
Schulsozialarbeit wirkt !

Individuelle Förderung

**Beiträge aus
Wissenschaft und Praxis**

Impressum

Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand
Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main, 069/78973-0
E-Mail: juhi@gew.de, www.gew.de

Verantwortlich: Norbert Hocke
Redaktion: Anja Terner, Bernhard Eibeck

Gestaltung: Bettina Hackenspiel
Druck: Druckerei Leutheußner, Coburg

Februar 2011

ISBN 978-3-939470-57-1

Bezugskonditionen:

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop:

www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20

Mindestbestellmenge: 5 Stück, Einzelpreis 1,20 Euro, zzgl. Verpackungs- und Versandkosten

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de, Fax: 069/78973-70161
zum Preis von 3,50 Euro pro Exemplar inklusive Verpackungs- und Versandkosten.

Artikelnummer 1387



Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung

Inhalt

Vorwort	05
Anja Terner	
Editorial	07
Bernhard Eibeck	
Individuelle Förderung: Auftrag der Jugendhilfe	11
Portrait	
„Wann läuft menschliche Entwicklung intensiver als in der Schulzeit?“ Mo Raudies, portraitiert von Anja Dilk	15
Anke Spies / Nicole Pötter	
Individuelle Förderung Bildung, Beratung, Anschlussfähigkeit	23
Portrait	
„Vertrauen ist die Basis meiner Arbeit“ Soncan Somji, portraitiert von Anja Dilk	29
Karsten Speck	
Individuelle Förderung und Sozialpädagogische Professionalität	35
Eberhard Bolay/Carola Flad	
Zur Struktur individueller Förderung durch Schulsozialarbeit Analyse eines Fallbeispiels	41
Die Autorinnen und Autoren	48



Vorwort

„Niemanden zurücklassen – Integration durch Schulsozialarbeit“, unter diesem Motto hat die GEW im Jahr 2005 zusammen mit dem Kooperationsverbund Schulsozialarbeit einen großen Fachkongress durchgeführt. Die Aufgabe von Schulsozialarbeit wurde vorrangig darin gesehen, das soziale Lernen und die Gemeinschaft zu fördern.

In der bildungspolitischen Diskussion, insbesondere in der Schulpolitik, aber auch der Erziehungswissenschaft, hat sich die Diskussion weiterentwickelt. „Individuelle Förderung“ ist in den Fokus gerückt. Pädagoginnen und Pädagogen sollen sich stärker darum bemühen, auf den einzelnen Jugendlichen, die Jungen und Mädchen, einzugehen, deren Stärken und Ressourcen zu unterstützen und Lernschwächen auszugleichen. Die „Pädagogik der Vielfalt“ nimmt die Heterogenität der Jugendlichen in der Unterschiedlichkeit ihrer Lebenslagen als Herausforderung auf. Jedem Einzelnen sollen individuelle Lernangebote gemacht und Hilfen angeboten werden.

Die Projektgruppe „Jugendhilfe und Schule“ der GEW hat sich mit „individueller Förderung“ unter der Fragestellung beschäftigt, welchen Beitrag Schulsozialarbeit dazu leisten kann. Die pädagogische Zuwendung zum einzelnen Jugendlichen darf nicht individualistisch sein. Das würde zu Vereinzelung führen. Weiterhin gilt beides: Die Förderung der Entwicklung junger Menschen zum einen zu eigenständigen, zum anderen zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. In diesem Spannungsfeld steht Schulsozialarbeit, diesem Auftrag müssen sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen gerecht werden.

Anja Terner hat namhafte Autorinnen und Autoren gewinnen können, ihre wissenschaftlichen Arbeiten in kurzen und gut lesbaren Artikeln zusammenzufassen. Zwei Portraits über die konkrete Arbeit geben eindrucksvolle Einblicke in die Praxis.

Die GEW will mit dieser Broschüre einen Anstoß geben für die weitere Profilierung von Schulsozialarbeit und zur Intensivierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Norbert Hocke

Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit
im Geschäftsführenden Vorstand der GEW

Editorial

Wenn wir von individueller Förderung im Kontext Schulsozialarbeit sprechen, so scheint die Bezeichnung ungewohnt, gleichwohl, in einer Reflexion des Alltags von Schulsozialarbeit, gerade die individuelle Zuwendung und somit auch die Förderung der Schüler/innen zu den wichtigsten Aufgaben gehört.

Individuelle Förderung erfordert nicht nur situationsadäquates Handeln in verschiedenen Situationen, sondern findet meist in Kooperation mit anderen statt. Als Individuum in der Schule ernst genommen und gesehen zu werden bedeutet, in der Einzigkeit wertgeschätzt zu sein. Schüler/innen als Individuen näher kennenzulernen ist also zunächst als Prozess zu verstehen, der von vielen Faktoren abhängig ist: Zeit, Kontaktgelegenheiten, Gesprächsanlässe, das gemeinsame Dazugehören zur Schulgemeinschaft und autonomes Handeln der Schulsozialarbeit im Schulgeschehen. Denn Schulsozialarbeiter/innen begegnen Schüler/innen an vielfältigen Orten und in verschiedenen Zusammenhängen. Ob es in diesen Momenten zu einer „individuellen Förderung“ kommt, erfordert demnach ein erweitertes Verständnis des Begriffs und eine Klärung des Autonomiespielraums von Schulsozialarbeit in Schule.

Eine am SGB VIII, §1 ausgerichtete individuelle Förderung durch Schulsozialarbeit setzt am individuellen, subjektiven Erleben und Handeln von Schülerinnen und Schülern an. Hier gilt es in besonderem Maße, die Balance zwischen Lebenswelt und schulischer Erwartung im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu wahren und Zielsetzungen der individuellen Beratung stets auszuhandeln.

Dies erfordert nicht nur ein hohes Maß an personaler Kompetenz und einen professionellen „Schulsozialarbeits-Habitus“ (Baier 2011), sondern vor allem eine gute Integration in die Schulgemeinschaft und das Lehrer/innenkollegium. Um individuelle Ziele von Schülerinnen und Schülern zu erkennen und „anwaltschaftlich“ durchzusetzen, bedarf es der Kooperation und Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern und außerschulischen Partnern.

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter hören zu, lernen Schülerinnen und Schüler als ihre hauptsächlichen Adressat/innen oft über einen langen Zeitraum hinweg kennen, beraten, vermitteln, leiten weiterführende Gespräche ein und handeln somit eine Form der individuellen Förderung mit den Schüler/innen aus.

In der Vorbereitung dieser Broschüre diskutierten wir den Begriff der „Förderung“ auch im Zusammenhang mit dem umstrittenen Begriff der „Benachteiligung“, der eine Stigmatisierung hervorrufen kann (Spies/Pötter 2011: 61). Benachteiligung zu vermeiden und zu bearbeiten, meint nicht nur ein Zurückholen aus dem Abseits ins Diesseits (Bojanowski/Ratschinski/Straßer 2005), sondern bleibt vor allem ein uneinheitlicher Begriff (vgl. ebd. 12) der in jedem Feld zu bestimmen ist.

Wir nehmen in dieser Broschüre keine allumfassende Beschreibung oder Kritik des Begriffs vor, behalten diese kritische Betrachtung jedoch im Hinterkopf. „Integration“ meint heute vor allem „Inklusion“ in eine Gesellschaft, die nicht zuletzt durch das Schulsystem Individuen exkludiert (zu den Begriffen vgl. Pötter/Spies 2011: 25). Gleichwohl man den Begriff Inklusion als „Einschluss“ (Winkler 2010) ebenso kritisch diskutieren könnte, hat die Forderung nach einer inklusiven „Schule für alle“ (DGB 2009) oberste Priorität.

Nicole Pötter und **Anke Spies** leiten in das Thema ein und besprechen die individuelle Förderung auf drei Ebenen: Zunächst beschreiben sie Individuelle Förderung und klären, was sie im Kontext Schulsozialarbeit sein kann. Im zweiten Teil intensivieren sie ihre Darstellung im Bereich „Beratung“. In einer dritten Ebene setzen sie Individuelle Förderung in den Kontext des §1 SGB VIII und betrachten diesen Auftrag als Sicherung von Anschlussfähigkeit und Bildung.

In einem ersten Portrait stellt **Anja Dilk** die Schulsozialarbeiterin Mo Raudies bei ihrer Arbeit in einer niedersächsischen Schule vor und zeichnet dabei ein sehr buntes Bild der alltäglichen Praxis individueller Förderung.

Im nächsten Beitrag geht es um die Autonomie und um Konsequenzen für die sozialpädagogische Professionalität in Bezug auf individuelle Förderung. **Karsten Speck** ordnet den Begriff zunächst im Schulbereich ein und beschreibt ihn als Konstruktion. Er stellt Verbindungslinien zur Schulsozialarbeit her und verweist auf ein breites Spektrum der Schulsozialarbeit, in der individuelle Förderung stattfindet.

Bernhard Eibeck reflektiert „Individuelle Förderung“ im jugendhilferechtlichen Zusammenhang.

Anja Dilk stellt in einem weiteren Portrait den Schulsozialarbeiter Sonjan Somji der IGS Linden in Hannover vor und zeigt u. a. besonders den Zusammenhang mit Migration auf.

Eberhard Bolay und **Carola Flad** analysieren mithilfe eines Fallbeispiels die Struktur individueller Förderung durch Schulsozialarbeit. Dabei betrachten sie drei Formen von „Beziehungsmomenten“ und drei Fachlichkeitsmerkmale, die das Förderverständnis konturieren.

Um die Gestaltungsautonomie der Autorinnen und Autoren zu wahren, haben wir die Texte nicht verändert. Daher berücksichtigen manche Beiträge die weibliche Form, andere jedoch nicht. Gemeint sind jedoch immer beide Geschlechter.

Anja Terner für die GEW-Projektgruppe Jugendhilfe und Schule

Literatur

- Bojanowski, A., Ratschinski, G., Straßer, P. (Hrsg.) (2005) Diesseits vom Abseits - Studien zur Benachteiligtenförderung, Bielefeld
- Baier, Florian/Deinet, U. (Hrsg.) (2011) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, Opladen & Farmington Hills
- DGB (2009) Konsequenz: Eine gute Schule für alle – Gewerkschaften zur Schule der Zukunft. Broschüre, verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary55711/DGB_final.pdf
- Flad, C./Bolay, E. (2006) Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülern und Schülerinnen in: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006) Die Stimme der Adressaten, Weinheim und München, Seite 159-174
- Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009) Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden
- Speck, K./Olk, T. (2010) Forschung in der Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim und München
- Spies, A./Pötter, N. (2011) Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, Wiesbaden
- Winkler, M. (2010) Bildung und Erziehung - Erinnerung an vergessene Zusammenhänge. In: Gilde Rundbrief, 64. JG. 2010, Heft 2, Hamburg

Individuelle Förderung Auftrag der Jugendhilfe

Seit fast zehn Jahren, seit dem deutschen PISA-Desaster werden bildungspolitische Strategien und pädagogische Reformen entwickelt, mit denen die schulischen Leistungen verbessert werden können. Aufwertung der frühkindlichen Bildung, Bildungspläne für Kindertagesstätten, Sprachtests bei Kindern in Tageseinrichtungen, Bildungsstandards für das schulische Lernen und der Ausbau von Ganztagschulen sind einige der Neuerungen, die in den letzten Jahren – im föderalen Bildungswesen von Land zu Land unterschiedlich – angegangen wurden. Konsens ist, dass Schülergruppen in allen Schulformen heterogen zusammengesetzt sind. Unter dem Motto „Niemanden zurücklassen“ hat deshalb die individuelle Förderung, besonders von bildungsbenachteiligten und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern an Bedeutung gewonnen. Ob das im Rhythmus und in der Struktur des schulischen Lernens gelingt, hängt meist davon ab, ob zusätzliches Personal bereitgestellt wird. In seltenen Fällen – und in der Regel auf Klassen mit behinderten und nicht behinderten Kindern beschränkt – gibt es zwei Lehrkräfte pro Klasse, von denen sich eine dann verstärkt einzelnen Schülerinnen und Schülern zuwenden kann und sie individuell unterstützt. Zumeist wird „individuelle Förderung“ im außerunterrichtlichen Bereich angeboten. Lehrkräfte, vor allem aber Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen helfen Kindern und Jugendlichen am Nachmittag beim Lernen. Es gibt Arbeitsgemeinschaften zur Vertiefung des Lernstoffs und Einzelberatung, vor allem und überwiegend aber Angebote der Unterstützung bei den Hausaufgaben.

Wenn individuelle Förderung Aufgabe der Schulsozialarbeit ist, wird sie konzeptionell im Kontext der Jugendhilfe entwickelt. Individuelle Förderung hat in der Jugendhilfe ihren Ausgangspunkt im Recht eines jeden jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Mit diesem Satz beginnt § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, das bundesgesetzlich als Sozialgesetzbuch VIII das Dreiecksverhältnis von Kind – Eltern – Staat regelt. Nach diesem ersten Satz, der den Anspruch des Kindes und Jugendlichen regelt, werden im zweiten Absatz die Eltern angesprochen: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Im dritten Absatz von § 1 geht es schließlich um die Ziele und Aufgaben der Jugendhilfe. Die Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts auf Förderung insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,

3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“.

Diese Aufgaben gelten für die gesamte Jugendhilfe, für alle Angebote und Dienstleistungen. Auch wenn in den einzelnen Teilen – der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, in Tageseinrichtungen, den Hilfen zur Erziehung und in der Eingliederungshilfe – Schwerpunkte gesetzt werden, so sind alle den vier grundlegenden Zielen und Aufgaben verpflichtet.

Insgesamt kann man mit Münder¹⁾ sagen, dass Art. 1 eine „sozialpädagogische Leitbildfunktion“ hat. Die Formulierung beinhalte das Bild einer zugleich autonomen und sozial eingebundenen Persönlichkeit. Junge Menschen würden in ihren Lebenslagen akzeptiert. Die sozialpädagogische Arbeit setze dort an, wo Menschen sich befinden, vorhandene Erfahrungen und Fähigkeiten würden nicht diskriminiert, sondern positiv verstärkt.

Auch wenn in § 1, Absatz 1 expressis verbis nur von dem Recht auf Förderung gesprochen wird, kann man davon ausgehen, dass die Förderung junger Menschen in ihrer Individualität gemeint ist. Es geht um „jeden jungen Menschen“, um „**seine**“ Entwicklung und um eine „**eigenverantwortliche**“ Persönlichkeit. Die „Subjektivität im Erziehungsprozess“, so Wiesner²⁾, sei „Leitmotiv für das gesamte Gesetz“. Verfassungsrechtlich, so Wiesner, habe das Recht auf Erziehung seine Grundlage im Grundgesetz, Art 2, Abs. 1: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, ...“. Diese Norm schütze nicht nur das allgemeine Persönlichkeitsrecht („Person-Sein“), sondern für Kinder und Jugendliche auch das „Person-Werden“.

Individuelle Förderung als Angebot der Schulsozialarbeit steht noch stärker als andere Angebote, wie z. B. der Freizeitgestaltung oder der kulturellen Bildung im Spannungsfeld mit den originären Aufgaben der Schule. Klaus Schäfer findet dafür in seinem Beitrag zum Frankfurt SGB VIII-Kommentar die Formel der „eigenständigen Dienstleistung der Jugendhilfe am Ort der Schule“³⁾. Wiesner mahnt, in diesem Zusammenhang auch die verfassungsrechtliche Ausgangslage zu beachten. Danach sei Schule eine „pflichtige gesellschaftlich institutionelle Bildungseinrichtung“⁴⁾. Daraus sei abzuleiten, dass Schule so ausgestattet sein müsse, dass sie ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen kann. Wenn sich herausstelle, dass immer mehr Kinder und Jugendliche auf Unterstützung beim Lernen angewiesen sind, sei davon auszugehen, dass die Schule ihren Erziehungsauftrag neu ausrichten müsse.

Individuelle Förderung im Verständnis der Jugendhilfe bedeutet nicht, Kinder und Jugendliche in pädagogischer Einzelförderung dabei zu unterstützen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, ihnen also quasi in Einzelunterricht Nachhilfe zu geben. Das würde bedeuten, die aus dem Unterricht resultierenden, an die Schülergruppe gerichteten Anforderungen individualisiert zu vermitteln. Schulsozialarbeit sieht die jeweils individuellen Förderbedarfe des Jugendlichen im Hinblick auf dessen eigenständige Entwicklung. Daraus resultiert ein breites Repertoire an Angeboten. Auch die Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen kann dabei eine Rolle spielen.

Vielfach wird Schulsozialarbeit auf den Bereich der Jugendsozialarbeit konzentriert. Dabei bezieht man sich auf SGB VIII, § 13, in dem es heißt: „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.“

Für Wiesner dient der Begriff der Jugendsozialarbeit als „Sammelbegriff für verschiedene Aufgabenfelder, deren wichtigste die Jugendberufshilfe und die Schulsozialarbeit darstellen“⁵⁾.

Die Begrenzung und Schwerpunktsetzung der Aufgaben auf Jugendsozialarbeit geht einher mit dem Selbstverständnis der Verbände, die die wichtigsten Akteure im Feld der Schulsozialarbeit sind. So haben z. B. die Arbeiterwohlfahrt und der Internationale Bund ihre Wurzeln in der Hinwendung zu Menschen, die ausgegrenzt sind, benachteiligt werden oder in Armut leben. Auch die kirchlichen Wohlfahrtsverbände sehen sich den Randgruppen der Gesellschaft besonders verpflichtet und betonen die Aufgabe der Schulsozialarbeit im Rahmen der Jugendsozialarbeit. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hat sich der alleinigen Schwerpunktsetzung auf die Jugendsozialarbeit nicht angeschlossen. In seinem im Jahr 2005 herausgegebenen „Berufsbild und Anforderungsprofil“⁶⁾ nennen die Autorinnen und Autoren neben der Jugendsozialarbeit als Bezugspunkte der Schulsozialarbeit im SGB VIII die Jugendarbeit, den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz und die Beratung. Aus heutiger Sicht – und besonders im Bereich der Ganztagschulen relevant – wird man darüber hinaus die Jugendkulturarbeit und die Gesundheitsförderung als weitere Aufgabenfelder hinzunehmen.

Zum Thema individuelle Förderung formuliert der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: „Für Schulsozialarbeiter/innen ist die Einzelfallhilfe eine zentrale

pädagogische Aufgabe im Bemühen, Benachteiligungen abzubauen, Stigmatisierungen entgegenzuwirken und präventive individuelle Hilfestellungen zu leisten. Sie entwickeln in einem individuellen Förderprozess mit Schüler/innen differenzierte Unterstützungsinstrumentarien, um passgenaue, zielgerichtete Hilfen anbieten zu können. Sie beziehen sozialpädagogische Ansätze wie Familienarbeit, soziale Gruppenarbeit oder Sozialraumorientierung ein. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist wegen des häufigen Zusammenhangs der Einzelfallhilfen mit schulbezogenen Leistungen, Problemsituationen oder Konflikten unerlässlich.“⁷⁾

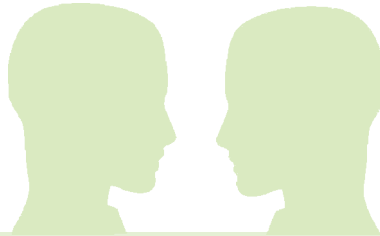
Diese Passage im „Berufsbild“ kann leicht missverstanden werden, als ginge es nur um Hilfsangebote für Kinder und Jugendliche, die ihr Lernen und Leben alleine nicht zufriedenstellend gestalten können. Wenn man sich die Philosophie der Vielfalt und Mehrdimensionalität von Bildungsorten und Lernwelten⁸⁾ zu eigen macht, wird man daraus den Schluss ziehen, dass auch Schulsozialarbeit aufgefordert ist, daran in der Weise mitzuwirken, dass sie allen Kindern und Jugendlichen Angebote macht, die für ihre individuelle Entwicklung förderlich sind.

Schule als neben der Familie wichtigstem Ort für das Lernen und Leben braucht eine Schulsozialarbeit, die jedem Kind und jedem Jugendlichen Türen zu neuen Lernräumen öffnet, Brücken über schwierige Strecken im Leben baut und Lernwege für das Leben aufzeigt.

- 1) Münder, Meysen, Trenczek (Hrsg.): Frankfurter Kommentar SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, 6. Auflage, Baden-Baden 2009, Seite 65f (Zu §1, Rn 8 - 10)
- 2) Reinhard Wiesner: SGB VIII- Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar, 3. Auflage, München 2006, Seite 21 (§1, Rn 3)
- 3) Münder, a.a.O., Seite 164 (§13, Rn 3)
- 4) Münder, a.a.O., Seite 164 (§13, Rn 3)
- 5) Wiesner, a.a.O., Seite 217 (§13, Rn 1)
- 6) Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit, Frankfurt am Main, 2. korrigierte Auflage, November 2007
- 7) Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, a.a.O., Seite 7
- 8) siehe dazu 12. Kinder- und Jugendbericht 2005

„Wann läuft menschliche Entwicklung intensiver als in der Schulzeit?“ – Mo Raudies, Haupt- und Realschule Loccum, Schulsozialarbeiterin

Portraitiert von Anja Dilk



Leise klopft es. Aufgelöst stehen zwei Mädchen vor der Tür. „Frau Raudies, wir müssen Sie bitte dringend sprechen.“ Die Brünette hat ihren Arm um die Freundin gelegt, die vor Weinen kaum zu verstehen ist. „Ich geh nicht nach Hause. Das mach ich nicht. Auf keinen Fall.“ Mo Raudies lächelt freundlich und bittet die Schülerinnen in ihr Büro. „Na, was ist denn los?“ Und das Mädchen erzählt. Von der Angst vor dem Vater. Von den Konflikten in der Familie. Von der Lebenssituation zu Haus, die sich gerade unerträglich zuspitzt.

Raudies hört zu, nickt, fragt nach. Reicht ein Glas Wasser. Sie weiß: Hier geht es erstmal um Akuthilfe. Das Kind schützen. Ihm Zuflucht bieten und Sicherheit, damit es zur Ruhe kommt. Später wird sie, vielleicht über einen längeren Zeitraum, mit den Eltern ins Gespräch kommen, um zu klären: Was ist da los? Wie lässt sich die familiäre Schiefelage wieder ins Lot bringen? Welche Lösung können alle gemeinsam zum Wohl des Kindes finden?

„Sie könnte erstmal mit zu uns kommen“, sagt die Freundin. „Mal sehen“, erwidert Raudies. „Ihr wisst, dass das nicht so einfach geht. Ich muss das erstmal mit dem Jugendamt abklären und auch deine Mutter informieren. Solange kannst du hier bleiben.“ Die 46-jährige geht zur Tür und schließt ab. Sicher ist sicher. Schließlich ist Mo Raudies Anwältin der Schüler: Als Schulsozialarbeiterin.

Der Weg von Hannover ins 3000-Einwohner-Städtchen Loccum führt durch das Grün saftiger Wiesen und Wäldchen, vorbei an roten Backsteinhäusern mit blühenden Geranien auf den Fensterbänken. An den Bushaltestellen entlang der Landstraße dösen Wartende in der Morgendämmerung. Plakate werben für das Schützenfest im Nachbarort am kommenden Samstag, auf dem Marktplatz laden die Lieferanten ihre Waren aus. Ein Postbote radelt vorüber. Vis à vis der Haupt- und Realschule Loccum im Westen der Ortschaft schaufeln die Bagger das Erdreich auf. Der Sportplatz wird ausge-

baut, ein neues Schulgebäude entsteht. Die niedersächsische Idylle lässt kaum ahnen, dass es manchmal auch hier heftige Konflikte gibt.

Mo Raudies bleibt dieser wenig sichtbare Teil der ländlichen Realität nicht verborgen. Natürlich, Extremfälle wie an diesem sonnigen Morgen sind die Ausnahme im Alltag der Schulsozialarbeiterin. Eher stehen Angst vor Schulwechsel, schlechten Noten, Sitzenbleiben, aber auch zerbrechende Ehen und Konflikte in den Familien im Vordergrund. Wenn Schüler nicht weiterwissen, wenn es mal kracht zwischen Klassenkameraden, wenn es Probleme mit einem Lehrer gibt oder die Sorgen zu Hause Kinder verfolgen bis in die Schulwelt, ist Mo Raudies da. Sie ist Zuflucht und erste Gesprächspartnerin, Konfliktberaterin und Begleitung auf der Suche nach neuen Lösungswegen. Sie vermittelt an Hilfs- und Beratungsstellen außerhalb der Schule, vom Jugendamt bis Allgemeinem Sozialen Dienst (ASD), ein dichtes Netzwerk in der Region, mit dem Mo Raudies bestens verwoben ist.

Viele Schüler kommen erstmal mit den kleinen Sorgen. Zoff mit einem Mitschüler. Probleme mit einem Lehrer. Lernschwierigkeiten. Manchmal einfach, weil sie traurig sind, dass die Oma gestorben ist. „Es ist gut, wenn die Schüler erstmal mit Alltagsorgen zu

mir kommen“, sagt Raudies. „So lernen sie mich kennen und mir vertrauen.“ Sie weiß, dass die Lehrer manchmal abwinken. „Ach komm, das Problem kannst du alleine lösen“. Raudies: „Aber das ist falsch. Mit Problemen umgehen können und müssen Kinder genauso lernen wie Mathe, Deutsch oder Physik.“ Doch weil „Probleme lösen“ nicht als Schulfach auf dem Stundenplan steht, zieht Mo Raudies zu Schuljahresbeginn durch die fünften Klassen und erzählt den Kids, was sie eigentlich macht. „Wisst Ihr, wofür eine Schulsozialarbeiterin da ist?“ Am Anfang kommt meist Kopfschütteln. Und Raudies erklärt, dass sie die Expertin für schwierige Situationen ist. Dass sie Kindern helfen kann, eigene Probleme oder Probleme mit anderen zu lösen. Dass sich die Schüler an sie wenden können, wenn sie glauben, Klassenkameraden quälen Sorgen. „Inzwischen hat sich meine Arbeit herumgesprochen.“

Meist wagen sich die Kids erstmal lieber zu zweit in das gemütliche Sozialarbeitszimmer im Erdgeschoss. Wer in der ersten Pause klopft, bekommt einen Terminzettel für denselben Vormittag. Es sei denn, akute Fälle schießen quer. 95 Prozent der Schüler kommen aus eigenem Antrieb, nur selten lädt Raudies zum Gespräch, zum Beispiel wenn Veränderungen im Verhalten eines Kindes Lehrern oder Eltern Sorgen bereiten. Manche Schüler kommen unter einem

Vorwand. „Hallo Frau Raudies, wir wollten nur mal sehen, was sie so machen“. Erst im Laufe des Gesprächs stellt sich heraus, dass ihnen tatsächlich etwas auf der Seele liegt.

Das Telefon klingelt. Das Jugendamt. Der zuständige Mitarbeiter wartet noch auf einen Kollegen, dann wird er sich auf den Weg machen. Um sich abzusichern, müssen die Jugendamtsexperten in solchen Fällen immer zu zweit kommen. Das Mädchen soll lieber nicht zur Freundin, sondern erstmal in die Obhutstelle, einer Herberge vom ASD. „In Ordnung, ich checke, ob da ein Platz frei ist und informiere unsere Schulleitung.“ Fünf Minuten später ist alles erledigt. Der Direktor weiß Bescheid. Die Obhutstelle hat ein Bett frei. Jetzt heißt es nur noch die Mutter anrufen. Raudies: „Für die Eltern ist das fast immer ein Schock. Aber auch ein wirksames Ausrufezeichen, damit sie sich eingestehen: Bei uns läuft etwas schief.“ Die Sozialarbeiterin amtet tief durch und greift zum Hörer.

Wer die Frau mit den strahlenden grünen Augen beobachtet, kann es nicht übersehen: Sie liebt ihren Job. Sie versteht, anderen das Gefühl zu geben, bei mir bist du aufgehoben, mir kannst du vertrauen. Hellwach und aufmerksam, ruhig und überlegt, doch fröhlich lachend, wann immer es geht. Schnell entscheidet sie, knüpft Kontakte, findet

strukturiert Lösungen. Das muss sie auch, denn Routine ist so etwas wie ein Fremdkörper in ihrem Alltag. „Oft weiß ich morgens noch nicht, was mich im Laufe des Vormittags erwartet.“ Schüler kommen mit persönlichen Problemen, Lehrer sprechen sie auf eine Schiefelage in der Klasse an, Eltern klingeln durch.

Neben akuten Fällen stehen dutzendfach Termine an. Eine Sitzung in Konflikttraining, die schon lang vereinbarte Hospitation in einer Klasse, Praktikumsbegleitung oder Berufsberatung für die älteren Kids. Raudies bildet Streitschlichter aus und organisiert die monatliche Polizeisprechstunde. Sie ist Ansprechpartnerin im Arbeitskreis Schule-Polizei, pflegt den Kontakt und sorgt dafür, dass schon mal ein Streifenwagen vorbeifährt, wenn sie wie kürzlich erfahren hat, dass nach der Schule Schüler von anderen in die Zange genommen werden sollen. „Das entschärft zumindest die Akutsituation“. Bei allen Sprüngen zwischen den Welten steht eines immer ganz oben: Die individuelle Förderung, die Entwicklung des einzelnen Kindes.

Menschliche Entwicklungsprozesse haben Mo Raudies schon immer besonders interessiert. Wie werden Menschen zu dem, was sie sind? Wie wachsen Fähigkeiten? Wie verändern sie sich? Wie funktioniert zwischenmenschliche Kommunikation in diesem Prozess?

Seit ihrem Abitur fragt sich die junge Frau: Wie kann ich dieses Interesse mit meiner anderen Leidenschaft verbinden, der Kunst? Schon als junges Mädchen hatte sie gemalt und gebastelt ohne Ende, „nichts war vor mir sicher“. Raudies studierte Kunsttherapie an der Anthroposophischen Fachhochschule Ottersberg, schrieb ihre Diplomarbeit über Frauen in der Bildhauerei. Nebenher machte sie Fortbildungen. Systemische Beratung und Familientherapie, Fundraising, Projektmanagement. Raudies arbeitete als freie Künstlerin und Mitgründerin der Kulturinitiative Lichthaus Bremen, machte Öffentlichkeitsarbeit, eine Ausbildung zur Mediatorin und packte in einem kleinen Kulturverein mit an. „Es gab viele bunte Stränge, die aber an irgendeiner Stelle immer zusammengehörten und sich bereichert haben.“

Auf die Idee, an einer Schule zu arbeiten, kommt Mo Raudies durch ihre Kinder. Als ihr Sohn gleich nach der Einschulung von älteren Schülern bedroht und attackiert wird, ist Raudies entsetzt: „Da muss doch was geschehen.“ Sie bietet dem Direktor an, sich selbst für Gewaltprävention an der Schule einzusetzen. Doch der winkt ab. „Es gibt hier kein Gewaltproblem.“ Dann entdeckt die engagierte Therapeutin das Programm „Gewaltprävention in Schulen“ der Landesregierung Niedersachsen, einem Teilprojekt der

Initiative „Stärkung der Hauptschulen“. Zwei Tage später bewirbt sie sich an der Haupt- und Realschule Loccum. Und wird genommen. Raudies lacht. „Die Aufgabe hat mich fasziniert. Denn wann läuft menschliche Entwicklung intensiver als in der Schulzeit, wo die Kinder als kleine Jungs oder Mädchen reinkommen und als junge Männer oder Frauen rausgehen?“

Seit neun Jahren empfängt Mo Raudies nun Schüler in ihrem Büro in der HRS Loccum. Aber was heißt hier Büro? Eher eine Mischung zwischen Rückzugslandschaft, Diskussionsraum und freier Denkwerkstatt, in der die Schüler außerhalb des schulischen Korsetts miteinander ins Gespräch kommen oder sich bei Raudies Rat holen können. In der Sitzecke sind blaue Stühle zum Kreis gestellt, auf dem Flipchart stehen die Gesprächsregeln. Zuhören, ausreden lassen, die wahre Sichtweise sagen, keine Beleidigungen. Aus einer meterhohen Papprolle haben Schüler eine Art Wunschbaum gebastelt und Blätter an den Stamm gepinnt. „Ein gutes Verhältnis zu meinen Eltern“, „Gute Noten, langes Leben“, „Einen guten Beruf, eine vernünftige Familie, viele Tiere, gute Freunde“. Auf einem Tischchen Kekse, Kerzen und ein kleiner gelber Smiley-Ball. Wenn Gruppen zusammensitzen, gilt: wer ihn in den Händen hält, darf sprechen.

Wenn Raudies sich hier mit Schülern zusammensetzt, erzählt sie erstmal von sich selbst. Zum Beispiel von ihrer Arbeit. Zum Beispiel von ihren Grundregeln: Absolute Vertraulichkeit. „Ich gehe nach unserem Gespräch nicht zum Telefon und erzähle Deiner Mutter davon.“ Die Schüler sind die Chefs. „Du entscheidest, was du erzählen willst, welche Lösung du wählst und wie lange du mich brauchst.“ Gemeinsam überlegen sie: Woran hakt es? Immer nimmt Raudies dabei die Gesamtsituation in den Blick, oder, wie sie es formuliert: das System, in das der Einzelne eingebunden ist – die Familienkonstellation vor allem, auch die Schule. Danach heißt es, konkrete Lösungen zu suchen. „Schließlich wollen wir nicht Probleme wälzen, sondern Ziele definieren und einen Lösungsweg erarbeiten“, sagt Raudies. „Ich sage nicht, wie dieser Weg auszusehen hat. Ich bin eher kompetente Beraterin, Begleiterin.“

Zum Beispiel bei Lernproblemen, die vor allem ab Klasse 6 im Bewusstsein der Schüler an Bedeutung gewinnen. Gerne holen sich Kids erstmal bei Raudies Rat, bevor sie zum Klassenlehrer gehen. Zum Beispiel bei Kummer mit dem ersten Freund oder der ersten Freundin. Zum Beispiel, wenn Kindern Sorgen der Mitschüler auffallen. „In der 6. Klasse beobachten die Schüler aufmerksamer das Klima in der Klasse und

merken schnell, wenn etwas nicht stimmt.“

Wie vor einer Weile in der Jahrgangsstufe sieben. Zwei Mädchen klagten: „Wir fühlen uns nicht mehr wohl in der Klasse.“ Als Raudies nachhakte, in welchen Situationen dieses Gefühl auftauchte, kam die Ursache ans Tageslicht: Die Konflikte zwischen Jungen und Mädchen in der Klasse nahmen zu. Angefangen hatte es mit einem Streit, Beleidigungen und körperlichen Attacken zwischen zwei Kindern. „Dieses Ereignis überschattete das Klassenklima nachhaltig.“ Raudies arrangierte für die ganze Klasse ein Sozialtraining im nahegelegenen Jugendzentrum. In getrennten und gemeinsamen Runden diskutierten Kinder, Lehrerin und Schulsozialarbeiterin: Wie lösen Jungen Konflikte? Wie Mädchen? Was finden wir gut aneinander, was stört uns? Raudies: „Das hat enorm geholfen, sich gegenseitig zu verstehen.“

Oft reicht es schon, die Konfliktparteien an einen Tisch zu holen und den wechselseitigen Austausch professionell mediatorisch zu begleiten – punktgenau, nach klaren Gesprächsregeln, abgeschlossen mit einem Einigungsvertrag. „Wenn sich die Schüler dabei verstanden fühlen, sagen sie meist danach zu mir: Dann hätten wir uns ja gar nicht streiten müssen.“ Manchmal lassen sich Probleme schnell überwinden, andere

brauchen eine längere Begleitung, bei der manchmal auch die Eltern hinzugeholt werden. Knapp vierzig Kinder begleitet Raudies intensiv: im „individuellen Case Management“. Sie übt Konflikte zu lösen. Trainiert im Rollenspiel, sich besser durchzusetzen. Gibt den Kids Informationen, Kontaktstellen und Methoden an die Hand, um ihre Probleme selbst zu knacken.

Ab der achten Klasse wollten sie das ohnehin. Es ist das Alter, in dem einige Schulsozialarbeit als „Psychokram“ abtun. Haben wir nicht nötig. Doch bei Mo Raudies klopfen sie trotzdem an: „Ich brauche dringend einen Praktikumsplatz. Können Sie mir helfen?“ Sie kann. Im Einzelgespräch überlegt sie mit den Jugendlichen: Wo liegen deine Stärken? Was kannst du dir vorstellen, welche Ziele hast du für dein Leben? Wo bremsen vielleicht die Erwartungen der Eltern? Manchmal begleitet Raudies einen Schüler in den Betrieb. Alle zwei Jahre organisiert sie einen Berufsparcours mit Firmen der Region. An etwa 16 Stationen können Schüler kleine, praktische Aufgaben aus dem Arbeitsalltag der Ausbildungsberufe lösen und dabei die Firmen kennenlernen. Die Acht- und Neuntklässler informiert sie über die Berufsschule. Überlegt mit den Klassenlehrern, wer vorzeitig abzugehen droht, schulumüde ist oder nicht mehr mitkommt. Welche beruflichen Perspektiven können wir diesen Kin-

dern eröffnen? Wie sie individuell noch mehr fördern? Auf Anmeldung setzt sie sich mit Berufsberaterin und Schüler zusammen und erarbeitet nächste Schritte.

Es klingelt. Zweite große Pause. Wie an den meisten Tagen geht Mo Raudies ins Lehrerzimmer. Was liegt an? Wo ist Bedarf? Gerade weil die Schulsozialarbeiterin eine Sonderrolle hat, ist der Austausch enorm wichtig. Während die Lehrer beispielsweise verpflichtet sind, Eltern zu informieren, wenn ihr Kind nicht nach Hause kommen will, bleibt das Raudies selbst überlassen. Genauso wenig muss sie weitererzählen, was die Kinder ihr anvertrauen, auch wenn es sich Eltern und Lehrer noch so sehr wünschen. Immer wieder fragen die Pädagogen nach: Was hat der Schüler denn erzählt? Wenn Raudies entschieden den Kopf schüttelt, erntet sie manchmal Unverständnis. „Doch Schweigepflicht ist ein zentrales Handwerkszeug“, sagt Raudies. Voraussetzung dafür, dass die Kinder die 46-jährige als erwachsene Vertraute ernst nehmen. Sie muss damit leben, dass sie von manchen Lehrern als Konkurrenz erlebt wird: Wieso gehen die Kinder zu dir und kommen nicht zu mir?

Deshalb pflegt Raudies um so sorgfältiger ein gutes Verhältnis zu den Pädagogen. Nimmt an den Schulkonferenzen teil, sitzt mit Schülern, Lehrern

und Eltern im Schulvorstand, besucht den Unterricht, wenn Lehrer sie ansprechen: Schau doch mal, bei mir hakt was. „Meine Sicht auf die Schüler ist anders: Während die Lehrer nach Leistung schauen, suche ich nach ihren Ressourcen.“ Wie sehr der schulische Alltag vom diesem Blick aus einer anderen Perspektive profitieren kann, zeigt sich schon in kleinen Dingen. Als sich Raufereien und Sachbeschädigungen in den kleinen Pausen ballten, entschied die Schule gemeinsam mit der Sozialarbeiterin, diese Pausen abzuschaffen. Stattdessen gibt es jetzt Doppelstunden und eine große Pause mehr. Als sich in einer Klasse permanent Konflikte entfachten, kam Raudies auf die Idee, den Papierkorb umzustellen – er stand so unglücklich an einer Engstelle, dass die Schüler fast automatisch aneinander-rauschten, wenn sie vorbei wollten. Als sich eine Schülerin plötzlich rasant verschlechterte und in der Klasse zu stören begann, fiel der Sozialarbeiterin beim Unterrichtsbesuch auf: Die Schülerin sieht schlecht, sie braucht schlicht eine Brille. Das war bis dahin niemandem aufgefallen.

Trotz ihrer Sonderrolle bleibt die Sozialarbeiterin stets „Teil des Systems“, viel enger verzahnt mit dem Schulalltag als die externen Schulpsychologen oder Berufsberater. Gleichzeitig ist sie Schnittstelle nach außen, zu außerschulischen Beratern und Hilfsstellen der

Jugendhilfe und anderer Träger und dem Netz von zwölf Kollegen in der Region, mit denen sie eng zusammenarbeitet. Kein Wunder, dass sie alle Hände voll zu tun hat. Drei Tage von neun bis drei, an einem Tag bis zwei Uhr – das reicht an allen Ecken nicht für eine Schule mit gut 400 Schülern. „Die Kinder brauchen individuelle Zuwendung, das merke ich jeden Tag an den vielen Anfragen.“ Und sie merkt, wie sehr die Kids davon profitieren. Wenn sie es schaffen, Probleme irgendwann alleine zu lösen. Wenn sie neue Ordnung in ihr Leben gebracht und ihre Persönlichkeit weiter entwickelt haben. Wenn sie Wertschätzung für die Mitschüler als selbstverständlich und die individuellen Unterschiede als Bereicherung erleben. Wenn sie sich gegenseitig helfen und ihren Berufsweg gefunden haben.

Mittagszeit. Das Mädchen und ihre Freundin in Mo Raudies Büro schaukeln in der Sitzhängematte. Die Mutter hat sich auf den Weg gemacht. Die Mitarbeiter vom Jugendamt werden bald da sein. Raudies reicht den Kindern noch ein Glas Wasser. „Gleich sprechen wir erstmal mit deiner Mutter, dann kommst du übers Wochenende zur Ruhe und danach überlegen wir alle gemeinsam, wie wir für Dich und Deine Familie die Situation so verbessern können, dass es dir gut geht und du dich wohl fühlst.“ □

Individuelle Förderung **Bildung, Beratung, Anschlussfähigkeit**

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 Hilfkontext 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 schulpsychologischer 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.

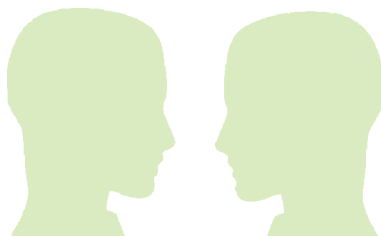
Literatur

- 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
Ganztagsschulen. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagsschule – 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 Lehrers, dass er deshalb nicht beim 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

Eingang. Andere nehmen ein schnelles Sonnenbad auf den Bänken davor. Im Erdgeschoss, gleich hinter Lehrerzimmer, Sekretariat und Besprechungsraum, empfängt Schulsozialarbeiter Soncan Somji seine Schützlinge montags zum Vier-Augen-Gespräch. Wenn Schüler nicht mehr weiterwissen, die Lehrer Konflikte nicht im Unterrichtsalltag lösen können oder die Sorgen zu Hause Kinder verfolgen bis in die Schule, springt Soncan Somji ein. Er ist hier als Honorarkraft, eingebunden in ein Schulsozialarbeitsteam mit Festanstellungen, vor allem zuständig für die Schüler mit Migrationshintergrund. Er ist Vertrauensperson, Freund, Vermittler, Sparringspartner. Einer, der sie ernst nimmt, gemeinsam mit ihnen nach Lösungen sucht oder einfach nur zuhört, wenn es im langen Alltag der Ganztagschule hakt und klemmt. Eine Scharnierfunktion, denn die Schule im hannoverschen Stadtteil Linden ist mehr Lebenswelt als Lehranstalt. Die meisten Schüler sind von 8 bis 16 Uhr hier. Fast jeder Zweite hat einen Migrationshintergrund. Es ist ein alter Arbeiterstadtteil, die soziale Mischung ändert sich, doch nach wie vor sind Arbeitslosigkeit, Armut und ethnische Konflikte an der Tagesordnung.

Soncan Somji ist guter Dinge an diesem sonnigen Sommertag. Das wöchentliche Treffen mit Serkan trägt erste Früchte. Er ist ruhiger geworden, sucht

nach anderen Lösungen, wenn es mal kracht. Es war ein weiter, manchmal mühsamer Weg. Der 14-jährige, der anfangs entsetzt dachte, er werde von der Lehrerin „zu einem Psycho-Typ geschickt“, hat Vertrauen gefasst. Es hilft ihm, bei Somji seine Probleme loswerden zu können. Probleme mit den Lehrern, mit Klassenkameraden, die „keinen Respekt vor mir haben“, mit Kids auf dem Schulhof, die ihm dumm kommen. Mit dem Deutsch-Türken Somji, jugendlich, offen, dennoch klar und fordernd, fällt ihm das Gespräch auch leichter als mit seinen Eltern. Zum Beispiel über den Streit mit zwei neuen Schülern, die er hasste bis aufs Blut. „Früher hätte Serkan versucht, sein Problem selbst zu lösen – mit Gewalt“, sagt Somji. „Jetzt haben wir gemeinsam überlegt: Woher kommt dieser Hass? Wie können sich die Kontrahenten aus dem Weg gehen? Wo sich annähern, zum Beispiel in einer Basketball-AG?“ Und um regelmäßig Dampf abzulassen, beginnt Serkan nach den Ferien mit Bodybuilding.

Natürlich, es braucht Zeit, um so ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Wie so oft ist einer der drei Schüler, die heute Morgen mit Somji einen Einzeltermin hatten, nicht erschienen. „Manche denken, es sei etwas Schlimmes, wenn sie zu mir geschickt werden“. Der 35-jährige lacht. „Aber ich arbeite nur mit Kids zusammen, die freiwillig kom-

men.“ Deshalb ist das erste Treffen immer ein lockerer Austausch, in dem er die Schüler reden lässt. Was machst Du gern in Deiner Freizeit? Wie geht’s Deiner Familie? Die Botschaft: Mir ist wichtig, was Dir wichtig ist. Ich habe Zeit für Dich. Manchmal schlendert Somji mit einem Schüler zum Freizeitbereich im Erdgeschoss, spielt eine Partie Billard, Tischtennis, Backgammon oder hört Musik. „Die Schüler sollen mich nicht nur als Repräsentanten der Institution Schule sehen, sondern vor allem als einen von ihnen, der ihnen hilft, selbst einen Ausweg aus einer schwierigen Situation zu finden.“

Wie bei Oktay*, dem großen, kräftigen Jungen mit dem roten Igelschnitt aus der 7F. Entspannt lässt sich der 13-jährige in den Stuhl sinken. „Hallo Soncan.“ Seit Anfang des Jahres besucht Oktay einmal die Woche in der Unterrichtszeit den Sozialarbeiter. Er hat den Stress mit den Mitschülern nicht mehr ausgehalten. Unablässig piesakten sie ihn wegen seiner üppigen Figur. In den Pausen stand er alleine da, bei Gruppenarbeiten fand er keinen Partner, auf seinem Handy sammelten sich gemeine SMS. „Ich habe nur noch gebrüllt und zurück beleidigt.“ Wie wohltuend waren da die Gespräche mit Soncan Somji. Endlich wollte einer etwas von seinem Leben wissen, von seinen Stärken. Seinem Spiel in der Rugby-Mannschaft, seinem Engagement bei der freiwilligen

Feuerwehr, seiner Sanitäterausbildung, seiner Leidenschaft fürs Angeln. „Ich war erstaunt, dass es jemanden an der Schule gibt, mit dem ich darüber sogar auf Türkisch sprechen kann.“ Obwohl seine Eltern nur Türkisch sprechen, kann Oktay besser Deutsch. Durch Somji hat er sich in seiner zweiten Muttersprache verbessert.

Vor allem aber hat Oktay gelernt, dass er auf das Mobbing seiner Mitschüler auch anders reagieren kann. Was nämlich würde eigentlich passieren, wenn Oktay die verbalen Attacken ignorierte oder Konflikten auswich? Was geschähe, wenn er sich bei Ausfälligkeiten Hilfe vom Klassenlehrer holte? „Ich habe es ausprobiert – und war beeindruckt.“ Die Aggressionen der Mitschüler legten sich. Endlich nahm auch die Lehrerin die Sorgen des Jungen ernst und sprach mit den Mobbern. Heute fühlt sich Oktay wieder wohl in der Klasse. Seinen Plan zu wechseln, hat er aufgegeben.

Es sind Erfolge wie diese, die Soncan Somji stolz machen. Er weiß, wie schwer es sein kann als Jugendlicher zu bestehen. Gerade für jene, die zwischen den Kulturen pendeln. Er selbst ein Reisender zwischen den Welten. Geboren und aufgewachsen als Sohn anatolischer Gastarbeiter in Hannover. Irgendwann hatte der Vater die Nase voll von seinem Job bei VW. Die Eltern

packten ihre drei jüngsten Kinder und gingen zurück in die Türkei. Da war Somji, der jüngste, neun Jahre alt. Richtig heimisch ist er in der fernen Welt der Eltern nie geworden. Wo war die Freiheit, die er von Deutschland kannte? Schule ohne Uniform, lockerer Unterricht, kicken bis in die Abendstunden auf tollen Bolzplätzen – in der Türkei der 80-er Jahre undenkbar. „Das habe ich als Zwang empfunden.“ Mit 15 kehrt Soncan Somji nach Hannover zurück, zu den älteren Schwestern, die in Deutschland geblieben sind. Beginnt nach der 10. Klasse eine Lehre als Industriemechaniker bei der Deutschen Bahn und kehrt doch wieder zu den Eltern in die Türkei zurück, um dort das Abitur zu machen und Journalistik zu studieren. „Anderen Menschen etwas vermitteln“, sie neugierig machen, das reizt ihn. Er hätte auch Lehrer werden können. Aber Schülern Noten geben? Nein. „Der Zwang zur Bewertung verändert die Beziehung zu den Kindern und ich hätte immer Angst gehabt, ungerecht zu sein.“

Nur: Mit Journalismus Geld verdienen? Eine harte Nuss, die Soncan Somji nach seiner erneuten Rückkehr in die Bundesrepublik nicht knacken kann. Seine Schwester bringt ihn auf eine Idee: „Warum wirst Du nicht Sozialarbeiter?“ Somji lacht. „Die Idee hat mich sofort begeistert. Ich arbeite gerne mit Jugendlichen, kann ihre Probleme nachvollzie-

hen, gerade die der Migranten.“ Somji macht Nägel mit Köpfen, studiert Sozialarbeit, engagiert sich in Einzelfallhilfe und Freizeitpädagogik. 2005 hat er das Diplom in der Tasche. Einen „leidenschaftlichen Schulsozialarbeiter“, nennt sich Somji heute. Einer, der auch freiwillig mal in der Schule vorbeischaute, selbst wenn er keinen Dienst hat. Dem es wichtig ist, Kontakt zu halten, Interesse zu zeigen, präsent zu sein.

Entspannt schlendert er durch das Schulgebäude, zeigt Freizeiträume, Kicker, Cafeteria, den Fußballplatzbereich. Zwei Jungs mit Kargoboots schlendern vorbei. „Hey Soncan.“ Somji lächelt. „Hey, wir sehen uns beim Fußball.“ Die Jungs nicken. Der 35-jährige liebt den abwechslungsreichen Arbeitstag. Er bildet Streitschlichter aus, um mit ihnen in Rollenspielen Konflikte zu handeln, Lösungen zu finden, in Verträgen zu besiegeln. Er leitet eine Fußball- und eine Jungen-AG.

Doch das Wichtigste ist für Soncan Somji die individuelle Förderung in der Einzelberatung. Welche unentdeckten Ressourcen haben Schüler wie Oktay oder Serkan? Wo kann er ihre Stärken herauskitzeln, um ihnen mehr Selbstbewusstsein und Vertrauen zu ihren Fähigkeiten zu geben? „Diese Schüler erfahren in der Schule oft: Du kannst nichts. Du bist schlecht. Ich zeige ihnen: Schaut, das könnt ihr, darauf könnt ihr

stolz sein.“ Natürlich gelingt das nicht immer. Manche Schüler machen kategorisch dicht: „Die Lehrer mögen mich nicht, weil ich schwarze Haare habe.“ Leider, sagt Somji, gebe es tatsächlich Vorurteile bei einigen Pädagogen, auch wenn sie es sich nicht eingestehen wollten. Oder Unkenntnis. Wie bei jener Lehrerin, die Serkan stets energisch zu disziplinieren versuchte, wenn er seine Wut bekam. In solchen Fällen ist Somji Vermittler, der rät: Lass erst mal abdampfen. Später ist er vielleicht züglicher.

Regelmäßig trifft sich Somji mit Lehrern zum Austausch. Wie läuft, wo hakt es, wie bewährt sich der Schüler im Unterricht, was steht in seiner Familie an? Nicht alle Pädagogen suchen freilich seinen Rat, einige bleiben lieber für sich. „Ich wünsche mir mehr Akzeptanz und Wertschätzung für unsere Arbeit“, sagt Somji. „Gemeinsam können wir viel mehr für die Kinder bewegen.“ Auf welcher Seite er steht, ist für Soncan Somji klar: „Ich verstehe mich als Anwalt der Schüler“ Und die Schüler können sich sicher sein: Ihr Anwalt hält dicht. Was sie ihm erzählen, bleibt unter vier Augen, wenn sie es wollen. Auch gegenüber den Eltern.

Erfolgreiche Förderung gelingt nur in einem möglichst eng verzahnten Miteinander von Eltern, Lehrer und Schulsozialarbeitern. Elternarbeit steht für

Somji deshalb ganz oben. Ein mühsames Geschäft. Seit Somji und eine Kollegin aus der Sozialarbeit vor zwei Jahren monatliche Elternabende eingeführt haben, schauen mehr Eltern mit Migrationshintergrund mal in der Schule vorbei. Informationen in fünf Sprachen, interessante Referate zu Themen wie Berufswahl oder Drogenmissbrauch – das überzeugte zumindest einige. Doch es bleibt ein zähes Ringen. Somji seufzt. „Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben das Gefühl, dass ihre Kinder benachteiligt werden. Wir versuchen Sie zu ermutigen mitzuarbeiten.“

Also lädt er die Eltern zum Einzelgespräch in die Schule ein oder besucht sie zu Hause. Fungiert als Übersetzer und Mittler in Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern. Immer wieder zweifelt Somji dabei an den Widersprüchen der Kulturen. Da ist einerseits das Wissen darüber, dass die türkischen Eltern ein anderes Rollenverständnis von Männern und Frauen haben als die deutschen Kollegen. Da ist andererseits seine Entrüstung, wenn türkischstämmige Eltern ihren Töchtern verbieten, an Schwimmunterricht oder Klassenfahrten teilzunehmen. Somji: „Eltern haben kein Recht, ihre Kinder auszuschließen. Sie stehlen ihnen wertvolle Chancen in der Entwicklung.“

Um so engagierter regt er bei seinen Schülern die kritische Auseinander-

setzung mit kulturellen Werten an. Ist es in Ordnung, dass nur die Schwestern auf die jüngeren Geschwister aufpassen müssen? Dass Jungs länger ausgehen dürfen? Als er vor einigen Monaten mit einigen Jugendlichen den Film „Yasemin“ anschaute, ein Lehrstück über kulturelle Gräben, Zwangsheirat, Ehrenmord, schlugen die Wogen hoch. „Krass, der kann doch nicht seine eigene Tochter umbringen“, erregte sich ein türkischer Junge. Somji lacht: „Vorher hatte dieser Junge nie darüber nachgedacht, jetzt hat er es kapiert. Das tut unheimlich gut.“

Genauso gut tun positive Rückmeldungen von Lehrern: Seitdem der Schüler bei dir ist, konzentriert er sich besser im Unterricht, ist motivierter geworden und ausgeglichener. Genauso gut tun ermutigende Aussagen von Schülern: Ich fühle mich jetzt wohler hier an der Schule. Genauso gut tut es zu beobachten, wie sehr Schüler davon profitieren, sich endlich mal alles von der Seele quatschen zu können. „Schule ist heute längst nicht nur Lernort, sondern auch Lebenswelt“, sagt Somji. „Wenn ich auch nur einen kleinen Beitrag dazu leiste, dass die Schüler ihren Abschluss schaffen und auf das Leben vorbereitet sind, habe ich mein Ziel erreicht - mehr Chancengerechtigkeit schaffen.“

Es ist drei Uhr. In der Pausenhalle sind Stuhlreihen für eine Theateraufführung aufgebaut. Margaritenkübel säumen die Bühne. Zwei Mädels in bunten Kostümen hopsen vorbei. Soncan Somji eilt zu seinem nächsten Termin. Nach den Einzelfallberatungen, dem Streitschlichtertreffen und einem Elterngespräch hat er noch die Fußball-AG vor sich. Immer ist die Zeit knapp. Neben Honorarkraft Somji gibt es drei festangestellte Sozialpädagogen, einige arbeiten Teilzeit. Verdammt wenig für 1400 Kids. Wie so oft wird an der Prävention gespart. Weil der Schulleitung keine weiteren Stellen genehmigt wurden, engagierte sie Soncan Somji auf Honorarbasis. Immerhin, denn Schulsozialarbeiter mit Migrationshintergrund sind eine Rarität. „Dabei brauchen doch gerade diese Kids Unterstützung.“ Damit sie irgendwann auf eigenen Füßen stehen. Wie Oktay. Mit ihm trifft sich Soncan Somji jetzt nur noch alle zwei Wochen. Bald wird der 13-jährige stabil genug sein, alleine seinen Weg zu gehen und der Welt da draußen zu zeigen: Ich habe etwas zu bieten und ich werde etwas daraus machen.

*Name auf Wunsch des Schülers geändert.

Individuelle Förderung und Sozialpädagogische Professionalität

1. „Individuelle Förderung“ im Verständnis sozialer Arbeit

Der Begriff „Förderung“ wird im pädagogischen Bereich – obwohl in einschlägigen Lexika nur äußerst selten enthalten – bislang vor allem in der Sonder-, Behinderten- und Integrationspädagogik sowie der Ganztags schuldebatte genutzt. Er zielt in der Sonder-, Behinderten- und Integrationspädagogik auf die Unterstützung von Menschen mit Lern- bzw. Entwicklungshandicaps ab. Ausschlaggebend für die große Resonanz und nicht selten wenig reflektierte Verwendung des Begriffspaars „individuelle Förderung“ in der deutschen Ganztags schuldebatte dürfte hingegen sein, dass Ganztags schulen die (PISA-)Kompetenzen von Schüler/innen fördern sollen und sich durch den längeren Schulaufenthalt der Schüler/innen, die anvisierte Rhythmisierung des Schulalltags und die angestrebte Kooperation mit außerschulischen Partnern besondere Chancen für eine individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen versprochen werden. Auffällig ist jedoch, dass die Debatten zur individuellen Förderung im Pädagogischen zumeist ohne eine klare begriffliche Kontur von individueller Förderung und ohne entsprechende Abgrenzung geführt werden. Aufgrund des fehlenden bzw. sehr weiten Begriffsverständnisses lässt sich so fast jedes pädagogische Handeln inner- und außerhalb des Unterrichts als individuelle Förderung bezeichnen. Das Individuelle und das Spezifische von Förderung verliert allerdings an Gehalt, wenn alles pädagogische Handeln als individuelle Förderung deklariert werden kann. Was meint individuelle Förderung also, wenn die Förderung offensichtlich individuell erfolgen soll und Förderung mehr meint als alltägliches pädagogisches Handeln? Hier hilft ein Blick auf den individuellen Förderbedarf.

Bei genauerer Betrachtung ist ein individueller Förderbedarf keine feststehende Größe, sondern eine Konstruktion. Ein individueller Förderbedarf im Schulbereich lässt sich vor allem dort konstruieren, wo einzelne Kinder und Jugendliche besondere Schwächen oder Stärken gegenüber den übrigen jungen Menschen aufweisen und für eine gelingende Bewältigung ihrer (Lern-)Anforderungen, Lebensführung und Entwicklungsaufgaben einer Unterstützung bedürfen. Grundlegend ist dabei eine Differenz zwischen individuellen Kompetenzen und Potenzialen einerseits und schulischen Normalitätserwartungen andererseits.

Es könnte naheliegen, sich bei der Bestimmung des Förderbedarfes auf eine testgestützte Diagnostik individueller Leistungsdefizite bei den Schülerinnen und Schülern sowie eine individuelle Förderung der entsprechenden kognitiven Kompetenzen zu konzentrieren. Dies würde jedoch dazu führen, Stärken und Begabungen von Schülerinnen und Schülern, besonders im außerunterrichtlichen Bereich, zu negieren

sowie individuelle Defizitzuschreibungen zu fördern. Im sozialpädagogischen Bereich wird hingegen ein breites Bildungsverständnis präferiert, dass über formale, nonformale und informelle Settings eine kognitive, emotionale, soziale und motorische Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet und deren gesamte Lebenslage im Blick hat (vgl. die Beiträge in Deinet/Reutlinger 2004, BMBF 2004, BMBF 2002 und 2005, Bundesjugendkuratoriums 2001).

Ein individueller, sozialpädagogischer Förderbedarf entsteht im Schulbereich vor diesem Hintergrund besonders dann, wenn Bildungsprozesse in Schulen stark standardisiert, Kinder und Jugendliche nur in ihrer Schüler-/Unterrichtsrolle wahrgenommen werden und im pädagogischen Handeln auf die (wachsende) Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wenig Rücksicht genommen wird. Oder anders formuliert: Eine individuelle Förderung ist immer dann erforderlich, wenn im alltäglichen Lehrerhandeln keine Binnendifferenzierung stattfindet, eine Fokussierung auf kognitive Schulleistungen erfolgt und der Selektionsauftrag von Schule den Integrationsauftrag verdrängt. Im ungünstigsten Falle werden mit individuellen Förderangeboten der Schulsozialarbeit so strukturelle und selbst erzeugte Mängel im Bildungssystem und Lehrerhandeln ausgelagert, Schülerinnen und Schüler als förderbedürftig stigmatisiert und entsprechende Veränderungen im System Schule und im Lehrerhandeln erschwert (vgl. Winkler 2009).

Dies ist nun allerdings kein Plädoyer gegen die Schulsozialarbeit oder gegen eine individuelle Förderung im Rahmen von Schulsozialarbeit. So machen Untersuchungen darauf aufmerksam, dass eine individuelle Förderung in Schulen durch einen akuten Handlungsdruck, fehlende Zeit- und Personalressourcen, unzureichende Fachkompetenzen sowie konzeptionelle Mängel erschwert werden (vgl. Beher u. a. 2005). Hier bieten sich durchaus Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit.

2. Verbindungslinien von Schulsozialarbeit und individueller Förderung

Darauf aufbauend stellt sich nun die Frage nach den konkreten Verbindungslinien von Schulsozialarbeit und individueller Förderung. Eine einfache Antwort hierauf ist aufgrund der bislang seltenen Verwendung des Begriffspaares „individuelle Förderung“ in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und in der Schulsozialarbeit im Besonderen nicht zu erwarten. Für eine Verdeutlichung von Verbindungslinien zwischen Schulsozialarbeit und individueller Förderung erscheint insofern zunächst eine Klärung darüber erforderlich, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist und welche

Ziele in diesem Arbeitsfeld angestrebt werden. Die Meinungen hierüber gehen auseinander (vgl. Speck 2009). Vereinfacht formuliert, kann unter Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe verstanden werden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte in Anlehnung an den § 1 SGB VIII/KJHG kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um:

- a) junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern,
- b) dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen,
- c) Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie
- d) zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (vgl. Bolay 2004, Speck 2009).

Kinder und Jugendliche haben dabei einen Anspruch auf eine Förderung ihrer Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII, vgl. auch die Schulgesetze). Konkret geht es darum, mit Hilfe von Schulsozialarbeit Kinder und Jugendliche am Ort Schule in ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, in ihrer schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung zu unterstützen sowie in ihren sozialen Kompetenzen zu fördern (vgl. Böhnisch 1997). Zur Erreichung dieser pädagogischen Ziele werden in der Schulsozialarbeit im Regelfall folgende sozialpädagogischen Angebote bereitgestellt:

1. die Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler/innen,
2. die sozialpädagogische Gruppenarbeit,
3. die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten,
4. offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote,
5. die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie
6. die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (vgl. GEW 2003, Kooperationsverbund 2006).

Die skizzierten Ziele und Angebote verweisen bereits auf Verbindungslinien zwischen der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit und der individuellen Förderung hin. Beide Tätigkeiten zielen – trotz mancher Differenzen und unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen – auf:

1. einen Rechtsanspruch auf Förderung der eigenen Persönlichkeit
2. die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen,
3. das schulische Setting,
4. einen konkreten Unterstützungsbedarf von Einzelnen bzw. Gruppen sowie
5. ein darauf abgestimmtes pädagogisches Handeln ab.

3. Konsequenzen für die sozialpädagogische Professionalität in der Schulsozialarbeit

Aus der Begriffs-, Ziel- und Angebotsklärung von Schulsozialarbeit lässt sich ein erweitertes und ein enges Verständnis von individueller Förderung in der Schulsozialarbeit mit Konsequenzen für die sozialpädagogische Professionalität in der Schulsozialarbeit ableiten.

Bei einem erweiterten, integrierten Verständnis haben Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter die grundlegende Aufgabe, bei all ihren sozialpädagogischen Angeboten eine individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, um deren Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, die schulische und außerschulische Lebensbewältigung sowie soziale Kompetenzen zu unterstützen. Individuelle Förderung ist in diesem Verständnis eine Querschnittsaufgabe und Schulsozialarbeit per se eine individuelle Förderung, da die Unterstützungsangebote bedarfsbezogen vorgehalten werden, kompensatorisch zum schulischen Regelangebot fungieren und oftmals direkt oder zumindest vermittelt auf einzelne Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. So zielen beispielsweise Beratungen von einzelnen Schüler/innen auf individuelle Hilfen bei der Lebensbewältigung, sozialpädagogische Gruppenangebote auf die Förderung sozialer Kompetenzen und die Zusammenarbeit mit LehrerInnen und Erziehungsberechtigten zumindest moderierend auf eine Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von einzelnen Kindern und Jugendlichen ab. Als problematisch beim weiten Verständnis von individueller Förderung erweist sich, dass Schulsozialarbeit und individuelle Förderung gleichgesetzt und begrifflich-konzeptionelle Differenzen aufgehoben werden.

In einem *engen, angebotsbezogenen Verständnis von individueller Förderung* werden hingegen nur solche Angebote der Schulsozialarbeit gewertet, die auf der Basis entsprechender Fallanalysen zu einer gezielten Planung, Durchführung und Evaluation von Unterstützungsangeboten für einzelne Kinder und Jugendliche führen. Beispiele hierfür sind eine im Krisenfall durchgeführte Individualberatung, soziale

Kompetenztrainings, erlebnispädagogische Maßnahmen oder Lernangebote. Solche gezielten Förderangebote werden in der Praxis besonders dann unterbreitet, wenn die schulische oder außerschulische Lebensbewältigung von einzelnen Kindern und Jugendlichen erschwert ist oder ein Bedarf hinsichtlich der sozialen Kompetenzen konstatiert bzw. geäußert wird. Dies kann bei mangelnder Sensibilität für die Interessen und Belastungen von Kindern und Jugendlichen – wie oben erläutert – allerdings auch zu einer Stigmatisierung (z.B. Abbau von Verhaltensauffälligkeiten, Trainingsraum) sowie einer Vernachlässigung struktureller Mängel im Bildungssystem und im Lehrerhandeln führen.

Im Interesse einer modernen Jugendhilfe ist wichtig, dass sich die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nicht auf die „Bearbeitung schwieriger Schülerinnen und Schülern“ reduzieren lassen oder allein auf die Verringerung von Schwierigkeiten, Problemen und Defiziten zu fokussieren. Erforderlich ist vielmehr im Sinne eines autonomen, sozialpädagogischen Handelns

- a) einen Anregungsbedarf bei allen Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen (z. B. Interessen, Stärken, Begabungen),
- b) die gesamte Lebenssituation und die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen (z. B. außerschulische Situation, fehlende Anerkennung),
- c) geeignete Unterstützungsangebote und Kooperationspartner zu ermitteln (z. B. Drogenberatung, Familientherapie),
- d) Ausgrenzungen und Stigmatisierungen durch sozialpädagogische Angebote zu vermeiden (z. B. Kontrollinstanz oder Verhaltenstherapeuten),
- e) in erster Linie den persönlichen Eigenwert für die Adressaten im Blick zu haben (z. B. keine unreflektierte Unterordnungen und Anpassung) und
- f) gegebenenfalls auf schulinterne Veränderungen hinzuwirken (z. B. Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler, systeminterne Problembearbeitung).

Für eine gelingende individuelle Förderung in der Schulsozialarbeit erscheint es daher wichtig, ein eigenes, sozialpädagogisch begründetes Förderverständnis unter Berücksichtigung der Lebenslagen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, in der Praxis eine multiperspektivische und biographisch angelegte Diagnostik und Fallarbeit durchzuführen sowie eine klare Aufgabenklärung und Kooperation zwischen Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen anzustreben.

Literatur

- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München
- Bolay, E. (2004): Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.), Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München, S. 147-162
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn, Berlin und Leipzig
- Bundesjugendkuratoriums (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bildungsreform Bd. 6, 2. Aufl. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2004): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2003): Diskussionspapier der GEW. Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des Hauptvorstandes am 14./15. November 2003, o.O.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2006): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München/Basel

Zur Struktur individueller Förderung durch Schulsozialarbeit – Analyse eines Fallbeispiels

Pädagogische Angebote können nur dann wirksam werden, wenn sie von den jeweiligen Adressat/innen auch angenommen werden können (Bauer 2008). Daher richten wir die Aufmerksamkeit zunächst auf ein Fallbeispiel, an dem sich die biografischen Aneignungs- und Nutzungsmuster von Schulsozialarbeit durch Schülerinnen und Schüler prägnant verdeutlichen lassen (ausführlich: Flad/Bolay 2006). Danach erläutern wir Merkmale von Fachlichkeit, in denen sich die spezifische sozialpädagogische Förderlogik von Schulsozialarbeit konturiert, und dafür notwendige Rahmenbedingungen.¹⁾

1. Aneignungs- und Nutzungsmuster von Schulsozialarbeit in biografischer Perspektive

Gen besucht die sechste Klasse einer Hauptschule in einer großen Industriestadt und ist inzwischen fünfzehn Jahre alt. Seit zweieinhalb Jahren lebt er dauerhaft in Deutschland, zuvor wohnte er in der Dominikanischen Republik, war jedoch immer wieder mehrere Monate zu Besuch in Weißstadt und besuchte dann intensiv das Jugendhaus. Nach seiner Einbürgerung musste er sechs Monate lang eine internationale Sprachschule besuchen, um deutsch zu lernen. Das könne er jetzt „gescheit“, wie er versichert. Die Eltern sind geschieden, der Vater lebt „in Amerika“. Den Schulsozialarbeiter kennt er schon seit Längerem aus dem Jugendhaus, das sein zweites Zuhause geworden ist.²⁾ „Ich bin fast jeden Tag da“, insbesondere freitags, wenn „Studio“ ist und Rapmusik „recorded“ wird. Gen fühlt, denkt und agiert im jugendkulturellen Selbstbild des Rappers. Rapper sind Sprachtalente, die einerseits besonders gut sprechen können und andererseits durch eine originelle Gebrauchsweise der Sprache, durch ein Unterwerfen der formalen Grammatik unter die Gesetzmäßigkeiten des treibenden Beats Anerkennung finden. Wenn Gen zu verstehen gibt „man kann sagen, wir sind Rapper“ dann bekommt diese Selbstaussage eine spezielle Note: Ausgerechnet Sprachvirtuosität als sein zentrales Ausdrucksmedium und Identitätskern wird in der Schule negiert und als Defizit markiert; seine Sprachkenntnisse reichen nicht aus, um auf der Schule mithalten zu können, weshalb er „früher immer die Schule geschwänzt [hat], weil ich hatte immer Schiss. Wenn ich keine Hausauf-

1) Die empirische Basis zu diesen Überlegungen entstammt zwei Forschungsprojekten zur Implementierung von Schulsozialarbeit (Bolay/Flad/Gutbrod 2003; Bolay/Flad/Gutbrod 2004).

2) In dieser Kommune ist die Schulsozialarbeit bei einem sozialräumlich zuständigen freien Träger angesiedelt und so umgesetzt, dass die Fachkräfte in der Funktion als SchulsozialarbeiterInnen mit 50 Prozent in der Schule arbeiten und mit weiteren 50 Prozent in einem zweiten Jugendhilfebereich innerhalb des Stadtteils (z. B. offene Jugendarbeit; mobile Jugendarbeit; Hilfen zur Erziehung).

gaben verstanden habe oder so, bin ich nicht in die Schule gegangen, weil ich hatte Schiss, dass die Lehrer mir was sagen.“

Gen fühlt sich für seine Mutter verantwortlich. „Wenn irgendetwas los ist, eine Freizeit, wo ich mitfahren kann, wie die jetzt in den Pfingstferien, da gehe ich fast nie mit, weil meine Mum ist dann hier alleine zwei Wochen lang. (...) Ich weiß nicht, ich bin hier eigentlich, um auf meine Mum aufzupassen. (...) Ich lasse sie nicht zwei Wochen alleine. Ich weiß nicht. Kein Vertrauen“. Seine Pläne für die Zukunft sind ebenfalls durch die Beziehung zur Mutter beeinflusst. Er möchte Automechaniker werden und begründet dies so: „Das gefällt mir. Ich kenn mich gut aus. Ich repariere immer das Auto von meiner Mum. Weil, als ich klein war, hatte mein Vater halt so ein Automechanik-Ding. Und da habe ich immer mitgemacht und er hat mir halt viel erklärt. Aber mein Vater und meine Mum sind geschieden. Von daher... Jetzt muss ich auf sie aufpassen.“ Autos zu reparieren ist gewissermaßen ein familiäres Moment; indem Gen in die Fußstapfen des abwesenden Vaters tritt, knüpft er an seine Vergangenheit an, an einen positiven Moment der Vater-Sohn-Beziehung und verbindet sie mit dem gegenwärtigen Bemühen, sich sorgsam um seine Mutter zu kümmern. Der Berufswunsch Automechaniker steht nach Gens Erfahrungen in Verbindung mit der intakten Familie. Im Kontext seiner Familie nimmt Gen nun eine Alternativrolle zum Kindsein ein, er entwirft sich selbst als „männlichen Beschützer“ der Mutter.

Gen charakterisiert den Schulsozialarbeiter, Tobias Herder, als den „einzigen größeren Menschen, dem ich vertraue. Ich nenn ihn immer Onkel“. Über diese metaphorische Bezeichnung integriert er den Sozialarbeiter in den familiären Nahkontext. Was Tobias Herder für die Rolle des „Onkels“ qualifiziert – also eines erwachsenen Gegenübers, das ihm in „natürlicher“ Weise zugeneigt ist –, bildet sich in drei Beziehungsmomenten ab:

- „Tobi“ erweist sich als verlässlicher Handlungspartner: Gen nimmt seine mangelnden Deutschkenntnisse zum Anlass, sich von Tobias Herder helfen zu lassen: „Er hat sich tagelang mit mir hingesetzt, weil ich musste das Hip-Hop-Referat mit eigenen Wörtern schreiben (...). Und dann hat er mir immer geholfen und erklärt, wie was ist. Ist eine glatte Eins dabei rausgekommen.“ Auffallend an der Darstellung des gemeinsamen Lernens ist die Betonung „er hat sich tagelang mit mir hingesetzt.“ Die Aussage orientiert sich nicht an Realzeit, sie ist symbolisch zu verstehen und betont die Unnachgiebigkeit und Konsequenz, mit der beide das Ziel verfolgt haben, einen guten Aufsatz zu schreiben. Das Hip-Hop-Referat ist subjektiv empfunden zum gemeinsa-

men Projekt geworden, in dem der Schulsozialarbeiter Gen sein Sprachwissen verfügbar machte.

- Tobias Herder handelt stellvertretend: Gen möchte Automechaniker werden. Auf die Frage, ob er sich darüber mit dem Schulsozialarbeiter austauschen würde, antwortet er: „Schon. Fast jeden Tag. Weil der ist der Einzige, der mir dabei hilft, ... der sich halt extra Zeit lässt.“ Auch in dieser Passage zeigt sich eine als außergewöhnlich beschriebene Zuwendung: Tobias Herder unterstützt Gen dabei, sein berufliches Ziel zu erreichen. Er begleitet dieses „Projekt“ verantwortungsvoll, organisiert für ihn den Wechsel von der Hauptschule in eine Klasse des Berufsvorbereitungsjahrs, arrangiert dabei stellvertretend für die Mutter die Aufnahme an der neuen Schule.
- Der Sozialarbeiter ist für Gen in einer dauerhaften Struktur präsent: Im Unterschied zu seinem leiblichen Vater erfährt Gen durch den Schulsozialarbeiter kontinuierliche und auch kritische Zuwendung, er ist in einer verlässlichen, professionellen Struktur präsent. „Er ist schon ein paar Jahre im Jugendhaus. Er arbeitet im Jugendhaus, sein ganzes Leben, kann man sagen.“ Mit dieser Festschreibung begründet Gen den stabilen und dauerhaften Charakter der Unterstützung. Er interpretiert seine Beziehung zu Herder auf der Basis eines Beziehungsangebots, das im professionellen Kontext des Jugendhauses gründet und in die Schule hinein erweitert ist.

Zusammenfassend wird an diesem Fallbeispiel folgendes kenntlich:

Seit vier Jahren, d. h. beinahe ein Drittel seines Lebens, erfährt Gen durch Tobias Herder eine zwar intensive jedoch unspektakuläre biografiebegleitende Unterstützung: „Es ist anders jetzt. Ich bin inzwischen anders.“ In der Beziehung zu Tobias Herder normalisiert sich seine Rolle als Jugendlicher. Er ist nicht mehr der Rapper, der als Provokateur, Schlägertyp und per Schulboykott auffällt und auch nicht nur der 15-jährige, der emotional die alleinige Verantwortung gegenüber der Mutter trägt. Er ist Heranwachsender, der altersgerecht behandelt werden und eine Entwicklungsperspektive von der Gegenwartsorientierung in eine mögliche Zukunft finden will.

Das Jugendhilfeangebot wird Schüler/innen/Jugendlichen in einer Struktur präsent und geläufig, die im professionellen Kontext, in dem es erfolgt, die authentischen Momente einer „natürlichen“ im Gegensatz zu einer funktionalen Beziehung als ausschlaggebend hervorhebt. Schulsozialarbeit ist für die Schülerinnen und Schüler stets mehr als eine Reihe von mehr oder weniger attraktiven Angeboten.

Schließlich belegt die Analyse des Fallbeispiels, dass jugendliche Nutzer/innen Schulsozialarbeit als eine weitere Beziehungsoption auffassen, die sie neu und anders im Kontext ihrer schulischen Erfahrungen als spezifische Generationenbeziehung verarbeiten. Die Jugendlichen erleben ihren Bezug zu den Jugendhilfefachkräften als Differenz zu den in der Schule angebotenen Beziehungsmustern: sei es zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler (als „intergenerationale Generationenbeziehung“), sei es unter Mitschülerinnen und Mitschülern (als „intragenerationale Generationenbeziehung“) (vgl. Lüscher/Liegle 2003, 172).

Evident wird der unmittelbare Gebrauchswert von Schulsozialarbeit in der Stabilisierung des Jugendlichen in seiner Rolle als Schüler und in der Qualifizierung seines Umgangs mit den Verhaltens- und Strukturanforderungen der Schule. Aus Gens Sicht scheint das Angebot des Schulsozialarbeiters direkt auf ihn zugeschnitten zu sein, er kann es in entscheidenden Fragen in Anspruch nehmen. Dadurch, sowie durch die langfristige Präsenz der Fachkraft, erlangt es für den Jugendlichen biografische Relevanz.

2. Orientierung der Förderlogik von Schulsozialarbeit am Fokus des biografischen Lernens

Die Analyse des Fallbeispiels verweist auf eine spezifische Förderlogik im Rahmen von Schulsozialarbeit. „Fördern“ entfaltet sich hier weder im Rahmen eines spezifischen Arrangements (z. B. als Förderunterricht) noch als spezialisierte Hilfe (etwa im Kontext fokussierter Beratung), sondern offen, lebensweltnah und prozesshaft in den Alltag der Jugendlichen eingelassen (Bolay 2004), sowie in hohem Maße durch sie selbst mitgesteuert (Koproduktion). Förderung im Kontext von Schulsozialarbeit lässt sich deshalb zutreffend als an biografischem Lernen orientiert charakterisieren. Drei Fachlichkeitsmerkmale, die dieses Förderverständnis konturieren, wollen wir nun hervorheben:

Jugendkulturelle Sensibilität der Fachkräfte

Die von uns befragten Jugendlichen schildern den Kontakt zu den Jugendhilfefachkräften als Kontakt, der auf Regeln der Jugendkultur basiert. „Der redet halt mit uns so wie unter uns Jugendlichen, dass es besser passt.“ Sie interpretieren dieses Interaktions- und Kommunikationsmuster als professionelle Kompetenz, verwechseln die Fachkräfte also keinesfalls mit Gleichaltrigen. „Die behandeln uns wie so Freunde, nicht wie Schüler oder wie kleine Kinder, weil sie jetzt älter sind. Mit denen kann man einfach besser reden.“ Die vermittelte Anerkennung von Lebensreife und

-kompetenz, die sich in dieser Erfahrung verbalisiert, ist Ausdruck einer Beziehungsgestaltung, die auf Aushandlung beruht.

„Eigentlich studiert er die Jugendlichen den ganzen Tag. (...) Der ist mit Jugendlichen halt immer zusammen. Und dann weiß er, was gut ist, und wie man mit denen redet.“ Die Jugendlichen verstehen es als Spezifikum der Schulsozialarbeiter/innen, sich gezielt Wissen über Jugendliche anzueignen und dieses Wissen sprach- und sinnverstehend in ihrem Angebot zu verwerten. Jugendkulturelles Wissen der Fachkräfte wird von den Schülerinnen und Schülern in zweierlei Hinsicht als elementar aufgefasst. Einmal wirkt es in die Angebote hinein und weist sie als an den Jugendlichen orientierte Angebote aus. Zum anderen schlägt es sich im fachlichen Habitus der Fachkräfte nieder und authentisiert sie als relevante Bezugspersonen. Damit im Zusammenhang steht eine weitere Bedeutungskomponente in den Erlebensweisen der Jugendlichen, die sich allerdings nicht ausschließlich aus der Erfahrung einer jugendkulturellen Nähe erklärt. Anders als Lehrkräfte müssen sie den Altersunterschied nicht als Rechtfertigung für eine hierarchische Beziehung werten. Die jugendkulturell anschlussfähige Handlungsweise der Fachkräfte bildet für die Heranwachsenden offenbar eine Orientierungsmöglichkeit, um sie sich als „andere Erwachsene“ (Wolf 2002) sinnstiftend in ihrem Erfahrungshorizont anzueignen.

Generationenbeziehung als Lernangebot

Durch die Jugendhilfefachkräfte wird den Jugendlichen ein spezifisches Wissen zur Verfügung gestellt, das sie als vorteilhaften Vorsprung interpretieren, den es zu nutzen gilt. „Wir lernen ja auch aus unseren Fehlern irgendwie. Und sie machen uns das halt verständlich.“ Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und fassen dies als Bildungsmoment auf. Beiläufig, nicht vorstrukturiert und immer wieder ergeben sich solche Lerngelegenheiten. Dabei unterstellen sie implizit, dass die Erfahrungswelten zwischen Jugendlichen und Fachkräften nicht allzu weit voneinander entfernt seien, „wir sind wie Freundinnen.“ Den Unterschied zu Gleichaltrigen erkennt sie dennoch: „Sie sind halt erfahrener. Wahrscheinlich haben die auch mal Erfahrungen gesammelt, und ja, das können die dann an uns weiterleiten.“ Schulsozialarbeit ermöglicht mit situationsbezogener Handlungskompetenz spezifische Bildungsprozesse, die sich unterscheiden von formalen schulischen Bildungsarrangements. Sie inszeniert in ihrer Projektarbeit Prozesse der nonformalen Bildung und eröffnet vor allem auch ein Terrain für informelle Bildungsprozesse, insofern die sozialpädagogischen Fachkräfte Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten verschaffen, alltagsbezogene Erfahrungen an und mit ihnen abzuarbeiten (vgl. Streblov 2003). Die empirischen Befunde unserer Untersuchungen legen nahe, dass Schulsozialarbeiter/innen für diese Aufgabe aus Sicht der Jugendlichen dann bestens in

Frage kommen, wenn sie nicht auf formalistische Muster der Kommunikation und Interaktion zurückgreifen. Sie werden zu heimlichen Vorbildern im solidarischen Handeln, im Argumentieren und Vertreten eigener Positionen.

Zeiterfahrung von Stabilität und Verlässlichkeit

Die fachliche Strukturlogik, die auf Seiten der Professionellen die Ausrichtung des Angebots steuert und die eigene Berufsrolle bestimmt, ist für die Schülerinnen und Schüler nicht von Belang. Gens Aussagen zeigen eine andere Perspektive, nämlich die eines grenzenlos verfügbaren Schulsozialarbeiters. Diese Perspektivendifferenz lässt sich jedoch dechiffrieren als den eigenen Bedürfnissen angemessene Auswahl aus einer Optionenvielfalt an spezifischen Formen der Unterstützung und personalen Begleitung. Am Faktor „Zeit“ zeigt sich, dass das fachlich-konzeptionelle Kalkül und das Nutzungskalkül der Jugendlichen durchaus auseinandertreten können: Aus der Perspektive der jugendlichen Nutzer/innen spielen Zeiterfahrungen eine wesentliche Rolle in der Aneignung des Jugendhilfeangebots. Im Kontrast zum zeitlich strukturierten schulischen Alltag, in den sich die Schülerinnen und Schüler einpassen müssen, erleben sie in den Angeboten der Schulsozialarbeit die Potenzialität einer flexibel-bedarfsbezogenen Zeitstruktur, die sie entlang ihrer Bedürfnisse weitgehend selbst steuern können. Dadurch fühlen sie sich durch die Jugendhilfefachkräfte ernst genommen. Im Fallbeispiel Gen wurde die Bedeutung von Zeit und die damit konnotierte besondere Zuwendung, die er erfahren hat, schon deutlich.

Diese Erlebnisqualität scheinbar nicht reglementierter Zeitquanten bildet ein typisches Muster in den Aussagen der Jugendlichen: „man kann jederzeit zu ihnen gehen“; „die sind immer bereit, mit dir zu reden, dafür sind sie da“; „wenn ich Probleme habe, rufe ich sie sogar auf dem Handy an“ etc. Zeit ist schließlich auch ein Kriterium, an dem sie die Qualität des Jugendhilfeangebots bewerten: „Das schlimmste wäre, wenn ein Schüler reinkommt und er sagt: ‚keine Zeit‘.“

Auch dieses Merkmal von Fachlichkeit verweist auf die Zugänglichkeit des Angebots. Schülerinnen und Schüler erleben die sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule als stabile und verlässliche Erwachsene außerhalb von präformierten und zum Teil belasteten pädagogischen Bezügen in Unterricht und auch Familie.

3. Rahmenbedingungen für eine sozialpädagogische Förderpraxis an Schulen

Vier Rahmenbedingungen zur Entfaltung einer sozialpädagogischen Förderpraxis an Schulen lassen sich schlussfolgern: **Erstens** ein niederschwellig erreichbares, stabiles

und für die Schülerinnen und Schüler kalkulierbares Angebot, das sensibel ist für unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen, sich ihnen aktiv zuwendet und sie zum experimentierenden Erweitern ihrer Handlungsmöglichkeiten animiert. Beziehungshandeln erfordert **zweitens** eine langfristige und entsprechend kalkulierbare Präsenz der Fachkräfte in der Schule, um einen biografischen Gebrauchswert nach sich zu ziehen. **Drittens** haben Jugendhilfekräfte an der Schule einen spezifischen Handlungsauftrag, spezifische Handlungsmöglichkeiten und ein spezifisches fachliches Repertoire, das von dem der Schule systematisch unterschieden ist. Diese Differenzenerfahrung ermöglicht erweiterte Sozialisations- und Bildungsprozesse der Jugendlichen im Handlungskontext von Schulsozialarbeit, die sich auch förderlich auf den Umgang der Jugendlichen mit den schulischen Handlungsimperativen auswirken. **Viertens** erweist sich das aus dem Blickwinkel der jugendlichen Nutzer/innen eingeforderte Berufsprofil der Fachkräfte als inkompatibel mit einem manageriellen, einem beraterisch-therapeutischen oder einem institutionell-normierenden Handlungsverständnis. Am ehesten scheint ein reflexiv-partizipatorischer Professionstypus angemessen zu sein, dem es um eine „Egalität“ der Wissens- und Erfahrungsdomänen sowohl der Professionellen als auch der Adressat/innen in der konkreten Handlungssituation“ geht (Kunstreich/Lindenberg 2002: 358).

Literatur

- Bauer, P. 2008: Die Aneignungsperspektive in der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 6. H. 4. S. 419-441
- Bolay, E. 2004: Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.), Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München, S. 147-162
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. 2003: Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart. [download: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1785/>]
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg, herausgegeben vom Sozialministerium Baden-Württemberg. Tübingen/Stuttgart. [download: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1784/>]
- Flad, C./Bolay, E. 2006: Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern; in: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe, Weinheim/München, S. 159-174
- Kunstreich, T./Lindenberg, M. 2002: Die Tantalus-Situation – Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit, Opladen, S. 349-366
- Lüscher, K./Liegler, L. 2003: Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz
- Streblov, C. 2003: „Ich war den ganzen Tag in der Schulstation“. Wildes Lernen in einem Schulsozialarbeitsprojekt mit schulumüden Jugendlichen; in: Sozial Extra, 27. Jg., H. 2/3, S. 21-26
- Wolf, B. 2002: „Andere“ Erwachsene, in: Arnold, H./Schille, H.-J. (Hg.): Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention. Handlungsfelder - Handlungskonzepte - Praxisschritte Weinheim/München, S. 219-234

Die Autorinnen und Autoren

Dr. Eberhard Bolay, Dipl.-Päd., ist Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Leiter der Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule.

Anja Dilk, freie Journalistin aus Berlin

Bernhard Eibeck, Diplompädagoge, Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main

Dr. Carola Flad, Dipl.-Päd., ist seit 2000 Mitglied der Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und als Jugendhilfeplanerin für die Stadt Stuttgart tätig.

Norbert Hocke, seit 1986 Leiter des Vorstandsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berlin

Dr. Nicole Pötter ist derzeit Koordinatorin der Berufsbildungsforschungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Sie ist seit 2005 Mitglied des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit.

Dr. Karsten Speck ist Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Anke Spies ist Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg

Anja Terner, MA (Social Work), seit 2001 Schulsozialarbeiterin, Lehrbeauftragte an der FH Hannover, promoviert derzeit im Bereich Schulsozialarbeit

Antrag auf Mitgliedschaft in der GEW

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Persönliches

Frau / Herr
Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / E-Mail

Geburtsdatum Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer Bankleitzahl

Berufliches

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel) Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsbeginn

Tarif / Besoldungsgebiet

Tarif / Besoldungsgruppe Stufe seit

Bruttoeinkommen € monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.
Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten.
Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Beschäftigungsverhältnis:

- Honorarkraft
- angestellt
- beurlaubt ohne Bezüge
- beamtet
- teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche
- teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent
- in Rente/ pensioniert
- im Studium
- Altersteilzeit
- in Elternzeit
- befristet bis ____
- Referendariat/Berufspraktikum
- arbeitslos
- Sonstiges ____

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KV-OV Dienststelle

Fachgruppe Kassierstelle

Tarifbereich Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag € Beschäftigungsverhältnis

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand. Die Anschrift/en finden Sie auf der nächsten Seite.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank
Ihre GEW

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
info@bayern.gew.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand, Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

