von Unterstützung, damit Schülerinnen und Schülern in die nächsthöhere Klasse gelangen .....	308
<b>Abbildung 95:</b> Kooperation mit inklusionsspezifischem Personal .....	309
<b>Abbildung 96:</b> Einschätzungen zur jährlichen Quote von unterstützten Schülerinnen und Schülern, die in die nächsthöhere Klasse gelangt sind .....	310
<b>Abbildung 97:</b> Korrelation zwischen jährlicher Erfolgsquote zum Erreichen der nächsthöheren Klasse und der Schulform Berufsschule .....	312
<b>Abbildung 98:</b> Zusammenhänge zu Erfolgsquoten zum Erreichen der nächsthöheren Klassen durch Schülerinnen und Schüler .....	312
<b>Abbildung 99:</b> Zusammenhäng zwischen Schulförderschwerpunkten und der Vermittlung von Unterstützung durch Inklusionshelferinnen und -helfer.....	313
<b>Abbildung 100:</b> Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss .....	315
<b>Abbildung 101:</b> Vergleich der Einschätzung zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht.....	316
<b>Abbildung 102:</b> Mittelwertvergleich der Einschätzung zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht unter Kontrolle des Migrationshintergrundes .....	317
<b>Abbildung 103:</b> Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests.....	318
<b>Abbildung 104:</b> Interprofessionelle Zusammenarbeit zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss .....	319

<b>Abbildung 105:</b> Einschätzungen zur jährlichen Quote von unterstützten Schülerinnen und Schülern, die einen Schulabschluss erworben haben.....	321
<b>Abbildung 106:</b> Auftrittshäufigkeit von Störfaktoren bei Schülerinnen und Schülern.....	322
<b>Abbildung 107:</b> Erfolg von Interventionen gegen Störfaktoren bei Schülerinnen und Schülern.....	322
<b>Abbildung 108:</b> Korrelationen zu Inklusion als Motivierung von Schülerinnen und Schülern zum Schulabschluss.....	323
<b>Abbildung 109:</b> Korrelation zwischen der Auftrittshäufigkeit von Verstößen gegen die Schulpflicht und der Durchführung von Hausbesuchen.....	324
<b>Abbildung 110:</b> Korrelation zwischen jährlicher Erfolgsquote zum Erwerb von Schulabschlüssen und der Schulform Berufsschule.....	325
<b>Abbildung 111:</b> Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang Schule-Beruf.....	327
<b>Abbildung 112:</b> Kooperation mit ausbildungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren.....	328
<b>Abbildung 113:</b> Wöchentliche Arbeitsstunden für die Kooperation mit Ausbildungsstätten.....	329
<b>Abbildung 114:</b> Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung.....	330
<b>Abbildung 115:</b> Sonstige Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung.....	331
<b>Abbildung 116:</b> Korrelationen zwischen den Herangehensweisen zur Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in Ausbildung.....	332
<b>Abbildung 117:</b> Zusammenhang zwischen der Bekanntheit der Schulsozialarbeit bei ausbildungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren und der Häufigkeit der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden mit ihnen.....	334
<b>Abbildung 118:</b> Einschätzungen zum Erhalt eines Ausbildungsplatzes bei unterstützten Schülerinnen und Schülern.....	335
<b>Abbildung 119:</b> Ergebnisse der logistischen Regression zwischen Erfolgsanteile zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes und dem Einzugsgebiet der Schule (städtisch/ ländlich).....	336
<b>Abbildung 120:</b> Korrelation zwischen den Merkmalen des Einzugsgebiets der Schule „ländlich/städtisch“ und Migrationshintergrund.....	337
<b>Abbildung 121:</b> Korrelation zwischen den Erfolgsquoten zum Erwerb eines Schulabschlusses und zum Bekommen eines Ausbildungsplatzes.....	338
<b>Abbildung 122:</b> Inklusion als Herstellung des Zugangs zur.....	339
<b>Abbildung 123:</b> Korrelation zwischen Einschätzungen zur Barrierefreiheit von Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit und zu Inklusion als Herstellung des Zugangs zur Schulsozialarbeit durch barrierefreie Infrastruktur.....	340
<b>Abbildung 124:</b> Einschätzungen zur Barrierefreiheit des Zugangs zu den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit.....	341
<b>Abbildung 125:</b> Inklusion als zielgruppenspezifische Informationsgestaltung für den Zugang zu Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit.....	343
<b>Abbildung 126:</b> Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung.....	344
<b>Abbildung 127:</b> Sonstiges Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung.....	345
<b>Abbildung 128:</b> Korrelationen zwischen der merkmalsorientierten Zahlen von Schülerinnen und Schülern und dem Vorgehen zur zielgruppenspezifischen und vielfaltorientierten Informationsgestaltung.....	346

<b>Abbildung 129:</b> Jährliche Zahlen unterstützter Heranwachsenden mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen .....	348
<b>Abbildung 130:</b> Korrelation zwischen merkmalorientierten Schülerzahlen und dem Aufhängen von Plakaten zur Schulsozialarbeit .....	350
<b>Abbildung 131:</b> Inklusion als Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern .....	351
<b>Abbildung 132:</b> Thematisieren der Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern .....	352
<b>Abbildung 133:</b> Die vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schülern .....	353
<b>Abbildung 134:</b> Verteilung der Mitwirkungsmöglichkeiten nach Schulform .....	354
<b>Abbildung 135:</b> Verteilung der Mitbestimmungsmöglichkeiten nach Schulform ....	355
<b>Abbildung 136:</b> Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern .....	356
<b>Abbildung 137:</b> Korrelationen zwischen der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Mitwirkungsbereitschaft und der Mitbestimmungsbereitschaft..	357
<b>Abbildung 138:</b> Korrelationen zwischen den Herangehensweisen zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit von Schülerinnen und Schülern .	358
<b>Abbildung 139:</b> Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre Mitwirkungsmöglichkeiten zu nutzen .....	360
<b>Abbildung 140:</b> Einschätzungen zur tatsächlichen Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an Angeboten und Aktivitäten der Schulsozialarbeit.....	363
<b>Abbildung 141:</b> Ergebnisse der Subtraktion zwischen den positiven Einschätzungen zur Nutzungsbereitschaft von Mitwirkungsmöglichkeiten und denen der Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Schülerinnen und Schülern .....	365
<b>Abbildung 142:</b> Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung von Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit und der damit einhergehenden Inklusionsdeutung .....	367
<b>Abbildung 143:</b> Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre vorhandenen Mitwirkungsmöglichkeiten zu nutzen und der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit der Heranwachsenden.....	369
<b>Abbildung 144:</b> Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zur Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern ihre vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu nutzen und der Häufigkeit der Durchführung von Angeboten zur Stärkung der Beteiligungsbereitschaft und –fähigkeit der Heranwachsenden.....	370
<b>Abbildung 145:</b> Inklusion als Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung .....	372
<b>Abbildung 146:</b> Einschätzungen der Befragten darüber, ob sie zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur Beteiligung an politischen Vorgängen verpflichtet sind .....	373
<b>Abbildung 147:</b> Thematisierung der politischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern .....	374
<b>Abbildung 148:</b> Zusammenhänge zwischen den Vorgehensweisen zur Anregung von Schülerinnen und Schülern zur politischen Beteiligung und der hiesigen Inklusionsdeutung .....	376
<b>Abbildung 149:</b> Inklusion als Angebot passgenauer Maßnahmen zu den .....	379
<b>Abbildung 150:</b> Gewährung passgenauer Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten .....	380

<b>Abbildung 151:</b> Sonstige Interventionen um passgenaue Maßnahmen zu den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten .....	381
<b>Abbildung 152:</b> Anzahl der Nennungen zu den Kooperationsgrundlagen.....	381
<b>Abbildung 153:</b> Einschätzungen zu den innerschulischen Kooperationen.....	383
<b>Abbildung 154:</b> Ergebnisse der Subtraktion zwischen den Einschätzungen zu innerschulischer Kooperationen und denen zu außerschulischer Kooperationen in den Skalenbereichen „häufig“ bis „sehr häufig“ .....	388
<b>Abbildung 155:</b> Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung .....	389
<b>Abbildung 156:</b> Häufigkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren .....	391
<b>Abbildung 157:</b> Einschätzungen zur Anzahl von Arbeitsstunden pro Woche .....	392
<b>Abbildung 158:</b> Vorkommen von Überstunden bei den Befragten .....	393
<b>Abbildung 159:</b> Erzielte Kooperationsergebnisse .....	394
<b>Abbildung 160:</b> Zufriedenheit mit den bisherigen Interventionsergebnissen.....	395
<b>Abbildung 161:</b> Korrelationsergebnisse zwischen der Zufriedenheit mit den bisherigen Interventionsergebnissen und der rechtzeitigen Gewährung benötigter Hilfen an Heranwachsenden durch inner- bzw. außerschulische Kooperationen.....	395
<b>Abbildung 162:</b> Korrelation zu innerschulischer Kooperationen bezüglich wöchentlicher Arbeitsstunden und rechtzeitig erwirkte Hilfen bei Schülerinnen und Schülern .....	396
<b>Abbildung 163:</b> Korrelationen zu einem guten Verlauf von Kooperationen .....	397
<b>Abbildung 164:</b> Inklusion als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern darin, ihr Mann- bzw. Frausein zu meistern .....	399
<b>Abbildung 165:</b> Vorgehen zur Förderung von Mann- bzw. Frausein bei Heranwachsenden .....	400
<b>Abbildung 166:</b> Korrelationen von Merkmalen der Befragten mit dem Vorgehen zur Förderung von Mann- bzw. Frausein bei Heranwachsenden und der entsprechenden Inklusionsdeutung.....	401
<b>Abbildung 167:</b> Korrelation zwischen der Bildungsstufe (Schulformen Berufsschule und Weiterbildungskolleg) und der Anzahl unterstützter Mädchen .....	403
<b>Abbildung 168:</b> Sonstige Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion .....	405
<b>Abbildung 169:</b> Korrelationen zwischen Schulformen und Erfolgsanteilen hinsichtlich der Abwendung von Schulverweisen und des Bekommen eines Ausbildungsplatzes .....	407
<b>Abbildung 170:</b> Kreuztabelle zwischen der Schulform Regionalschule und der Charakterisierung des Einzugsgebiets der Schule (ländlich/städtisch) .....	408
<b>Abbildung 171:</b> Gesamtschülerzahl im Arbeitsbereich der Schulsozialarbeitenden pro Schuljahr .....	410
<b>Abbildung 172:</b> Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zum Wirkungsmodell der Parameter der Bewältigung von Inklusionsaufgaben aus der qualitativen Untersuchung anhand der Angaben zu den Einschätzungen der Bedeutung von Inklusion aus der quantitativen Analyse .....	413
<b>Abbildung 173:</b> Gegenüberstellung der Inklusionsdeutungen der Schulsozialarbeit und der Schule .....	435
<b>Abbildung 174:</b> Die Inklusionsstrategie der Schulsozialarbeit.....	440

## **Anhangsverzeichnis**

**Anhang 1:** Transkriptionsregeln

**Anhang 2:** Interviewleitfaden

**Anhang 3:** Analyseparameter und ihre Variablen

**Anhang 4:** Deckblatt zum Fragebogen

**Anhang 5:** Fragebogen zu Inklusion in der Schulsozialarbeit

**Anhang 6:** Anschreiben zur Gewinnübermittlung der verlostten Kinogutscheine

**Anhang 7:** Codebuch

**Anhang 8:** Interviewtranskripte

Vermerk: Die Anhänge werden nicht veröffentlicht.