



Erich Hollenstein | Frank Nieslony |  
Karsten Speck | Thomas Olk (Hrsg.)

# Handbuch der Schulsozialarbeit

Band 1

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Hollenstein/Nieslony/Speck/Olk (Hg.), Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1,  
ISBN 978-3-7799-4258-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel,  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4258-0>

# Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit

Erich Hollenstein, Frank Nieslony

## Begriffsfeld

Der klassische Professionsbegriff hat seine frühere Eindeutigkeit eingebüßt und eine schlüssige Klärung dieses Sachverhaltes ist für die pädagogischen und sozialen Berufe nicht in Reichweite. Die folgenden Ausführungen stellen insofern begriffliche Näherungen und keine Festlegungen dar, zumal auch konkurrierende Professionalitätskonzepte vorliegen. Professionen bezeichnen Berufe, „die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart 2011, S. 204). Unter Profession wird in unserem Zusammenhang die Kennzeichnung eines sozialen und/oder sozialpädagogischen Berufes einschließlich eines dazugehörenden organisierten Berufsfeldes und ausgewiesenen Berufsprofils verstanden, mit dem sich die dazu gehörenden Berufsakteure vor einem berufsbiografischen Hintergrund identifizieren. Für die Schulsozialarbeit lässt sich diese allgemeine Definition dahingehend spezifizieren, dass das dortige Professionsmodell kompetenz- und reflexionsorientiert ist und im Kern „die spezifische Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit Wissens- und Könnensdimensionen“ (Thole/Polutta 2011, S. 110) beinhaltet. Demnach ist theoretisch-formales Wissen und praxisbezogenes Wissen und Können u. a. auf die Beteiligung des/der Klienten gerichtet mit der Aufgabe, die dort vorhandene Eigenständigkeit in den Beratungs- und Unterstützungsprozess einzubeziehen (reflexible Professionalität; De-we/Otto 2011, S. 1143f.).

Unter professionellem Handeln wird in diesem Beitrag das Zusammenwirken der vier Merkmale *Wissen, Können, Haltung* und berufliche *Identität* verstanden. Eine andere ähnliche Konzeptionalisierung wählt die Begriffe *Wissen, Kompetenz, Habitus* und berufliche *Identität* (Becker-Lenz 2012). Der Begriff *Habitus* schließt auch *Haltung* und *Einstellung* ein, stellt aber weiterreichend eine Verhalten und Handeln bestimmende Charakterformation des professionell Handelnden dar. Aus der Professionsforschung in den Vereinigten Staaten ist auch bekannt, dass das Merkmal des psychischen Wohlbefindens der Professionellen die Qualität professionellen Handelns wesentlich beeinflusst (Stamm 2014, S. 120).

Professionalität im Rahmen der Sozialen Arbeit bzw. Schulsozialarbeit bezieht sich auf die Handlungsebene, die dort vorfindliche Handlungskompetenz, die zu bewältigenden Anforderungen und die diesbezüglich erreichbaren Wirkungen. Professionalisierung ist ein Prozessbegriff, der u.a. zwei wesentlichen Beeinflussungen unterliegt: Ein *interner* Einfluss ist z.B. die Verstetigung und Entwicklung der Handlungs- und Wirkungsqualität; ein *externer* Einfluss ist die permanent notwendig werdende Neujustierung der Professionalität aufgrund neuer Anforderungen im beruflichen Umfeld – hier beispielsweise von Veränderungen im Schul- und Bildungssystem. Ein aktuelles Beispiel ist die Herausforderung, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten – insbesondere in Ganztagschulen. Eine andere Aufforderung wird die Mitarbeit der Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen sein, um so zu einer Pädagogik der Vielfalt beitragen zu können. Professionalität und Professionalisierung stellen das gegenwärtig wahrnehmbare professionelle Profil der Schulsozialarbeit dar. Darauf bezogen befindet sich die Schulsozialarbeit in einem qualitäts- und lehrorientierten Entwicklungsprozess mit dem Ziel, dieses Profil präziser zu gestalten und öffentlich wie fachöffentlich zu verdeutlichen (Stüwe et al. 2015).

Vor diesem Anspruchshintergrund sind erforderliche Kooperationsbezüge zur Lehrerschaft allgemein wie auch zu anderen Berufen in der Schule nicht gerade einfach zu realisieren, obwohl sich in der Entwicklung multiprofessioneller Prozesse in den vergangenen 20 Jahren insgesamt eine produktive, gleichwohl entwicklungsfähige Kooperationskultur entwickelt hat. Perspektivisch gesehen wird eine interdisziplinäre Kooperation Einzug halten, d.h. bereits im Studium und die Hochschulen übergreifend werden interdisziplinär ausgerichtete Lehrveranstaltungen oder Lehrabschnitte für den späteren Praxisbezug entworfen. Wegweisend könnte hier das Bremer Modell sein, in dem zwei Fachschulen für Erziehung die dortige Hochschule mit dem Studiengang Soziale Arbeit und Lehramtsstudiengänge der Universität Bremen eine Ausbildungskooperation mit dem Titel „Multiprofessionalität in der Ganztagschule“ betreiben (Breuer/Idel 2014, S. 83f.). Auch in der Aus- und Weiterbildung wird man sich für die weitere Professionalisierung der Schulsozialarbeit auf derartige Veränderungen einstellen müssen, zumal diese Notwendigkeiten für das Studium zum Lehramt bereits intensiv diskutiert und dort eine Ausrichtung auf interprofessionelle Kompetenz angestrebt wird (Coelen/Rother 2014, S. 125f.). Generell muss festgehalten werden, dass der Bezug zur Professionalität und zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit in den zuständigen Hochschulen nicht hinreichend berücksichtigt und dementsprechend kritisiert wird (Becker-Lenz et al. 2012; Höltz 2014).

Wenig ausgeprägt ist die Forschung zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Einzelne Forschungsbeiträge gehen zwar immer wieder

auf die Notwendigkeit des multiprofessionellen Wirkens in der schul- und sozialpädagogischen Arbeit ein, sind jedoch nicht spezifisch auf das Thema ausgerichtet (Iser et al. 2013). Anders verhält es sich mit dem zentralen Merkmal des Könnens. Hier können eben nicht nur Dispositionen angegeben werden (z.B. beraten können), sondern es lassen sich die Wirkungen des Könnens messen und beschreiben, wenn entsprechende Ergebnisse der Wirkungsforschung vorliegen (Cloos 2014, S. 108f.). Diesbezüglich ist die Schulsozialarbeit aber einigermaßen gut positioniert.

## **Fachliche Entwicklungen: Prämissen, Probleme, Perspektiven**

Zu den Voraussetzungen des professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit gehört ein Studium der Sozialen Arbeit bzw. Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Untersuchungen aus München, Darmstadt und Dortmund mit einem angrenzenden Landkreis ergeben, dass knapp 60 Prozent der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte (N=507) in der Schule ein Studium der Sozialen Arbeit abgeschlossen haben (Jahn et al. 2013, S. 109). Ein das Land Niedersachsen umfassendes Forschungsprojekt (N=485) hingegen zeigt, dass dies bei 92 Prozent der Fachkräfte bereits der Fall ist. Offensichtlich gibt es innerhalb Deutschlands ein immenses Professionsgefälle. Auch die weitere Voraussetzung, über Berufserfahrungen in einem anderen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zu verfügen, ist durch die festgestellte Mehrjährigkeit dieses Merkmals in Niedersachsen gegeben (Busche-Baumann 2014 et al., S. 9). Interessant ist ebenso, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter unter 30 Jahren deutlich mehr Wissen über das Tätigkeitsfeld in ihrem Studium vermittelt bekamen als die älteren Kolleginnen und Kollegen (ebd., S. 9). Dies könnte ein Hinweis auf eine zunehmende Etablierung des Themas im Lehr- und Forschungsbetrieb der Hochschulen sein. Gerade die Forschungen zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit sowie zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind ungewöhnlich umfangreich und belegen ein ausgeprägtes wissenschaftliches Interesse an dem Thema (Speck/Olk 2010). Zweifellos hat dieser Sachverhalt entsprechende Diskurse in der Jugendhilfe angeregt und auch die Professionalisierungsdynamik innerhalb der Schulsozialarbeit beschleunigt.

Die theoriebezogenen Ausrichtungen bzw. Begründungen zur Schulsozialarbeit bilden ein breites Spektrum und beziehen sich z.B. auf die Analyse eines überforderten sowie durch Selektion gekennzeichneten und daher Bildungsungleichheit produzierenden Schulsystems. Eine andere Theoriekonzeption sieht eine zunehmende Trennung von Funktionssystemen (z.B. Arbeitsmarkt, Bildung) und den Lebenswelten der Kinder und Jugendli-

chen. Sich hier bildende exklusionsfördernde Spaltungen und Blockaden gilt es zu überwinden. Schulsozialarbeit muss dann aufgrund dieser Gegebenheiten für Kinder und Jugendliche Brücken bauen. Anschlussfähigkeit herzustellen ist deshalb nach dieser Theoriekonzeption die Aufgabe der Schulsozialarbeit (Spies/Pötter 2011, S. 21). Dementsprechend ist Schulsozialarbeit „... das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen den Funktionssystemen [...] und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen“ (Pötter 2014, S. 11f.). Betont werden soll hier, dass ein Studium für ein solches theoriebasiertes und von dorthin begründbares Handeln eine nicht hintergehbare Voraussetzung darstellt.

Mit den oben genannten Voraussetzungen ist eine Handlungskompetenz vorhanden, die auf Wissen, Können und innerer Haltung basiert. Unter Handlungskompetenz versteht Heiner „Potenziale, über die eine Person verfügt und die notwendig sind, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen“ (2010, S. 12). *Wissen* differenziert sich in wissenschaftliches Wissen (z.B. Kenntnis des Konzeptes der Lebensweltorientierung), das Organisationswissen (z.B. Einbettung in die Trägerschaft, Steuerung) und Handlungswissen (z.B. Methodenkenntnisse). *Können* beinhaltet praxisbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie z.B. eine gute Kooperation mit den Lehrkräften oder die Entwicklung einer Arbeitskonzeption. Zum Können gehört auch die reflexive Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen in eine handlungsleitende Qualität zu übersetzen (Dewe 2012). Unter *Haltung* ist das Vorhandensein von Engagement sowie Empathie für Kinder und Jugendliche, Sensibilität für soziale Problemstellungen, Reflexion der notwendigen Handlungsautonomie und das Eintreten für ein demokratisches Gemeinwesen zu verstehen (Kooperationsverbund 2009, S. 75). *Berufliche Identität* ist das Vermögen, Wissen, Können und Haltung in einen zusammenhängenden Bezug zu setzen und diesen Bezug gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der Sozialen Arbeit zu teilen. Diese vier Grundelemente stehen in einem wechselseitigen und komplexen Zusammenhang. Auf dieser Basis entwickelt sich die professionelle Praxis der Schulsozialarbeit.

Aus der Analyse dieser Praxis ergibt sich ein sechs Kernleistungen umfassendes Leistungsspektrum (Speck 2009, S. 70):

- Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schülern
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote

- Mitwirkung an Projekten und in Schulgremien
- Zusammenarbeit mit dem Schulkollegium und der Elternschaft
- Kooperation und Vernetzung im Gemeinwesen

Ein stärker problem- und konfliktorientiertes Leistungsspektrum findet sich bei Thimm (2015). Leistungsspektren bleiben aber unvollständig, wenn der zur Leistungserbringung unbedingt erforderliche und umfangreiche Arbeitszeit in Anspruch nehmende Leistungsrahmen nicht berücksichtigt wird:

- Konzept- und Qualitätsentwicklung (ggf. Mitarbeit im Qualitätszirkel)
- Kollegiale (Team-)Beratung (ggf. Supervision)
- Teilnahme an inner- und/oder außerschulischen Steuerungsgruppen
- Kooperationsabsprachen mit der Lehrerschaft und weiteren Berufsgruppen in der Schule
- Weiterbildung (Kurse, Fachtagungen)
- Sozialraumbezogene Öffentlichkeitsarbeit und administrative Tätigkeiten

Leistungsspektrum und Leistungsrahmen stellen das Ergebnis des Professionalisierungsschubs der letzten 20 Jahre dar; er betrifft mittlerweile rund 8.000-10.000 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (Eibeck 2013, S. 28). Die sich ergebende Komplexität der Handlungen ist erforderlich, um Veränderungen, Innovationen und Reformen in den Systemen Jugendhilfe und Schule aufzunehmen und umzusetzen. Dazu gehört u.a., die Jugendhilfe betreffend, der Aufbau von Koordinierungs- und Steuerungskapazitäten, einschließlich der dazugehörigen Planungen. Ebenso dazu gehört eine an der erweiterten Bildungskonzeption ausgerichtete Offensive, die auch in einer ihr entsprechenden Schulsozialarbeit ihren Niederschlag findet (Hollenstein/Nieslony 2013). Zugehörig ist auch der transitive Bereich, also die qualitätsbasierte Orientierung auf den Bereich so bedeutender Übergänge wie Kindergarten-Grundschule oder Sekundarstufe-Berufsbildung. Hier sei nur ergänzend angemerkt, dass insbesondere der berufsbildende Schulzweig (das „duale System“; in NRW auch die Berufskollegs mit 530Tsd. Schülern im Jahr 2014) nicht selten sowohl von der Schulpolitik insgesamt, aber auch von der schulbezogenen Jugendhilfe/Schulsozialarbeit „stiefmütterlich“ behandelt wurde. Reformen im System Schule, wie die bundesweite Durchsetzung der Ganztagschule, aber auch neue Konzeptionen und ihre Umsetzung im Rahmen der Zielperspektive, nämlich der Schaffung kommunaler Bildungslandschaften, sind Herausforderungen, deren Bearbeitung der o.g. Komplexität bedürfen.

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, ein Zusammenschluss frei-

er Träger der Jugendhilfe und Hochschulen, formuliert aus den genannten Gründen ein Berufsbild für die Schulsozialarbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Leistungen und Anforderungen werden in diesem Berufsbild differenziert dargestellt sowie eine dauerhafte Verankerung dieses Handlungsfeldes in allen Schulen gefordert (Kooperationsverbund 2009, S. 33-46). Die dort genannten Arbeitsbereiche entsprechen in etwa den genannten Kernleistungen. Unter übergreifenden Handlungsansätzen in der Schulsozialarbeit werden die sozialräumliche Verankerung, die Orientierung an Ganzheitlichkeit, an Partizipation, an interkulturellem Lernen und an geschlechtsspezifischen Arbeitsweisen genannt. Hinzu kommt die Empfehlung, am Lernort Schule, entsprechend dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Berlin 2005), das erweiterte Bildungskonzept umzusetzen und informelle Bildungsprozesse zu initiieren, Bildungsanlässe wahrzunehmen und Bildungsräume zu gestalten (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013). Gleichzeitig nennt der Verbund das Studium der Sozialen Arbeit als Grundvoraussetzung dieser beruflichen Tätigkeit. Ebenso findet sich dort der Entwurf eines Qualifikationsrahmens für ein Bachelor- und Masterstudium der Schulsozialarbeit mit entsprechenden Lehrinhalten. In einem interdisziplinärem Sinn finden sich dort auch Zugänge für Lehramtsstudiengänge (Kooperationsverbund/Bartosch et al. 2009, S. 61-76). Eine enge Anbindung an das System der Jugendhilfe ergibt sich dadurch, dass dort eingeführte allgemeine Grundsätze und Handlungsprinzipien eine Leitqualität für die Schulsozialarbeit besitzen. Ein Grundsatz ist u.a. die präventive Ausrichtung der Arbeit, ein allgemeines Handlungsprinzip ist z.B. die auf Partizipation ausgerichtete Tätigkeit, und zu den speziellen Handlungsprinzipien gehört u.a. die Vertraulichkeit von Gesprächsinhalten.

Die Professionalisierungsentwicklung in dieser Form darstellen zu können, ist ein Meilenstein in der Entwicklung des beruflichen Profils der Schulsozialarbeit. Ein hier zum Ausdruck kommender „Professionalisierungserfolg“ wird aber massiv eingetrübt durch prekäre, d.h. befristete Arbeitsplätze. Die bereits oben zitierte Untersuchung von Busche-Baumann weist für Niedersachsen 49 Prozent befristete Arbeitsverträge aus (ebd., S. 19). Auch muss gesehen werden, dass solche „Professionalisierungserfolge“ innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe durchaus kritisch interpretiert werden. So merkt Michael Winkler an, die Kinder- und Jugendhilfe sei „zu einem Anhängsel des scholaren Bildungsunternehmens geworden“ (2006, S. 51). Diese auch andernorts anzutreffende Kritik betrifft zwar die Schulsozialarbeit nicht direkt, schließt sie aber ein.

Der Prozess der Profilschärfung ist leider aufgrund ungeklärter Sachverhalte noch nicht annähernd zu Ende. So ist z.B. der Begriff Schulsozialarbeit in Deutschland nicht einheitlich und tritt in zahlreichen begrifflichen Um-

formungen auf: Schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Soziale Arbeit an Schulen, Schuljugendarbeit usw. (Spies/Pötter 2011, S. 14). Zugleich wird aber darauf aufmerksam gemacht, dass Schulsozialarbeit begrifflich fest im internationalen Kontext eingeführt ist (Eibeck 2013, S. 23). Ebenso sind Anstrengungen vorhanden, die Profilbildung sowie die dazugehörigen Begriffe und Inhalte in Deutschland so zu vereinheitlichen, dass die Kinder- und Jugendhilfestatistik dieses Handlungsfeldes quantitativ überhaupt erst erfassen kann (Iser et al. 2013). Auch im Praxisfeld selbst treten Mängel auf, wie z.B. die häufig anzutreffende unzureichende Ausarbeitung der Arbeitskonzeption. Ein hierzu vorliegender empirischer Befund spricht von einem ambivalenten Bild (Busche-Baumann 2014 et al., S. 35). Dies ist insofern keine Kleinigkeit, da die Arbeitskonzeption sowohl eine Voraussetzung für einen gelingenden Kooperationsprozess wie auch für eine gelingende Qualitätsentwicklung ist.

Im Zusammenhang der fachlichen Entwicklung der Schulsozialarbeit ist schließlich auf ihren generellen Auftrag hinzuweisen, sich für die soziale und kulturelle Gerechtigkeit der ihr anvertrauten Zielgruppen einzusetzen. Dies geschieht mittels des Capability-Approaches und der UN-Kinderrechtskonvention. Der Capability-Approach geht als Befähigungsansatz vom Bildungsvermögen des Subjekts aus und prangert damit die bremsenden und hindernden Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen an. Die Kinderrechtskonvention wurde 1992 in Deutschland ratifiziert und verpflichtet den Staat, die dort formulierten Rechte durchzusetzen. Für Baier (2011) sind die Artikel 2, 12 und 29 in besonderer Weise auf die Schulsozialarbeit zu beziehen: das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Beteiligung und das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche. In diesem Zusammenhang ist auch auf die ebenfalls ratifizierte UN-Behindertenkonvention zu verweisen, die Inklusion für das Bildungssystem festschreibt. Damit ist das Rechtsgefüge, welches für die Schulsozialarbeit die fachliche aber auch fachpolitische Legitimation herstellt, hinreichend ausgestaltet (landesspezifische Schulgesetze und ministerielle Erlasse bleiben hier ausgeblendet). Gemeint ist eben die Kinderrechtskonvention und das Sozialgesetzbuch VIII; letzteres bedarf allerdings bezüglich der rechtlichen Integration von Schulsozialarbeit einer Modernisierung. Die von Baier angesprochenen Grundlagen der beruflichen Tätigkeit, die Entfaltung der vorhandenen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen sowie die Einhaltung der genannten Rechtsgarantien, lassen dem sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handeln in der Praxis genügend professionell zu nutzende Spielräume. Auf Basis der genannten Legitimationsgrundlagen und des gegebenen Rechtsrahmens können in der Schulsozialarbeit eigenständige Handlungskonzepte und Zielsetzungen, ausgerichtet an den Bedürfnissen und Interessen sowie an der Verantwortungsfähigkeit und der



Emanzipation der Kinder und Jugendlichen, formuliert und realisiert werden.

## Fachpolitischer Rahmen

Im Rahmen der schul- und bildungspolitischen Diskussion in Deutschland hat sich mittlerweile das Meinungsbild durchgesetzt, dass die traditionellen Funktionen der Schule, zu qualifizieren und zu integrieren, in dieser Kombination nicht mehr von der Schule allein wahrgenommen werden können. Soziale Selektion und Leistungsbezogenheit sowie der fehlende Abbau kultureller Benachteiligungen, häufig begleitet von familialen Problemen der Schülerinnen und Schüler, vergrößert die Gruppe der Bildungsverlierer. Die mögliche Perspektive, nach Schulbesuch in Abhängigkeiten zu sozialen Ersatzleistungen zu geraten, erfordert immer früher den Einsatz präventiver Leistungen von Seiten der Jugendhilfe, resp. der schulbezogenen Sozialarbeit. Mehr noch: Die bildungspolitische Verpflichtung des SGB VIII erfordert die Notwendigkeit, an der Neugestaltung von Schule allgemein mitzuarbeiten. Die hierfür notwendigen politischen und administrativen Weichenstellungen entsprechen allerdings nicht dieser Einsicht, wenn man die bildungspolitische Messlatte anlegt. Das macht sich sowohl auf der kommunalen wie auch auf der landespolitischen Ebene bemerkbar, also dort, wo über die Wirksamkeit von Kooperationen der beiden Systeme entschieden wird. Der fachpolitische Maßstab dagegen lässt oft – allerdings zeitlich befristete – Hoffnungen aufkommen. Dazu gehört beispielsweise die Initiative der Bundesregierung zur „Bildung und Teilhabe“ (BuT); über dieses Gesetz konnten viele Arbeitsplätze für die Schulsozialarbeit geschaffen werden, die mit Beendigung dieses bundesweiten Vorhabens allerdings wieder zur Disposition stehen.

Es finden sich im Bundesgebiet länderspezifische Ministerialerlasse, die durchaus für das Bestehen und den Ausbau der Schulsozialarbeit akzeptabel sind, die im Keim die Hoffnung tragen, eine gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit zu normieren. Oder es bilden sich erfolgreich Verantwortungsgemeinschaften zwischen einem Bundesland, dortigen Städten und den Trägern der Jugendhilfe bzw. der Schulsozialarbeit vor Ort im Rahmen kommunaler Implementation und Steuerung. Der Beitrag der Schulsozialarbeit seitens ihrer Protagonisten aus Wissenschaft, Praxis und verbandlichen Organisationen ist deutlich vorhanden und dokumentiert sich in dem jahrelangen Bemühen, mit zahlreichen Untersuchungen, Publikationen und Fachtagungen sich in die bildungspolitischen Diskurse „eingemischt“ und so gezeigt zu haben, wie über bestehende Kooperationen eine das Lernen fördernde und von Zuwendung geprägte kindgerechte Schule aussehen

kann. Dazu gehört auch, selbstbewusst den Schulleitungen und Lehrerkollegien den Arbeitsauftrag der Schulsozialarbeit zu erläutern und damit einen konstruktiven Beitrag zu einer innerschulischen Kooperationskultur zu leisten.

Die genannten Wirkungsweisen der Schulsozialarbeit in der Fachöffentlichkeit haben aber einen weitaus größeren Rahmen: Zusammen mit dem Kooperationsverbund Schulsozialarbeit setzt sich auch die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) seit Jahrzehnten intensiv für Belange der Schulsozialarbeit ein. Dazu gehören sowohl eigene Publikationen wie auch Untersuchungen, Initiativen zu Fachtagungen und Kooperationen mit den bestehenden Landesarbeitsgemeinschaften. Letztere sind in unterschiedlichen Zeitabschnitten entstanden (eine der ersten LAG's gründete sich bereits in den 1970er Jahren), und sie haben – nicht selten – den Anspruch, der „politische Arm“ der Schulsozialarbeit zu sein. Mittlerweile sind sie in fast allen Bundesländern vorhanden und verfügen zumeist über gut vernetzte Untergruppen. Diese selbstorganisierten Initiativen erzeugen durch Weiterbildung, Fachtagungen, Kooperation mit Hochschulen und Landesministerien ein professionelles Wissen und tragen so unmittelbar zum Professionalisierungsprozess mit bei (Hollenstein/Terner 2012). Es werden Verbindungen zu Kommunal- und Landespolitikern hergestellt, und es wird öffentliche Aufklärung zur Schulsozialarbeit betrieben (z.B. durch die Wanderausstellung „Wir sind gekommen, um zu bleiben“, ebd., S. 117).

In seiner Analyse zum Politikfeld Sozialarbeitspolitik nennt Rieger (2013, S. 64f.) vier Schritte zur methodischen Bewegung dieser Politik; eine Umsetzung, die auch auf die Wirkungsweise der Landesarbeitsgemeinschaften zutrifft: (1) Politikimplentation (z.B. Veränderungen der Rahmenbedingungen professionellen Handelns); (2) Soziallobbying (z.B. Einflussnahme auf politische Entscheidungsträger); (3) Politikberatung (z.B. Kommunizieren von wissenschaftlichen Erkenntnissen); (4) Politische Bildung (z.B. Bildung zur eigenständigen Teilhabe, zu Empowerment). „Der erste Schritt politischer Professionalität besteht deshalb in der Reflexion der gegebenen politischen Handlungsbedingungen“ (ebd., S. 65). Diesen Schritt haben die Landesarbeitsgemeinschaften der Schulsozialarbeit auf jeden Fall vollzogen.

## Literatur

- Baier, F. (2011): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit, in: Baier, F./Deinet, U., Hrsg., Praxisbuch Schulsozialarbeit, Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85- 96.

- Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit, in: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, Hrsg., Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Breuer, A./Idel, T.-S. (2014): Interprofessionelle Kollegialität. Entwicklungsaufgabe an Ganztagschulen und Thema der Lehrerbildung, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Hrsg., Ganztags Schule machen – Kooperationen und multiprofessionelle Teams – 47. Seminartag Bremen, Bremen/Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 75-87.
- Busche-Baumann, M./Becker, M./Rainer, H./Oelker, S. (2014): Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, Hildesheim: Eigenverlag (Forschungsbericht der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst).
- Cloos, P. (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung, in: Betz, T./Cloos, P., Hrsg., Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 100-115.
- Coelen, T./Rother, P. (2014): Weiteres pädagogisches Personal an Ganztagschulen, in: Coelen, T./Stecher, L., Hrsg., Die Ganztagschule. Eine Einführung, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 111-128.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2011): Professionalität, in: Otto, H.-U./Thiersch, H., Hrsg., Handbuch Soziale Arbeit, München Basel, Ernst Reinhardt Verlag (4. völlig neu bearbeitete Auflage), S. 1143-1153.
- Dewe, B. (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession, in: Becker-Lenz u. a., Hrsg., Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, a.a.O., S. 111-144.
- Eibeck, B. (2013): Schulsozialarbeit braucht Professionalisierung – Professionalisierung braucht Statistik, in: Iser, A. u. a., Hrsg., a.a.O., S.21-32.
- Heiner, M. (2010): Kompetent Handeln in der Sozialen Arbeit, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hollenstein, E./Reinecke-Terner, A. (2012): Vernetzte Praxis durch Landesarbeitsgemeinschaften – Ein Professionalisierungsmodell?, in: Hollenstein, E./Nieslony, F., Hrsg., (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 102-124.
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2013): „Offensive Schulsozialarbeit“ und moderne Bildung, in: neue praxis, 43. Jg., Heft 1/13, S. 38-51.
- Höltz, S. (2014): Die aktuelle Debatte zur Professionalität in der Sozialen Arbeit. Das Beispiel Berlin, in: Soziale Arbeit, Heft 4/2014, S. 133-140.
- Iser, A. (2012): Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards, Professionalisierung, in: Hollenstein, E./Nieslony, F., Hrsg., Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität, a.a.O., S. 257-271.
- Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G., Hrsg., (2013), Schulsozialarbeit steuern – Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen.
- Jahn, M./Kulartz, S./Penger, M./Rezagholinia, S. (2013): Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen – Daten zu ihren Personen und ihren Stellen, in: Iser A. u. a., Hrsg., a.a.O., S. 101-118.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit, in: Pötter, N./Segel, G., Hrsg., Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-46.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, Hrsg., (2013): Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit, Berlin: Druckerei Leutheußer.
- Otto, H.-U., (2013): Über welche Bildung sprechen wir in der Sozialen Arbeit. Anmerkungen zu einer noch immer dringlichen Debatte, in: Soziale Arbeit quo vadis – Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 225-233.
- Pötter, N. (2014): Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 45. Jg., Heft 1/2014, S. 4-15.
- Rieger, G., (2013): Das Politikfeld Sozialarbeitspolitik, in: Benz, B./Rieger, G./Schönig, W./Többe-Schukalla, M., Hrsg., Politik Sozialer Arbeit, Bd. 1, Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 54-69.
- Speck, K./Olk, T., Hrsg., (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit – Stand und Perspektiven, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2014): Theoretische und empirische Konturen der internationalen kindheitspädagogischen Professionsforschung, in: Betz, T./Cloos, P., Hrsg., Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 116-129.
- Stüwe, G./Ermel, N./Haupt, S. (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.