

Schule und Schulsozialarbeit haben beide die Aufgabe der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, allerdings setzen sie unterschiedliche Mittel und Methoden ein und erfüllen unterschiedliche Funktionen im Bildungssystem (vgl. Spies/Pötter 2011). Schulsozialarbeit versucht, diese Ziele über die „Förderung des Sozialen Lernens“, über „Individuelle Orientierung und Hilfe“ oder durch die Verbesserung der „Bildungsbedingungen“ zu erreichen. Damit sind die drei Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit beschrieben, die in neun Aufgabenfeldern umgesetzt werden (vgl. ebenda). Die *Individuelle Förderung* ist innerhalb des Arbeitsbereichs „Bildungsbedingungen“ ein eigenes Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. Gleichzeitig hat die *Individuelle Förderung* Schnittmengen zu den Beratungsleistungen, die im Arbeitsbereich der „Individuellen Orientierung und Hilfe“ angesiedelt sind. Sie ist zugleich eine der komplexesten Aufgaben der Schulsozialarbeit, da sie in unterschiedlichen Kontexten relevant ist und mit unterschiedlichsten Mitteln erreicht werden kann.

Diese Einführung geht zunächst vom speziellen Fall des Arbeitsfeldes der *Individuellen Förderung* aus, dann erweitert sie den Rahmen und nimmt Beratungskontexte mit in den Blick, um schließlich in einem dritten Schritt zu erläutern, welche Rolle die individuelle Förderung für die Sicherung von Anschlussfähigkeit und den Bildungsauftrag von Schulsozialarbeit spielt.

Ebene I:

Das Aufgabenfeld Individuelle Förderung

Eine *Individuelle Förderung* von Kindern und Jugendlichen kann sowohl auf der Ebene der Einzel- als auch der Gruppenarbeit erfolgen. Dementsprechend ist sie in mehreren Aufgabenfeldern und Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeit enthalten: Sie ist Bestandteil der Arbeitsfelder *Offene Angebote für Kinder und Jugendliche* und *Sozialpädagogische Gruppenarbeit*, da in diesen Kontexten soziales Lernen gefördert wird und individuelle Entwicklungsverläufe gestützt werden. Außerdem ist sie Gegenstand und Ziel von *Sozialpädagogischer Beratung* im Einzelfall und jener in der *Berufsorientierung*, die beide die Aufgabe haben, individuelle Orientierung und Hilfe anzubieten. Darüber hinaus ist *Individuelle Förderung* ebenso in der *Kooperation mit Eltern* wie auch in den *Schulbezogenen Hilfen* stets Prämisse von Schulsozialarbeit und somit ein Gestaltungskriterium von Bildungsbedingungen.

Aber *Individuelle Förderung* geht auch über das, was diese Angebote zu leisten vermögen hinaus: Wenn in einzelnen Fällen biografische Entwicklungen und Auf-

schichtungen zu einem umfassenderen individuellen Förderbedarf führen, ist Schulsozialarbeit gefordert, unter Einbeziehung der o. g. Tätigkeitsbereiche und unter Hinzuziehung außerschulischer Möglichkeiten der sozialpädagogischen Unterstützung gemeinsam mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein Unterstützungssetting zu suchen, das „passgenaue, zielgerichtete Hilfen“ anbietet (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 37). Als Grundlage dafür sollte Schulsozialarbeit auf „differenzierte Unterstützungsinstrumentarien“ (ebd.) zurückgreifen. In der Praxis sind dies vor allem die Momente, wo Schulsozialarbeit – unabhängig von ihrer Trägerschaft – i. d. R. nunmehr sehr eng mit der örtlichen Jugendhilfe kooperieren muss, denn hier kann es sich sowohl um Kindeswohlgefährdung als auch um Hilfe zur Erziehung nach §§ 27-36 des SGB VIII handeln.

Hier hat die Krisenhilfe der Schulsozialarbeit, die über die o. g. Beratungskontexte und den Vermittlungsprozess hinausgeht, ihre fachlichen, sachlichen und auch institutionellen Grenzen und benötigt das entsprechende Verweisungswissen im methodischen Handeln der Einzelfallhilfe (vgl. Müller 1997). In solchen Interventionskontexten fungiert Schulsozialarbeit als Schnittstelle zur öffentlichen Jugendhilfe, deren Zugangsschwellen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen gesenkt werden.

In der Praxis tauschen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit und der Jugendhilfe i. d. R. zu Verfahrensweisen und Einschätzungen von Einzelfällen aus, werden Fallverläufe in kollegialen Beratungssettings besprochen und Lehrerkollegien in ihren Einschätzungen einzelner Schüler und Schülerinnen beraten und ggf. auch in die Fallanalysen mit einbezogen. Im günstigsten Fall hat die Jugendhilfe der Kommune eine einheitliche Vorgehensstruktur, wie sie z. B. die Stadt Nürnberg mit einem eigenen Fachdienst und einer Koordinationsstelle hat, die Kooperationen von Jugendhilfe und Schule institutionalisiert. Andernorts ist die Vermittlungspraxis zur Jugendhilfe durch deren sichere Erreichbarkeit im Bedarfsfall sowie durch konstante strukturelle Rahmungen, wie z. B. regelmäßige Bezirkstreffen unter Einbeziehung weiterer Einrichtungen der Jugendhilfe, gesichert (z. B. die niedersächsische Stadt Delmenhorst). Eine systematische Förderstruktur für den Einzelfall hat durch die methodisch fundierte Vernetzung mit dem Gemeinwesen als kooperative Verbindung von Schulsozialarbeit und kommunaler Jugendhilfe zur Folge, dass alle Beteiligten sich für den Einzelfall mitverantwortlich und gegenseitig gestützt fühlen, wodurch letztlich Intervention und Hilfe auf klaren Absprachen aufbauen können. Die Schnittstellenfunktion der Schulsozialarbeit verknüpft also im Arbeitsfeld der *Individuellen Förderung* den außerschulischen Hilfekontext mit den Bildungsbedingungen im schulischen Zusammenhang.

Ebene 2:

Individuelle Förderung im Rahmen von Beratung

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin Angebote der sozialpädagogische Beratung im schulischen Kontext wahrnimmt, schulbezogene Hilfe (z. B. nach dem Modell der Bildungshilfeplanung, vgl. Leonhardt 2005) erhält oder Dritte (Eltern, Lehrer etc.) auf individuelle Probleme aufmerksam machen und die sozialpädagogische Fachkraft zu Kontaktaufnahme und Hilfsangebot bewegen, so wird damit zugleich eine *Individuelle Förderung* angeregt und unterstützt. Grundsätzlich sollte die Schulsozialarbeit zunächst das Gespräch mit den betroffenen Schülern suchen und sein bzw. ihr Einverständnis einholen, um für ihn oder sie aktiv werden zu dürfen. Wenn der Schüler oder die Schülerin mit dem Hilfsangebot einverstanden ist, wird zunächst eine Anamnese gemacht und die Problemdefinition gemeinsam mit dem Betroffenen festgelegt. Auf dieser Basis entscheiden wiederum beide gemeinsam, welche Maßnahmen ergriffen oder welche Angebote hilfreich sein könnten und wie weiter vorgegangen wird. Die individuelle Förderung erfordert somit methodische Kompetenzen, wie beispielsweise die Grundlagen des „Diagnostischen Fallverstehens“ (vgl. Heiner/Schrapper 2004, 208) und der Einzelfallhilfe (vgl. Müller 1997). Die Schulsozialarbeit muss sehr genau abwägen, wann (und wie) ein Beratungsprozess in die Weitervermittlung führt oder aber (vorläufig) abgeschlossen werden kann. Dafür ist es notwendig, über sichere Kenntnisse der Jugendberatung zu verfügen (vgl. dazu ausführlich z. B. Reutlinger 2004) – allerdings ohne diese ersetzen zu wollen. Ebenso muss sie über Grundkenntnisse der Sucht- und Drogenberatung sowie der Migrationsberatung verfügen, sich im Kontext von Beratung für Opfer von (sexueller) Gewalt auskennen und methodenplural und genderreflektiert agieren können.

Außerdem kann sich Schulsozialarbeit mit ihren Angeboten an Eltern richten und ihnen als Optimum im Sinne der Erziehungskooperation Hilfe anbieten oder zur Erziehungsberatung vermitteln. Hinsichtlich der *gemeinsamen Beratung* (vgl. Spies/Pötter 2011) mit Lehrkräften müssen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter mit den Maximen und Modellen kollegialer Beratung und ihrer Moderation vertraut sein. Und – last but not least – muss sich sozialpädagogische Beratung in schulischen Zusammenhängen sowohl von schulpädagogischer Beratung abgrenzen als auch mit ihr und ihren Möglichkeiten zusammenarbeiten, damit Klärungsprozesse im Sinne der betroffenen Schüler und Schülerinnen zur Verbesserung von deren Lernsituation und Positionierung innerhalb der Bildungsinstitution stattfinden können.

Ebene 3:

Sicherung von Anschlussfähigkeit und Bildung

Individuelle Förderung durch Schulsozialarbeit bietet unterstützende Hilfen bei der biografischen Lebensbewältigung und den damit verbundenen Bewältigungsanforderungen (vgl. Böhnisch 1997, 36 ff.). Sie orientiert sich an einer normalisierenden und entlastenden Problemlösungshilfe sowie der präventiven Belastungsreduktion. Ratsuchende werden durch den Einsatz kommunikativer Mittel darin unterstützt, in Bezug auf ein Lebensproblem oder spezifische Lebensschwierigkeiten einen Zugewinn an Wissen, Orientierung, Lösungs- und Handlungsfähigkeit zu erreichen, der dazu führt, mit diesem oder künftigen Problemen besser umgehen und leben zu können.

Insofern trägt *Individuelle Förderung* zur Gewährleistung des Förderauftrags bei, wie er im § 1 des SGB VIII formuliert ist: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII § 1(1)). Im Sinne der „Einmischungsstrategie“ (Mielenz 1984) hat die Jugendhilfe die Pflicht und die Verantwortung sich in alle gesellschaftlichen und sozialen Bereiche, die das Leben von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen und ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit behindern oder zu behindern drohen, einzumischen. Somit erschließt sich der grundsätzliche Auftrag für jegliche Formen Sozialer Arbeit an Schulen zunächst aus dem Recht junger Menschen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von der Jugendhilfe unterstützt und gefördert zu werden (§ 1 SGB VIII). Für Soziale Arbeit an Schule muss also immer gelten, dass sie für förderliche Entwicklungsbedingungen zu sorgen, bestehende Benachteiligungen abzubauen und drohende zu vermeiden sowie insgesamt zur Reduktion von sozialer Ungleichheit beizutragen hat.

Die *Individuelle Förderung* ist eines von neun Arbeitsfeldern, mit denen die Soziale Arbeit dieses Ziel verfolgt. Im Kontext Schule hat sie besondere Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, eine spezifische Lebensphase zu begleiten und die (Selbst-)Bildung zu fördern. Aus Sicht der Schulsozialarbeit stehen die Kinder und Jugendlichen dabei nicht in erster Linie in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler im Zentrum, sondern in ihren vielen verschiedenen Rollen, ihren Lebenswelten, mit ihren individuellen Ressourcen, Entwicklungsbedarfen und subjektiven Bedürfnissen. Da es um die Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit zwischen dem Erziehungs- und Bildungssystem und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen geht, bleiben die Schule und die Schüler-Rolle dennoch der Hauptbezugspunkt in der Arbeit.

Für viele Kinder und Jugendliche ist die Schule der erste Ort, an dem sie die unterschiedlichen Webstrukturen der lebensweltlichen und der strukturellen Lebensbedingungen „am eigenen Leib“ erfahren. Wie ihre Mütter und Väter, ihre Lehrerinnen und Lehrer oder auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit diesen unterschiedlichen Anforderungen umgehen, wie sie die daraus entstehenden Dilemmata lösen oder das Ineinandergreifen bestimmter kultureller Ressourcen mit den vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen nutzen, prägt ihre weiteren Erfahrungen und kann sowohl einen Rückzug in das ihnen bekannte und vertraute Umfeld als auch eine Offenheit und Neugier bzw. eine bewusste Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Widersprüchen verstärken. Den Erfolg von Schulsozialarbeit wird man u. a. daran messen, inwieweit sie in der Lage ist, Neugier, Interesse und Risikobereitschaft zu befördern und lernvermeidenden Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Insofern kann Schulsozialarbeit zwar nicht der Garant für Chancengleichheit sein, aber sie kann mit den Mitteln der Sozialen Arbeit maßgeblich dazu beitragen, dass Exklusionsrisiken minimiert und Inklusionschancen gewahrt werden, und zwar unter ständigem Rückbezug auf die lebensweltlichen Bedingungen und Ressourcen, in denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen (vgl. Konzept der Anschlussfähigkeit; Pötter 2004). Für deren Bildungsbeteiligung sind die Strukturen (z. B. der zeitlichen und konzeptionellen Ausrichtung von Schulformaten) so anzupassen, dass Kinder und Jugendliche aus bestimmten lebensweltlichen Kontexten überhaupt die Chance erhalten, Angebote und Unterstützung des Bildungs- und Erziehungssystems wahrzunehmen. Die Probleme müssen nicht immer und schon gar nicht automatisch durch eine Unterstützung der einzelnen Kinder und Jugendlichen bei der An- und Einpassung in die bestehenden strukturellen Vorgaben des Systems gelöst werden. Dies ist ein zentraler Gedanke des Konzepts der „Anschlussfähigkeit“, da er davon ausgeht, dass strukturelle Verwerfungen auch strukturell – und nicht individuell – gelöst werden sollten. Für die *Individuelle Förderung* heißt das, die Grenzen des Handelns auf der individuellen Ebene zu erkennen und gegebenenfalls auf anderen Ebenen zu agieren (z. B. Gruppe, Gemeinwesen, Schulorganisation).

Fazit

Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen ist Schulsozialarbeit unweigerlich in den speziellen Bildungskontext Schule eingebunden und kann dabei als hilfreiche Stütze der eigenen Bildungsbiografie oder als grundsätzlich ausgleichender Gegenpol zum schulpädagogisch konnotierten Handeln wahrgenommen werden. Ihre Konzeptionen sind stets so anzulegen und umzusetzen, dass sie nicht zur unrechtmäßigen Verlängerung der institutionellen Macht oder zur Verschärfung von

sozialer Kontrolle wird, auch und gerade wenn sie als Teil des Erziehungs- und Bildungssystems und nicht als Gegensatz zur Schule gedacht wird.

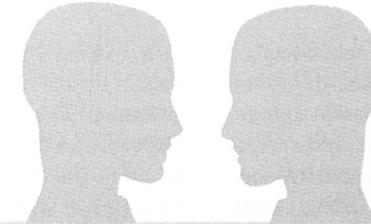
Schulsozialarbeit bietet Kindern und Jugendlichen, die in der Schule von negativen Folgen schulischer Selektion bedroht sind oder diese bereits zu spüren bekommen, u. a. individuell förderliche Hilfen an. Sie hilft ihnen bei der Bearbeitung von Selektionserfahrungen und hinterfragt die Gründe für Selektion. Sie versucht vor allem die Blockaden, die durch strukturelle Anforderungen der Schule und lebensweltlichen Lebensanforderungen der Kinder und Jugendlichen entstehen, zu erkennen und dazu beizutragen, dass diese Blockaden verringert oder beseitigt werden. Damit trägt sie zu gelingenden Bildungsprozessen bei.

Literatur

- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Heiner, Maja/Schraper, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schraper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven, Weinheim: Juventa Verlag, S. 201-221
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. VS Verlag, S. 33-46.
- Leonhardt, Ulrike (2005): „Individuelle Bildungsplanung“ und „Fallverstehen“ als Profil von Ganztagschulen. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderung an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 86-103.
- Mielenz, Ingrid (1984): Aufgaben der Jugendhilfe bei Jugendarbeitslosigkeit und Berufsnot junger Menschen – Praxisbeispiele zur Einmischungsstrategie. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Bonn.
- Müller, Burkhard (1997): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 3. Auflage, Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau.
- Pötter, Nicole (2004): Bedeutungen von Erwerbsarbeit für sozial benachteiligte Jugendliche. Dissertationsschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Reutlinger, Christian (2004): Beratung für Jugendliche. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. dgvt Verlag: Tübingen, S. 270-278.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011) Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in die Schulsozialarbeit. Wiesbaden, VS Verlag

„Vertrauen ist die Basis meiner Arbeit“ Soncan Somji, IGS Hannover Linden, Schulsozialarbeiter

Portraitiert von Anja Dilk



Serkan* steckt gerade ziemlich tief drin. Sicher, beim Fußballturnier auf dem Sportfest hat er verdammt hart zugehakt. Aber wenn ihn Typen so angehen, kann sich der 14-jährige einfach nicht bremsen. Dann fühlt er sich provoziert, in die Ecke gedrängt. Und tritt nach. Nun sitzt Serkan bei Soncan Somji in der Sprechstunde und erzählt. Von der roten Karte, die er zu Recht bekommen habe. Von der Ansage des Klassenausflug dabei sein dürfe, sondern dem Hausmeister bei der Arbeit helfen soll. Serkan spricht leise, die Augen abgewandt, wie einer, der nach der Hitze des Gefechts auf sich selbst zurückgeworfen ist. Der sich klein fühlt und doch quälend unverstanden von den Lehrern, die ihn wie so oft auf dem Kieker haben. „Drei Strafen – das ist doch ungerecht.“

Soncan Somji lächelt ruhig. Der Schulsozialarbeiter weiß, wie sich der Junge mit der scharfkantigen Gelfrisur jetzt fühlt. Er kennt seine Geschichte hier im ethnisch gemischten Kiez, in

dem der türkischstämmige Achtklässler jahrelang Probleme „auf seine Weise“ gelöst hat. Mit steilen Machosprüchen und schneller Faust. Somji ist vertraut mit dem Viertel, der Kultur, der Sprache, denn auch seine Eltern kommen aus der Türkei. „Soncan ist einer von uns“, heißt es an der IGS Linden. „Die gemeinsame Sprache ist der Schlüssel, um zu diesen Kindern Vertrauen aufzubauen. Und Vertrauen ist die Basis meiner Arbeit“, sagt Somji und schaut Serkan aufmunternd in die Augen. „Was hältst du davon, ich schlage dem Lehrer vor: Wenn Du dich in den nächsten Tagen tadellos benimmst, dann darfst du mit auf den Klassenausflug? Die Sozialstunde mit dem Hausmeister holst Du später nach.“ Serkan presst die Lippen zusammen, nickt und schlägt ein.

Montagmorgen, Integrierte Gesamtschule (IGS) Hannover-Linden. Der Wind treibt durch die sonnendurchfluteten Baumkronen am Lindener Berg. Vor dem Hauptgebäude hält der Bus, eine Traube von Schülern eilt Richtung