

Hochschule für Angewandte Wissenschaften  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Pflege und Management

Sozial- und Gesundheitsmanagement MBA

SOZIALE ARBEIT IN DER HAMBURGER  
STADTTEILSCHULE

# Möglichkeiten und Grenzen von Qualitäts- und Konzeptentwicklung

AM BEISPIEL DER NELSON- MANDELA-  
SCHULE KIRCHDORF

20.07.2022

Carsten Kupisch ▪ [REDACTED]

Prof. Dr. Constanze Sörensen ▪ Prof. Dr. Susanne Vaudt

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	5
2	Methodik und Design .....	8
2.1	Forschungsstand .....	8
2.2	Dokumentenanalyse .....	8
2.3	Literaturrecherche.....	9
2.4	Empirische Organisationsforschung .....	11
2.4.1	Methodenpluraler Zugriff.....	11
2.4.2	Quantitative Organisationsforschung.....	11
2.4.3	Qualitative Inhaltsanalyse.....	14
2.5	Design.....	15
2.5.1	Aufbau der Arbeit.....	15
2.5.2	Die Datenerhebung.....	15
2.6	Rahmenbedingungen der Arbeit .....	16
2.6.1	Reflexion des Forschenden .....	16
2.6.2	Exkurs: Covid- 19 .....	17
3	Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit in der Hamburger Stadteilschule .....	19
3.1	Qualitätsmanagement in der Stadteilschule .....	19
3.1.1	Schuleigenes Qualitätsmanagement .....	19
3.1.2	Modellvorgehen im Qualitätsmanagement in Schule .....	19
3.1.3	Studien zur Schulqualität .....	20
3.1.4	Relevante Einflussfaktoren .....	22
3.1.5	Qualitätsentwicklung.....	23
3.2	Soziale Arbeit in der Stadteilschule .....	23
3.2.1	Begriffsdefinition .....	23
3.2.2	Aufgabenklärung.....	25
3.2.3	Rechtliche Grundlage .....	27
3.3	Anteil Sozialer Arbeit im Qualitätsmanagement in der Stadteilschule .....	29
4	Die Soziale Arbeit in der Nelson- Mandela- Schule im Vergleich mit (der in) anderen Hamburger Stadteilschulen .....	31
4.1	Soziale Arbeit in der Nelson- Mandela- Schule .....	31
4.1.1	Personelle Ressourcen.....	31
4.1.2	Die Konzepte .....	31
4.1.3	Arbeitszeitverordnung.....	35
4.2	Umfrage im Netzwerk Schulsozialarbeit .....	36
4.2.1	Die Notwendigkeit einer Umfrage zu einer Modifizierung der Sozialen Arbeit an der NMS .....	36

4.2.2	Die Entwicklung der Fragen.....	37
4.2.3	Der Fragebogen.....	38
4.2.4	Methoden der Datenauswertung .....	41
4.3	Ergebnisteil .....	42
4.3.1	Ergebnisse der Umfrage.....	42
4.3.2	Erster Teil: Ausstattung und Organisationsstruktur .....	42
4.3.3	Zweiter Teil: Profession und Stundenanteile .....	44
4.3.4	Dritter Teil: Arbeitsbereiche .....	49
4.3.5	Vierter Teil: Ausstattung und Organisationsstruktur .....	51
4.4	Einordnung der Ergebnisse .....	56
4.5	Die SWOT- Analyse.....	59
4.5.1	Die Analysemethoden.....	59
4.5.2	PEST- Analyse .....	59
4.5.3	Die Organisationsanalyse.....	63
4.5.4	Die SWOT- Matrix.....	64
5	Qualitäts- und Konzeptentwicklung.....	67
5.1	Möglichkeiten von Qualitäts- und Konzeptentwicklung.....	67
5.2	Grenzen von Qualitäts- und Konzeptentwicklung .....	71
6	Kritische Betrachtung .....	73
7	Fazit .....	76
8	Quellenverzeichnis.....	80
9	Anhang der unveröffentlichten Quellen .....	86
10	Eidesstattliche Erklärung .....	139

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, Schüler*innenanzahl.....	43
Abbildung 2: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, KESS- Faktor. ....	43
Abbildung 3: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, KESS- Faktor vor der Pandemie. ....	44
Abbildung 4: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Anzahl Schulsozialarbeiter*innen. ....	45
Abbildung 5: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Anzahl Schulsozialarbeiter*innen. ....	46
Abbildung 6: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Stundenanteile. ....	47
Abbildung 7: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Stellen gesamt. ....	47
Abbildung 8: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Bedarfszeit..	48
Abbildung 9: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, K- Zeit. ....	49
Abbildung 10: Arbeitsbereiche, Zuordnung der Arbeitsbereiche.....	50
Abbildung 11: Arbeitsbereiche, konkrete Tätigkeiten.....	51
Abbildung 12: Ausstattung und Organisationsstruktur, Arbeit mit den Schüler*innen. ....	52
Abbildung 13: Ausstattung und Organisationsstruktur, Leitung bzw. Koordination...	53
Abbildung 14: Ausstattung und Organisationsstruktur, räumliche und technische Ausstattung.....	54
Abbildung 15: Ausstattung und Organisationsstruktur, Konzept.....	55
Abbildung 16: Ausstattung und Organisationsstruktur, zur Verfügungstellung des Konzeptes.....	56
Abbildung 17: Netzwerk Schulsozialarbeit, Interesse an den Ergebnissen .....	56
Abbildung 18: PEST-Analyse.....	63
Abbildung 19: Organisationsanalyse der sozialen Arbeit an der NMS.....	64
Abbildung 20: SWOT Analyse der Sozialen Arbeit an der NMS.....	67

## Abkürzungsverzeichnis

ASD .....	Allgemeiner Sozialer Dienst
B- Zeit .....	Bedarfszeit
BA .....	Bachelor
BSB .....	Behörde für Schule und Berufsbildung
DESI- Studie .....	Deutsch Englisch Schülerleistungen International Studie
DIPF .....	Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
HmbSG .....	Hamburger Schulgesetz, Hamburgische Schulgesetz
IfBQ .....	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
K- Zeit .....	Kooperation, Koordination, Kommunikationszeit
KERMIT .....	Kompetenzen ermitteln Testungen
KESS .....	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
KGSt .....	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung
KJHG .....	Kinder- und Jugendhilfe Gesetz
LI .....	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
MA .....	Master of Arts, Masterabschluss
NMS .....	Nelson- Mandela- Schule
OECD .....	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PESTEL .....	Political, Economic, Social, Technological, Environmental, Legal
PISA .....	Programme for International Student Assessment
PTF .....	Pädagogisch-Therapeutisches Fachpersonal
Q2E .....	Qualität durch Evaluation
ReBBZ .....	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum
SGB VIII .....	Sozialgesetzbuch VIII, Sozialgesetzbuch VIII
SMART .....	spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert
SO .....	Strength- Opportunities
ST .....	Strength- Threats
SWOT .....	Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats
TBK .....	Teilbeschulungsklasse
Verdi .....	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VN- Zeit .....	Vor- und Nachbereitungszeit
WO .....	Weakness- Opportunities
WT .....	Weakness- Threats

# 1 Einleitung

Soziale Arbeit und Schule, hier die Hamburger Stadtteilschule, haben sich seit 2010 zu stetigen gleichberechtigten Kooperationspartner\*innen entwickelt. Es arbeiten in Hamburg 622 Sozialarbeiter\*innen in den Stadtteilschulen, in allen Hamburger Schulen insgesamt 1818 (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018). Neben sozialpädagogischer Einzelfall- und Gruppenarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe oder auch des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) als externe Angebote entstanden zunehmend sozialpädagogische Arbeitsfelder innerhalb der Stadtteilschulen. Diese werden in den 84 Hamburger Stadtteilschulen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2021b) in verschiedenen Bereichen mit unterschiedlicher personeller und materieller Ausstattung ausgestaltet. Soziale Arbeit im Kontext Schule - damals Gesamtschule, heute Stadtteilschule- ist ein Berufsfeld, welches seit den 1970er Jahren Erwähnung findet. Im Verhältnis zu den Jahren vor Einführung der schulischen Inklusion 2010 wächst die Präsenz von Sozialer Arbeit in Stadtteilschulen überproportional (vgl. Baur et al., 2019). Im Zuge des eingeführten Inklusionskonzeptes in die Hamburger Stadtteilschulen entstanden unabhängig von schulischer Leistung und im Sinne im §12 des Hamburger Schulgesetzes (HmbSG) formulierten Anspruchs auf Förderbedarf zusammengesetzte Klassen. Didaktisch folgte eine Umstrukturierung mit einem Fokus auf Vielfalt, unterschiedliche Begabungen und Wertschätzung. Es galt die Maßgabe „Unterstützung statt Ausschluss“. Dem Grundsatz der Inklusion folgend entstanden Bedarfe, die eine Regelschullehrerschaft nicht erfüllen kann. Mit der Umstrukturierung der Schulen erfolgte die Aufstockung von sozialpädagogischen Ressourcen. Je nach Sozialindex und dementsprechend errechneten KESS- Faktor (Kompetenzen und Einstellungen von Schüler\*innen) bekamen die verschiedenen Standorte personelle Ressourcen zugewiesen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018a). An der Nelson- Mandela-Schule Kirchdorf (NMS) vergrößerte sich das Team von zwei auf zehn Kolleg\*innen. Vom ursprünglichen Bildungsort, in dem es schwerpunktmäßig um Wissensvermittlung ging, hat sich Schule zum Ort der Erziehung, der Begegnung, des Miteinanders, des sozialen Lernens, des möglichen Wohlfühlens, des Ortes der Vermittlung von Leben und Lernen entwickelt (vgl. Hellmich, 2012, 81). Fester Bestandteil im Bestreben, die Schule auch fern von Unterrichtsinhalten zu gestalten und zu entwickeln, ist die

Soziale Arbeit. Muss sich Schule in festgelegten Protokollen regelmäßig dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Schulinspektionen darstellen, nimmt die Soziale Arbeit hier kaum eine Rolle ein. Wie kann ein transparenter Qualitätsprozess stattfinden? Wie definiert sich der Anteil Sozialer Arbeit in Schule und wie kann diese messbar weiterentwickelt werden?

Mit folgender Forschungsfrage wird sich darum diese Arbeit befassen:

### **Was sind Möglichkeiten und Grenzen von Qualitäts- und Konzeptentwicklung in der Sozialen Arbeit in der Hamburger Stadtteilschule?**

Dargestellt wird dies am Beispiel der Nelson- Mandela- Schule.

Die NMS liegt im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg. Die Schule besteht aus Sekundarstufe I, inklusive den Englisch-Immersion-Klassen im Rahmen eines Schulversuches, der gymnasialen Oberstufe und den internationalen Vorbereitungsklassen. An der NMS sind circa 130 pädagogische und nicht-pädagogische Mitarbeiter\*innen beschäftigt. Die Schule wird von etwa 1100 Schüler\*innen besucht, circa 300 davon in der Sekundarstufe II (vgl. Nelson-Mandela- Schule, 2010). Die Einzugsquartiere Wilhelmsburg und Kirchdorf haben einen Arbeitslosenanteil von 7,7% bei Frauen und 8,9% bei Männern und sind damit innerhalb Hamburgs auf Rang 4 (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2019). Die Schule ist 2021 vom KESS- Faktor 1 auf den KESS- Faktor 2 hochgestuft worden. Der KESS- Faktor repräsentiert den Sozialindex, welcher bei Faktor 2 eine „eher stark belastete Lage der Schülerschaft belegt“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2013, 28). Wilhelmsburg hat einen Bevölkerungsanteil mit internationaler Geschichte von 59,9%. In der Gruppe der unter 18-Jährigen ist der Anteil derer mit internationaler Geschichte dabei mit 78,4% noch wesentlich höher (vgl. Statistisches Amt Nord für Hamburg und Schleswig- Holstein, 2018, 5). Der Anteil der Schüler\*innen aus Einwandererfamilien an der Nelson- Mandela- Schule liegt bei über 90%. Die Familien der Schüler\*innen stammen aus circa 50 verschiedenen Ländern. Die ehemalige Gesamtschule Kirchdorf beantragte im Rahmen der Hamburger Schulreform zum Zwei- Säulen- Modell 2010 in Abstimmung mit dem Kollegium und der Schulaufsicht den Namen Nelson- Mandela- Schule. Zum einen, um ihren Wiedererkennungswert zu steigern, zum anderen um den Werten des Namensgebers - Antirassismus, Beharrlichkeit, Überzeugung, Wunsch nach

Freiheit, Versöhnung und Toleranz - Ausdruck zu verleihen (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2010).

Folgend zur Einleitung wird in Kapitel 2 die Methodik und das Design der Arbeit dargestellt. Die Rolle des Verfassers dieser Arbeit als Teil der Sozialen Arbeit der NMS wird kritisch reflektiert. Ebenso findet ein Exkurs statt, warum Covid- 19 nur am Rande Gegenstand dieser Arbeit sein kann.

Im dritten Teil Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit in der Hamburger Stadtteilschule wird eben jenes in Vorgehen allgemein und in Bezug auf den Beispielstandort erläutert. Weiter wird die Frage beantwortet, was Soziale Arbeit in der Praxis der Stadtteilschule leistet und inwiefern es im Qualitätsmanagement der Schule stattfindet.

Im praktischen Teil in Kapitel 4 wird die Soziale Arbeit der NMS im Vergleich mit anderen Stadtteilschulen dargestellt. Eingangs werden Grundlagen der Arbeit erläutert. Es folgt ein Fragenbogen mit einer explorativen Datenanalyse mit dem Ziel einer möglichen Konzeptentwicklung an der Beispielschule. Ergänzend soll mittels einer PEST- und Organisationsanalyse in einer SWOT- Matrix dargestellt werden, welche Strategien optional vorhanden sind und welche für ein weiteres Vorgehen gewählt werden sollten.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse auf Möglichkeiten und Grenzen überprüft und zugeteilt, bevor in Kapitel 6 kritisch diskutiert wird, inwiefern die Ergebnisse einen Mehrwert für die vorhandene Struktur bedeuten.



## 2 Methodik und Design

### 2.1 Forschungsstand

Die vorgelegte Arbeit beschäftigt sich mit der Profession der Schulsozialarbeit in der Hamburger Stadtteilschule, ihrem aktuellen Tätigkeitsfeld und einer Möglichkeit der Modifizierung durch Qualitäts- und Konzeptentwicklung. Eine empirische Ausarbeitung bezogen auf den Forschungsgegenstand ist bundesweit kaum vorhanden, in Hamburg nicht gegeben. Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in der Schule sind vorhanden (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband-Gesamtverband e.V., 2016, 9). Gleichzeitig fehlt es an einer präzisen, trennscharfen Definition. Dem noch jungen Arbeitsfeld mangelt es an einheitlicher Vorgehensweise und inhaltlichem Verständnis (vgl. Speck, 2022, 35ff.). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand hat es stets gegeben zum Beispiel auf Fachkongressen (vgl. Bassarak et al., 2004) und in Veröffentlichungen (vgl. Iser et al., 2013) (vgl. hierzu auch Speck, 2022). Dem Arbeitsfeld fehlt es jedoch an einer einheitlichen systematischen Handlungsempfehlung. Dies wird unter anderem durch die regional unterschiedlichen politischen und rechtlichen Zuständigkeiten der Sozialen Arbeit verstärkt (vgl. Speck, 2022, 72). Regional bezogene Erhebungen zu einer bestimmten Schulform in Hamburg sind nicht bekannt.

### 2.2 Dokumentenanalyse

Über die Soziale Arbeit in der Hamburger Stadtteilschule NMS existieren diverse interne Dokumente, welche in dieser Arbeit als Grundlage dienen, um eine Ordnung und ein mögliches Vorgehen in der Konzept- und Qualitätsentwicklung zu erarbeiten. Relevante Unterlagen zur Organisation der NMS sowie zum Bereich der Sozialen Arbeit finden sich mehrheitlich im internen Netzwerk der Schule. Diese sind transparent und frei zugänglich. Öffentlich sind diese nicht. Daher hängen sie der Arbeit an.

Zu diesen Dokumenten zählen:

- das Organigramm der Sozialpädagog\*innen (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2018),
- das Organigramm der pädagogischen Unterstützungsangebote (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2017a),
- das neue Arbeitszeitmodell der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), die so genannte Dienstanweisung (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b),
- Schüler\*innenakten,
- Arbeitsplatzbeschreibung in Form von Arbeitsvertrag und Arbeitskonzepten (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2015) sowie Arbeitsbereichskonzepten (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2017a).

Relevante Dokumente, welche sich nicht im Intranet der Organisation befanden und Teil der Dokumentenanalyse sind, sind:

- Personal-/Stellenplan der Sozialpädagog\*innen,
- Sozialgesetz VIII (SGB VIII),
- Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG),
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums.

Diese Dokumente bilden die Grundlage zur Feststellung des Ist- Zustandes und als gesetzliche Grundlagen und werden im weiteren Verlauf der Arbeit in die Analyse miteinbezogen (vgl. Liebig et al., 2017, 443ff.).

## 2.3 Literaturrecherche

Im nächsten Schritt, der Literaturrecherche, wurden verschiedene Methoden kombiniert. Zunächst galt es, einen Überblick über den Themenkomplex zu erlangen. Allein aus Zeitgründen war es nicht möglich, die gesamte Forschungsliteratur zu erfassen. Vielmehr wurde durch gezielt punktuellles Einlesen die Thematik in ihrer Gänze erfasst.

Begonnen mit der Methode der konzentrischen Kreise wurde ausgehend von Spies, A. & Pötter, N.; Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld

Schulsozialarbeit eine Quellengrundlage geschaffen und sich von ihr ausgehend weiterorientiert. Ein so genanntes Zitierkartell, in dem lediglich sich selbst oder sein Autor\*innenumfeld rezipiert wird, ist nicht aufgefallen. Ein Nachteil dieser Methode ist, dass die Veröffentlichung von 2016 ist. Somit verweist sie auf Literatur von vor 2016 und ist nicht vollends aktuell. Eine weitere gute Grundlage war das Handbuch von Karsten Speck zur Schulsozialarbeit, was in aktueller Auflage aus dem Jahr 2021 stammt (vgl. Speck, 2022) (vgl. hierzu auch Kornmeier, 2021, 87f.). Die systematische Suche erfolgte mittels Schlüsselbegriffen in der Datenbank der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg. So fanden sich aktuelle Zeitschriften und Bücher sowie digitale Ressourcen. Dieses Vorgehen diene vor allem der Recherche zu bestimmten Einzelinformationen (vgl. Kornmeier, 2021, 88ff.). Grundsätzlich sind die Quellen zu unterscheiden: Lehr- und Handbücher, wie bei der konzentrischen Methode verwendet, brachten eine Übersicht und grundlegendes Fachwissen mit sich. Zumeist gibt es zum Themenkomplex dieser Arbeit keine jahresaktuellen Lehrbuchveröffentlichungen. Dennoch handelt es sich in diesem Quellenbereich um hilfreiche Tertiärquellen. Monografien wie Fachbücher, Dissertationen und Habilitationen boten wichtige aktuelle empirische Quellen. Auch hier wurde stets geprüft, ob die Aktualität trotz neuerer Veröffentlichungen weiter gegeben ist. Eine weitere Literaturquelle für die Forschungsfrage sind Sammelwerke, also Beiträge verschiedener Autor\*innen zum Thema und Dokumentationen von wissenschaftlichen Tagungen, Netzwerktreffen und Kongressen. Hier seien als Beispiel das Handbuch der Schulsozialarbeit (vgl. Hollenstein et al., 2017) und „Der Blick über den Tellerrand“ (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband-Gesamtverband e.V., 2016) genannt. Fachzeitschriften bieten theoretisch aufgrund ihres regelmäßigen Erscheinungsturnus ebenfalls aktuelle wissenschaftliche Texte zum Thema und zur Methode (vgl. Künzli, 2012), Fachliteratur zur Fragestellung ließ sich jedoch nicht finden. Ein wichtiger Teil der genutzten Quellen sind amtliche Veröffentlichungen, wie die Dienstzeitregelung (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b) oder die Handreichung bei Schulabsentismus (vgl. Rechtsabteilung Behörde für Schule und Berufsbildung, 2013). Hier finden sich zum Beispiel Konzepte (vgl. Nelson-Mandela- Schule, 2015) und interne Dokumente (vgl. Gent, 2021) (vgl. hierzu auch Kornmeier, 2021, 79ff.).

## 2.4 Empirische Organisationsforschung

### 2.4.1 Methodenpluraler Zugriff

An einer Organisation wie der Schule zu forschen, verlangte bestimmte Voraussetzungen zum Beispiel in Bezug auf Datenschutz. Gleichzeitig gilt es, die knappe Ressource von Zeit der Befragten ebenso zu berücksichtigen, wie die komplexe Aufstellung des Arbeitsfeldes. Hierzu wurde ein methodenpluraler Zugriff gewählt. In der empirischen Organisationsforschung ist ein solcher Zugriff auf Daten ein Standard, den nur wenige sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Forschungsfelder teilen. Die Organisationsforschung sieht sich Herausforderungen gegenüber, wie der Auswahl der Untersuchungseinheiten, dem Feldzugang und der Datenerhebung (vgl. Liebig et al., 2017, 3f.).

Der Forschungsgegenstand lässt es nicht zu, ein umfängliches Bild mit entweder individuell orientierten, verstehenden oder auf der Grundlage von Stichproben erklärenden Methoden zu arbeiten. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass Arbeits- und Organisationskontexte diverse Ziele, Umwelten, Abhängigkeiten und rechtliche Grundlagen vorweisen. Qualitativ kann festgestellt werden, welche individuellen Besonderheiten ausgemacht werden können, um diese dazuzustellen, Verknüpfungen aufzudecken und zu erläutern. Genauso zeigen Organisationen untereinander auch Strukturgleichheiten, sodass auch quantitative Ansätze genutzt werden können. Es benötigt ein Zusammenspiel aus nicht standardisierten, qualitativen und standardisierten quantitativen Forschungsmethoden.

### 2.4.2 Quantitative Organisationsforschung

In der quantitativen Schul- und Unterrichtsforschung wird von einer systematischen Erfassung und Deutung sozialer Erscheinung gesprochen. In einem empirischen Prozess werden theoretische Inhalte mit Hilfe bestimmter Methoden an spezifisch fachgebundener Praxis angewendet (vgl. Atteslander, 2008, 4f.). In der allgemeinen Fachliteratur gelten die Methoden der Dokumentenanalyse (s. 2.2), des Zählens,

des Urteilens, des Testens, der Beobachtung und des Befragens (vgl. Liebig et al., 2017, 542) als etabliert.

In der Methode des Zählens besteht die Notwendigkeit, die Eigenschaften der Teilnehmenden zu definieren, die relevant für die eigene Thematik sind. Im nächsten Schritt lassen sich daraus Kategorien ableiten, die den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Arbeiten darstellen. Innerhalb dieser Kategorien muss es eine klare Abgrenzung gegenüber den weiteren Kategorien geben. Interferenzen kommen vor. Diese gilt es jedoch zu vermeiden. Diesen Schritten konsequent gefolgt, ergibt sich eine optimale Ausgangslage Daten zu erfassen und in Relation zu setzen (vgl. Bortz & Döring, 2006, 139f.).

Eine weitere relevante Methode ist die des Urteilens. Hierbei handelt es sich um eine subjektive Methode von Datenerfassung. Gilt sie in der Fachliteratur von Erziehungs- und Sozialwissenschaften als unverzichtbar, ist sie jedoch auch störungsanfällig (vgl. Bortz & Döring, 2006, 154f.). Durch die Bildung einer Rangordnung oder die Methode des Dominanzpaarvergleichs, der Beurteilung von Paarkombinationen wird beispielsweise versucht, Unsicherheiten im menschlichen Urteilen zu minimieren (ebd., 155–159).

Das Testverfahren (vgl. Liebig et al., 2017, 545) gilt als eine Priorität im Kontext von Testdiagnostik in der empirischen Psychologie (Raab-Steiner & Benesch, 2008). Diese Testdiagnostik findet sich in quantitativen Erhebungen zu Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen. Hier gilt es, so genannte psychometrische Testabläufe, die unter Kriterien einer klassischen Testtheorie entworfen wurden und projektive Verfahren zu unterscheiden. Psychometrische Tests beinhalten ein normiertes, objektives, strukturiertes Verfahren (vgl. Bühner, 2010, 23f.). Als wissenschaftlich gilt hier die klare Perspektive, was exakt die zu messenden Merkmale darstellen und welche qualitativen Ansprüche der Testgütekriterien zu berücksichtigen sind. Die Methodik des Testens gehört im Kontext von Schule zu den gängigen Erhebungsverfahren. Je nach Ausgangspunkt kann zum Beispiel auf Leistungs-, Intelligenz- und Persönlichkeitstest zurückgegriffen werden. Um ein derartiges Verfahren in einem qualitativ angemessenen Rahmen durchführen zu können, sind Kenntnisse in der Testtheorie erforderlich. Grundsätzlich wird zwischen der

klassischen Testtheorie und der probabilistischen Testtheorie unterschieden (vgl. Liebig et al., 2017, 545f.).

Das Instrument der Beobachtung ist eine weitere Methode der Datenerhebung. Im Gegensatz zur alltäglichen Beobachtung, zielt es auf ein standardisiertes wissenschaftlich systematisches Vorgehen ab, das zur konkreten Anwendung auf Hypothesen verwendet wird. Die systematische Beobachtung kann quantitativ und qualitativ erfolgen. Ergänzend zur teilnehmenden und nichtteilnehmenden Beobachtung steht die Option der offenen und der verdeckten Beobachtung zur Verfügung. Diese Form der Datenerhebung erfordert im besonderen Maße die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Forschenden. In beobachtenden Untersuchungen zum Themenkomplex Schule werden vor allem die Verhaltensweisen der Akteur\*innen, wie Schüler\*innen, Lehrkräfte, Schulleitung, Sozial- und Sonderpädagog\*innen und nicht- pädagogisches Personal festgehalten. Fester Bestandteil einer jeden Beurteilung von Lehrenden und Pädagog\*innen sind Hospitationen (vgl. Liebig et al., 2017, 552f.) (vgl. hierzu auch Dunckel, 2017, 415ff.).

Die Befragung gilt als die am häufigsten angewandte Erhebungsmethode innerhalb empirischer Forschung darstellender Fachliteratur. So verhält es sich ebenfalls in der Forschungslandschaft zum Kontext Schule. Eine Differenzierung muss hier vorgenommen werden zwischen auf der einen Seite einer Befragung in Interviewform, mündlich vorgenommen und auf der anderen Seite einer Befragung mittels Fragebogen, schriftlich durchgeführt. Eine Befragung ist darauf angewiesen, in welcher Form die Befragten bereit sind Auskünfte über den Gegenstand zu erteilen. Diese sind von der Kenntnis, der Aufmerksamkeit und Genauigkeit der Befragten abhängig. Somit ist die Befragung ein ebenfalls anfälliges Instrument für Ungenauigkeiten oder Verzerrungen (vgl. Liebig et al., 2017, 542f.).

Eine empirische Arbeit fordert in der Regel ein Zusammenspiel aus unterschiedlichen Methoden, zum Beispiel die schriftliche Befragung kombiniert mit der Beobachtung. Welche Methode oder Methodenkombination am sinnvollsten ist, hängt vom jeweiligen Forschungsgegenstand ab. Studien der Organisations- und Sozialforschung werden an den drei Gesichtspunkten der Objektivität, der Reliabilität und der Validität gemessen. Weiterführend werden so genannte Nebengütekriterien, wie Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nutzbarkeit

für die Beurteilung herangezogen. Quantitativ lässt sich mit hoher Objektivität und Vergleichbarkeit der Resultate arbeiten, da die Stichprobe ein höheres Maß an externer Validität und repräsentativer Resultate liefern kann. Gleichzeitig spielt ein zeitsparender Faktor, genau wie ein finanzieller, eine Rolle. Angesichts des komplexen Forschungsfeldes Schule ist eine optimale Herangehensweise kaum zu ermitteln. Vielmehr gilt es auch wissenschaftlich der Aufgabe gerecht zu werden, dem diversen Charakter von Schule in all ihrer unterschiedlichen Formen, Voraussetzungen, sowohl strukturell als auch in der Zusammensetzung möglichst passgenau abzubilden. So sehr auch der quantitativ-empirische Ansatz hier zu passen scheint, so kann er ebenso zu einer nicht angemessen umfänglichen Sichtweise verkommen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2011, 29ff.). Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, werden mixed-methods-Ansätze empfohlen. Dies dient dazu, unterschiedliche empirische Ansätze zu vereinen und somit ein höheres Potenzial darstellen zu können und die Praxis umfänglicher abzubilden (vgl. Baur et al., 2017, 325ff.). Wenn auch nicht ausschließlich, so wird der Fokus im empirischen Teil dieser Arbeit auf quantitativen Methoden der Befragung zur Organisationsform Schule liegen (vgl. Liebig et al., 2017, 542f.).

#### 2.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Da in einer Profession wie die der Sozialen Arbeit mit einem komplexen Arbeitsfeld, der Sozialen Arbeit in Schule, nicht ausschließlich in geschlossenen Items gearbeitet werden kann, wird es einen zusätzlichen qualitativen Teil geben. Die Überwindung der Festlegung auf entweder quantitative oder qualitative Ansätze in der Fachliteratur bestätigt dieses Vorgehen (vgl. Mayring, 2015, 17). Das Zurückstellen der qualitativen Inhaltsanalyse hat unter anderem den Grund, dass sie sich primär am Einzelfall orientiert (vgl. Mayring, 2015, 23) .

## 2.5 Design

### 2.5.1 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird ein genereller Einblick in die Praxis der Stadtteilschule in Bezug zum schulischen Qualitätsmanagement aufgezeigt (vgl. 3). Hierbei werden die internen und externen Faktoren sowie das Modellvorgehen dargestellt. Berücksichtigungen finden ebenso der Forschungsstand, die Einflussfaktoren und die Qualitätsentwicklung. Es wird die Soziale Arbeit in der Stadtteilschule beschrieben. Hierbei werden die Begriffsdefinitionen der vorliegenden Fachliteratur übernommen, eine Aufgabenklärung vorgenommen und die rechtliche Grundlage dargestellt. Es sei erwähnt, dass eine trennscharfe Definition der Sozialen Arbeit in Schule nur teilweise vorhanden ist, sich nach wie vor im Status des Diskurses befindet (vgl. May, 2010, 9ff.). Schließlich folgt die Zusammenführung von Qualitätsmanagement und Sozialer Arbeit in Schule. Im empirischen Teil werden Ansätze der quantitativen Organisationsforschung dargestellt und eine Zuordnung der gewählten Methodik vorgenommen (vgl. 4). Es folgt die Darstellung einer Erstellung und Durchführung eines schriftlichen Fragebogens zur Thematik. Hierzu wird eine Beschreibung gegeben, wie die Daten erhoben wurden und begründet, warum die einzelnen Items ausgewählt wurden. Schließlich werden die Methoden der Datenauswertung und die Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Die NMS wird als Organisation mit Fokus auf die Soziale Arbeit einer „Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats Analyse“ (SWOT) unterzogen. Aus den im empirischen Teil erhobenen Daten werden im fünften Kapitel die Möglichkeiten und die Grenzen der Qualität- und Konzeptentwicklung dargestellt. Zum Abschluss der Arbeit erfolgt die kritische Betrachtung und das Fazit (vgl. 6. & 7.).

### 2.5.2 Die Datenerhebung

Im Verlauf dieser Arbeit gab es verschiedenen Ideen, wie relevante Daten erhoben werden können. Die Idee, qualitative Interviews mit einer Schulsozialpädagogin, einem Abteilungsleiter der Jahrgänge fünf bis sieben, sowie einer



Grundsatzreferentin für Pädagogisch-Therapeutisches Fachpersonal an Hamburger Schulen (PTF) vom Referat B 4 (Grundsatz und Qualitätsentwicklung inklusive Bildung, Schulbegleitung, pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal der BSB) zu führen, wurde aufgrund von Datenschutzbedenken seitens der BSB verworfen (Liebig et al., 2017, 553ff. vgl.). Sofern Daten anonym gesammelt werden, gilt der Datenschutz als gesichert, beziehungsweise, sofern mindestens 20 Personen an einer Erhebung beteiligt sind und kein Personenbezug oder keine Personenbeziehbarkeit besteht, kommt er nicht zum Tragen. Als anonym gelten Daten, welche nicht oder nur mit entscheidend hohem Aufwand an zeitlicher, finanzieller oder personeller Ressource einer Person zugeordnet werden können. Als eine gesicherte Form der anonymen Datenerhebung gilt die Onlinebefragung (vgl. Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen, 2018, 2).

Als Forschungsinstrument wurde von dem Forschenden ein vierteiliger Fragebogen erstellt, ausgewertet und als Datengrundlage genutzt.. Der Fragebogen leistete den Synergieeffekt, sowohl für diese Arbeit, als auch für die Praxis der Sozialen Arbeit der NMS genutzt werden zu können (vgl. 4.2).

Im weiteren Verlauf wird auf die Methoden der Organisations-, PEST-, und SWOT-Analyse zurückgegriffen. Diese geben einen umfänglichen Überblick zu potenziell möglichen und nötigen Qualitätsentwicklungen (vgl. 4.5).

## 2.6 Rahmenbedingungen der Arbeit

### 2.6.1 Reflexion des Forschenden

Der Forschende ist seit 2016 Sozialpädagoge der Beispielschule. In einen wissenschaftlichen Prozess sollten stets die eigenen Handlungsmuster und der Bezug zum Forschungsgegenstand reflektiert werden. Eine Distanz zum Forschungsfeld ist somit nicht durchgängig gegeben. Im Idealfall stellen sich wissenschaftliche Erhebungen generell repräsentativ dar und zeigen eine gewisse Distanz zum Gegenstand auf. Jedoch wird in der Fachliteratur auch bei jeder Objektivität eine Subjektgebundenheit nachgesagt. Dadurch wurde es unweigerlich zur Aufgabe des Forschenden diese vorhandene Subjekthaftigkeit als produktive Möglichkeit zu definieren, welche die Praxisnähe zum Beispiel als weitere Quelle

des Gegenstandes beschreiben kann. So wird betont, dass „[...] der ‚Selbsteinschluss des Forschers im Feld‘ (Neumann 2012a, 234) als eine weitere ‚Erfahrungsquelle‘ (ebd.) genutzt werden kann und dabei die Reflexion nicht als ‚[...] gleichsam notwendiges Übel im Forschungsprozess [...], sondern [...] als ein produktives Moment [...]‘ verstanden werden sollte (ebd.)“ (Kekeritz, 2017, 164). Der durchgeführte Fragebogen wurde dementsprechend auch aufgrund von Praxiserfahrung und dadurch bekannten Defiziten entworfen. Gleichzeitig galt es, sich das Themenfeld bewusst fremdzumachen, indem vor allem unbekannte Faktoren recherchiert und verwendet wurden (ebd. 163f.).

## 2.6.2 Exkurs: Covid- 19

Seit dem 01.05.2022 sind die letzten Coronaverordnungen an Hamburger Schulen aufgehoben (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022a). Das deutsche Schulportal schrieb am 10.06.2022, es herrsche wieder Normalbetrieb.

„Die Corona-Regeln an den Schulen sind inzwischen überall ausgelaufen. Abstandsregeln, Maskenpflicht und Corona-Testpflicht gelten an den Schulen nicht mehr. Das Schulportal hat in den vergangenen Monaten tagesaktuell darüber informiert, wie die Lockerungen in den Bundesländern konkret aussehen und wie sich der Wegfall der Maskenpflicht und anderer Maßnahmen auf das Infektionsgeschehen an Schulen auswirkt. Die tägliche Berichterstattung zur Corona-Lage an Schulen stellen wir [...] vorerst ein.“

(Kuhn, 2022)

Einen direkten Bezug zu Covid- 19 findet sich in dieser Arbeit nicht, da sämtliche Erhebungen und Bezugnahmen vor beziehungsweise nach den Schulschließungen stattfanden. Gleichzeitig störten die temporär stattgefundenen Schulmaßnahmen sowohl die Arbeit der hier behandelten Profession sowie die vorhandene Qualitätsmanagementinstrumente. Ein Qualitätsmanagement oder eine Schulentwicklung fand nicht statt. Die Bedingungen für die Soziale Arbeit an Schulen haben sich durch Covid- 19 verändert und die Problemlagen in der Schülerschaft verschärft. Wissenschaftliche Erhebungen sind für die Schulschließungen und das Homeschooling vorhanden. Soziale Ungleichheiten wurden verstärkt. Eine Strukturierung des Alltages, Erledigung der Aufgaben, Fokussierung und Selbstmotivation waren bei Teilen der Schüler\*innen ohne die gewohnte schulische Struktur inklusive der professionellen Begleitung durch die

Pädagog\*innen nur schwierig zu etablieren. Ressourcenmangel in Form von Raum und digitaler Ausstattung verstärkten diese Effekte. Die tägliche Lernzeit lag unter dem Durchschnitt (vgl. Schneider et al., 2020, 22ff.). Die Mediennutzung der Schüler\*innen und damit verbundene Folgen nahmen stark zu. Covid- 19 gilt hier als Beschleuniger\*in einer digitalen Entwicklung (vgl. ebd. Schneider et al., 2020, 48ff.). Für die aktuelle Post- Coronaphase, in der diese Arbeit verfasst wird, gibt es noch keine Erhebungen. Wie oder ob es mit Einschränkungen weitergeht und wann, ist derzeit unklar.

Funktionen und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit an Schulen dies auszugleichen, knüpfen weitestgehend an die Zeit vor der Pandemie an. Folgen im Sozialverhalten der Schüler\*innen und entsprechende pädagogische Maßnahmen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit, gleichzeitig hat die Pandemie den Bedarf an erfolgreicher Sozialer Arbeit an Schulen weiter erhöht, sodass die Frage nach dem Qualitätsmanagement hier eine weitere Aktualität erfahren hat.

### 3 Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit in der Hamburger Stadtteilschule

#### 3.1 Qualitätsmanagement in der Stadtteilschule

##### 3.1.1 Schuleigenes Qualitätsmanagement

Das interne Qualitätsmanagement in der Stadtteilschule hat den Auftrag, alle auf den Schulalltag Einfluss nehmenden Faktoren zu benennen und auf Basis vorhandener Rechtslage zu sichern und weiterzuentwickeln. Hierzu zählen Steuerungshandeln, Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung, Wirkungen und Ergebnisse. Die jeweilige Schulleitung ist in der Verantwortung ein transparentes, dynamisches Steuerungshandeln sicherzustellen. Sie ist für das Qualitätsmanagement in der Schule verantwortlich. Ein funktionierendes Qualitätsmanagement kann eine Chance für einen Schulstandort sein, sich weiterzuentwickeln. Genauso kann es Unstimmigkeiten und Defizite aufdecken und somit als ungeliebtes Risiko gelten. Relevant für gut funktionierende Prozesse ist die Determination normativer Grundlagen, eine Arbeitskultur der Transparenz in Bezug auf Entscheidungs- und Leitungsprozesse, auch auf die Manifestierung der gewählten Vorgänge zur Qualitätsentwicklung in Schule. Risiken liegen hier in mangelnder Kompetenz und Authentizität, schwacher Ausprägung von korrelativer Zusammenarbeit, Mangel an Verbindlichkeit und Vereinbarkeit von Personalverantwortlichkeit und -fürsorge auf der einen und institutionellen Weisungen auf der anderen Seite (Landwehr & Steiner, 2007, 4f).

##### 3.1.2 Modellvorgehen im Qualitätsmanagement in Schule

Entscheidend für das Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen ist das vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) angewandte Prozess- Kontext- Modell. Hier betrachtet ein Institut sich bedingende Faktoren, in diesem Fall Kontext, Input, Prozess und Wirkung (vgl. Kreis & Gawronski, 2018, 2). Diese Betrachtungszyklen erstrecken sich vergleichend über einen Zeitraum von

etwa drei Jahren in so genannten Cross- Lagged- Panel- Designs in denen aufeinander bezogene Kontexte aufgewertet werden (vgl. Klieme et al., 2010, 45). Die Zusammensetzung des Vorgehens des Bildungsmonitoring besteht aus systematischen, kontinuierlichen und datengestützten Dokumentationen und Analysen des Bildungssystems sowie einzelner Bildungsbereiche (Netzwerk Stiftungen und Bildung, 2021). Die Interaktion von Evaluation und Fortschritt hat zum Ziel eine fortlaufende Optimierung der Schulqualität zu schaffen. Hierbei werden als positiv bewertete Entwicklungen als Grundlage zur Qualität betrachtet. Dieses Prozess- Kontext- Modell ist vergleichbar mit dem Schweizer Modell Qualität durch Evaluation (Q2E). Hierbei handelt es sich um ein Modell orientiert am „Total Quality Management, dass die Diversität der unterschiedlichen Schulstandorte und den dort jeweils durchgeführten Unterricht in seine Qualitätsbemessung miteinbezieht (vgl. Landwehr & Steiner, 2007, 17ff.).

### 3.1.3 Studien zur Schulqualität

Die stetigen Fragen: „Was ist eine gute Schule?“, „Wie wird eine gute Schule definiert?“, was seien Indikatoren für eine gute Schule in Bezug auf Bildungs- und Erziehungsziele, was definiert eine wirksame, effektive oder effiziente und auch lernende Schule? (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2015) sind Inhalte wissenschaftlicher Untersuchung und regelmäßig durchgeführter Studien.

International entstand 1984 in der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) der Bildungsausschuss, der regelmäßig den OECD-Bericht „Schule und Qualität“ herausgibt (vgl. Klieme et al., 2010, 45f.). Die deutschsprachige Wissenschaft betrachtete zunehmend die Felder um Schulklimaforschung und sozialwissenschaftliche Arbeiten zur Erfassung von Lebensqualität (vgl. ebd.). Der Diskurs, welche einzelnen Indikatoren eine gute Schule definieren, verlief stets um die Abwägung der Leistungen der Schüler\*innen auf der einen, entgegen der Gesamtzufriedenheit aller Beteiligten auf der anderen Seite. Die Gesamtzufriedenheit eines Schulstandortes kann die Leistungen der Schüler\*innen beinhalten, sie beschreibt eine komplexere Perspektive auf die Qualität einer Schule.

Die Organisationstheorie setzt die Priorität auf die inter- und multidisziplinär wirkenden Professionen eines Standortes zur Realisierung definierter Ziele in

sowohl einem leistungsbezogenen Alltag als auch dem erzieherischen und sozialisatorischen Auftrag (vgl. Feldhoff, 2011, 50ff.). Dies ist eng verbunden mit der Frage nach Qualität, Effektivität und Effizienz (vgl. Klieme, 2010, 47). Während die beschriebenen Methoden empirische Herangehensweisen an das Gesamtkonstrukt Schule als Institution darstellen, plädiert das Leibniz- Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) für differenziertere Untersuchungen. Es wird zwischen Schule und Klasse unterschieden. Die einzelne Schulklasse gilt als teilautonom innerhalb des Gesamtkonstrukts Schule. Dies drückt sich in Punkten der sozialen Integration oder auch dem prominenten Thema der Zerstörung von Schüler\*innentoiletten aus, welche auf der Ebene des Gesamtkonstrukts stattfinden und zu verhandeln sind, anders als die Schüler\*innenorientierung der Lehrkräfte, der Lernerfolg und der Absentismus, welche sich auf Klassenebene abspielen (vgl. Avenarius et al., 2005, 68ff.). Die populärste Erhebung auf dem Feld der empirischen Begleitung zu Schul- und Leistungsqualität ist das Programme for International Student Assessment (PISA) im Auftrag der OECD. Im Jahr 2000, dem ersten Jahr der Erhebung, schnitten die bundesdeutschen Schulen unterdurchschnittlich ab (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, 2019b). Über die Leistungserhebung hinaus, welche den Großteil der Studie darstellt, untersucht PISA ebenfalls nicht- kognitive Wirkungen. Als eine Antwort auf die Ergebnisse wurde 2003/ 2004 die Deutsch, Englisch, Schülerleistungen International Studie (DESI- Studie) in Auftrag gegeben. Hierbei standen die Hauptfächer Deutsch und Englisch im Fokus. Gemessen wurden der Lernzuwachs und die Entwicklung des fachlichen Interesses im fortlaufenden Schuljahr. Eine für die schulische Soziale Arbeit relevante Erkenntnis aus den Ergebnissen ist, dass eine gefestigte Lehrer\*innen-Kooperation, inklusive der Schulleitung, einen besser strukturierten, effizienteren Unterricht ermöglicht, der zusätzlich methodisch vielfältiger angelegt ist, als an Vergleichsstandorten mit weniger oder fehlender Lehrer\*innenkooperation. Dies fördert die Schüler\*innenzufriedenheit. Lernzuwachs und gesteigerte Motivation konnten im Zusammenhang durch steigende kognitive Herausforderungen und den Grad an konstruktiver Aktivierung erreicht werden (vgl. Klieme et al., 231ff.).

Eine weitere relevante Fragestellung der Schulforschung ist sozialwissenschaftlich betrachtet, welchen Anteil das so genannte Schooling, die konventionelle Beschulung einnimmt in Bezug auf die übergeordnete Aufgabe von Schule, die

Schüler\*innen mit möglichst vielen Optionen, dem höchstmöglichen Abschluss und als mündige Bürger\*innen in die Gesellschaft zu entlassen (vgl. Fend, 1986, 280).

### 3.1.4 Relevante Einflussfaktoren

Die relevanten Einflussfaktoren, die die Qualitätsentwicklung von Schule begleiten, unterstützen und verpflichten sind breit aufgestellt. Unter dem sechsten Teil Schulverwaltung, erster Abschnitt, Grundlagen wird im Hamburger Schulgesetz Schulberatung, Schulaufsicht und Schulinspektion festgelegt:

„Die Schulinspektion untersucht die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses an staatlichen Schulen und berichtet darüber den Schulen und der Schulaufsicht. Schulinspektorinnen und Schulinspektoren sind in der Bewertung der Qualität einzelner Schulen an Weisungen nicht gebunden. Durch die Schulinspektion wird schulübergreifend und vergleichend der Erfolg der pädagogischen Arbeit geprüft“

(§85, Absatz 3, HmbSG).

Die BSB ist für die Hamburger Schulen und die im Schulgesetz festgelegte Schulinspektion zuständig. Von ihr wird das IfBQ mit der Durchführung beauftragt. Die jeweiligen Berichte zu den Schulinspektionen sind öffentlich einsehbar. Berichte zu einer konkreten einen festen Zeitraum umfassenden Schulinspektion sind in der Regel eine Formsache und dienen zur Orientierung der Protagonist\*innen und zur Information einer Teilöffentlichkeit. Alle Schüler\*innen, jede Familie der Schülerschaft bilden diese Teilöffentlichkeit, die aus sozialpädagogischer Betrachtung als Sozialraumexpert\*innen gelten. Eine möglichst hohe Schüler\*innenzufriedenheit gehört zu den relevantesten Einflussfaktoren der Schulentwicklung. Neben diesem internen Einflussfaktor, der zum externen werden kann, ist der direkteste interne Einflussfaktor die Schulleitung. Auf ihrer Ebene laufen die Informationen, Anforderungen und Bedarfe zusammen. Sie stellt die Weichen für Schulentwicklung. In ihrem Sinne verhalten sich im Idealfall die handelnden Personen (vgl. Müller-Neuendorf, 2010, 15). Eine relevante Schieflage, wie ein signifikant erhöhtes Aufkommen von Gewaltvorfällen und mangelnden Sprachkenntnissen wie im bekannten Beispiel der Neuköllner Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli 2005, ruft dagegen eine breite Öffentlichkeit auf den Plan (vgl. Notruf der Rütli-Schule, 2006). Eine staatliche, von Steuern finanzierte Schule steht somit stetig unter dem Druck des öffentlichen Interesses. Dieser findet auch Einzug in den Schulalltag. Den beschriebenen öffentlichen Phänomenen,

Behörden, Institutionen, die Schule und ihr Anspruch selbst vorgeschaltet ist der gesetzliche Rahmen. Er gilt verbindlich als Maßstab allen Handelns (vgl. HmbSG).

### 3.1.5 Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung kann im Vergleich der Ergebnisse des jeweiligen Schulinspektionszyklus erreicht werden. Zu diesen Daten gehören Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Entwicklungsberichte vorangegangener Inspektion und den Ergebnissen der Kompetenzen ermittelten Testungen (KERMIT). Es gibt Fragebögen und Interviews für und mit der Schulleitung, Pädagog\*innen, sowie für Schüler\*innen, in Einzelfällen mit Eltern. Schließlich runden Einblicke in Lehr- und Lernsituationen und Unterrichtsbeobachtungen das Bild ab (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020). Diese Daten zusammengefasst werden vor Veröffentlichung der Schule zugänglich gemacht. So gibt es die Möglichkeit, sie zu autorisieren. Bei Differenzen können auch Rückmeldungen dritter, zum Beispiel Feedback aus unabhängigen Kompetenzfeststellungsverfahren, hinzugezogen werden. Auf Grundlage der insgesamt erhobenen Daten ist die Schule angehalten, entsprechend eigene Initiativen zur Qualitätsverbesserung zu ergreifen (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2015, 1).

## 3.2 Soziale Arbeit in der Stadtteilschule

### 3.2.1 Begriffsdefinition

Allgemein gehaltene Definitionen gibt es viele. So legt Prof. Dr. Karsten Speck von der Uni Oldenburg 2016 auf der Fachtagung zum internationalen Vergleich von Schulsozialarbeit fest, dass Soziale Arbeit in Schule

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

(Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband- Gesamtverband e.V., 2016, 9)



Zweifelsohne lässt sich hier ein präventiver lebensweltorientierter Ansatz erkennen, eine konkrete Handlungsanweisung bleibt den regionalen Dachverbänden und Behörden überlassen. Konkrete Definitionen von Zielen mit Hilfe von theoriegeleiteten Ansätzen, operationalisierten Arbeitsweisen, Feststellung von Erfolgsindikatoren durch Längsschnittuntersuchungen, sowie Vergleichserhebungen und Kontrollmechanismen finden keine Anwendung (vgl. Speck & Olk, 2010, 169).

„Bislang mangelt es dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit sowohl an einem unumstrittenen Begriff als auch einem [...] klaren inhaltlichen Verständnis.“ (vgl. Speck, 2022, 35). Die ursprüngliche Entstehung des Begriffes Schulsozialarbeit führt zurück auf einen Beitrag Henry Maas 1966 (vgl. Maas, 1966, 55f.). Er ist die Übersetzung zum US-amerikanischen Ausdruck der School Social Work. Weitergeführt wurde diese Übernahme durch Heinz Abels 1971 (vgl. Abels, 1971, 347ff.). Heute gilt der Begriff als weitestgehend gebräuchlich, ist allerdings nicht übergreifend als fachlicher Begriff anerkannt. So nutzen Bundesländer, wie Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt Schulsozialarbeit als Begriff, es befinden sich aber diverse weitere Begrifflichkeiten im Umlauf des Fachdiskurses. In Berlin, Bayern und Baden-Württemberg ist schulalltagsorientierte Sozialpädagogik der fachliche Terminus. Ebenso gängig sind zum Beispiel sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen in Nordrhein-Westfalen, Sozialarbeit in Schulen in Hessen, Sozialarbeit an Schulen in Brandenburg und Schoolworker im Saarland. Eine einheitliche Definition und Verwendung des Begriffs kann nicht festgestellt werden. Dass sich in Deutschland eine derartige Anzahl von Begrifflichkeiten etabliert hat, wird vor allem mit dem Hintergrund des politischen Föderalismus erläutert. Zusätzlich gelten unterschiedliche Voraussetzungen, Fläche, Bevölkerungsdichte, politische Landschaft mit entsprechender Perspektive auf die Förderung der Sozialen Arbeit und auch die historische Herleitung des Begriffes. Einiges Bundesländer streben einen größeren Bezug zur Jugendhilfe und Unabhängigkeit von Schule. Hamburg zum Beispiel ist das einzige Bundesland, indem die Soziale Arbeit in Schule direkt bei der BSB angegliedert ist (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b). Fest steht, dass die Anhäufung von Formulierungen sowohl in der Förderpolitik als auch in der fachlichen Debatte zur Sozialen Arbeit in Schule einheitliche Konzeptentwicklungen, Profilschärfungen,

transparentes Handeln sowie die Behauptung und öffentliche Sichtbarkeit der Profession erschwert. Unter allen Begriffen erscheinen der klassische der Schulsozialarbeit (Abels, 1971) und der für diese Arbeit im Titel gewählte Begriff der Sozialen Arbeit in der Schule (Spies & Pötter, 2011) die am kompatibelsten zur Debatte im deutschsprachigen Raum, als auch international anschlussfähigsten zum Begriff School Social Work. Schulsozialarbeit impliziert mit der Referenz auf das große Feld der Sozialen Arbeit die Vielfältigkeit des Berufsfeldes inklusive intervenierender und präventiver Sozialer Arbeit. Er beschreibt ein klar definiertes Arbeitsfeld im Bereich Schule, während einige der vorgenannten Begriffe immer eine Nähe zur Kinder- und Jugendhilfe haben und ohne weitere Erläuterungen zum Beispiel auch Projektarbeit beschreiben könnten. Die Übereinstimmung zwischen Arbeitsfeldbezeichnung als Soziale Arbeit in Schule und den ausführenden Protagonist\*innen, den Schulsozialarbeiter\*innen, ist in den meisten begrifflichen Alternativen nicht gegeben (Speck, 2022). Soziale Arbeit in der Schule wird im fachlichen Gebrauch, so auch in dieser Arbeit, synonym zum Begriff der Schulsozialarbeit verwendet. Trennscharf werden unterschiedliche Bereiche innerhalb des Sammelbegriffes Soziale Arbeit an Schule definiert. Schulsozialarbeit beschreibt die klassische Form, die Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule. Hierzu gehören die Arbeitsbereiche Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Projektarbeit. Weiter wird an Schulen der sogenannte Beratungsdienst eingesetzt. Dieser ergänzt erwähnte Arbeitsbereiche um Beratung für Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen, Schüler\*innen und Eltern. Der Beratungsdienst leistet Schnittstellenfunktionen mit dem ASD, dem Regionalem Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) und dem Rauhen Haus. Daneben existieren die Inklusion mit Fachhilfen direkt im Unterricht, der sogenannten Doppelbesetzung oder auch in unterrichtserweiternden Unterstützungsangeboten. Zusätzlich zählen sozialpädagogische Angebote zur Gestaltung der Ganztagschule und dem Übergang Schule zum Beruf (vgl. Iser et al., 2013, 9).

### 3.2.2 Aufgabenklärung

Soziale Arbeit in der Schule ist ein unterstützender Pfeiler zum Ausgleich von Ungleichheiten und Defiziten des deutschen Schulsystems. In Zusammenhang mit

einer sich schnell wandelnden Welt mit komplexen Anforderungen und Optionen funktioniert sie zunehmend als Kompensationshilfe für die Schüler\*innen (vgl. Abels, 1971, 359). Schon 1971 galt die sich verändernde Welt, Gesellschaft und mit ihr die Schullandschaft als die große Herausforderung für die Schüler\*innen und somit für die Soziale Arbeit in Schule. Die in der Fachliteratur und für diese Arbeit in der Praxis deckungsgleichen Ziele für die Soziale Arbeit in Schule sind zum Beispiel der Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und devianten Verhalten. Die lehrende Schule hat kaum Ressourcen, um auf zunehmende Auffälligkeiten und abweichenden Verhaltensmuster fachlich adäquat zu reagieren, beziehungsweise Muster zu erkennen und präventiv Einfluss nehmen zu können. Der Ausbau der Ganztagesangebote wird durch die Soziale Arbeit koordiniert und mitgestaltet. Neben diesen alltagspraktischen Grundlagen sind folgende Bereiche wichtige Einflussfaktoren: Sozialisation, Bildung, Rollenverhalten und Beziehungsarbeit. Eine ungleiche, benachteiligte Sozialisation bedeutet eine höhere Alltagsbelastung. Hier greift die Soziale Arbeit ein in die Beziehungsarbeit und Kompetenzförderung und unterstützt bei Lebensbewältigung und bestmöglichem Schulerfolg. Eine soziale Benachteiligung geht teilweise einher mit einem bildungsfernen oder Bildungsinstitutionen gegenüber skeptischem Umfeld. Hier ist es das Ziel, einen Bildungsbezug bei den Schüler\*innen herzustellen. Gleichzeitig gilt es, den Abbau von Benachteiligung zu fördern zum Beispiel in Form von subjektiver Aneignung von Alltags- und Lebenskompetenzen. Nicht alle Schüler\*innen sind für das System Schule hinreichend vorbereitet und ausgestattet (vgl. Kap. 2.6.2). Lehrer\*innen können die Rolle der Schulsozialarbeit in der Beziehungsarbeit und in der Verbesserung des Sozialverhaltens nicht übernehmen, da diese neben Fachwissen mit Problemen der zeitlichen Ressourcen und teilweise mit Widerspruch im Rollenverständnis einhergeht. Auch hier ist der Verweis auf die regional unterschiedlichen, teils gegenwärtigen Arbeitsformen und Ziele nötig. Die Aufgabendefinition innerhalb der eigenen Profession ist nicht immer klar. In Teilen zeichnen sich die professionseigenen Aufgabenbeschreibungen als intransparent, defensiv und ohne vorhandene Zielvorgaben oder einen Drang nach Eigenständigkeit und schulkritische Haltung gegenüber Institution und Kolleg\*innen anderer Professionen aus. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird als Chance und Risiko gleichermaßen betrachtet (vgl. Speck, 2022, 45ff.).

### 3.2.3 Rechtliche Grundlage

Unabhängig von der Verwendung des jeweiligen Begriffes, den die Bundesländer oder Autor\*innen wählen, liegt der Sozialen Arbeit in Schulen kein bundeseinheitliches Verständnis über Grundsätze, Auftrag, die Adressat\*innen, den Arbeitsort und die Rechtsgrundlage vor (vgl. Speck, 2022, 67ff.). Auch hier sei auf die komplex aufgestellten Zuständigkeiten und länderspezifischen und kommunalen Unterschiede verwiesen. Im Beschäftigungsbereich Schule ist zunächst das Schulgesetz entscheidend, in Hamburg das HmbSG. Explizit formulierte Verbindlichkeiten für den Einsatz von Sozialer Arbeit finden sich hier nicht. Orientiert an den Adressat\*innen, welche in der Stadtteilschule zwischen den Jahrgängen fünf und 13, zehn bis 19 Jahre alt sind, und in Trägerschaft der Jugendhilfe ist das fachnächste Gesetzbuch das Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII), das Kinder- und Jugendhilfe Gesetz (KJHG). Bezugnehmend auf die Soziale Arbeit in Schule sind vier Stellen des SGB VIII als relevant zu benennen.

„§1 SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe.

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 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 bei der Erziehung beraten und unterstützen,
  3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen,
  4. Dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Jungen Menschen gilt eine gesonderte Förderung, ein Abbau möglicher Ungleichheiten, die Unterstützung und Beratung von Erziehungsberechtigten, sowie dem Kindeswohl. Somit ist es Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe positive Lebensumstände für Kinder und ihre Familien zu erhalten oder zu schaffen. Dies kann in Bezug zur Schulsozialarbeit so definiert werden, dass das SGB VIII in der Institution Schule Anwendung findet.

„§ 11 SGB VIII (Jugendarbeit)

- (1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und gestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.
- (2) [...]
- (3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:
  1. [...]
  2. [...]
  3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
  4. [...]
  5. [...]
  6. Jugendberatung.“

Hier ist festgelegt, dass jungen Menschen im Rahmen ihrer Entwicklung relevante mögliche Angebote im Rahmen der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden müssen. Entscheidender Baustein der Jugendarbeit ist neben der Arbeit mit der familiären Umwelt die schul- und arbeitsbezogene Arbeit. Somit ist eine optionale Verbindung der Schulsozialarbeit und Jugendhilfe in Angeboten von Freizeit, Bildung, Unterstützung und Beratung gegeben, sowohl innerhalb von Schule, als auch extern (vgl. Kunkel, 2003, 134).

„§ 13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit)

- (1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung 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.
- (2) Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogische begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, [...].
- (3) [...]
- (4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, [...] abgestimmt werden.“

Hieraus hervorgehend kann definiert werden, dass die Soziale Arbeit in Schule grundsätzlich auf die benachteiligten und beeinträchtigten Kinder bezogen ist. Eine rechtliche Absicherung kann aus diesem Paragraphen gezogen werden (Wulfers, 1997).

„§ 80 SGB VIII (Jugendhilfeplanung)

- (1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben im Rahmen ihrer Planungsverantwortung
  1. Den Bestand an Einrichtungen und Diensten festzustellen, [...]

5. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen daraufhin wirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden [...].

§ 81 SGB VIII (Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen)

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung,  
[...].“

Diese Paragraphen beinhalten die Festlegung zur Jugendhilfeplanung. Sie hat den klaren Auftrag, sich in ihrer Festlegung und Durchführung mit anderen Stellen zu vernetzen. Die Schule zählt als relevanter Ort der Bildung und Entwicklung junger Menschen und kann somit in diese Definition gefasst werden. Unter § 81 Nr. 1 wird zur Kooperation mit Schule und Schulverwaltung geschrieben. Eingrenzend muss jedoch erwähnt werden, dass mit dieser Kooperation verpflichtend lediglich die Träger der öffentlichen Jugendhilfe gemeint sein können, die Unabhängigkeit der freien Träger ist hier nicht inbegriffen (vgl. Kunkel, 2003, 963f.). Es können mindestens aus diesen vier Paragraphen Bezüge und Grundlagen für die Soziale Arbeit an Schulen gezogen werden. Jedoch fehlt die explizite Erwähnung der Schulsozialarbeit, somit bleibt strittig, welchen Grad der Rechtsgrundlage dieses Gesetzbuch darstellen kann (vgl. Speck, 2022, 71f.).

### 3.3 Anteil Sozialer Arbeit im Qualitätsmanagement in der Stadtteilschule

Die Soziale Arbeit in Schule wird im aktuellen IfBQ Bericht des Beispielstandortes einmal indirekt unter Erziehungs- und Sozialisationsprozesse erwähnt. Sie ist nicht systematisch im Vorgang der Schulinspektion integriert (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2022, 5).

Viele Akteur\*innen der Sozialen Arbeit tun sich schwer damit, sich im Sinne von Qualitätssicherung und -entwicklung evaluieren zu lassen. So verhält es sich auch in der Stadtteilschule. Qualitätsmanagement wird als Steuerung von extern betrachtet und somit wird diesem mit einer mehrheitlich abwehrenden Haltung begegnet. Der Begriff des Steuerns ist unpopulär. Die Professionen betrachtet ihn seit Einführung der neuen Steuerung in die Kinder- und Jugendhilfe durch die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) als

Einfallstor für eine Kultur der Konkurrenz, Ökonomisierung und einen erhöhten Verwaltungsaufwand durch Dokumentationsvorschriften. Reformen\*innen müssen sich fragen lassen, inwiefern derartige Vorgänge und auch der Einzug von betriebswirtschaftlichen Formulierungen für die Soziale Arbeit angemessen sind. Fachliche Inhalte, die für die Soziale Arbeit unentbehrlich sind, wie Partizipation, Subsidiaritätsprinzip, Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern und der lebensweltorientierte individuelle Hilfeanspruch lassen nur schwierig in einer Formel zusammenfassen und geraten in den Hintergrund, wenn es lediglich um dokumentarische und monetäre Perspektiven geht (vgl. Iser et al., 2013, 11ff.). Das Verständnis, warum Arbeit, die seit den 1970er Jahren funktioniert und seit 2010 grundüberholt wurde mit einem möglichst einheitlichen Qualitätsmanagement versehen werden soll, ist gering. Dabei sollte unterschieden werden, wo in der Sozialen Arbeit in Schule bedarf es einer Steuerung und wo einer partizipativen Anleitung, Begleitung und Unterstützung. Es soll unterschieden werden, an welcher Stelle es relevant ist, Qualität zu sichern und wo Qualität zu entwickeln. Ein grundlegender Bedarf, Soziale Arbeit in Schule fachpolitisch zu steuern, wächst mit ihrem expandierenden Wirkungsfeld. „Schulsozialarbeit ist ein anspruchsvolles [...] und sicher eines der voraussetzungsvollsten Tätigkeitsfelder in der Sozialen Arbeit“ (ebd.). Gute zukunftsweisende Schulsozialarbeit muss (sich) immer geleistet werden wollen.

## 4 Die Soziale Arbeit in der Nelson- Mandela- Schule im Vergleich mit (der in) anderen Hamburger Stadtteilschulen

### 4.1 Soziale Arbeit in der Nelson- Mandela- Schule

#### 4.1.1 Personelle Ressourcen

In der Nelson- Mandela- Schule arbeiten elf Kolleg\*innen als Schulsozialarbeiter\*innen, zehn sind direkt bei der BSB angestellt, eine beim Kooperationspartner Rauhes Haus. Drei davon arbeiten in Vollzeit, sieben in unterschiedlichen Teilzeitarbeitsverhältnissen beziehungsweise nur mit einem Teil ihrer Stunden als Beratungslehrerin. Das macht einen Gesamtstellenanteil von 6,25 sozialpädagogischen Stellen aus. Das Team setzt sich aus sieben Sozialpädagog\*innen, einer Erzieherin, einer Beratungslehrerin und zwei Quereinsteigerinnen zusammen (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2022b).

#### 4.1.2 Die Konzepte

Eine zentrale Arbeitsgrundlage der Sozialen Arbeit in der NMS ist die Tätigkeitsbeschreibung in Form eines vorliegenden Konzeptes aus dem Jahr 2015. Dieses Konzept wurde von damaligen Kolleg\*innen verfasst und 2018 teilweise erneuert. Das Konzept beinhaltet ein umfängliches Bild der Tätigkeiten und Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeiter\*innen der Schule und soll hier im Folgenden vorgestellt werden. Es ist in drei Abschnitte eingeteilt: Kurzbeschreibung der Schule, der Beratungsdienst an der NMS und Netzwerkarbeit. In der Kurzbeschreibung der Schule wird der Standort und das Einzugsgebiet Wilhelmsburg beschrieben. Der Name Nelson- Mandela- Schule wird aufgegriffen und die damit einhergehenden Grundsätze verknüpft. Weiter findet die seit 2010 eingeführte schulische Inklusion Erwähnung. In einem eigenen Unterpunkt wird die soziale Zusammensetzung der Schüler\*innen beschrieben (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2015, 2). Der zweite Abschnitt behandelt die Arbeitsbereiche und Aufgaben der Schulsozialarbeit an der NMS. Ergänzend wird erwähnt, dass seit der Einführung der schulischen Inklusion elf Kolleg\*innen in der Schulsozialarbeit tätig seien (ebd. 4). Diese kämen aus den Professionen der Sozialen Arbeit, der



Erziehungswissenschaften, Erzieherin, Beratungslehrerin sowie dem Quereinstieg auf fachfremden Professionen (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2022b). Das relevanteste Arbeitsfeld sei die sozialpädagogische Beratung. Die Beratung gälte in der NMS als Namensgebung des sozialpädagogischen Bereichs und sei zugleich die Arbeitsbeschreibung eben jenes. Beraten würden neben den Hauptadressat\*innen, den Schüler\*innen, ebenso die Lehrkräfte sowie Eltern. In erster Linie handele es sich um fallbezogene Beratungstätigkeiten rund um die Themenkomplexe Sozial- und Lernverhalten sowie Schwierigkeiten bei der Erziehung. Oberste Prioritäten sind hier Vertraulichkeit, Hilfe zur Selbsthilfe, Transparenz und Verlässlichkeit. Im Rahmen der Möglichkeit, die die Schulsozialarbeit bietet, könnten hier lediglich interne Hilfestellungen angeboten werden. Weiterführende Angebote außerhalb der Schule würden aufgezeigt und vermittelt. Die Entscheidung liege stets bei den Eltern. Weitere relevante Größen in der Arbeit, wie Freiwilligkeit der Adressat\*innen, Unparteilichkeit und Schweigepflicht, könnten nicht absolut garantiert werden, da es in der Praxis zu Erkenntnissen kommen kann, die eine verpflichtende Handlungskette auslöse. Dies seien Fälle, in denen entweder intern ein Beratungsbedarf der Schüler\*innen an den Beratungsdienst herangetragen würde oder eine rechtliche Notwendigkeit bestehe, externe Stellen anzurufen, zum Beispiel bei Schulabsentismus (§28 Absatz 2, §§37ff.HmbSG sowie die Richtlinie im Umgang mit Schulpflichtverletzungen 8.4f.), nach Ergebnissen einer Klassenkonferenz (§49 HmbSG), bei Gewaltmeldungen (ebd.) und der Kindeswohlgefährdung (§8a SGB VIII und §4 KKG): „Diese Aufgabenbereiche sind mit einer [...] Kontrollfunktion verbunden, die unsere Unterstützungsintention aus Sicht der Betroffenen in den Hintergrund treten lassen können“ (Nelson- Mandela- Schule, 2015, 6). Unter den Satellitenbegriff Beratung fallen in der NMS neben der Einzelfallberatung, die Gruppenarbeit, die kollegiale Fallberatung und die schulklassenbezogene Beratung. Während die ersten drei Bereiche klassische Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit darstellen, welche in diesem Fall in der Stadtteilschule praktiziert werden, stellt die klassenbezogene Beratung ein spezifisches Arbeitsfeld innerhalb der Schulsozialarbeit dar. In den meisten Fällen gilt es als die Hauptaufgabe. In der Sekundarstufe I der NMS hat jede Schulklasse eine\*n Sozialpädagog\*in als fest installierte Bezugsperson. In der Sekundarstufe II steht ein\*e Sozialpädagog\*in auf Anfrage für Einzelfallberatungen zur Verfügung. Diese Person ist ebenso Ansprechpartner\*in für die Lehrerschaft,

die Schulleitung und die Eltern. Ziel dieser engmaschig geführten Beziehungsarbeit sei es, Schulsozialarbeit nicht nur als intervenierende Tätigkeit zu platzieren, sondern als autark präventiv agierender Teil des Schulalltages zu etablieren. Weiter sei es Ziel, eine „soziale und emotionale Voraussetzungen für eine lern-, arbeits- und lebensfähige Klassengemeinschaft zu schaffen“ und „die Fähigkeit zur normativen Orientierung und Integration zu entwickeln“ (Nelson- Mandela- Schule, 2015, 8). In der Einzelfallberatung gehe es im Sinne der klassischen Methode der Sozialen Arbeit um den jeweiligen Einzelfall. Zur anlassbezogenen Beratung können diverse Gründe vorliegen, wie zum Beispiel störendes Verhalten im Unterricht, Unwohlsein in der Klasse oder der Schule, schwache Leistungen, ein gefährdeter Schulabschluss, Mobbing und Absentismus. Neben der Schülerschaft selbst, gelte es als Aufgabe der Sozialen Arbeit in Schule die Organisation des Systems Schule am Standort durch vorhandenes Fachwissen mitzugestalten. Hierzu gehöre es primär, die sozialen positiven Gegebenheiten aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Dies betreffe unter Anderem das soziale Schulklima insgesamt, die Arbeitsatmosphäre, die Gestaltung der Schule und die Außenwirkung. Unabdingbar ist dementsprechend die Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften, schulischen Gremien, der Austausch mit der Schulleitung und im schulinternen Krisendienst.

Wie bereits unter 3.2.1 beschrieben führt der Beratungsdienst hier nicht nur die klassische Sozialberatung durch. In der Praxis leisten die Sozialpädagog\*innen Arbeit, die einen fließenden Übergang sowohl zwischen den so definierten Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit an Schule als auch im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit darstellen. So ist das Soziale Lernen nebst der Beratung eines der großen Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit in der NMS. In offener Unterrichtsform gestalten hier die Sozialpädagog\*innen gemeinsam mit der Klassenleitung in den Jahrgängen fünf und sechs jeweils zwei Unterrichtseinheiten pro Woche zu sozialen Themen. Eine Grundlage ist das „Lebenskompetenzprogramm für Junge Menschen – Erwachsen werden“ von Lions Quest (Lions Club International, 2022). Hier wird versucht mit sozialem, emotionalem Lernen zu Themenkomplexen wie „gemeinsam Klasse werden“, gesundes Selbstvertrauen, Umgang mit (sozialen) Medien, Umgang mit Emotionen, wichtige Mitmenschen und klärende Kommunikation den Schüler\*innen soziale Kompetenzen nahezubringen (vgl. Wilms et al., 2014). Ob und in welcher

Reihenfolge oder Intensität die dargestellten Inhalte behandelt werden können, hängt immer von der Lerngruppe und dem aktuellen Geschehen und Lernstand dieser ab. Neben der Sozialen Arbeit innerhalb und um die Klassenverbände sind die Unterstützungsangebote ein weiterer Funktionspfeiler der Schule. In der „sozialpädagogischen Insel“, dem sozialpädagogischen Trainingsraum und der Teilbeschulungsklasse (TBK) ist in multiprofessionellen Teams neben sonderpädagogischer vor allem sozialpädagogische Ressource verstetigt. Prägend für die „Insel“ und die TBK ist die Tatsache, dass beide Angebote in Kooperation mit dem Rauhen Haus Wilhelmsburg realisiert werden. Je ein\*e Kolleg\*in ist mit festem Stundenanteil in den Projekten beschäftigt. Im Falle der Insel wird die Koordination vom Rauhen Haus gestellt. Alle Angebote sind derart ausgeprägt und komplex ausgestaltet, dass es einem jeweils eigenen Konzept bedarf. Die Konzepte der sozialpädagogischen „Insel“ und des Trainingsraumes sind aktuell und vollständig (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2017a). Die „Insel“ ist ein jahrgangs- und klassenübergreifendes Angebot. Getreu dem Motto, jede\*r Schüler\*in, jede\*r Lehrer\*in hat das Recht zu lernen, leistet sie einen entscheidenden Beitrag für eine störungsfreie Lernatmosphäre. Das Angebot richtet sich zunächst an Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf (§12 Abs. 1, HmbSG), welche aus verschiedenen Gründen, wie zum Beispiel Konzentrationsschwierigkeiten, fachliche oder soziale Überforderung, aktuelle Konflikte oder fehlendes, eingeschränktes Reflexionsvermögen des eigenen Verhaltens nicht am Unterricht teilnehmen können. Das neutrale Setting der „Insel“ mit weniger Schüler\*innen, neuen, neutralen Bezugspersonen; höherem Betreuungsschlüssel und ein entschleunigter Stundenablauf bilden individuelle Hilfestellungen, welche so im Klassenverband nicht geleistet werden können. Pädagogische Priorität hat auch hier das Ziel, alle Schüler\*innen in der individuellen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Parallel ermöglicht es dem konventionellen Klassenverbund ein potenziell störungsfreieres Arbeiten. Das Angebot der Insel ist gegliedert in kurzfristige niedrigschwellige und langfristig andauernde verbindliche Hilfen (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2017a, 5). Ein weiteres sozialpädagogisches Unterstützungsangebot ist der Trainingsraum. Im Gegensatz zur Insel, welche als neutraler Raum, als Erweiterung des Klassenraumes zur alternativen Gestaltung von Unterricht zu begreifen ist, stellt der Trainingsraum eine klare Sanktionsmaßnahme bei wiederkehrenden und bewussten Störungen des

Unterrichts dar (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2017b). Die letzte Unterstützungsinstanz innerhalb der Nelson-Mandela- Schule stellt die TBK dar. Dieses Angebot betreut für ein Schuljahr festangemeldet Schüler\*innen, die im Klassenverband aufgrund von mangelnden Leistungen oder Sozialverhalten nicht den Schulalltag bewältigen können (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2015).

Ein ergänzender Arbeitsbereich ist die ganztägige Betreuung, welcher sich auch im Schuljahr 2022 noch im Aufbau befindet und stetig wächst. Aufgrund der steigenden Nachfrage in diesem Bereich wurde auch hier ein eigenes Konzept erstellt (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2022a). Jährlich finden jahrgangsbezogene Projektstage statt zum Beispiel Sexualerziehung und Berufsfindungs- Aktionstage in Jahrgang acht. Weiter findet Netzwerkarbeit mit Kolleg\*innen anderer Schulen, mit sozialen Einrichtungen vor allem im Stadtteil Wilhelmsburg und im Sozialraum Süderelbe statt.

#### 4.1.3 Arbeitszeitverordnung

Die aktuell gültige Arbeitszeitverordnung wurde mit dem 15. Mai 2018 als Dienstanweisung für das pädagogisch- therapeutische Fachpersonal (PTF) verbindlich. Hier ist festgehalten, in welchem Rahmen die Schulleitung möglichst transparent einen Arbeitseinsatz von Sozialer Arbeit in der Schule planen kann und muss. Alle Tätigkeiten werden in drei Kategorien eingeordnet: die K-Zeit, die B- Zeit und die VN- Zeit. Die Kooperations-, Koordinations- und Kommunikationszeit (K- Zeit) ist mit 9,5% der wöchentlichen Arbeitszeit bemessen, die Bedarfszeit (B- Zeit) mit 81% (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b, 1). Für die restliche Arbeitszeit ist die Vor- und Nachbereitungszeit (VN- Zeit) vorgesehen. In den Bereich der K-Zeit fallen Aufgaben, wie unter anderem Teamsitzungen, Konferenzen, allgemeine Schulveranstaltungen, Fortbildungen und Elternabende. Die B- Zeit ist die Kerntätigkeit.

„Die B-Zeit umfasst alle unmittelbaren Tätigkeiten mit und für Schülerinnen und Schülern im schulischen Zusammenhang. Sie ergibt sich aus der vereinbarten individuellen wöchentlichen Arbeitszeit abzüglich der K-Zeit und der allgemeinen VN-Zeit. Die Bedarfszeit steht der Schulleitung zur Einsatzplanung zur Verfügung. Unter unmittelbare Tätigkeiten mit Schülerinnen und Schülern fallen die geplanten Zeiten im Einsatzplan für Bildung, Begleitung, Betreuung, Beratung und Behandlung“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b, 1).

Ergänzend können, je nach individuellem Bedarf des Schulstandortes, Tätigkeiten den B- Zeiten zugeordnet werden. Hierzu zählen zum Beispiel die Abstimmung und der Austausch im Kollegium zu konkreten Fällen, Hausbesuche, Vermittlung in Therapie oder externe Beratung, entsprechende Dokumentationen, Absprache mit Kooperationspartner\*innen, wie der Polizei oder dem ASD sowie alle Tätigkeiten, die direkt einem Fall zugeordnet werden können. Die VN- Zeit bezieht sich auf Tätigkeiten, wie zum Beispiel die Vor- und Nachbereitung von Unterricht oder Betreuung, also der B- Zeit und organisatorische, administrative Aufgaben (ebd.). Die B- Zeit ist in der NMS mit 60% veranschlagt. VN und K- Zeit sind nicht klar definiert (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2021).

## 4.2 Umfrage im Netzwerk Schulsozialarbeit

### 4.2.1 Die Notwendigkeit einer Umfrage zu einer Modifizierung der Sozialen Arbeit an der NMS

Im Rahmen der Praxis der vorvergangenen Jahre zeichnete sich eine Notwendigkeit an der NMS ab, die Arbeit der Schulsozialarbeiter\*innen zu modifizieren um zukünftigen Herausforderungen besser begegnen zu können. Diese Notwendigkeit wurde durch die neuen Problemlagen, ausgelöst durch die Covid- 19 Pandemie, verstärkt (vgl. Kap. 2.6.2). Ein erster Auslöser für die Umfrage war das vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) der BSB eingeführte neue Arbeitszeitmodell für Soziale Arbeit in Schule (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b). Dieses sah vor, die Schulsozialarbeit in ihrem Handeln stärker zu reglementieren, beziehungsweise diese enger als zuvor in das schultypische Stundentableau zu integrieren und Arbeitseinsätze dort verbindlich festzulegen. Vor allem die festgelegte B- Zeit stellte die bisherige Tätigkeit in der Schulsozialarbeit vor eine große planerische Herausforderung, da sich der sozialpädagogische Alltag entscheidend weniger planbar als zum Beispiel schulischer Fachunterricht gestaltet.

Ein weiterer Faktor für die Umfrage war die schnell gewachsene Schülerschaft der NMS. Der Hamburger Schulsenator Thies Raabe gab 2020 aus, dass dem Schulwunsch der Eltern eine hohe Priorität einzuräumen sei. Hamburg hat eine Schulplatzvergabe bei der Erstwahl von 94% (vgl. 94% der Fünftklässler bekommen

ihre Wunschschule, 2020). Dies führt neben der Elternzufriedenheit zu Umverteilungen, wie zwei sechszügigen Jahrgängen hintereinander an der NMS, während die benachbarte Stadtteilschule Stübenhofer Weg zweizügig läuft. Gleichzeitig wird die Schule nicht mit zusätzlichen personellen Ressourcen ausgestattet, was zwangsläufig zu einem Ungleichgewicht in der Qualität der Arbeit führt. Ähnlich dem Zeitraum der Covid-19 Pandemie wurde die Soziale Arbeit in der NMS bezogen auf erwähnte Punkte als stark beeinträchtigt durch die äußeren Umstände wahrgenommen und definiert in den zwei Schuljahren der Notbetreuungen während der Schulschließungen und des Hybrid- Unterrichtes. In dieser Zeit konnte der fachlichen Anspruch Sozialer Arbeit in Schule nicht gehalten werden. Nach dieser Zeit wurde von der Sozialen Arbeit in der NMS die Notwendigkeit erkannt, als Sozialpädagog\*innen zurück zu einer agierenden Profession zu gelangen und Anspruch und Definition der Tätigkeit nach Möglichkeit selbst zu definieren und zu gestalten. Um ein Vergleichswert zu erlangen, inwiefern sich die Situation an vergleichbaren Schulstandorten gestaltet und ob sich gegebenenfalls Anreize zur Qualitätsverbesserung der eigenen Arbeit finden lassen, wurde ein Fragebogen entwickelt, welche diese Faktoren beinhaltete. Hilfreich hierzu boten sich unter anderem die vorhandenen Netzwerkstrukturen der Schulsozialarbeit Süderelbe an.

#### 4.2.2 Die Entwicklung der Fragen

Unstimmigkeiten in Bezug auf die BSB und ein Wunsch nach Veränderung sind durch das Netzwerk und die Gewerkschaften professionsimmanent bekannt (vgl. Chiapparini et al., 2018, 144ff.). Gemeinsam mit der Schulleitung erstellten die Sozialpädagog\*innen einen Fragenkatalog mit für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit an der NMS als relevant angesehen Themenkomplexen. Aus dem erarbeiteten Material wurde durch den Autor ein Fragebogen entworfen. Es wurde eine theoretisch fundierte Begründung zu den aufgenommenen Items vorgenommen. Zunächst wurde der Aufbau des Fragebogens festgelegt. Dieser wird im Folgenden vorgestellt und untergliedert sich in die Abschnitte „allgemeine Daten“, „Profession und Stundenanteile“, „Arbeitsbereiche“ und „Ausstattung und Organisationsstruktur“ (vgl. Kirchhoff et al., 2010, 25ff.).

### 4.2.3 Der Fragebogen

Das Datenerhebungsinstrument ist ein vierseitiger Fragebogen mit geschlossenen Items. Das geschlossene Format wurde aufgrund von Objektivität und Vereinfachung in der Auswertung gewählt. Weiter wurde aufgrund der besseren Vergleichbarkeit ein geschlossenes Format gegenüber eines offenen präferiert (vgl. Bortz & Döring, 2009, 259). Der Fragebogen wurde ausschließlich für Kolleg\*innen der Schulsozialarbeit konzipiert. Zum Beantworten der Fragen ist ein Expert\*innenwissen aus der Praxis unbedingt notwendig. Um die Beantwortung dieses Fragebogens mit der hohen Arbeitsbelastung der Kolleg\*innen zu vereinbaren, schienen geschlossenen Items deshalb ebenfalls geeigneter (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b, 2). Der Fragebogen besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil „allgemeine Daten“ werden in vier Items grundlegende Informationen wie der Schulstandort abgefragt. Dies gilt lediglich der späteren Ergebnismittelung und ist nicht Teil der Auswertung. Weiter ist es relevant zu wissen, in welcher Größenordnung beziehungsweise um welche Schüler\*innenanzahl es sich handelt um Vergleiche mit der NMS ziehen zu können. Die Hypothese ist, je größer die Schule, desto größer der Bedarf an professioneller Schulsozialarbeit. Unabdingbar in der Charakterisierung einer Schule und zur Erörterung, der ihr zugeteilten personellen Ressourcen, ist der ihr zugeteilte Sozialindex, der KESS- Faktor. Die Hypothese hier ist, je niedriger der KESS- Faktor, desto größer, professioneller die Schulsozialarbeit. Zusätzlich wurde die Fragestellung eingebaut, ob sich der KESS- Faktor im Laufe der Covid-19 Pandemie, sprich in den Schuljahren 2020 bis 2022 verändert habe. Die Hypothese: Eine Hochstufung im KESS-Faktor ermöglicht eine Abstufung der zugeteilten Ressourcen. Abgesehen von der Eingangsfrage sind die Fragestellungen aus dem ersten Bereich des Fragebogens als geschlossene Fragestellungen formuliert. Die Antworten sind weitestgehend vorgegeben. Um entsprechende Antwortmöglichkeiten vorgeben zu können, benötigt es einen entsprechenden Kenntnisstand zur Sache.

Im zweiten Teil der Umfrage geht es um die Professionen und die Stundenanteile der Schulsozialarbeiter\*innen sowie die Anzahl der Mitarbeiter\*innen. Ergibt sich ein Bild klassisch sozialpädagogisch oder fachähnlich akademisch ausgebildeter Akteur\*innen oder ist die Zusammensetzung der Kollegien vielschichtiger? Diese

Frage zielt auf das akademische Niveau der Arbeit sowie die Thematik des Quereinstieges ab. Weiter beeinflusst es die Art der Zusammenarbeit, ob ein Team mit wenigen Kolleg\*innen mit hohem Stundenanteil arbeitet oder mit mehreren und niedrigerem Stundenanteil (vgl. Speck, 2022, 96ff.). Eine Vertiefung dieser Frage ist: Welcher Gesamtstellenanteil kommt der Sozialen Arbeit an Schule zuteil? Dies ist für die quantitative und qualitative Arbeit ein relevanter Wert. Zusätzliche Hypothese ist: Es bestehen in dieser Frage Intransparenzen, trotz eigentlicher klarer Zuordnung durch den Sozialindex. Die Fragen zur Verfügung gestellten Betreuungszeit und zur Koordinationszeit berührt die Dienstzeitverordnung für das so genannte Pädagogisch- Therapeutische Fachpersonal an Schulen von der Behörde für Schule und Berufsbildung über das LI aus dem Jahre 2018 (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b, 2). Die Aufgliederung zu mehr fest verplanter Arbeitszeit, wie in diesem Modell vorgesehen, brachte viele Standorte an Kapazitätsgrenzen und eine Hypothese legt nahe, dass die Vorgabe der Behörde nicht, beziehungsweise lediglich als Handreichung in der Praxis stattfinden kann, da neben zeitlicher Ressource keine Orientierung an konkreten Arbeitsbereichen festgelegt ist. Die Abfrage der Arbeitsbereiche und konkreten Tätigkeiten dient dem Vergleichswert, was in aktueller Arbeitsweise abgedeckt werden kann, wo es Grenzen gibt und ob es Bereiche gibt, die von der NMS in der Arbeitsplanung nicht mitgedacht werden. Hier besteht die Hypothese, dass wenn etwas in Stadtteilschulen strukturiert ist, dann die sozialpädagogische Zuordnung zu den Klassen.

Teil drei beleuchtet die Ausstattung und Organisationsstruktur. Eine wichtige Bestandsaufnahme in Bezug auf die eigene Organisationsstruktur ist die Frage nach einer sozialpädagogischen Leitung. Ist diese vorhanden oder nicht? Die Hypothese: Wenn mehr als sieben Mitarbeiter\*innen in einem Team zusammenarbeiten, ist eine Leitung sinnvoll. Ebenso behandelt dieser Abschnitt die Einsatzkoordinierung und Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule sowie die administrative Arbeitssituation und Ausstattung und ob ein an die aktuellen Ansprüche angepasstes Arbeitskonzept vorhanden ist (Liebig et al., 2017). Die letzte Frage bezieht sich auf Netzwerke und Kooperation und stellt fest, ob die Ergebnisse dieser Umfrage von Belang seien und zur Verfügung gestellt werden sollten.



In den Abschnitten „Profession und Stundenanteile“, „Arbeitsbereiche“, „Ausstattung und Organisationsstruktur“ gibt es zu jeder Fragestellung einen offenen Bereich mit einer Option zu weiteren Bemerkungen, um auch qualitative Daten und Unterschiede abbilden zu können. Zusätzlich wird eine offene Frage nach generellen Ergänzungen zum Ende des Fragebogens gestellt (Kirchhoff et al., 2010).

Hamburg hat im Schuljahr 2021/2022 85 Stadtteilschulen insgesamt. 59 davon sind staatliche Schulen. Von den öffentlichen Hamburger Stadtteilschulen haben vier den KESS- Faktor eins und zwölf den KESS- Faktor zwei (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2021a). Diese Schulen waren der Rahmen für die Erhebung. Die Umfrage hat einen internen Charakter, da sie lediglich den angefragten Schulsozialarbeiter\*innen temporär zugänglich war (vgl. Liebig et al., 2017, 541ff.). Die schriftliche Befragung wurde für einen Pretest an die sozialpädagogischen Kolleg\*innen der NMS freigegeben (vgl. Kirchhoff et al., 2010, 24f.). Form und Inhalt stellten keine zugangs- oder inhaltlichen Schwierigkeiten zum Erhalt von Antworten und der Durchführung dar. Es wurde auf Rechtsschreibfehler verwiesen und eine ergänzende Frage im Abschnitt Ausstattung und Organisationsstruktur zum Vorhandensein einer sozialpädagogischen Leitung vorgeschlagen. Beide Anliegen wurden entsprechend nachbearbeitet. Somit wurde der Fragebogen als Teil der empirischen Arbeit in Abstimmung mit der Schulleitung durchgeführt. Bei der Befragung handelt es sich um eine Quotenstichprobe. Die Befragung wurde an 23 Schulen verschickt. Ausgewählt wurden diese neben der Schulformäquivalenz, entsprechendem KESS- Faktor, beziehungsweise entsprechendem Sozialraum an Schüler\*innenzahl und örtlicher Nähe zur NMS. Sowohl Grundschulen mit einem hohen Anteil von Erzieher\*innen, Gymnasien mit dem Schwerpunkt fachlichen Lernens, sowie die Förderschulen des ReBBZ mit einem ausschließlichen Ressourcenanteil von sonderpädagogischer Förderung sind als Vergleichsstandorte ungeeignet. Der Umfragezeitraum umfasste den 20.01. bis zum 28.02.2022. Die Auswertung erfolgte anonym. Alternative empirisch belegte Daten zur Thematik gibt es nicht (vgl. Kirchhoff et al., 2010, 29ff.).

#### 4.2.4 Methoden der Datenauswertung

Der Umfrage wurde über das Internettool „Umfrage- Online“ erstellt. Diese Software wurde aufgrund von niedrigschwelligem Zugang gewählt. Sie stellt ein kostenloses Studierendenkonto zur Verfügung, eine unbegrenzte Anzahl an Fragen, professionelles Design, individuelles Layout und bietet die Option der automatisch generierten Einladungs- E- Mail für potenzielle Befragte. Eine Auswertung wird an die jeweils gewählte Antwortmethode angepasst, von der Software erstellt und die Ergebnisse dargestellt. Es handelt sich um eine explorative Datenanalyse. Die Ergebnisse können Dritten online zur Verfügung gestellt werden, sind jedoch durch ein Passwort geschützt (vgl. Umfrage Online). Dass die Abwesenheit des Forschenden einen möglichen Kontrollverlust darstellen kann, zum Beispiel in Bezug auf die Frage, ob die tatsächlich ausgewählten Adressat\*innen die Fragen beantworten, wurde bei einer geschlossenen Gruppe der Befragten als ein geringes Risiko eingeschätzt (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, 45). Unterschiedliche Abfrageziele erforderten unterschiedliche Fragetypen. So wurde zum Beispiel bei der Eingangsfrage zum Schulstandort mit Nominalskalenwerten gearbeitet. Es handelt sich hier um zueinander nicht in Konkurrenz oder Reihenfolge stehende Informationen, die lediglich zur Zuordnung der Teilnehmer\*innenliste, zur möglichen Ausgabe von Ergebnissen, nicht zur Umfrage relevant sind. Bei der Abfrage zur Anzahl der Kolleg\*innen innerhalb des jeweiligen Teams am Standort beziehungsweise der Stundenanteile dieser wurde eine metrische Skala gewählt. Hier ging es um die Erstellung einer Reihenfolge sowie die möglichen Distanzen zueinander. Unter Verwendung einer metrischen Skala wurden zum Beispiel die unterschiedlichen Professionen, welche in der Sozialen Arbeit in Schule vertreten sind, festgestellt. Dichotom wurde zum Beispiel bei der Abfrage nach einem Interesse weiterer Netzwerkarbeit in Verbindung mit dem Erhalten der Ergebnisse der Umfrage gearbeitet (vgl. Kirchhoff et al., 2010, 43).

## 4.3 Ergebnisteil

### 4.3.1 Ergebnisse der Umfrage

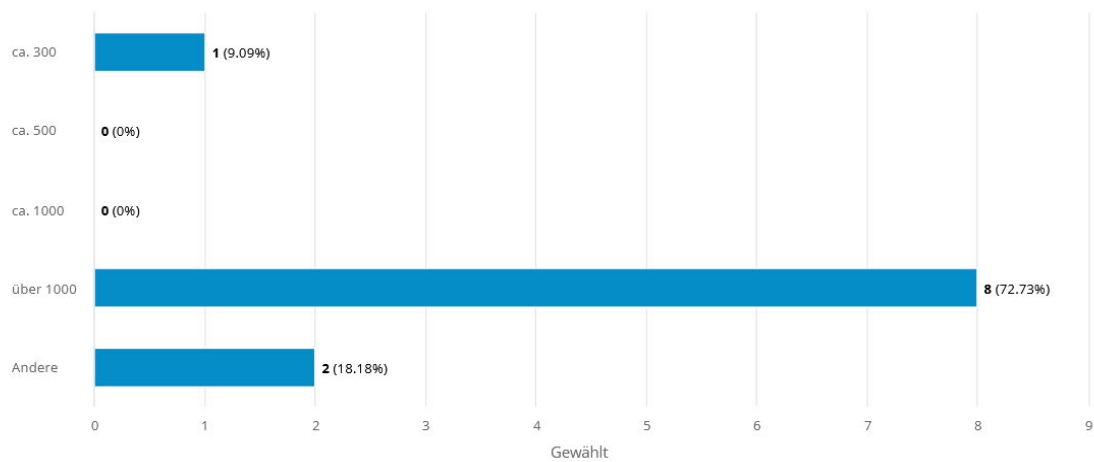
Es gibt 14 Antworten. Drei sind ungültig, da keine Schulzuordnung vorgenommen wurde oder keine Frage beantwortet wurde. Elf Fragebögen sind für die Umfrage nutzbar, davon drei Antworten unvollständig. Die Umfrage gilt als repräsentativ, da mit elf Antworten eine Antwortquote von nahezu 50% erreicht wurde und es sich um eine Stichprobe lediglich gerichtet an Expert\*innen zum Gegenstand, exakt zu den genannten Merkmalen, handelt. Aus den getroffenen Aussagen dieser kleinen Gruppe können für diese Arbeit Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Hamburger Stadtteilschulen mit den Kessfaktoren 1 und 2 getätigt werden (vgl. Liebig et al., 2017, 513ff.). Die Ergebnisse sind unter: <https://www.umfrageonline.com/user/surveys> passwortgeschützt abrufbar (Umfrage - Netzwerk Schulsozialarbeit, 2022). Der Fragenbogen findet sich unter den angehängten Quellen.

### 4.3.2 Erster Teil: Ausstattung und Organisationsstruktur

Im ersten Abschnitt Ausstattung und Organisationsstruktur wurde zunächst die Größe der Schule abgefragt. Hier handelt es sich um eine metrische Abfrage. Von elf Antworten, wie hoch die Schüler\*innenanzahl des jeweiligen Standortes ist, gibt es eine Mehrzahl von Angaben, acht, dass es sich um mehr als 1000 Schüler\*innen handelt (vgl. Abb. 1).

### Wie viele Schüler\*innen besuchen die Schule? (Kreuze an)

Anzahl Antworten: 11



"Andere" Text Antworten:

ca. 600
1200

Abbildung 1: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, Schüler\*innenanzahl.

Weiter wurde der Sozialindex der jeweiligen Standorte abgefragt. Es handelt sich um eine Frage, die zu einer Ordinalskala führt. Der Sozialindex der unterschiedlichen Standorte stellt sich verteilt auf. Bei 10 Antworten geben drei einen Faktor eins an, zwei den Faktor zwei und fünf den Faktor drei (vgl. Abb. 2).

### Welchen Sozialindex / Kessfaktor hat die Schule?

Anzahl Antworten: 10

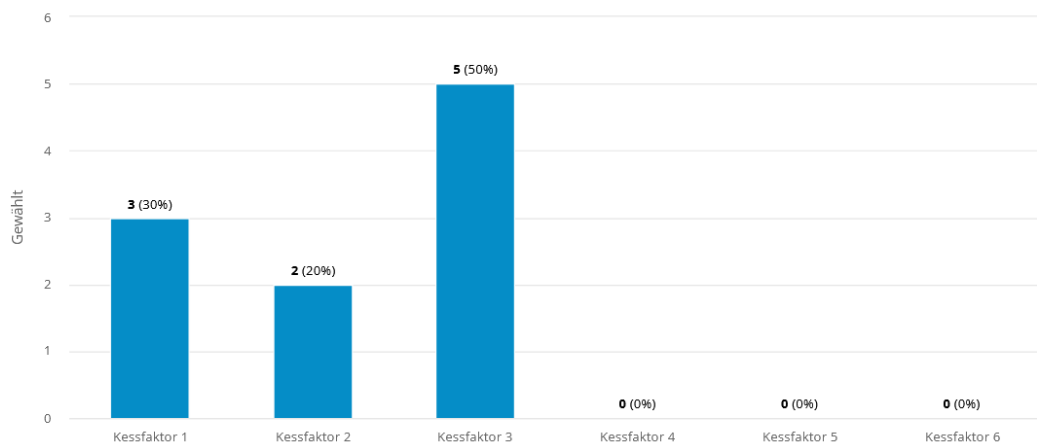


Abbildung 2: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, KESS- Faktor.

Im Schuljahr vor der Covid 19 Pandemie gaben die befragten Schulen dreimal an, den KESS- Faktor eins zu haben, dreimal den Faktor drei und fünfmal drei. Es liegt hier eine Ordinalskala vor (vgl. Abb. 3).

**Welchen Kessfaktor hatte die Schule vor der Covid-19 Pandemie?**

Anzahl Antworten: 11

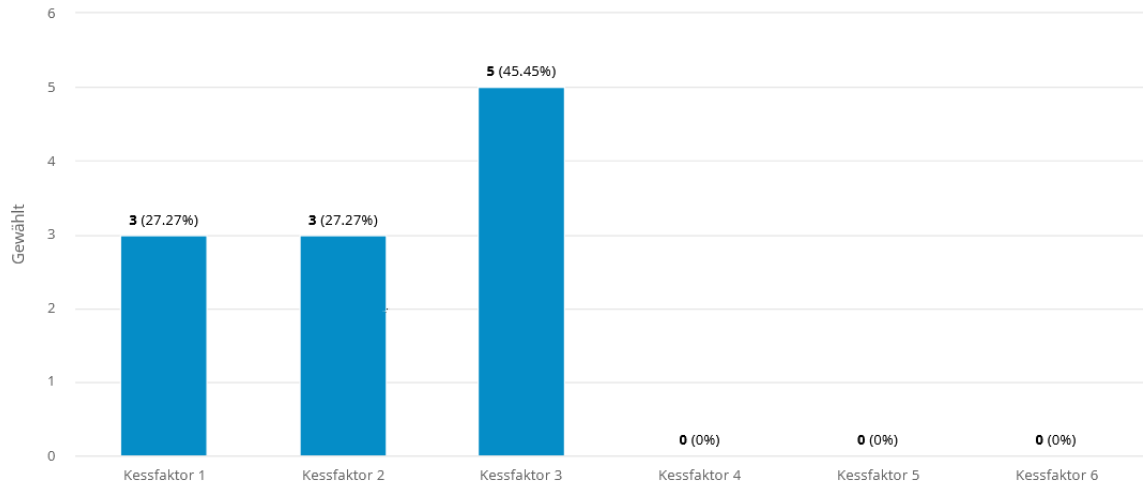


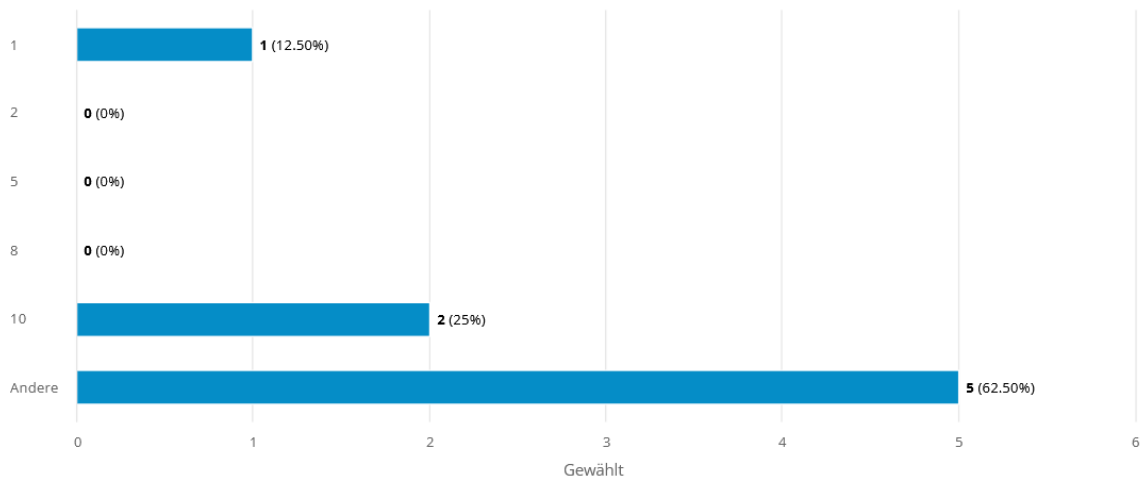
Abbildung 3: Deskriptive Ergebnisse, Allgemeine Daten der Umfrage, KESS- Faktor vor der Pandemie.

**4.3.3 Zweiter Teil: Profession und Stundenanteile**

Im zweiten Teil der schriftlichen Befragung Profession und Stundenanteile wurde zunächst die Anzahl an Schulsozialarbeiter\*innen in totaler Anzahl abgefragt. Acht Schulen antworteten. Während eine Schule mit einer Person in der Schulsozialarbeit arbeitet, sind es an anderer Stelle 14. Die häufigsten Antworten, insgesamt vier, pendeln sich bei neun beziehungsweise zehn ein. Es handelt sich im Ergebnis um eine metrische Skala. Im offenen Teil werden einmal bereits Details zu einer Frage gegeben, die im weiteren Verlauf der schriftlichen Befragung zur Stundenaufteilung gestellt wird (vgl. Abb. 4).

## Wie viele Schulsozialarbeiter\*innen gibt es bei euch?

Anzahl Antworten: 8



"Andere" Text Antworten:

9

14

6

9

6

## Gibt es weitere Bemerkungen?

Anzahl Antworten: 2

Text Antworten:

Von den zehn Personen arbeitet

- eine Kollegin mit einer vollen Stelle im Beratungsdienst.

- eine Kollegin nur mit einer halben Stelle.

- eine Kollegin mit einer halben Stelle in der Inklusion und mit der anderen halben Stelle in der Ganztagskoordination.

Zu wenige Soz.Päds für die grössergewordene Schule.

Abbildung 4: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Anzahl Schulsozialarbeiter\*innen.

Eine weitere Frage in diesem Abschnitt ist, aus welchen Professionen die Kolleg\*innen kommen, die in der Schulsozialarbeit tätig sind. Das Ergebnis stellt eine Nominalskala dar. Hierbei waren Mehrfachnennungen möglich. Acht Schulen beantworteten diese Frage. Achtmal handelt es sich um Sozialpädagog\*innen, je

einmal wurde Erziehungswissenschaftler\*in, einmal Beratungslehrer\*in gewählt (vgl. Abb. 5).

#### Aus welchen Professionen kommen die Schulsozialarbeiter\*innen?

Anzahl Antworten: 8

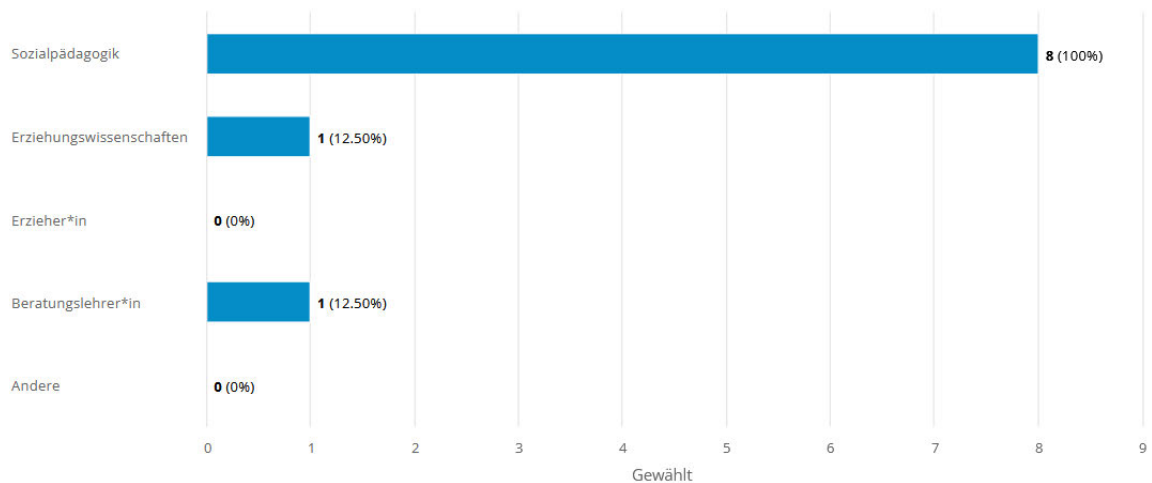


Abbildung 5: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Anzahl Schulsozialarbeiter\*innen.

Neben der Anzahl sind ebenso die Stundenanteile, Voll- oder Teilzeit der einzelnen Mitarbeiter\*innen relevant. Vollzeit beschreibt einen Stellenanteil von 100%, entsprechend 39 Stunden pro Woche. Drei Schulen gaben an, dass jeweils ein\*e Mitarbeiter\*in Vollzeit arbeitet, einmal wurde angegeben, dass zwei, einmal drei Kolleg\*innen in Vollzeit arbeiten, viermal sind es fünf Kolleg\*innen. Einmal arbeiten mehr als sechs Schulsozialarbeiter\*innen in Vollzeit. An Teilzeitstellen, weniger als 100%, gaben zwei Schulen an, eine Kolleg\*in zu haben, einmal wurde geantwortet, dass zwei Kolleg\*innen in Teilzeit arbeiten. An zwei Schulen sind es vier Kolleg\*innen, jeweils einmal fünf, sechs oder mehr. Beide Skalen gehören zu den metrischen Skalen.

## Welche Stundenanteile (Voll-/ Teilzeit) habt ihr?

Anzahl Antworten: 8



Abbildung 6: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Stundenanteile.

Zusätzliche Erläuterung- Bsp. Vollzeit (100%): 1MA (blau) = 3x gewählt; 2MA (dunkles Grün) = 1x gewählt.

Nur vier Antworten gab es zur Frage, wie hoch der Stellenanteil der Schulsozialarbeit insgesamt ist. Die Frage ist ordinal angelegt. Eine Schule hat acht Vollzeitstellen, zwei Teilzeitstellen, eine weitere gibt an lediglich eine Vollzeitstelle zu haben. Eine befragte Schule zählt alle Stellen zusammen und kommt auf 6,95 Stellen, die letzte Antwort bezieht sich auf Arbeitsbereiche, gibt keine klare Angabe zur Frage (vgl. Abb. 7)

## Wie viele Stellen für Schulsozialarbeit habt ihr insgesamt?

Anzahl Antworten: 4

Text Antworten:

8x 100% (davon 1% offiziell 83% wegen Sabbatical)  
1x 83%  
1x 50%

1 mit 100%

6,95 Stellen

Laut unserem Schulleiter steht der Schule 1Beratungsstelle, 2Gaztagsstellen, die restlichen Inklusionstellen.

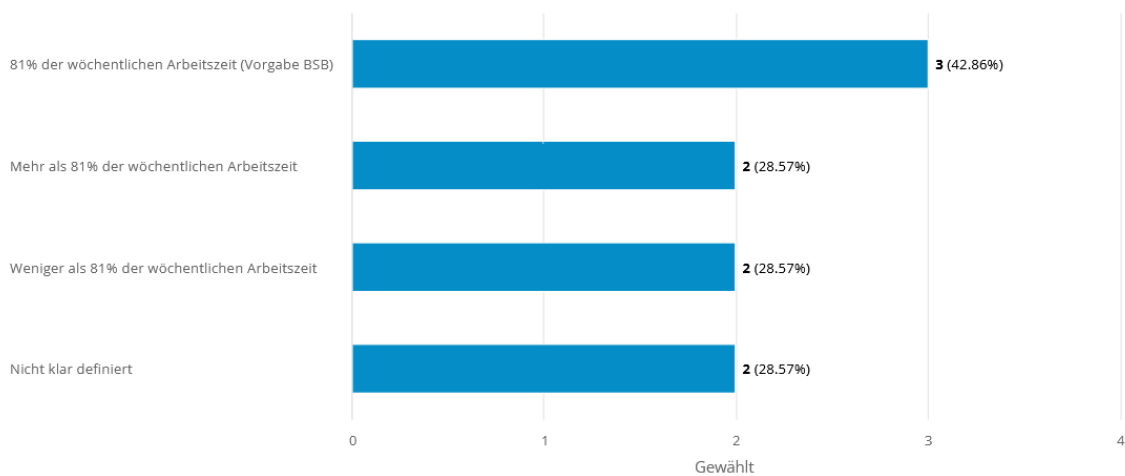
Abbildung 7: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Stellen gesamt.



Eine weitere relevante Größe ist der tatsächliche Zeitanteil der Betreuungszeit, der so genannten B- Zeit in der Praxis. Sieben Schulen antworteten auf diese Frage. Wobei sich drei Standorte an die Vorgabe der BSB halten, 81% der wöchentlichen Arbeitszeit in B- Zeit zu investieren, zwei über dieser Vorgabe liegen, zwei darunter und weitere zwei keine klare Definition für diesen Teil der Arbeitszeitverordnung haben. Im offenen Teil gibt eine Angabe, dass diese Vorgabe nur teilweise verordnet sei, eine weitere Angabe, dass eben diese nicht bekannt sei. Dieses Ergebnis gehört zu den metrischen Skalen (vgl. Abb. 8).

**Wieviel Bedarfszeit, sog. „B-Zeit“ steht euch pro Woche, pro MA zur Verfügung bzw. ist euch zugeteilt?**

Anzahl Antworten: 7



**Gibt es weitere Bemerkungen?**

Anzahl Antworten: 2

Text Antworten:

- Entschuldigung aber das weiß ich nicht
- Alle in der DZR definierten Zeiten, also auch die "B-Zeit", legen wir einerseits selbst fest. Andererseits ist aber auch eindeutig festgelegt, wie viele Stunden wir (individuell unterschiedlich) im Unterricht, in Pausenangeboten/ Ganztagskursen und für Konferenzen eingesetzt sind.

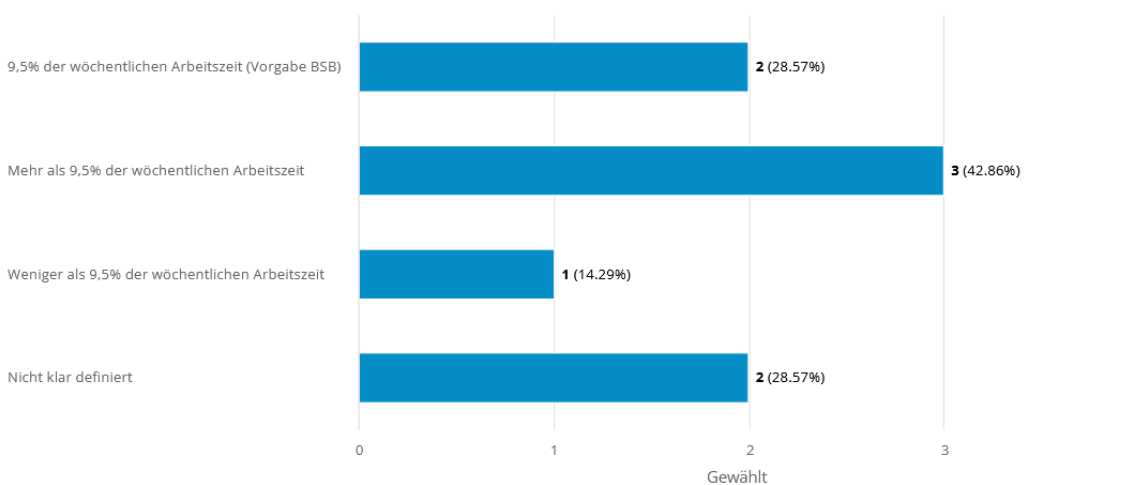
Abbildung 8: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, Bedarfszeit.

Ebenso entscheidend in der Arbeitsplanung und äquivalenter Teil der Arbeitszeitverordnung ist die Kooperationszeit, die K- Zeit. 9,5% der wöchentlichen Arbeitszeitstunden sollen laut BSB hierfür verwendet werden. Es handelt sich um eine metrische Abfrage. Bei sieben Antworten geben zwei an, dies leisten zu

können. Dreimal gibt es die Antwort, dass die vorgegebene Zeit nicht ausreicht und darüber gearbeitet wird. Einmal wird weniger als 9,5% angegeben. Zweimal ist die K- Zeit nicht klar definiert. Im offenen Teil der Frage wird einerseits darauf verwiesen, dass dies in der Praxis nicht leistbar sei, andererseits, dass der Umgang mit dieser Vorgabe ebenso (wie bei den B- Zeiten) nicht bekannt sei (vgl. Abb. 9).

**Wieviel Kooperation, Koordination und Kommunikation, sog. "K-Zeit" steht euch pro Woche zur Verfügung?**

Anzahl Antworten: 7



**Gibt es weitere Bemerkungen?**

Anzahl Antworten: 3

Text Antworten:

- Auch nicht
- In der Praxis gar nicht leistbar.
- Alle in der DZR definierten Zeiten, also auch die "B-Zeit", legen wir einerseits selbst fest. Andererseits ist aber auch eindeutig festgelegt, wie viele Stunden wir (individuell unterschiedlich) im Unterricht, in Pausenangeboten/ Ganztagskursen und für Konferenzen eingesetzt sind.

Abbildung 9: Deskriptive Ergebnisse, Profession und Stundenanteile, K- Zeit.

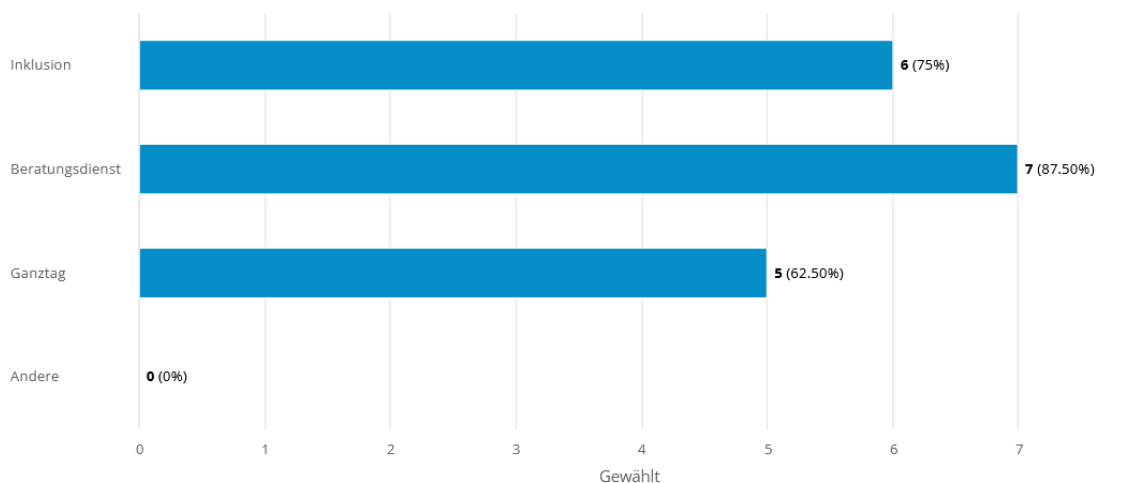
**4.3.4 Dritter Teil: Arbeitsbereiche**

Im dritten Abschnitt haben acht befragte Standorte Antworten zu den jeweiligen Arbeitsbereichen gegeben. Sechs ordnen sich der Inklusion zu, sieben dem Beratungsdienst, fünf der Ganztagsbetreuung. Es handelt sich um eine Nominalskala. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Im offenen Teil

der Frage ist von einer Arbeitsbereichsaufteilung in Form von Abteilungen die Rede (vgl. Abb. 10).

#### Welchem Arbeitsbereich ordnet ihr euch zu?

Anzahl Antworten: 8



#### Gibt es weitere Bemerkungen?

Anzahl Antworten: 1

Text Antworten:

Angemerkt sei dazu, dass bei uns an der Schule der Beratungsdienst eine eigene "Abteilung" ist, in der neben einem Beratungslehrer eine Sozialpädagogin mit voller Stelle arbeitet. Die in der Inklusion eingesetzten Sozialpädagog:innen übernehmen die Erstberatung, müssen bei bestimmten Fällen den Beratungsdienst hinzuziehen.

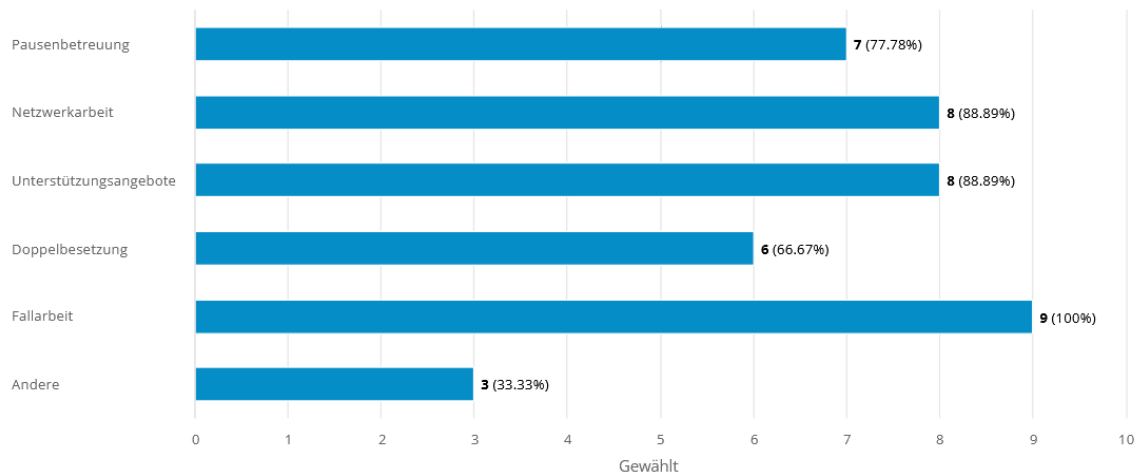
Abbildung 10: Arbeitsbereiche, Zuordnung der Arbeitsbereiche.

Innerhalb der Arbeitsbereiche existieren unterschiedliche konkrete Tätigkeiten, welche im Folgenden abgefragt wurden. Neun Schulen haben hierzu Antworten gefunden, Mehrfachnennungen waren möglich. Alle vorgegeben großen Arbeitsfelder wurde mehrheitlich ausgewählt. Jeder Schulstandort macht sozialpädagogische Fallarbeit. Nahezu jeder arbeitet in der Netzwerkarbeit, in Unterstützungsangeboten und der Pausenbetreuung. Sechs von neun sind in der Doppelbesetzung eingesetzt. Es wurden Ergänzungen zu der geschlossenen Frage unternommen, wie unter anderem die Erwähnung der Unterstützungsangebote der sozialpädagogischen Insel und des Trainingsraumes, der Ganztageskurse, Konfliktbewältigung und der Arbeit innerhalb von Klassenteams. Hier stellt sich eine Nominalskala dar. Im offenen Teil der Frage wird auf die Coronapandemie und die

dadurch zu kurz kommende Netzwerkarbeit verwiesen sowie darauf, dass ein Großteil der Arbeitszeit in die Doppelbesetzung geht (vgl. Abb. 11).

### Was sind die konkreten Tätigkeiten?

Anzahl Antworten: 9



"Andere" Text Antworten:

Trainingsraum, Insel

Ganztagskurse, Teil von Klassenteams (oft einem Jahrgang zugeordnet)

viele Konflikte zwischen den SuS klären (besonders in den unteren Jahrgängen)

### Gibt es weitere Bemerkungen?

Anzahl Antworten: 2

Text Antworten:

Netzwerkarbeit kommt in letzter Zeit zu kurz, wg. Corona und wg. der vielen Arbeit (Überlastung) in der Schule.

Der grösste Teil der Arbeitszeit geht in die Doppelbesetzung

Abbildung 11: Arbeitsbereiche, konkrete Tätigkeiten.

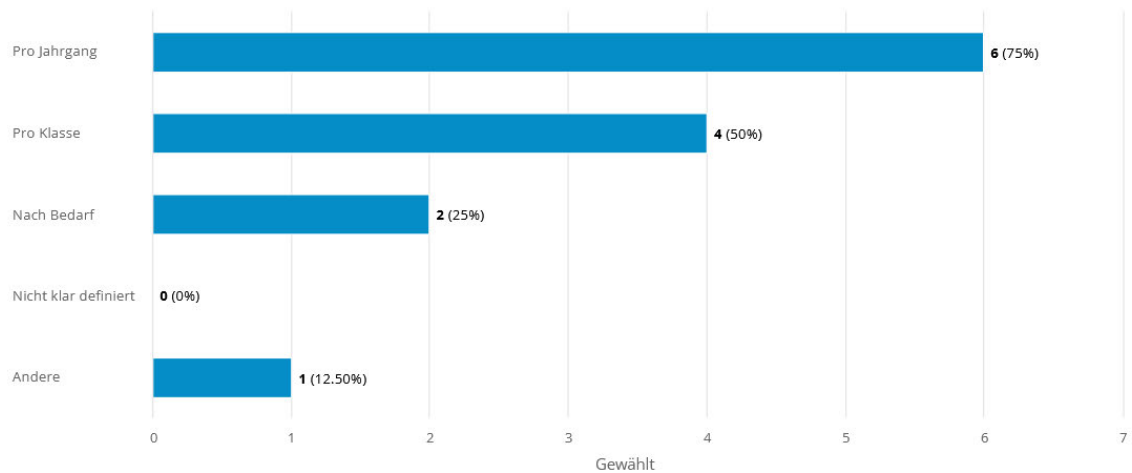
#### 4.3.5 Vierter Teil: Ausstattung und Organisationsstruktur

Im Abschnitt Ausstattung und Organisationsstruktur wird zunächst die Struktur in der Arbeit mit den Schüler\*innen abgefragt. Wer ist wann zuständig? Acht Schulen haben geantwortet. Sechs Schulen organisieren sich pro Jahrgang, das heißt, ein\*e Kolleg\*in ist für einen gesamten Jahrgang verantwortlich. Viermal wurde die Antwort gegeben, dass die Kolleg\*innen festen Klassen zugewiesen seien. Zweimal wird

jeweils nach Bedarf gearbeitet und einmal wird im offenen Teil eine Verantwortlichkeit in zwei Jahrgängen mit insgesamt sechs Klassen angegeben. Dieses Ergebnis zeigt eine Nominalskala. Kein Standort gibt an, diesen Bereich nicht klar definiert zu haben (vgl. Abb. 12).

### Wie gestaltet sich eure Organisationsstruktur in der Arbeit mit den Schüler\*innen?

Anzahl Antworten: 8



"Andere" Text Antworten:

Ein Soz.Päd. hat mindestens 6 Klassen in zwei Jahrgängen.

Abbildung 12: Ausstattung und Organisationsstruktur, Arbeit mit den Schüler\*innen.

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Organisation von Sozialer Arbeit in Schule ist die Strukturierung des Teams selbst. Auf die Frage, ob es eine sozialpädagogische Leitung oder eine Koordination für das jeweilige Team gibt, antworteten acht der befragten Schulen. Fünf Teams haben eine Leitung oder eine Koordination, drei dagegen nicht. Diese Darstellung zeigt eine Nominalskala (vgl. Abb. 13).

### Gibt es eine Sozialpädagogische Leitung bzw. Koordination? (Nicht Schulleitung)

Anzahl Antworten: 8

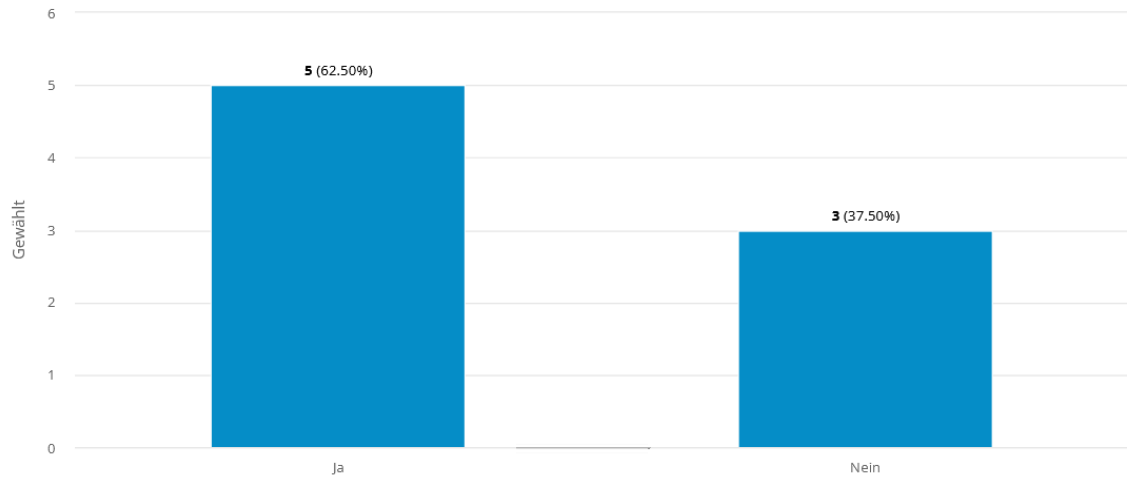
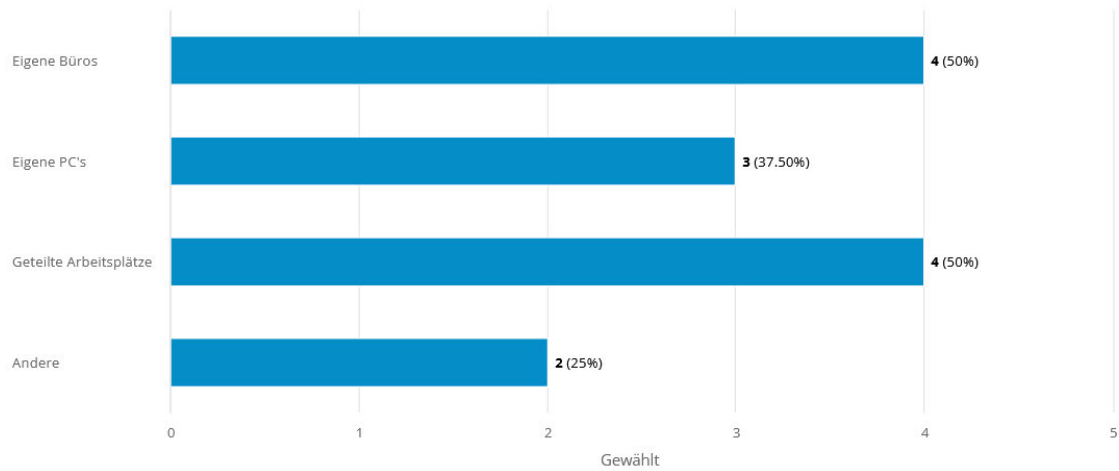


Abbildung 13: Ausstattung und Organisationsstruktur, Leitung bzw. Koordination.

Zur Frage nach der räumlichen und arbeitstechnischen Ausstattung äußerten sich acht der befragten Schulen. Vier gaben an in eigenen Büros zu arbeiten, drei mit eigenen Arbeitsplätzen. Vier weitere arbeiten an geteilten Arbeitsplätzen. Unter der Option „Andere" wurden Angaben zu einem Büro für Sozialpädagog\*innen innerhalb dessen die Arbeitsplätze und Computer geteilt werden gemacht sowie darauf verwiesen, dass an einem Standort ein fester Platz im Lehrer\*innenzimmer vorhanden ist. Dieses Ergebnis stellt eine Ordinalskala dar (vgl. Abb. 14).

### Wie seid ihr räumlich und arbeitstechnisch ausgestattet?

Anzahl Antworten: 8



"Andere" Text Antworten:

Sozpäd. Teambüro. Pcs und Arbeitsplätze werden geteilt

eigene Schreibtische in großen "Lehrerzimmern" bzw. dem Büro der GTS-Koordination. Die Kollegin im Beratungsdienst hat natürlich ein eigenes Büro.

### Gibt es weitere Bemerkungen?

Anzahl Antworten: 1

Text Antworten:

Geteilte PC's

Abbildung 14: Ausstattung und Organisationsstruktur, räumliche und technische Ausstattung.

Auf die Frage, ob am jeweiligen Standort ein Konzept vorhanden ist, antworteten insgesamt acht der befragten Teams. Dreimal ist ein Konzept vorhanden, einmal ist kein Konzept vorhanden, viermal handelt es sich um eine unfertige oder eine Arbeitsversion. Hier stellt sich eine Ordinalskala dar (vgl. Abb. 15).

### Gibt es ein Konzept für Soziale Arbeit an eurer Schule?

Anzahl Antworten: 8

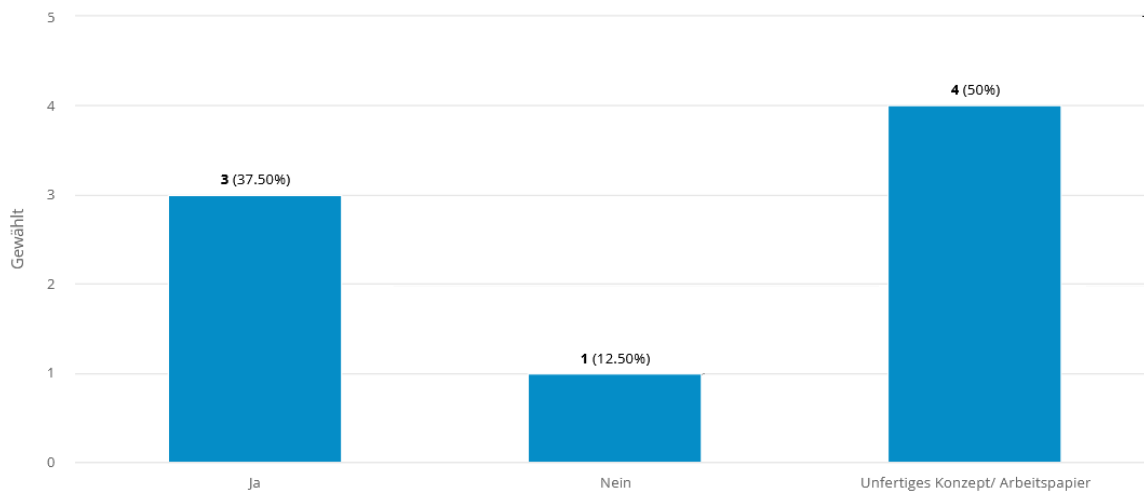


Abbildung 15: Ausstattung und Organisationsstruktur, Konzept.

Sieben Schulen antworteten auf die dichotome Frage, ob es möglich wäre, ihr Konzept zur Verfügung zu stellen. Drei Schulen würden es zur Verfügung stellen, vier würden es nicht zur Verfügung stellen (vgl. Abb. 16).

### Falls ja, könnt ihr es uns zur Verfügung stellen?

Anzahl Antworten: 7

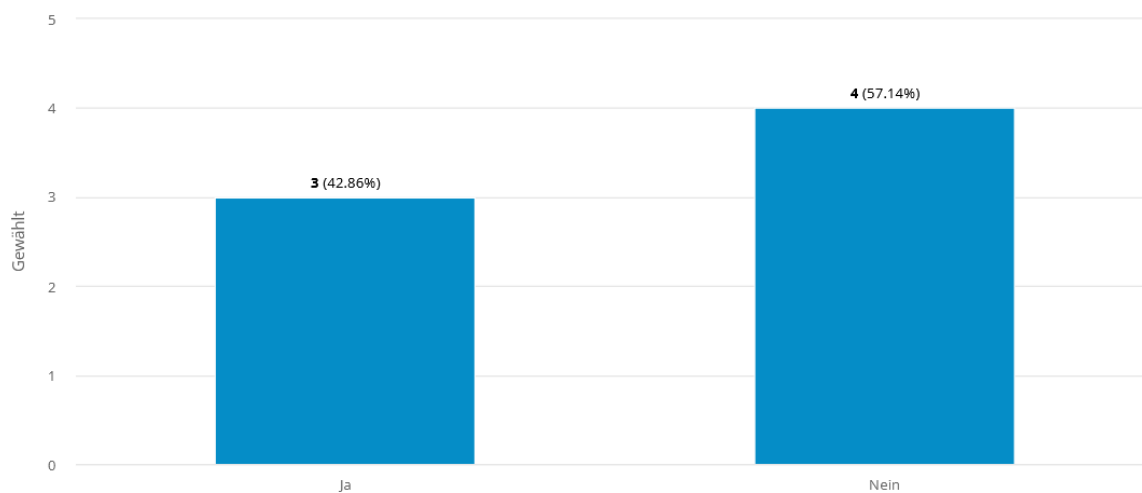


Abbildung 16a: Ausstattung und Organisationsstruktur, zur Verfügungstellung des Konzeptes.



### Gibt es weitere Bemerkungen?

Anzahl Antworten: 2

Text Antworten:

Das Konzept ist uralt... noch aus Zeiten der Integration.

Das Konzept wurde 2015/16 erstellt und seitdem zumindest schriftlich nicht aktualisiert. In groben Zügen arbeiten wir danach, einiges hat sich aber auch geändert. Fragt gerne nach :-)

Abbildung 16b: Ausstattung und Organisationsstruktur, zur Verfügungstellung des Konzeptes.

In der letzten Frage, die ebenfalls dichotom formuliert ist, erklären sich alle sechs Beantwortenden daran interessiert, die Ergebnisse dieser schriftlichen Befragung zu erhalten (vgl. Abb. 17).

### Seid ihr an den Ergebnissen dieser Umfrage interessiert?

Anzahl Antworten: 6

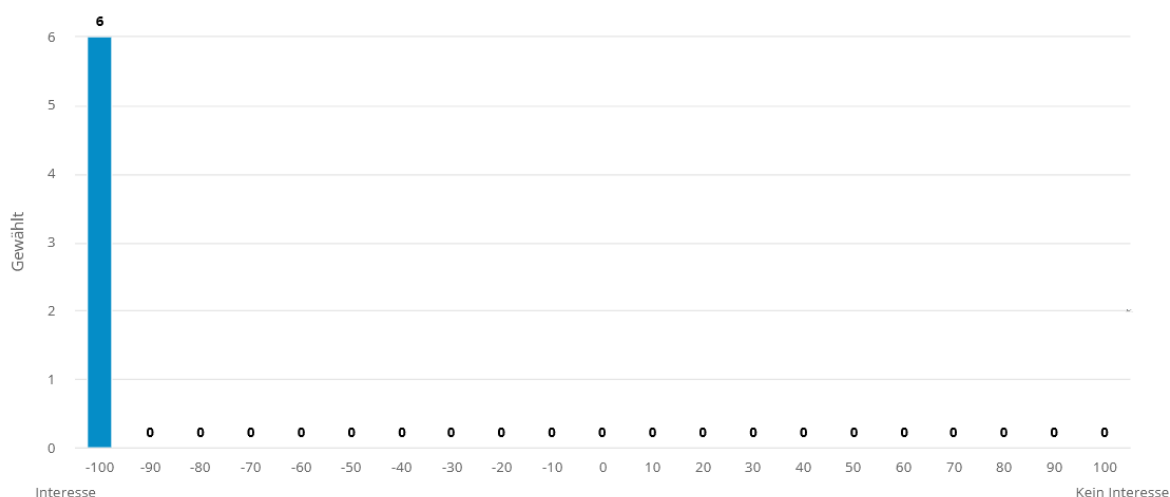


Abbildung 17: Netzwerk Schulsozialarbeit, Interesse an den Ergebnissen

## 4.4 Einordnung der Ergebnisse

Die Beantwortungen zur Schüler\*innenanzahl waren so zu erwarten. So sind bekanntermaßen die Stadtteilschulen in große Einzugsgebiete eingebunden und arbeiten mit stetig wachsenden Anmeldezahlen (vgl. Jessen & Meyer, 2019). Die Mehrheit der Antwortenden gaben an, dass mehr als 1000 Schüler\*innen ihre Schule besuchen (vgl. Abb. 1). Verbunden mit der Hypothese, dass je größer die

Schule sei, desto größer der Bedarf an professioneller Schulsozialarbeit ist, ist die Frage eng verbunden mit denen nach dem KESS-Faktor und der Anzahl der Schulsozialarbeiter\*innen. Die Hypothesen, je niedriger der KESS-Faktor, desto größer, professioneller der Anteil der Schulsozialarbeit, kann bestätigt werden. Die mehrheitliche Antwort beläuft sich auf neun beziehungsweise zehn Schulsozialarbeiter\*innen (vgl. Abb. 4) bei den KESS-Faktoren eins bis drei (vgl. Abb. 2). Die Hypothese, dass aufgrund pandemiebedingter Mehrausgaben Ressourcen eingespart werden, indem die Standorte innerhalb der Coronapandemie im KESS-Faktor hochgestuft würden, wie es bei der Beispielschule der Fall ist, kann nicht bestätigt werden. Die befragten Schulen gaben an, in dieser Zeit keine Veränderung des KESS- Faktors zu haben (vgl. Abb. 3).

Weiter im zweiten Teil der Befragung zur Thematik Profession und Stundenanteile wird deutlich, dass die Mehrheit der Kolleg\*innen aus der Sozialpädagogik kommen oder als Beratungslehrer\*innen tätig sind. Das bescheinigt eine fachlich kompatible akademisch gestützte Professionalität innerhalb der Teams (vgl. Abb. 5). Die Zusammensetzung von Voll- und Teilzeitarbeit ist erwartungsgemäß sehr unterschiedlich verteilt. Hier ist es nicht möglich, Rückschlüsse auf die Qualität der Arbeit zu ziehen. Spannend ist die Frage nach der Gesamtstellenanzahl von Schulsozialarbeit. Hier gab es nur vier Beantwortungen, davon bezog sich eine nicht direkt auf die gestellte Frage (vgl. Abb. 6). Die Frage ist entweder nicht eindeutig formuliert oder wie im Fall der unklaren Antwort mit Bezug auf die Schulleitung nicht hinlänglich bekannt, zum Beispiel aufgrund von Intransparenz. Transparenz gilt als unbedingte Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit. Hier findet sich ein erster Ansatz, der verbesserungswürdig ist (vgl. Speck, 2022, 164). Die reale Aufteilung der B- Zeit ist nur an drei Standorten entsprechend der Vorgabe der BSB in die wöchentliche Arbeitszeit eingetaktet. Zwei Schulen liegen über der Vorgabe und geben mehr als 81% ihrer wöchentlichen Arbeitszeit in die B- Zeit, zwei weitere liegen darunter. Gleichzeitig gaben zwei Schulen an, dass es an ihrem Standort keine klare Regel hierzu gäbe. Im offenen, qualitativen Teil stellte eine Schule fest, dass den Sozialpädag\*innen nicht bekannt sei, wie hier die Regelung sei, womit sich ein zweiter Ansatzpunkt für Verbesserungen herauskristallisiert: die Transparenz.

der Arbeitszusammenhänge (vgl. Abb. 8). Parallel lässt sich die Aussage treffen, dass trotz klarer Vorgabe der BSB aus dem Jahr 2018, wie mit der B- Zeit zu verfahren sei, jeder Standort nach individuellen Maßstäben damit zu verfahren scheint. Eine Konsequenz aufgrund der Abweichungen scheint nicht vorhanden oder befürchtet. Die Hypothese, dass die Vorgabe nicht erfüllt wird, bestätigt sich in dieser Befragung. So formulierte die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Verdi) im Rahmen der Entwicklung der Arbeitszeitverordnung, dass es sich hier um eine innere Aufteilung der Arbeitszeit via Top- Down-Verordnung handle, die dem fachlichen Anspruch guter Pädagogik widerspreche. Diese Vorgabe bedarf einer Überarbeitung (vgl. Iser et al., 2013, 9ff.) (vgl. hierzu auch Stempel, 2018). Ähnlich verhält es sich mit der K- Zeit. Während zwei Schulen nach der Vorgabe von 9,5% der wöchentlichen Arbeitszeit arbeiten, antworteten drei Schulen, dass die Vorgabe nicht ausreicht und darüber hinaus Arbeitszeit in Kooperation, Koordination und Kommunikation gesteckt wird. Im offenen Teil dieser Frage gab eine Schule an, dass die Vorgabe für ihre Praxis nicht zu leisten sei. Dies stützt die vorangegangene These zur B- Zeit. Ergänzend ist auch dieser Vorgang an einem Standort den Kolleg\*innen der Schulsozialarbeit nicht bekannt (vgl. Abb. 9).

Im dritten Teil der Umfrage nahm beinahe jedes Team Mehrfachnennungen vor und ordnete sich nicht einem bestimmten Arbeitsbereich zu (vgl. Abb. 10). Alle zur Verfügung gestellten Optionen werden mehrfach als Antwort gewählt. Relevant in Bezug auf die Forschungsfrage ist eine Antwort aus dem qualitativen Bereich, indem eine Schule ihre Arbeitsbereiche in Form von Abteilungen strukturiert (vgl. Abb. 10). In den konkreten Praxistätigkeiten findet sich keine ergänzende Nennung zu den äquivalenten Tätigkeiten der NMS (vgl. Abb. 11). Verifiziert wurde in der Befragung die Hypothese, dass die Zuteilung sozialpädagogischer Ressource zu den Klassen der am besten strukturierte Bereich in den befragten Stadtteilschulen ist. Je nach Standort wird per Klasse oder per Jahrgang zugeteilt, keine Schule gab an, hier keinen klaren Weg zu haben (vgl. Abb. 12). Anders gestaltet es sich in der Frage der Teamstruktur. Hier gibt es eine knappe Mehrheit im Sinne einer eingesetzten sozialpädagogischen Koordination oder Leitung (vgl. Abb. 13). Somit ist die These, wenn mehr als sieben Kolleg\*innen im Team arbeiten, dann ist eine Leitung sinnvoll, nur mit knapper Mehrheit verifiziert. Warum es keine sozialpädagogische Leitung in einigen Teams der Befragten gibt oder ob es erwünscht wäre, dass es eine gibt, wären potenziell weiterführende Fragen. Zu den

Fragen der Struktur und Ausstattung wird deutlich, dass verschiedene Standorte verschiedene Ausstattungsniveaus abbilden. Eine generalisierte Aussage kann hierzu nicht getroffen werden (vgl. Abb. 14). Das letzte Item mit der Frage nach einem vorhandenen und vorzeigbaren Konzept fällt mit nur drei vorhandenen Konzepten im Verhältnis negativ aus (vgl. Abb. 15 & 16). Eine erweiterte Konzeptanalyse wäre ein ergänzender Forschungsansatz zu dieser Arbeit.

## 4.5 Die SWOT- Analyse

### 4.5.1 Die Analysemethoden

Abschließend wurde die NMS mit Fokus auf die Soziale Arbeit einer Strengths, Weakness, Opportunities, Threats (SWOT) Analyse unterzogen. So kann eine umfängliche Analyse von Qualitätslücken stattfinden und Leistungen und Kompetenzen identifiziert werden. Chancen und Risiken werden mit Hilfe einer Umweltanalyse internen Stärken und Schwächen mittels einer Organisationsanalyse gegenübergestellt. Für die Umweltanalyse wird das Instrument der Political, Economic, Social, Technological, Environmental, Legal (PESTEL) Analyse herangezogen (vgl. Arnold et al., 2014, 663ff.). Für die Betriebsanalyse wird ein Stärken- Schwächen Profil erstellt (ebd. 669f.). Die Untersuchung der allgemeinen Umwelt erfolgt über die Einflussfaktoren der politischen und rechtlichen, der sozio- kulturellen, der technologischen und der makroökonomischen Umwelt (ebd.).

### 4.5.2 PEST- Analyse

Das PESTEL Modell hat sich als effektives Instrument in der Trend- und Umfeldanalyse etabliert. Es liefert Informationen, welche sich nicht lediglich mit der direkten Umwelt des Unternehmens und der Branche befassen und kann die Resultate fördern, die potenziell positiven Einfluss auf Entwicklung und Strategie haben. Die PESTEL- Analyse verfolgt das Ziel, so genannte Key Drivers of Change, die Haupttreiber des Wandels zu identifizieren. In dieser Arbeit werden politisch und rechtliche Einflussfaktoren aufgrund mangelnder Trennschärfe kombiniert. Ökologische Faktoren werden nicht mit aufgenommen, da sie nicht relevant für die

Fragestellung erscheinen. Somit wird eine PEST- Analyse durchgeführt (vgl. Rawitzer & Hefti, 2015, 362).

Im Wettbewerbsumfeld der NMS befinden sich drei weitere Schulen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2021a, 3ff.). Die NMS ist zentral im Stadtteil gelegen. Dies führt mitunter zu hohen Anmeldezahlen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022b, 3).

Das politisch- rechtliche Umfeld wird bestimmt durch das Sozialgesetzbuch VIII, das Hamburger Schulgesetz, das Arbeits- und Tarifrecht und die Gewerkschaften, GEW und Verdi. Stets relevant ist die Zusammensetzung des Hamburger Senats (vgl. Rawitzer & Hefti, 2015, 363). Weiter gefasst gelten das Grundgesetz und EU-Normen. Das größte Risiko ist der Fachkräftemangel (vgl. IHK Hamburg, 2022).

Im makroökonomischen Umfeld steht die Ressourcenzuwendung, das Lohn- und Gehaltsniveau, die Steuereinnahmen, das Bruttoinlandsprodukt, die Zinsentwicklung, eine hohe Arbeitslosigkeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2019) und ein hoher Anteil am Niedriglohnsektor auf den Anteil der Stadt Hamburg bezogen (vgl. Statistisches Amt Nord für Hamburg und Schleswig- Holstein, 2017, 3). Die größten Risikofaktoren sind hier hohe Bereitstellungskosten und die Tatsache, dass eine Schule keinen Gewinn erwirtschaftet (vgl. idealo Internet GmbH 2016).

Das soziokulturelle Umfeld beinhaltet die Zusammensetzung des Sozialraumes, den Bildungsgrad, den Bezug zu Bildungseinrichtungen, Diversität, Religiosität, die Geburtenrate, Migration, Flucht und die Gesamtanzahl von schulpflichtigen Kindern. Zu den Chancen zählen die Förderung von vorhandenen Ressourcen, eine langjährige professionelle Erfahrung, wodurch viele Familien aus dem Einzugsgebiet mit potenziellen neuen Schüler\*innen bereits positive Erfahrungen mit der NMS gemacht haben. Die Risiken sind eine hohe Migrationsquote von über 90% (vgl. Nelson- Mandela- Schule, 2010), dadurch hält sich der deutsche Spracherwerb auf niedrigen Niveau. Zusätzlich liegt die Arbeitslosenquote im Stadtteil mit 7,7% bei Frauen, 8,9% bei Männern, über der Hamburger Durchschnitt mit 6,5% (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2019) (vgl. hierzu auch Statista, 2022).

Das technologische Umfeld beschreibt die digitale Ausstattung. Die Chance hierbei besteht, mediale Erziehung in der Schule leisten zu können. Dies kann in Form von

Suchtprävention aber auch in allgemeiner pädagogischer und fachlicher Nutzung geschehen. Digitale und online Suchtgefahr kann als Risiko durch eine Zunahme von digitalen Anteilen im Unterricht gefördert werden. Die Entwicklung entfernt sich von den ursprünglichen schulischen Tugenden des analogen Lernens, des Lesens und Schreibens (vgl. Rainer Woratschka, 2015). Ein weiteres Risiko bürden die enormen Kosten und die Schnelllebigkeit der technischen Entwicklung, um Schulen adäquat technisch auszustatten und zu warten (vgl. GEW, 2019) (vgl. hierzu auch Abb. 14). Diese Thematik gehört in die Auswahl der eingangs erwähnten Key Drivers of Change. Digitalisierung und ihre Folgen werden die Schulen und ihren Alltag zunehmend maßgeblich beeinflussen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, 2019a).

Wettbewerbs- umfeld		Globale Umwelt	(PEST- Analyse)		
<b>Konkurrenz</b>	<b>Politisches- Rechtliches Umfeld</b>	<b>Makro- Ökonomisches Umfeld</b>	<b>Sozio- Kulturelles Umfeld</b>	<b>Technologisches Umfeld</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwei weitere Stadtteilschulen,</li> <li>• ein Gymnasium</li> </ul> <p>im Sozialraum Wilhelmsburg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SGB VIII</li> <li>• HmbSG</li> <li>• Gewerkschaften</li> <li>• Arbeitsrecht</li> <li>• Tarifrecht</li> <li>• Zusammensetzung des Senats</li> <li>• Grundgesetz</li> <li>• EU- Normen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressourcenzuwendung</li> <li>• Lohn- und Gehaltsniveau</li> <li>• Steuereinnahmen</li> <li>• BIP</li> <li>• Zinsentwicklung</li> <li>• Hohe Arbeitslosigkeit</li> <li>• Hoher Anteil am Niedriglohnsektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammensetzung des Sozialraumes</li> <li>• Bildungsgrad</li> <li>• Bezug zu Bildungseinrichtungen</li> <li>• Diversität</li> <li>• Religiosität</li> <li>• Geburtenrate</li> <li>• Migration</li> <li>• Flucht</li> <li>• Anzahl von Schüler*innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausstattung</li> <li>• Digitalisierung</li> </ul>	<b>Relevante Umwelt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zentraler Standort</li> <li>• Gute infrastrukturelle Anbindung</li> <li>• positives Image</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung von vor-Ressourcen</li> <li>• Erfahrung</li> <li>• Viele Familien mit positiven Erfahrungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediale Erziehung</li> <li>• Pädagogischer Nutzen von Medien</li> <li>• Suchtprävention</li> </ul>	<b>Chancen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu hohe Anmelde-zahlen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachkräftemangel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellungskosten</li> <li>• Keine Erlöse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe Migration</li> <li>• Dt. Spracherwerb auf niedrigem Niveau</li> <li>• Arbeitslosenquote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe Investitions-kosten in neue zeitgemäße Software</li> <li>• Suchtpotenzial</li> </ul>	<b>Risiken</b>

Abbildung 18: PEST- Analyse.

### 4.5.3 Die Organisationsanalyse

Die Organisationsanalyse wird zur Feststellung des Ist- Zustandes innerhalb der NMS gewählt. Hier werden die Stärken und Schwächen des Schulstandortes ermittelt. Die Vielfalt aller möglichen Stärken und Schwächen erfordert eine Auswahl aus der Praxis und dem Konzept als innere Einflussfaktoren der Fragestellung entsprechend als relevant angesehen Kategorien. Ein Vergleich mit anderen Schulstandorten, wie in dem vorangegangenen Fragebogen, ist hier nicht vorgesehen, da dieser Analyseschritt als Teil der SWOT- Analyse erfolgt (vgl. Arnold et al., 2014, 669ff.). Die Bestimmung der Merkmale wurde durch die Schulsozialarbeiter\*innen der NMS vorgenommen. Hierzu haben von insgesamt elf Schulsozialarbeiter\*innen acht an der Organisationsanalyse teilgenommen. Die Merkmale konnten in drei Kategorien, schlecht, neutral und gut eingeordnet werden. Sie sind jeweils nochmal in drei Abstufungen unterteilt. Eins bedeutet sehr schlecht, Neun entspricht sehr gut. Die Merkmale, die mehrheitlich in die Kategorie Stärken der NMS eingeordnet wurden, sind die Mitarbeiter\*innen- Qualifikationen, Mitarbeiter\*innen- Zufriedenheit, das Ansehen des Teams der Schulsozialarbeiter\*innen in der Schule insgesamt, die Zufriedenheit mit der Leitung und ein funktionierendes Marketing. Diejenigen Merkmale, welche mehrheitlich als Schwäche des Standortes definiert wurden, sind zu hohe Fallzahlen, zu geringe Investition in die Schulsozialarbeit, eine veraltete Teamstruktur, eine geringe Entwicklung innerhalb der Schulsozialarbeit und der Schule insgesamt (vgl. Abb. 19).

**Organisationsanalyse der sozialen Arbeit an der NMS**

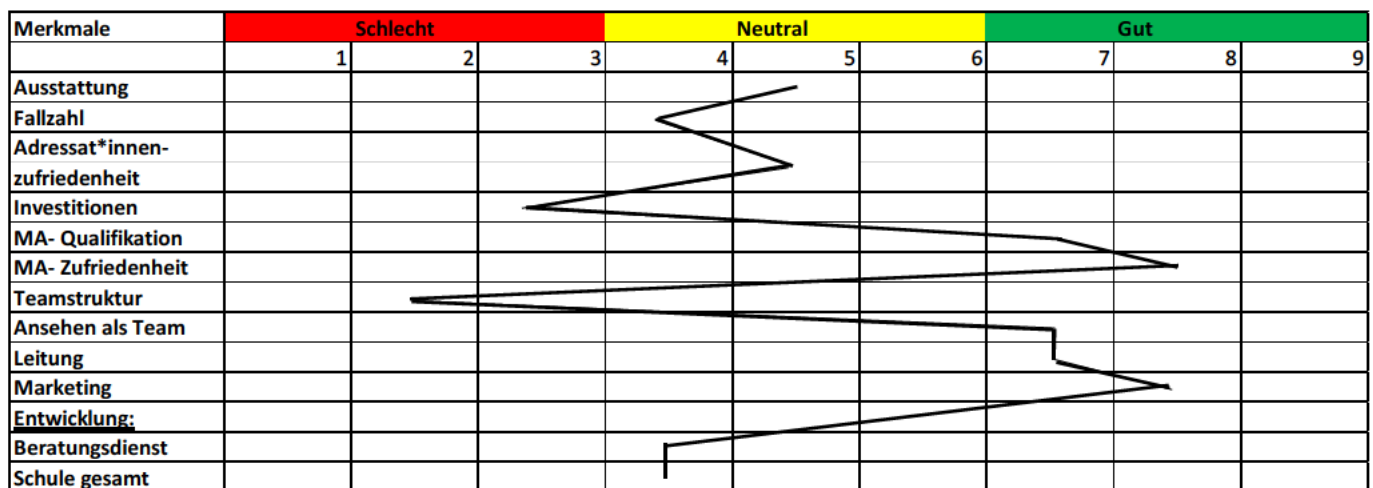


Abbildung 19: Organisationsanalyse der sozialen Arbeit an der NMS.



#### 4.5.4 Die SWOT- Matrix

In diesem Punkt werden entsprechende Merkmale aus der Umwelt- und Organisationsanalyse in einer SWOT- Matrix gegenübergestellt. Mit den folgenden Fragen sollen die effektivsten strategischen Schritte ermittelt werden (vgl. Abb. 20).

- Welche der internen Stärken können weiterhelfen, um die Chancen des Umfeldes zu nutzen? Dies ist die Strength- Opportunities-Strategie (SO), die Strategie des Ausbaus der vorhandenen Ressourcen. Für die NMS sprechen die interdisziplinären Fortbildungsreihen mit internen, wie externen Elementen (vgl. Gent, 2021). Die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen niedrigen Hierarchien kann verbessert werden (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2015, 9). Der Online -Auftritt der Schule ist umfänglich und aktuell, kann aber weiter ausgebaut werden. Dies kann zum Beispiel mit einem aktuellen Webdesign oder zeitgemäßen interaktiven Modulen im Bereich Social Media gelingen (vgl. Wampfler, 2013, 11).
- Welche der internen Stärken können genutzt werden, um die Risiken im Umfeld abzuwehren oder zumindest zu verringern? Hierbei handelt es sich um die Strength- Threats (ST) Strategie des Absicherns der Ressourcen vor möglichen Risiken. Die vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeiter\*innen müssen gestärkt werden, das vorhandene Leistungsangebot durch weitere Fachkompetenz stets den aktuellen Bedarfen entsprechend ausgebaut werden. Es ist wichtig, an dieser Stelle Qualitätssicherung zu gewährleisten (vgl. Arnold et al., 2014, 593).
- Was macht es mit den internen Schwächen, wenn die externen Chancen genutzt werden? Dies ist die Weakness- Opportunities (WO) Strategie, die versucht Lücken zu schließen und Versäumnisse aufzuholen. Die hohe Anzahl der Einzelfallararbeit bedingt einen Qualitätsverlust im Detail. Hier sollte eine Neuaufteilung erfolgen. Die Außenwirkung der Schule ist sehr gut, dies sollte auf die Innenwirkung abgestimmt werden. Hier gibt es Optimierungsbedarf. In diesem Rahmen sollten veraltete Strukturen neu gedacht werden (vgl. Iser et al., 2013, 11f.) (vgl. hierzu auch Abb. 19).
- Welche internen Schwächen machen den Standort anfällig für die Risiken aus dem Umfeld? Hierbei wird von der Weakness- Threats (WT) Strategie gesprochen, welche dazu dient, Nachteile zu vermeiden (vgl. Künzli, 2012,

127). Das Leistungsangebot und die Ablauforganisation der Schulsozialarbeit der NMS gilt es zu überprüfen und zu erneuern. Effizientere Strukturen könnten eine Optimierung des Arbeitsalltages mit sich bringen. In jedem Fall ist es notwendig, transparent die Leitung einzubeziehen und Transparenz von dieser zu fordern (vgl. Iser et al., 2013, 13).

Im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit ist es empfehlenswert, die WT Strategie priorisiert zu betrachten. Neben den aufgeführten Themenbereichen wirkt hier ebenfalls die omnipräsente Notwendigkeit der Digitalisierung hinein (vgl. Abb. 19).

<b>SWOT-Analyse der Sozialen Arbeit an der NMS</b>		<b>Stärken (Strengths)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MA- Qualifikationen</li> <li>• MA- Zufriedenheit</li> <li>• hohes Ansehen als Team</li> <li>• Zufriedenheit mit der Leitung</li> <li>• funktionierendes Marketing</li> </ul>	<b>Schwächen (Weakness)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hohe Fallzahl</li> <li>• geringe Investitionen</li> <li>• veraltete Teamstruktur</li> <li>• geringe Entwicklung im Team</li> <li>• geringe Entwicklung in der Schule</li> </ul>
		<b>Unternehmens</b>	<b>orientierung</b>
<b>Chancen (Opportunities)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zentraler Standort</li> <li>• gute infrastrukturelle Anbindung</li> <li>• positives Image</li> <li>• Förderung von Schüler*innen Ressourcen</li> <li>• Erfahrung</li> <li>• Familien mit positiven Erfahrungen aus dem Einzugsgebiet</li> <li>• mediale Erziehung</li> </ul>	<b>orientierung</b>	<b>SO- Strategien (ausbauen)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interdisziplinäre Fortbildungen</li> <li>• Zusammenarbeit zwischen den Hierarchien intensivieren</li> <li>• Onlineauftritt ggf. interaktiv ausbauen</li> <li>• Social Media</li> </ul>	<b>WO- Strategien (aufholen)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neuaufteilung von Einzelfällen</li> <li>• Innen- und Außenwirkung aufeinander abstimmen</li> <li>• veraltete Strukturen erneuern</li> </ul>
<b>Risiken (Threats)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu hohe Anmeldezahlen</li> <li>• Fachkräftemangel</li> <li>• Hohe Personalkosten</li> <li>• Bereitstellungskosten</li> <li>• Keine Erlöse</li> <li>• Hoher Migrationsanteil</li> <li>• Dt. Spracherwerb auf niedrigem Niveau</li> <li>• Arbeitslosenquote</li> <li>• Hohe Investitionskosten in neue zeitgemäße Software</li> </ul>	<b>Umwelt</b>	<b>ST- Stragien (absichern)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MA- Qualifikation stärken</li> <li>• Leistungsangebot durch Fachkompetenz ausbauen</li> </ul>	<b>WT- Strategien (vermeiden)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsangebot überprüfen und erneuern</li> <li>• Effizientere Strukturen schaffen</li> <li>• Ablauforganisation erneuern</li> <li>• Leitung einbeziehen</li> </ul>

Abbildung. 20: SWOT Analyse der Sozialen Arbeit an der NMS.

## 5 Qualitäts- und Konzeptentwicklung

### 5.1 Möglichkeiten von Qualitäts- und Konzeptentwicklung

Ein konkret formuliertes Konzept beinhaltet Vorgaben, welche als Strategie bezeichnet werden (vgl. Arnold et al., 2014, 681). Das vorliegende Konzept zur Sozialen Arbeit an der NMS bietet eine Orientierung zur Praxis der Sozialen Arbeit in der NMS. Es ist in Teilen nicht aktuell und in Gänze unvollständig. Hierbei handelt es sich um eine Arbeitsfassung. In den meisten Darstellungen fehlt der Verweis auf die rechtliche Grundlage. Rechtliche Rahmenbedingungen für das Handeln in der Schulsozialarbeit sind vorhanden und bekannt. Diese müssen ergänzt werden. Formulierungen wie „[...] SuS aus prekären familiären Verhältnissen [...]“ und „[...] Eltern mit Bildungsferne [...]“ (Nelson- Mandela- Schule, 2015, 3) stellen eine stigmatisierende Ausdrucksweise dar. Das Konzept ist in keiner Form gegendert. Weder alle Kolleg\*innen, noch alle Schüler\*innen werden unter aktuellen wissenschaftlichen Maßstäben mitgedacht (vgl. Sörensen, 2021, 5). Das Format ist unzureichend, es fehlt an Blocksatzformatierung, die Rechtsschreibung weist diverse Fehler auf, die Gliederung und Schriftart sind nicht einheitlich (vgl. Sörensen, 2021, 13). Arbeitsbereiche, wie zum Beispiel die Jungenarbeit, das Mütter Café und der Deutschkurs werden nicht mehr, beziehungsweise nicht mehr von der Schulsozialarbeit abgedeckt. Grundbegriffe, wie Beratungsdienst sind lediglich rudimentär erläutert. Das Konzept ist nicht fertiggestellt. Unter Punkt 3. Netzwerkarbeit findet sich keine inhaltliche Ausführung. Reformen, wie die Arbeitszeitverordnung von 2018 finden keine Berücksichtigung. Da Schulsozialarbeit ein sich stetig entwickelndes Tätigkeitsfeld ist, bedarf es einer Erneuerung des Konzeptes von 2015 beziehungsweise 2018. Ein Konzept und seine Ziele sollten spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert (SMART) formuliert sein (vgl. Watzka, 2016, 57ff.). Auf Grundlage der vorhandenen Struktur im vorliegenden Konzept sind alle angeführten Kritikpunkte korrigier- und aktualisierbar. Die aktuellen umfassenden Arbeitsbereiche müssen ergänzt werden. Gendergerechte Sprache in wissenschaftlichen Texten und formalen Handreichungen sind ein recht neues Phänomen (vgl. Rat für Deutsche Rechtschreibung, 2021, 5). Dieses gilt es neben vermeidbarer stigmatisierender Wortwahl zu aktualisieren. Eine Fertigstellung und zugleich Weiterentwicklung des

Konzeptes können unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit dargestellten Defizite erfolgen. Im Sinne der WT Strategie in der unter 4.5 durchgeführten SWOT- Analyse muss das Leistungsangebot der Sozialen Arbeit in der NMS auf den aktuellen Bedarf überprüft werden und eine effizientere Arbeitsstruktur ausgearbeitet werden. In dieser Reformüberlegung gilt es, die Digitalisierung miteinzubeziehen. Neben dem potenziellen Nutzen für die Schulsozialarbeit, können hier Synergieeffekte ebenso für die Schüler\*innen und in weiterer Instanz für dessen Eltern entstehen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, 2019a).

Aus der durchgeführten Umfrage gehen folgende Möglichkeiten einer Qualitäts- und Konzeptentwicklung hervor. Eine zentrale Regelung der Vorgabe der BSB zu B- und K- Zeiten ist nicht gegeben. Die individuellen Lösungen der Standorte sind temporär praxistauglich, die Soziale Arbeit ist handlungsfähig. Sie folgen jedoch nicht zwingend der Vorgabe. Die These, dass die Verordnung die unterschiedlichen Arbeitsbereiche qualitativ schwächt, findet Zustimmung. Eine Orientierung und Verteidigung der Praxis ist notwendig. Hier gilt es im Rahmen der Möglichkeiten von Schulsozialarbeit Lösungen zu finden, welche zukunftsfähig erscheinen. Eine Möglichkeit kann sein, die Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften GEW und Verdi weiter zu stärken und auszubauen (vgl. Stempel & Rettmer, 2018).

Eine konkrete Möglichkeit von Neugestaltung der täglichen Arbeitsstruktur ist eine Antwort aus Abbildung 10. Dort wird eine Strukturierung im Sinne von Abteilungen je nach Arbeitsbereich benannt. Eine klare Abgrenzung in Kompetenz- und Aufgabenfeld wäre so möglich. Eine knappe Mehrheit benennt innerhalb der Teamstruktur eine sozialpädagogische Leitung beziehungsweise Koordination als vorhanden und sinnvoll. Dies ist eine weitere konkrete Möglichkeit, die Teamstruktur zu optimieren (vgl. Abb. 13). Eine Koordination könnte unter anderem die oben benannte nicht optimale Kommunikationsstruktur kanalisieren.

Vom Konsens der Fachdebatten ausgehend, dass Schule neben ihrer traditionellen Kernaufgabe von Wissensvermittlung eine erzieherische und soziale Verantwortung hat, gilt die Notwendigkeit dieser Verantwortung gerecht zu werden als Herausforderung (vgl. Fend, 1986, 280). Ist Schule ein plastisches Konzept, was, wenn richtig angewendet, zu ihrer Stärke durch gegebene Struktur werden kann, stellt sich die Sozialpädagogik ein Gegenmodell mit ihren komplex individuellen Ansätzen dazu dar. Trotzdem und gerade deshalb besteht der Wunsch die beiden

zusammenwirkenden Systeme Schule und die in ihrem Kontext stattfindende Soziale Arbeit so aufeinander abzustimmen, dass die Soziale Arbeit in die Schulstruktur einfließt. Vor allem die äußere Strukturierung ist im Fallbeispiel der NMS ein Wunsch der Schulleitung und -behörde. Dieser Prozess vermag Vorteile für die Profession mit sich bringen, Personen und standortunabhängige Strukturen erleichtern die Transparenz, die Zusammenarbeit und flexibilisieren den Wechsel von verschiedenen Standorten. Gleichzeitig muss sich die Profession wie so oft behaupten, sich abgrenzen vom Labeling, lediglich ein weiterer Fachbereich zu sein. Diese Debatten um die Ausgestaltung der Sozialen Arbeit in Schule macht die Relevanz eines erweiterten Verständnisses von Bildung und Ausbildung deutlich, dass sowohl fachintern, öffentlich, als auch im politischen Diskurs unumgänglich ist. Problematisch ist, dass in den für die Schulsozialarbeit verantwortlichen Positionen in der BSB und dem LI selbst keine Sozialpädagog\*innen tätig sind, beziehungsweise keine Option besteht aus der Profession heraus fachkenntlichen Input zu leisten, der nicht lediglich zur Kenntnis genommen wird, sondern auf Augenhöhe anerkannt würde. Somit stellt sich der Prozess stets aus Perspektive der BSB dar. Wünschenswerter wäre jedoch eine ergänzende Fachkenntnis aus der Profession im Qualitätsentwicklungsprozess zu integrieren (vgl. Stempel, 2018). Zumindest im ersten Punkt könnte die Idee wiederaufgenommen werden, einen Master of Arts (MA) Schulsozialarbeit zu etablieren. Bereits 2004 finden sich hierzu Erwähnungen in der Fachliteratur (vgl. Bassarak et al., 2004, 5ff.). Ein auf ein bestimmtes Arbeitsfeld zu geschnittenem Studiengang, aufbauend zum Grundstudium der Sozialen Arbeit, würde diverse Optionen schaffen. Themenkomplexe aus dieser Thesis könnten vertiefend abgebildet und in anschließender Praxis professionalisierter ausgeführt werden. Schulsozialarbeit wird in der Fachliteratur häufig als Containerbegriff bezeichnet. Dies bedeutet, er vereint mehrere theoretische, methodische und organisatorische Prioritäten unter sich. Soziale Arbeit in Schule zeigt Wirkung, unabhängig von der Schulform oder des Standortes (vgl. Speck, 2022, 122ff.). Die Wertschätzung im multiprofessionellen Kollegium, bei den Schüler\*innen und der Elternschaft ist hoch. Die Popularität des Begriffes und der entsprechenden Tätigkeit würde sich durch eine Professionalisierung auf Masterniveau weiterverbreiten (vgl. Schulte, 2016). Berufspolitisch ist es entscheidend, Sozialpädagog\*innen in diesem stetig wachsenden Berufsfeld im Bildungssektor mit möglichst hohem Bildungsstand

auszustatten. Hier entstünde eine Generalaufwertung einer Profession innerhalb eines Handlungsfeldes. Dadurch würde man zudem im internationalen Vergleich zu den öffentlichen Schulsektoren in den USA und Großbritannien aufschließen (vgl. Gomolla, 2005, 192). Die notwendige stetige Professionalisierung hätte durch einen Masterstudiengang mit entsprechender Flexibilität eines solchen Formates die Möglichkeit, sich verstetigt auf einer Niveausteigerung zu etablieren. Schulsozialarbeit würde als zukunftsweisendes Tätigkeitsfeld einen relevanten Teil der Schulbildung verändern. Sozialpädagog\*innen würde die Möglichkeit gegeben, in einem Handlungsfeld zwischen Erziehung und Bildung in Schule optimal, perspektivisch, regional angepasst weiterqualifiziert zu werden. Diesem Ansatz folgend würde ein fachspezifischer Abschluss die Schulsozialarbeit um eine notwendige Profilschärfung ergänzen. Schulspezifische sozialpädagogische Handlungsansätze in Interaktion mit der Institution Schule, Schüler\*innen und Eltern und auch den Kooperationspartner\*innen wie der Jugendhilfe, dem ASD und ReBBZ erfordern diese erweiterten Kenntnisse und Kompetenzen. Bisher existieren solche Studienangebote kaum. Die Hochschule Regensburg führt den Bachelor-Studiengang (BA) „Schule und Schulnahe Dienste“. Weitere Studiengänge mit einer inhaltlichen Schnittmenge sind an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ein BA zu „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. Die Universität Siegen und die HAW RheinMain bietet einen Master zu „Bildung und Soziale Arbeit“ an. An der katholischen Stiftungshochschule im München gibt es die Bildungswissenschaften. Einen Masterabschluss (MA) konkret zur Sozialen Arbeit in Schule ist mit diesen Studiengängen nicht gegeben (vgl. Hollenstein et al., 2017, 62f.). Es gab konkrete Pläne, einen solchen Studiengang an der damaligen Fachhochschule Frankfurt a.M. starten zu lassen, welche sich nicht verstetigten (Pötter & Segel, 2009). In der Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt hat ein MA zu Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen ab dem Jahr 2016 stattgefunden. Dies ist ein bundesweit einmaliger Studiengang zum Thema. Hier finden sich wissenschaftliche und praxisorientierte Inhalte, gesondert auf das Praxisfeld der Sozialen Arbeit in Schule. Gleichzeitig wird der Studiengang für Lehrer\*innen und Sozialpädagog\*innen angeboten, was dem später in der Praxis vorhandenem multiprofessionellen Arbeiten vorgreift. Flexibel gestaltet ist es optional möglich als Schwerpunkt im Lehramt oder als autarker MA diesen Studiengang, angesiedelt an der Fakultät für Soziale Arbeit, zu besuchen. Eine derartige Schnittstelle bereits im

Studium zu schaffen, bereitet sowohl qualitativ als auch kooperativ eine Option von Verständnis gegenseitiger fachlicher Grundlagen noch vor Beginn der Praxis. Die Vorgaben und Ziele des Studienganges sind mit den Vorgaben der Qualifikations- und Kompetenzziele des Kooperationsverbundes der Schulsozialarbeit koordiniert. Es berücksichtigt die Träger der Schulsozialarbeit wie die wissenschaftliche Begleitung des Feldes (vgl. Schulte, 2016) (vgl. hierzu auch Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales, 2019, 11ff.). Der Studiengang bietet Platz für 15 Studierende (ebd.). Ein Ausbauen vergleichbarer Studienstruktur wäre ein hoher Qualitäts- und Professionalisierungsgewinn für Soziale Arbeit in Schule.

## 5.2 Grenzen von Qualitäts- und Konzeptentwicklung

Dass der oben erwähnte Studiengang auf einen Standort mit 15 Plätzen begrenzt ist, stellt eine klare Grenze der optionalen Qualitätsentwicklung dar. Der aktuelle akademische Ausbildungsstand in den Hochschulen im Bachelor in der Sozialen Arbeit entspricht nicht dem Bedarf in der Praxis an Fachkräften (vgl. IHK Hamburg, 2022). Somit würde ein MA der Schulsozialarbeit als Eingangsvoraussetzung zwar die Professionalität der Arbeit sichern, den Fachkräftemangel, die real existierende Vakanz von Stellen in der Praxis jedoch verschärfen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit einer weiteren Hierarchisierung der Studienabschlüsse BA und MA im Tätigkeitsfeld. Somit kann zum jetzigen Zeitpunkt eine solche akademische Professionalisierung lediglich als theoretische Option stattfinden. Viele Grenzen der Qualitäts- und Konzeptentwicklung bestehen im nicht unmittelbaren Einflussfeld der Praxis und ihrer Akteur\*innen. Rudimentäre Angebote der Fort- und Weiterbildung in Behörden, Dachverbänden und Hochschulen können dieses Defizit nicht ausgleichen (vgl. Hollenstein et al., 2017, 63). So verhält es sich auch in der Vorgabe der BSB zur DZR und den F- und K- Zeiten. Ausgehend von der durchgeführten Umfrage gibt es kein einheitliches Vorgehen in dieser Sache. Die Standorte passen die Vorgabe ihrer Praxis an und handeln unkoordiniert entsprechend ihren vorhandenen Ressourcen (vgl. Abb. 8 & 9). Eine durchgängige Transparenz von den jeweiligen Standorten gegenüber der BSB ist aus Angst der Institution, einen Standortnachteil zu erleiden, ebenso wenig zu erreichen, wie aus



eigener Kraft Transparenz zwischen Hierarchieebenen innerhalb der Schulen. Ist es in jedem Fall notwendig, in Qualitätssicherungsprozessen alle Beteiligten miteinzubeziehen, offenbaren sich an einigen Standorten Unklarheiten darüber, wie viele Stellen es für die Soziale Arbeit an der jeweiligen Schule überhaupt gibt (vgl. Abb. 7). Ein dominanter Faktor jeglicher Schulentwicklung ist die Digitalisierung. Hier ist weder die Fachkompetenz in der Nutzung von Technik und Medien noch die Bearbeitung von Fällen von auffällig hohem und suchtähnlichen Medienkonsum der Schüler\*innen definiert. Gleichzeitig schließt sich eine unklare Ressourcenverfügbarkeit an (vgl. GEW, 2019). Die Messbarkeit im Rahmen einer SMART- Regel in der Sozialen Arbeit ist ein schwieriger Faktor. „Ziele sollen mit beobachtbaren Indikatoren verknüpft sein“ (Hollenstein et al., 2017, 92). Diese Indikatoren einheitlich zu benennen und anzuwenden, ist eine Aufgabe, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war. Ein hausgemachtes Problem stellt die Abneigung von Teilen der Profession der Sozialen Arbeit gegenüber Qualitätsentwicklungsverfahren dar. Dies ist in die Soziale Arbeit in Schule übertragbar. Die Erhaltung des Status Quo scheint hier attraktiver, als eine Veränderung, selbst wenn diese aus den eigenen Reihen angeregt wurde (vgl. Iser et al., 2013, 10).

Eine weitere Grenze der Qualitätsentwicklung ist die bundesweit uneinheitliche Rechtsgrundlage, die einem Flickenteppich gleicht. In Bundesgesetzen der Jugendhilfe finden sich Verweise auf die Soziale Arbeit in Schulen nur indirekt. In den Schulgesetzen der Bundesländer sind sie lediglich in zwei Landesgesetzen direkt erwähnt mit dem Verweis auf Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe. Eine Verpflichtung oder aus Adressat\*innensicht ein Anspruch findet sich nicht (vgl. Speck, 2022, 67ff.).

## 6 Kritische Betrachtung

Aus dieser Arbeit geht hervor, dass Soziale Arbeit in der Schule diverse Wirkungen erzielen kann. Unterschiedliche Adressat\*innen und speziell Adressat\*innengruppen könne auf verschiedenen Wirkungsebenen und –niveaus von ihr profitieren. Die vorliegende Literatur bezieht hierzu ihre Daten fast ausschließlich aus Umfragen, die die Schulsozialarbeiter\*innen zur Selbsteinschätzung befragen, wie die Arbeit in Anspruch genommen wird, zur Kooperation und zur eigenen Zufriedenheit. Hieraus definiert sich, wie auch in dieser Arbeit, der Erfolg von Schulsozialarbeit (vgl. Speck, 2022, 169). Aus der durchgeführten Umfrage ergeben sich für die Praxis der NMS wenige aber wichtige Erkenntnisse. Viele Punkte liegen nicht in der Hand der Schulsozialarbeiter\*innen selbst. Das ist Teil eines langsamen Entwicklungsprozesses. Eine fachfremde Fach- und Dienstaufsicht ist für die Soziale Arbeit in Schule, ihr Verständnis und Grundprinzip nicht dienlich. Die Gefahr, dass sozialpädagogische Ziele schulischen untergeordnet werden, ist so stets vorhanden (vgl. Speck, 2022, 68 & 159).

Um die definierten Ziele innerhalb des Praxisbeispiels erreichen zu können, ist es notwendig, dass jede Hierarchieebene über diese Ziele in Kenntnis gesetzt ist. Alle Beteiligten sind dazu aufgefordert, zielorientiert zu entscheiden und zu handeln. Größere Organisationen, zu denen auch die NMS zählt, bieten meist nicht die notwendige Struktur hierzu. Sie sind anfällig dafür, dass in den unterschiedlichen Teilbereichen unkoordinierte Vorgehensweisen und Entscheidungsfindungen gegeben sind (vgl. Iser et al., 2013, 12). Dies birgt die Gefahr angestrebte und notwendige Ziele nicht effizient erreichen zu können. Ein gewählter Ausgangspunkt muss gegebenenfalls korrigiert oder neu definiert werden. Die Problematik, welche sich im Rahmen der Arbeit aufzeigt, ist, dass das Handeln konzeptionell vorgegeben und durch jahrelange Praxiserfahrung erprobt ist. Generelle Handlungsabsichten und Strategien sind vorhanden. Allerdings zeigt sich das System der Sozialen Arbeit in Schule an Anknüpfungspunkten wie der Digitalisierung, der Entwicklung der Bedürfnisse der Schüler\*innen, nicht vollumfänglich handlungsfähig. Die Vorgabe genereller Handlungsabsichten als Rahmen der eigenen Tätigkeit ordnet noch nicht die potenziell unbegrenzte Anzahl von Entscheidungsoptionen. Diese transparent, messbar, nachvollziehbar und vereinheitlicht zu gestalten und eine konkrete Fallstrategie zu entwickeln, wäre eine weiterführende Aufgabe anschließend an

diese Arbeit. Eine Neufassung des Arbeitskonzeptes unter den Maßgaben einer SMART Formulierung ist notwendig (vgl. Hollenstein et al., 2017, 92). Die Definition der Adressat\*innen, die Segmentierung mit einer totalen Abdeckung ist gegeben. Das Leistungsfeld beschreibt diverse Tätigkeiten, deckt jedoch nicht jede Vorgabe durch die BSB ab. Auch die Gebietsstrategie, der Wirkungsraum lässt Spielraum zu. Die zentrale Festlegung der Beeinflussungsstrategie fehlt (vgl. Arnold et al., 2014, 680ff.). In den konkreten Nennungen der Praxistätigkeiten im Fragebogen findet sich keine Ergänzung zu den äquivalenten Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit der NMS (vgl. Abb. 11). Das bescheinigt eine fachlich kompatible akademisch gestützte Professionalität innerhalb der Teams. Abgesehen von dieser, wenn auch professionell gestützten und in vielen Jahren der Praxis praktizierten Definition ist nicht abschließend geklärt, was Soziale Arbeit in Schule leisten soll.

Im Rahmen dieser Arbeit ergaben sich einige weiterführende Fragen und Hypothesen, für die der zeitliche und thematische Rahmen nicht ausreichte.

- Die intransparente Struktur zwischen den Hierarchieebenen ließe sich sehr gut auf die Hypothese untersuchen, ob es sich um eine Verwaltung der Ressource der Sozialen Arbeit handelt, denn um eine Entwicklung.
- Passend dazu, böte es sich an, die vorgehenden F- und K- Zeiten auf die Hypothese untersuchen, ob sie unrealistisch in Relation zur Praxis seien.

In Bezug auf die durchgeführte Umfrage erwachsen potenzielle weiterführende Fragen und Themenkomplexe.

- Warum gibt es in einigen befragten sozialpädagogischen Teams keine Leitung und, ob es wünschenswert wäre, dass es eine geben würde?
- Zu den Fragen der Struktur und Ausstattung wird deutlich, dass verschiedene Standorte verschiedene Ausstattungsniveaus abbilden. Eine generalisierte Aussage kann hierzu nicht getroffen werden (vgl. Abb. 14).
- Das letzte Item mit der Frage nach einem vorhandenen und vorzeigbaren Konzept fällt mit nur drei vorhandenen Konzepten, welche ebenfalls potenziell einsehbar wären im Verhältnis negativ aus (vgl. Abb. 15 & 16). Eine erweiterte Konzeptanalyse wäre eine weitergehende Methode zu dieser Arbeit.
- Anhand der gesammelten Daten wäre eine Strategieentwicklung nach Arnold eine weiterführende Ausarbeitung wert (vgl. Arnold et al., 2014, 680ff.).

- Eine potenzieller MA Schulsozialarbeit nach dem Vorbild der Universität Eichstätt- Ingolstadt, orientiert am MBA Sozial- und Gesundheitsmanagement als Teilzeitmodell, berufsbegleitend könnte auf kompatible Modelle und Standorte betrachtet und geprüft werden.

## 7 Fazit

Die zentrale Begründung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule liegt darin, Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu vermeiden oder zumindest zu minimieren, die schulische Sozialisation zu optimieren und Brüchen in den Schulkarrieren vorzubeugen. Notwendig ist eine verlässliche, sozialpädagogische Betreuung begleitend zum Unterricht und am Nachmittag. Durch die Kooperation der Ganztagschule mit der Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit können diese angestrebten Ziele nachhaltig erreicht werden (Balnis et al., 2005, 9ff. vgl.). Derartige Grundgedanken gibt es, die Suche nach konkreten Handlungsanweisungen gestaltet sich schwierig. Dabei wächst der Bedarf einer fachpolitischen Steuerung proportional mit dem Wachsen der Profession an Schule. Ein komplexes Handlungsfeld benötigt eine strukturierte, nachweisbare Arbeitsweise. Während auf der politischen Ebene in Bezug auf Hamburg und vielerorts die Rahmenbedingungen geschaffen sind, gilt es diese auf der Handlungsebene möglichst detailliert zu definieren. Eine lebensweltorientierte Handlungsweise, welche in der Stadteilschule unumgänglich ist, muss gestützt sein zum einen mit Steuerung, zum anderen durch partizipative gestaltete Förderung. Differenziert werden muss auch der Unterschied zwischen den notwendigen Qualitätsstandards, die es zu sichern gilt und der notwendigen Qualitätsentwicklung. Letztere wird das Arbeitsfeld auch gegen inneren Widerstand stets beschäftigen, sei es durch eine Phase der Etablierung des eigenen Handelns wie in den Jahren nach 2010, wie bereits in der Einleitung geschildert, durch weltweite Krisen und daraus folgende Fluchtbewegungen, wie zum Beispiel 2015 in Syrien, 2018 in Afghanistan und 2022 in der Ukraine, welche eine teils große Zahl neuer Schüler\*innen bedeuten. Diese haben zudem stark abweichende Bedürfnisse denn die Regelschülerschaft. Eine weitere, wachsende Herausforderung ist die Zunahme der Mediennutzung, welche neben ihren Vorteilen diverse sozialpädagogisch relevante negative Begleiterscheinungen, wie Alleinfokussierung, Mobbing und Suchtverhalten mit sich bringen (vgl. Iser et al., 2013, 11ff.). Der stetige Entwicklungsprozess der Sozialen Arbeit in Schule muss wegführen von einer „Feuerwehr-, Disziplinierungs- und Lückenbüßerfunktion zum lebensweltorientierten Konzept“ (Speck, 2022, 158). Die Fokussierung auf die Gruppe der verhaltensauffälligen Schüler\*innen kommt diesem Konzept nicht nach.

Die Priorisierung von schulischen Interessen liegt daran begründet, dass sowohl in Schulleitungen, in der Trägerschaft, der BSB keine akademisch ausgebildete sozialpädagogische Expertise vorhanden ist (vgl. Stempel, 2018). Die direkte Angliederung der Schulsozialarbeit in Hamburg an die BSB bringt einen strukturellen Vorteil gegenüber Jugendhilfeträgern mit sich, in der Ausrichtung, Kompetenz und Autonomie ist sie der Praxis hinderlich (vgl. Stempel, 2018, 159) (vgl. hierzu auch Iser et al., 2013, 12). Gleichzeitig gilt es mit den wachsenden Aufgaben eine wachsende Erwartung an die handelnden Personen mit angemessenen finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen auszustatten, allein um der Gefahr der Überforderung und der Abwanderung zu begegnen und vorzugreifen. Dies geschieht aktuell nur unstrukturiert und unsystematisch. Das stellt eine Gefahr für die notwendigen „Mindeststandards an Rahmenbedingungen, Qualifikation und Stellenausstattungen“ (Iser et al., 2013, 12) dar. Freiräume und Ressourcen für die Soziale Arbeit in das System Schule zu integrieren, ist in jedem Falle notwendig. Die vorhandene unstrukturierte Situation führt dazu, wie in dieser Arbeit zum Beispiel zu den B- und K- Zeiten beschrieben (vgl. 4.3.3), dass nicht nur Differenzen zwischen den Ländern entstehen, sondern sogar innerhalb Hamburgs jeder Schulstandort einen individuellen Weg beschreitet.

Auf der gesetzlichen Ebene sind ebenfalls Lücken zu beklagen. Soziale Arbeit in Schule ist in der Regel zurückzuführen auf die Jugendhilfe, so in §11 und §13 SGB VIII festgehalten. Eine konkrete Ausgestaltung bleibt den Ländern und Kommunen vorbehalten. Welche Qualitätsstandards und Rechtsnormen hier angelegt werden, ist derart unterschiedlich und vielfältig, dass von einer einheitlichen, verbindlichen Regelung oder Organisation nicht die Rede sein kann (vgl. Iser et al., 2013, 12). So findet sich eine Situation wieder, in der die handelnden Personen selbst einen Prozess gestalten, welcher in ihrer Praxis Qualität sichert und entwickelt. Dies setzen einen politischen Willen und eine fachpolitische Steuerung voraus. Bereits 2009 formulierten Nicole Pötter und Gerhard Segel in „Profession Schulsozialarbeit“ Soziale Arbeit in der Schule als eigenen Beruf zu etablieren. Ein derart komplexes und voraussetzungsvolles Arbeitsfeld sei der Nische entwachsen und müsse zur Selbstständigkeit gelangen. Die akademischen Bestrebungen, das Arbeitsfeld perspektivisch grundlegend dahin zu professionalisieren sind übersichtlich, mit der Ausnahme der Hochschule in Eichstätt (vgl. Schulte, 2016) nicht vorhanden. Eine Entwicklung von Studiengängen und Schwerpunkten an den Hochschulen könnte

Kenntnis und Qualität des Handlungsfeldes perspektivisch nachhaltig verbessern. Auch die Gewerkschaften, hier die GEW brachte zur Sprache, dass zum Beispiel die Methode einer statistischen Beobachtung die Soziale Arbeit in Schulen vergleichbar und somit entwickelbar machen könnte. Gerade die Ergebnisqualität könnte hiervon profitieren. Die Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik verwies auf die hohe Heterogenität in der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit und der damit einhergehenden Unmöglichkeit einer solchen Methode. Auch eine von der GEW bereits 2010 veranstalteter Austausch mit unterschiedlichen Stakeholdern brachte die Erkenntnis, dass dies ein weitgehend unstrukturiert erforschtes Feld ist (vgl. Iser et al., 2013, 14).

Ein unverzichtbarer Grundstein qualitativer Entwicklung ist Transparenz, im Idealfall als festgelegte Grundstruktur der Zusammenarbeit hierarchieebenen- und institutionsübergreifend. An einigen Stellen dieser Arbeit (vgl. 4.4) wird deutlich, dass diese Voraussetzung nicht gegeben ist. Dies kann unterschiedliche Gründe haben und grundlegende Risiken bürden. Mangelnde Kompetenz und Authentizität, schwache Ausprägung von korrelativer Zusammenarbeit, Mangel an Verbindlichkeit und Vereinbarkeit von Personalverantwortlichkeit und -fürsorge auf der einen und institutionellen Weisungen auf der anderen Seite (vgl. Landwehr & Steiner, 2007, 4f.) (vgl. hierzu auch 3.1.1). Ein Mangel von Transparenz ist in der Organisationsentwicklung problematisch, da ein geplanter, systematischer und langfristiger Entwicklungsprozess unter größtmöglicher Beteiligung aller Protagonisten zu gestalten ist (vgl. Liebig et al., 2017, 749ff.).

Konkrete Handlungsanweisungen, welche die Praxis der Sozialen Arbeit und die anstehende Aufgabe der Konzeptentwicklung in der NMS verbessern können, konnten unter Anwendung von Praxiserfahrung, Literatur, der Methode der Befragung und der SWOT- Analyse herausgearbeitet werden. Eine systematische Heranführung an die schulische Qualitätsentwicklung konnte nicht entwickelt werden. Das Qualitätsmanagement in der Schulsozialarbeit des Beispielstandortes gehört zwar zum Gesamtbild der Schule, findet aber autark statt. Eine regelmäßig wiederkehrende systematische Qualitätsprüfung von Messbarkeit der Arbeit und des Konzeptes wäre von Nutzen.

Die Soziale Arbeit in Schule ist eingerückt in das Konstrukt der Trägerschaft der BSB, lediglich innerhalb dieses Korridors kann agiert werden. Die Strukturqualität

hängt hiervon ab. Top- down-Vorgaben, wie die der DZR müssen Beachtung finden (vgl. Abb. 8). Gleichzeitig trifft die Soziale Arbeit in der Schule auf immer kurzfristigere und teils unvorhersehbare Entwicklungen, zwei Beispiele hier sind Corona und die Digitalisierung (vgl. Kuhn, 2022) (vgl. hierzu auch Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, 2019a). In Teilen der Praxis gibt es trotzdem eine Abwehrhaltung gegenüber der Erneuerung zum Beispiel der Prozessqualität. Den Status quo zu erhalten und Routine vor Reform zu stellen, leistet ein Gefühl der Sicherheit. Ein anderer Teil stellt die Frage, ob sich diese auf der Stelle stehende Routine geleistet werden kann oder ob es nicht sinnvoller wäre, die aktiv agierende Rolle von Sozialer Arbeit stärker einzunehmen und das Arbeitsfeld nach Möglichkeit und Notwendigkeit autark zu gestalten und weiterzuentwickeln (vgl. Iser et al., 2013, 10).

Mit dieser Arbeit wurde der Bedarf deutlich, Qualitätssicherung und –entwicklung im Hinblick auf Soziale Arbeit an Schule auf allen beteiligten Ebenen stetig weiter zu strukturieren und zu optimieren.



## 8 Quellenverzeichnis

- Abels, H. ([1971]) „Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“, in *Soziale Welt*, S. 347–359.
- Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (2019) *Bewertungsbericht: zum Antrag der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit, auf Akkreditierung des konsekutiven Masterstudiengangs „Schulsozialarbeit / Jugendsozialarbeit an Schulen“ (Master of Arts, M.A.)* [Online], Freiburg. Verfügbar unter [https://backend.deqar.eu/reports/AHPGS/120104\\_20210312\\_0803\\_bb\\_eichst\\_ku\\_ma\\_schulsozarbeit.pdf](https://backend.deqar.eu/reports/AHPGS/120104_20210312_0803_bb_eichst_ku_ma_schulsozarbeit.pdf) (Abgerufen am 21 Juni 2022).
- Arnold, U, Grunwald, K & Maelicke, B (Hg.) (2014) *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*, 4. Aufl., Baden-Baden, Nomos.
- Atteslander, P. (2008) *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 12. Aufl., Berlin, E. Schmidt.
- (2018) *Aufgabenbereiche der Sonder- und Sozialpädagogen*, Nelson- Mandela- Schule.
- Avenarius, H, Klemm, Klaus, Klieme Eckhard & Roitsch, J (Hg.) (2005) *Bildung gestalten- erforschen- erlesen: Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung für Schulen*, Luchterhand.
- Balnis, P., Demmer, M. & Rademacker, H. (2005) *Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe*, Frankfurt am Main, GEW, Hauptvorstand.
- Bassarak, H, Eibeck, B & Schedel-Gschwendtner, G (Hg.) (2004) *Plädoyer für Schulsozialarbeit: In: Bundeskongress Schulsozialarbeit an Hochschule München - Schulsozialarbeit - Impuls für die Bildungsreform?*
- Baur, C, Krüger, C & Homuth, F (Hg.) (2019) *Professionen in Schule - zwischen Kooperation und Konflikt: Dokumentation der Fachtagung vom 7. Juni 2018*, Wolfenbüttel, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Baur, N, Kelle, U & Kuckartz, U (Hg.) (2017) *Mixed Methods*, Wiesbaden, Springer VS.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2018a) *Inklusion in Hamburgs Schulen* [Online], Hamburg. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/inklusion-schule/4339098/inklusion-in-hamburgs-schulen/> (Abgerufen am 17 Juli 2022).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2018b) *Dienstanweisung: zum Einsatz von pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (PTF)* (unveröffentlichte Quelle).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2020) *Ablauf im dritten Zyklus* [Online]. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/bsb/vertiefende-informationen/4017924/ablauf/> (Abgerufen am 1 März 2021).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2021a) *Sozialindex Schulliste 2013/2021* [Online], Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/15023768/4b3f967e03a337f8b1dbc6b592fd570d/data/2021-04-15-sozialindex-veraenderungen.pdf> (Abgerufen am 8 Mai 2022).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.) (2021b) *Wie viele Schulen gibt es?* [Online], Hamburg, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4661914/schulen/> (Abgerufen am 5 März 2022).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2022a) *Coronavirus: FAQ - Schulen* [Online], Hamburg. Verfügbar unter [https://www.hamburg.de/bsb/13679646/corona-faqs/#15048902\\_15048662](https://www.hamburg.de/bsb/13679646/corona-faqs/#15048902_15048662) (Abgerufen am 15 Juni 2022).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2022b) *Weiterführende Schulen - Anmeldezahlen der 5. Klassen stabil* [Online], Hamburg. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/15905104/8f8cea7ab233bffd6d65c06339b4371e/data/anmeldungen-5-klasse-2022-23.pdf> (Abgerufen am 8 Juni 2022).

- Böhm-Kasper, O., Kerstin, G. & Gräsel, C. (2011) „Quantitative Forschung zur analyse der Schulwirklichkeit“, in *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer ; Bd. 10: Forschung in der Lehrerbildung*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren [u.a.], 2011.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006) *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Aufl., Heidelberg, Springer-Medizin-Verl.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009) *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Aufl., Heidelberg, Springer-Medizin-Verl.
- Bühner, M. (2010) *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, 2. Aufl., München, Pearson Studium.
- Bundesagentur für Arbeit (2019) *Arbeitslosigkeit in Hamburg: Arbeitslosenanteil von Frauen und Männern in Hamburger Stadtteilen im Dezember 2019* [Online]. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/gleichstellungsmonitor/arbeitslosigkeit/> (Abgerufen am 5 März 2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2019a) *Digitalpakt Schule* [Online]. Verfügbar unter <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> (Abgerufen am 8 Juni 2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2019b) *PISA - internationale Schulleistungsstudie* [Online], Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html> (Abgerufen am 27 März 2021).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013) *Neuer KESS- Index* [Online]. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/4025290/9cfd3e28b23342acb6874838d21a3961/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-20-7094.pdf> (Abgerufen am 18 März 2021).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2018) *Schriftliche Kleine Anfrage: der Abgeordneten Sabine Boddingtonhaus (Die Linke) vom 22.11.2018* [Online], Hamburg. Verfügbar unter <https://kleineanfragen.de/hamburg/21/15102-unterm-rad-die-neue-dienstzeitregelung-des-ptf-an-staatlichen-schulen.txt>.
- Chiapparini, E., Stohler, R. & Bussmann, E. (2018) *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*, Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband- Gesamtverband e.V. (2016) *Blick über den Tellerrand- von den Nachbarn lernen: Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* [Online], Berlin. Verfügbar unter [https://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Tagungsdokumentationen/doc/schulsozialarbeit\\_international\\_2016\\_web-1.pdf](https://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Tagungsdokumentationen/doc/schulsozialarbeit_international_2016_web-1.pdf) (Abgerufen am 21 Juni 2022).
- Dunckel, H. (2017) „Beobachtungen in der Organisationsforschung“, in *Handbuch Empirische Organisationsforschung*, Wiesbaden, Springer Gabler, 2017.
- Feldhoff, T. (2011) *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. ([1986]) „Gute Schulen - schlechte Schulen: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“, in *Die deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 275-293.
- Gent, O. (2021) *Interdisziplinäre Fortbildungsreihe neuer Jahrgang 5 2021/ 22*, Nelson-Mandela- Schule (unveröffentlichte Quelle).
- GEW (2019) *GEW Studie- Digitale Mindestausstattung aller Schulen kostet rund 21 Milliarden Euro* [Online]. Verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/digitale-mindestausstattung-aller-schulen-kostet-rund-21-milliarden-euro> (Abgerufen am 8 Juni 2019).

- Gomolla, M. (2005) *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*, Münster etc., Waxmann.
- Hamburger Abendblatt (2020). „94% der Fünftklässler bekommen ihre Wunschschule“, [Online]. Verfügbar unter [Einschulung-Stadtteilschule-Gymnasium-Wunsch-Ties-Rabe-Klassen.html](#) (Abgerufen am 18 Juli 2022).
- Hellmich, F (Hg.) (2012) *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven* [Online], Wiesbaden, Springer VS. Verfügbar unter <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1176315>.
- Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (2018) *Datenschutz-Merkblatt für Studierende zur Durchführung von Umfragen oder Experteninterviews für wissenschaftliche Arbeiten* [Online].
- Hollenstein, E, Nieslony, F, Speck, K & Olk, T (Hg.) (2017) *Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa.
- idealo Internet GmbH 2016 *Von der 1. bis zur 12. Klasse- So viel kostet ein Schulleben in Deutschland* [Online]. Verfügbar unter <https://www.idealo.de/info/de/schulkosten/> (Abgerufen am 8 Juni 2022).
- IHK Hamburg (2022) *Fachkräftemangel verschärft sich: 2035 werden Hamburg voraussichtlich 133.000 Fachkräfte fehlen* [Online], Hamburg. Verfügbar unter <https://www.ihk.de/hamburg/servicemarken/presse/pressemeldungen/pm-02-06-2022-fachkraefte-5556980> (Abgerufen am 8 Juni 2022).
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2015) *Nelson-Mandela- Schule: Bericht der Schulinspektion 2015* [Online], Hamburg. Verfügbar unter [https://www.nelson-mandela-schule-kirchdorf.de/fileadmin/inhalte/Downloads/bericht\\_schulinspektion\\_nelson-mandela-sch\\_2015\\_12\\_17\\_finale\\_fassung.pdf](https://www.nelson-mandela-schule-kirchdorf.de/fileadmin/inhalte/Downloads/bericht_schulinspektion_nelson-mandela-sch_2015_12_17_finale_fassung.pdf) (Abgerufen am 9 Juni 2022).
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2022) *Nelson- Mandela- Schule im Stadtteil Kirchdorf: Ergebnisübersicht der Schulinspektion im 3. Zyklus* [Online]. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/15838948/c21edb7b350fe8787d6a8024cce7b8f5/data/sts-nelson-mandela-3-zyklus.pdf>.
- Iser, A, Kastirke, N & Lipsmeier, G (Hg.) (2013) *Schulsozialarbeit steuern: Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen*, Wiesbaden, Springer VS.
- Jessen, E. & Meyer, P. U. (2019) „Herausforderungen: Das sind die größten Schulen Hamburgs.“, *Hamburger Abendblatt*, 5. März [Online]. Verfügbar unter <https://www.abendblatt.de/hamburg/article216599051/Herausforderung-Die-sind-die-groessten-Schulen-in-Hamburg.html> (Abgerufen am 31 Mai 2022).
- Kekeritz, M. (2017) „In Interaktion mit dem Feld: Die Rolle der Forscherin (Ergebnisteil I)“, in *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule*, Springer VS, Wiesbaden, S. 163–180.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010) *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*, 5. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E, Artelt, C, Hartig, J, Jude, N, Köller, O, Prenzel, M, Schneider, W & Stanat, P (Hg.) (2010) *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* [Online], Münster, New York, München, Berlin, Waxmann. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2450-0>.
- Klieme, E., Steinart, B. & Hochweber, J. „Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse“, in *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert*, S. 231–255.
- Klieme, E. e. a. (2010) „PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt“, S. 45.
- Kornmeier, M. (2021) *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Für Bachelor, Master und Dissertation* [Online], 9. Aufl., Bern, Haupt Verlag. Verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838554389>.

- Kreis, H. & Gawronski, K. (2018) *Grundsatzfragen des Kommunalen Bildungsmonitorings - Förderprogramm "Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement": theoretischer Rahmen und Datenangebot der amtlichen Statistik*, Mannheim.
- Kuhn, A. (2022) *Corona-Regeln an Schulen: Corona und Schule: Inzwischen herrscht wieder Normalbetrieb* [Online], Das Deutsche Schulportal- Robert Bosch Stiftung GmbH. Verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/news-blog-corona-schule-neues-schuljahr/> (Abgerufen am 15 Juni 2022).
- Kunkel, P-C (Hg.) (2003) *Kinder- und Jugendhilfe: Lehr- und Praxiskommentar (LPK - SGB VIII) ; mit Exkursen zur Beistandschaft, dem Anwalt des Kindes, EU-Wettbewerbsrecht, der Rechtsstellung Ehrenamtlicher, zur strafrechtlichen Garantenhaftung und mit Anhang: Verfahren und Rechtsschutz* [Online], 2. Aufl., Baden-Baden, Nomos-Verl.-Ges. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7890-7362-5>.
- Künzli, B. (2012) „SWOT-Analyse: Klassisches Instrument der Strategieentwicklung mit viel ungenutztem Potenzial“, *Zeitschrift Führung + Organisation* [Online]. Verfügbar unter [http://www.clc-consulting.ch/fileadmin/CONTENT/SWOT\\_Analyse\\_Benjamin\\_Kuenzli.pdf](http://www.clc-consulting.ch/fileadmin/CONTENT/SWOT_Analyse_Benjamin_Kuenzli.pdf) (Abgerufen am 9 Juni 2022).
- Landwehr, N & Steiner, P (Hg.) (2007) *Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*, 2. Aufl., Bern, hep-Verlag.
- Liebig, S, Matiaske, W & Rosenbohm, S (Hg.) (2017) *Handbuch Empirische Organisationsforschung*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lions Club International (2022) *Lions Quest: Das Lebenskompetenz programm für junge Menschen* [Online], Wiesbaden. Verfügbar unter <https://www.lions-quest.de/aktuelles/erwachsen-werden-ausgabe-5/>.
- Maas, H. ([1966]) „Für die soziale Einzelfallhilfe grundlegende Begriffe.“, in *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*, S. 55–56.
- May, M. (2010) *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit: Eine Einführung*, 3. Aufl., Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* [Online], 12. Aufl., Weinheim, Basel, Beltz. Verfügbar unter <http://d-nb.info/1063369835/04>.
- Müller-Neuendorf, M. (2010) *Handbuch Qualitätsmanagement Schule: Evaluation und Praktische Durchführung* [Online], Boston, BRILL. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6516397>.
- Nelson- Mandela- Schule (Hg.) (2010) *Nelson-Mandela-Schule: Chronik* [Online]. Verfügbar unter <https://www.nelson-mandela-schule-kirchdorf.de/unsere-schule/chronik/> (Abgerufen am 5 März 2022).
- Nelson- Mandela- Schule (2017a) *Pädagogisches Konzept der pädagogischen Insel* [Online].
- Nelson- Mandela- Schule (2018) *Konzept Beratungsdienst Nelson-Mandela-Schule 2018: Arbeitsfassung mit Tabelle* (unveröffentlichte Quelle).
- Nelson- Mandela- Schule (2021) *Stundenplanung B-Zeit* (unveröffentlichte Quelle).
- Nelson- Mandela- Schule (2022a) *Ganztägige Betreuung: Konzept* (unveröffentlichte Quelle).
- Netzwerk Stiftungen und Bildung (Hg.) (2021) *Bildungsmonitoring* [Online]. Verfügbar unter <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/bildungsmonitoring> (Abgerufen am 5 März 2022).
- (2006) „Notruf der Rütli-Schule: Weil sie die Gewalt an ihrer Schule nicht mehr in den Griff bekam, schickte die Rektorin der Berliner Rütli-Hauptschule diesen dramatischen Hilferuf an den Senat.“, *DER SPIEGEL* [Online]. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html> (Abgerufen am 25 März 2021).
- (2017b) *Pädagogisches Konzept der pädagogischen Insel an der Nelson-Mandela-Schule*, Nelson- Mandela- Schule (unveröffentlichte Quelle).

- Pötter, N & Segel, G (Hg.) (2009) *Profession Schulsozialarbeit: Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008) *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*, Wien, Facultas Univ.-Verl.
- Rainer Woratschka (2015) „Verloren im Netz: Studie zur Internetsucht von Jugendlichen“, *Der Tagespiegel*, 2015 [Online]. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/studie-zur-internetsucht-von-jugendlichen-verloren-im-netz/12659880.html> (Abgerufen am 8 Juni 2022).
- Rat für Deutsche Rechtschreibung (2021) *Die Entwicklung und Bewertung des Themas „Geschlechtergerechte Schreibung“ in der Beobachtung des Schreibgebrauchs 2018-2020 vom Rat für deutsche Rechtschreibung gebilligt am 26.03.2021: Entwicklungen im Schreibgebrauch* [Online]. Verfügbar unter [https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr\\_PM\\_2021-03-26\\_Anlage1\\_Geschlechtergerechte\\_Schreibung\\_seit\\_2018.pdf](https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_PM_2021-03-26_Anlage1_Geschlechtergerechte_Schreibung_seit_2018.pdf) (Abgerufen am 18 Juni 2022).
- Rawitzer, H. & Hefti, J. (2015) „Trend- und Umfeldanalyse als Grundlage strategischer Entscheidungen: Strategische Potenziale von Unternehmen besser ausschöpfen“, *Zeitschrift Führung + Organisation*.
- Rechtsabteilung Behörde für Schule und Berufsbildung (2013) *Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen* [Online].
- Schneider, N., Schneider, J., Schwander, M., Huber, S. G., Günther, P. S., Helm, C. & Pruitt, J. (2020) *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*, Erscheinungsort nicht ermittelbar, Waxmann Verlag.
- Schulte, C. (2016) *Bundesweit erster Masterstudiengang „Schulsozialarbeit“ startet an KU* [Online], Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Verfügbar unter <https://idw-online.de/de/news654684> (Abgerufen am 21 Juni 2022).
- Sörensen, C. (2021) *Leitfaden für die Gestaltung einer Hausarbeit, einer Bachelor- oder Masterarbeit: Dokument im Entwurf* [Online].
- Speck, K & Olk, T (Hg.) (2010) *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven* [Online], Weinheim, München, Juventa Verlag. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2238-4>.
- Speck, K. (2022) *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*, 5. Aufl., München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011) *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Statista (2022) *Monatliche Arbeitslosenquote in Hamburg von Mai 2020 bis Mai 2022* [Online], Hamburg. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/762326/umfrage/arbeitslosenquote-in-hamburg/> (Abgerufen am 8 Juni 2022).
- Statistisches Amt Nord für Hamburg und Schleswig- Holstein (2017) *Lohn- und Einkommensteuerstatistik in Hamburg 2013: Große Unterschiede zwischen den Hamburger Stadtteilen* [Online], Hamburg/ Kiel. Verfügbar unter [https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik\\_informiert\\_SPEZIAL/SI\\_SPEZIAL\\_VIII\\_2017.pdf](https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_VIII_2017.pdf).
- Statistisches Amt Nord für Hamburg und Schleswig- Holstein (2018) *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2017* [Online], Hamburg/ Kiel. Verfügbar unter [https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik\\_informiert\\_SPEZIAL/SI\\_SPEZIAL\\_III\\_2018.pdf](https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_III_2018.pdf) (Abgerufen am 7 Mai 2022).
- Stempel, M. (2018) *Denn sie wissen nicht was wir tun*, Verdi (unveröffentlichte Quelle).
- Stempel, M. & Rettmer, B. (2018) *Stellungnahme der Kolleginnen und Kollegen des pädagogischen und therapeutischen Fachpersonals zur geplanten Änderung ihrer Dienstzeitregelung: erstellt nach dem von ver.di und GEW organisiertem Fachtag PTF am 07.07.2016* [Online], Hamburg, Verdi and GEW. Verfügbar unter [erstellt nach dem](#)

von ver.di und GEW organisiertem Fachtag PTF am 07.07.2016 (Abgerufen am 7 Juli 2022).

*Umfrage - Netzwerk Schulsozialarbeit: Schriftliche Befragung* (2022) [Online]. Verfügbar unter <https://www.umfrageonline.com/user> (Abgerufen am 16 Mai 2022).

*Umfrage Online* [Online]. Verfügbar unter <https://www.umfrageonline.com/> (Abgerufen am 16 Mai 2022).

Wampfler, P. (2013) *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule: Ein Social-Media-Leitfaden* [Online], Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter <http://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,51-0-361099003-100-0-0-0-0-0-0-0-0.html>.

Watzka, K. (2016) *Ziele formulieren: Erfolgsvoraussetzungen wirksamer Zielvereinbarungen*, Wiesbaden, Springer Gabler.

Wilms, H., Wilms & Ellen (2014) *Erwachsen werden: Förderung der sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5-8* [Online], 4. Aufl.

Wulfers, W. (1997 [1997]) „Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit: Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisationsmöglichkeiten“, in Fatke, R. (Hg.) *Sozialpädagogik in der Grundschule: Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle*, Frankfurt am Main, Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V, S. 54–67.

## 9 Anhang der unveröffentlichten Quellen

<b>Anhang 1:</b> Behörde für Schule und Berufsbildung (2018) Dienstanweisung: zum Einsatz von pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (PTF) .....	88
<b>Anhang 2:</b> Nelson- Mandela- Schule (2022) Ganztägige Betreuung: Konzept ....	92
<b>Anhang 3:</b> Gent, O. (2021) Interdisziplinäre Fortbildungsreihe neuer Jahrgang 5 2021/ 22, Nelson- Mandela Schule.....	95
<b>Anhang 4:</b> Nelson- Mandela- Schule (2017) Pädagogisches Konzept der pädagogischen Insel.....	96
<b>Anhang 5:</b> Nelson- Mandela- Schule (2018) Konzept Beratungsdienst Nelson- Mandela-Schule 2018: Arbeitsfassung mit Tabelle.....	108
<b>Anhang 6:</b> Nelson- Mandela- Schule (2021) Stundenplanung B-Zeit.....	126
<b>Anhang 7:</b> Organisationsanalyse.....	128
<b>Anhang 8:</b> Stempel, M. (2018) Denn sie wissen nicht was wir tun, Verdi.....	129
<b>Anhang 9:</b> Umfrage Online.....	130

**Anhang 1: Behörde für Schule und Berufsbildung (2018) Dienstanweisung: zum Einsatz von pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (PTF)**

**Dienstanweisung  
zum Einsatz von pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (PTF) an  
staatlichen Schulen vom 15. Mai 2018  
(Zusammenfassung)**

**Vorbemerkung**

- Sie leisten einen **unverzichtbaren und verantwortungsvollen Beitrag** zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen.
  - In **multiprofessionellen Teams** ermöglichen sie **gemeinsam mit den Lehrkräften** die positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beim Lernen und dem Erwerb sozialer Kompetenzen.
  - Diese Dienstanweisung soll der Schulleitung durch die **klare Berechnung** der Arbeitsbereiche des PTF **Planungssicherheit für die Erfüllung der schulischen Bedarfe** geben und dem PTF einen verlässlichen Rahmen für ihre pädagogische Arbeit bieten. Sie bezieht sich auf die Dienstzeitregelung für das PTF an staatlichen Schulen vom 22. März 2018
- 
- **2.1. K-Zeit für Kooperation, Koordination, Kommunikation an der Schule**
  - Die K-Zeit umfasst Zeiten für Kooperation, Koordination und Kommunikation. Unter die K-Zeit fallen die folgenden Aufgabenbereiche:
    - Konferenzen an der Schule (z.B. LK)
    - Team/Übergabe/Kooperation
    - Zeugnisbeiträge/LEG/Förderkonferenzen
    - Schulveranstaltungen
    - Fachkonferenzen (PTF als Fachschaft)
    - Fortbildungen
    - Präsenztage
    - Elternabende
    - Absprachen und Kurzgespräche mit den Erziehungsberechtigten
    - Vertretung.



Anlage 1 zur Dienstabweisung PTF: Umfang der K-Zeit

Verwendung	Stunden pro Schuljahr
Konferenzen an der Schule	20,0
Team, Übergabe, Kooperation	38,0
Lernentwicklungsgespräche, Förder- und Zeugniskonferenzen	18,0
Schulveranstaltungen	10,0
Fachkonferenzen (PTF als Fachschaft)	8,0
Fortbildungen	15,0
Präsenztage	16,0
Elternabende	8,0
Absprachen und Kurzgespräche mit den Erziehungsberechtigten	8,0
Vertretung	19,0
Summe im Jahr:	160,0

- **2.2 VN-Zeit für Vor- und Nachbereitung der B-Zeit**
- Zu den VN- Zeiten gehören regelhaft:
- Vor- und Nachbereitung von Unterrichts- und Betreuungsräumen
- Materialbeschaffung und -erstellung
- Erstellung von Zeugnisbeiträgen
- Vorbereitung von Klassenreisen
- Vorüberlegungen und Planungen
- Organisation des Ganztags und der Ferienbetreuung
- Organisation des Transports von Inklusionskindern

Anlage 2: Umfang der VN-Zeit

Tätigkeiten	Stunden pro Schuljahr
Materialbeschaffung und -erstellung	160,0
Vorbereitung von Klassenreisen	
Erstellung von Zeugnisbeiträgen	
Vorüberlegungen und Planungen	
Organisation von Ganzttag, Ferienbetreuung	
Organisation des Transports von Inklusionskindern	

• **2.3 B-Zeit als Bedarfszeit der Schule**

- Die B-Zeit umfasst alle unmittelbaren Tätigkeiten mit und für Schülerinnen und Schülern im schulischen Zusammenhang. Sie ergibt sich aus der vereinbarten individuellen wöchentlichen Arbeitszeit abzüglich der K-Zeit und der allgemeinen VN-Zeit. Die Bedarfszeit steht der Schulleitung zur Einsatzplanung zur Verfügung. Unter unmittelbare Tätigkeiten mit Schülerinnen und Schülern fallen die geplanten Zeiten im Einsatzplan für Bildung, Begleitung, Betreuung, Beratung und Behandlung.
- Wenn in Abhängigkeit vom speziellen Bedarf der Schule insbesondere die folgenden Tätigkeiten für Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den geplanten B-Zeiten anfallen, berücksichtigt die Schulleitung diese Tätigkeiten entsprechend bei der B-Zeit:
  - Zusammenarbeit mit Beratungslehrkräften im Einzelfall
  - Hausbesuche und deren spezielle Vor- und Nachbereitung
  - Vor- und Nachbereitung individueller Therapie und Pflege
  - Dokumentationen für Institutionen und für die Therapiezeiten an der Schule
  - Netzwerktätigkeit wie z.B. Gespräche mit BASFI, ASD und Polizei
  - Fallkonferenzen

	B	C	D	E
1	<b>Arbeitszeitrechner für PTF an Schulen</b>			
2				
3	<b>Eingabe:</b>	Max Mustermann	Hier bitte den Nach- und Vornamen der Kollegin/des Kollegen eingeben!	
4	<b>Auswahl:</b>	Angestellte PTF und schwerbehinderte Beamte an Regelschulen	Hier bitte die Beschäftigtengruppe auswählen!	
5	<b>Auswahl:</b>	100,0	Hier bitte die individuelle Arbeitszeit in % eingeben!	
6	<b>Auswahl:</b>	0,0	Hier bitte die Tätigkeit in den Ferien für ein Schuljahr in <b>Wochen (max. 5)</b> eingeben! (siehe Reiter "Ferien").	
7	<b>Auswahl:</b>	0	Hier bitte die Anzahl der <b>Tage</b> des Bildungsurlaubs eingeben! (max. 5 Tage pro Jahr oder 10 Tage in 2 Jahren)	
8				
9	<b>Ergebnis:</b>	39,00	regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit der Beschäftigtengruppe	
10		44,5	erhöhte Wochenarbeitszeit der Person	
11		4,2	K- Zeit in Zeitstunden pro Woche	
12		4,2	VN- Zeit in Zeitstunden pro Woche	
13		36,12	B- Zeit in Zeitstunden pro Woche	
14		81%	prozentuale B-Zeit	
15				

## **Ganztägige Betreuung**

Schüler\*innen sollen von 13.45 bis 16.00Uhr abwechslungsreich betreut werden. An zwei Tagen in der Woche gehen sie zu ihren selbst gewählten Nachmittagskursen. Den Rest der Woche können sie in vorgegebenen Räumen sich entspannen, Hausaufgaben erledigen, Lernen, sich sportlich betätigen, malen, basteln, Gesellschaftsspiele spielen und vieles mehr. Zudem werden die angemeldeten Schüler\*innen auch bei Unterrichtsausfall betreut.

**Zielgruppe:** Vorrangig 5. bis 6.Klasse. Bis maximal 14 Jahren.

### **Was läuft gut?**

1. FSJler als Vertrauensperson, guter Kontakt zu den Schülern
2. Zusammenarbeit im Team
3. Gutes Miteinander unter den zu betreuenden Schülern

### **Momentane Ausgangssituation**

1. Raum: Spielothek für ca. 30 Schüler
2. Kompliziertes Einreichen der Kosten für das Kochen am Nachmittag, Einkauf von Spielen usw.
3. Erschwertes Kontrollieren der Anwesenheit durch die Kurse ( unterschiedlicher Start und Ende der Kurse etc.) , durch fehlende Abmeldung bei Krankheit, durch die Abmeldung bei den Lehrern nicht im Schulbüro oder durch nicht Erscheinen in der Betreuung ohne jegliche Abmeldung
4. Unterlagen (Regeln, Anmeldebögen, Betreuung an besonderen Tagen...), die in den Fächern der Lehrer mit der Bitte um Verteilung gelegt werden, kommen nicht zurück
5. Täglich wechselndes Personal
6. Fehlendes Telefon
7. keine Info bei Kursausfall

### **Ziel**

Gerade für die Kinder, die täglich von 8-16 Uhr in der Schule sind, muss die Schule neben Lern- vor allem auch Lebensort sein. Die Kinder verbringen die größte Zeit des Tages in der Schule und sollen nicht nur „verwahrt“ werden, sondern in unterschiedlichen Bereichen die Möglichkeit zur Entfaltung (Sport, Basteln, Kultur), aber auch eine ruhige Lernatmosphäre und einen Rückzugsraum haben, um sich zu entspannen.

Folgende Punkte wären vorteilhaft, um die Bedingungen in der Ganztägigen Betreuung zu verbessern:

Ein gemeinsamer Start erleichtert die Anwesenheitskontrolle. Zudem sollten die Eltern ihre Kinder grundsätzlich im Schulbüro krank melden. Eine ruhige Lernatmosphäre für die Erledigung der Hausaufgaben muss durch eine räumliche Trennung geschaffen werden. Die Schüler\*innen sollen sich auch durch die Kontinuität der Betreuer\*innen und immer wiederholenden Abläufen wohl fühlen und Beständigkeit erleben. Ein weiterer wichtiger Punkt sind klare Strukturen, in dem die Aufgabenbeschreibungen der Betreuer\*innen und der Koordinator\*innen klar definiert werden, um somit Verdopplungen zu vermeiden.

## **Wie können wir das Ziel erreichen?**

### **Ideensammlung**

Um die Eltern über die Ansprechpartner\*innen, den Ablauf und die Regeln in der Betreuung zu informieren, sollte die Nachmittagsbetreuung auf der Homepage mit aufgenommen werden.

Vor den Kursen melden sich alle Schüler\*innen erst einmal in der Betreuung an. Dann könnten sie sich den Hausaufgaben widmen und würden dann zum Kurs gehen. Dabei wäre ein gemeinsamer Start der Kurse zum Beispiel 14.30Uhr bis 16Uhr (oder Anmeldung in der Betreuung 13.50-14.00 und Kursstart 14.00-15.30)sehr hilfreich. Denn so entfällt eine zweite Anwesenheitskontrolle nach den Kursen. Grundsätzlich sollten die Kurse dieselbe Anfangs- und Schlusszeit haben.

Für das komplizierte Einreichen der Kleinstkosten, wie Kochzutaten, Spiele, Bälle usw. muss einfacher strukturiert werden. Eventuell durch eine bestehende Kasse mit Bargeld.

Um eine bessere Absprache und Planung zu gewährleisten wäre eine wöchentliche 30minütige KoKo in der Mittagspause mit Koordinator\*innen und Betreuer\*innen sinnvoll. So kann man die Woche planen und Ideen sammeln oder aber Probleme besprechen.

### Aufgabenbereich Betreuer\*innen:

- Spiele, Bastelutensilien kontrollieren
- führen der Anwesenheitsliste
- Betreuung (Spiele ausdenken und durchführen, Bastelaktionen, Hausaufgabenbetreuung, besondere Aktionen an z.B. LEG Tagen planen und durchführen etc.)
- teilweise Elternarbeit
- Raumpflege
- Regelverstöße notieren und an die Koordinator\*innen weiterleiten

### Aufgabenbereich Koordinator\*innen:

Organisatorische Tätigkeiten

- Pläne (Einsatzplan, Anwesenheitsliste der Schüler) erstellen und stetig anpassen
- Betreuung an besonderen Tagen (LEG-Tage, letzte Schultage...)organisieren
- Tutoren über den Einsatz der FSJler\*innen informieren
- Vertretung organisieren

usw.

sonstige Tätigkeiten:

- Absprachen mit Betreuer\*innen, Schulleitung, Schulbüro
- Elternarbeit (Elternabend, Erstellen von Elternbriefe, Info bei stetigen Fehlen der Kinder...)
- Spiele, Bastelutensilien etc. bestellen
- Raum ( Spielothek ) kontrollieren
- Ansprechperson für die Betreuer\*innen ( FSJler\*innen, Honorarkräfte )

Um die Aufgaben der Koordinato\*innen zu besprechen und aufzuteilen ist auch weiterhin die wöchentliche Koordinator\*innen-KoKo für eine Doppelstunde nötig.

Daraus resultierende Koordinationszeit:

7 h Koordinationszeit ist mindestens notwendig, um die Aufgabe adäquat ausfüllen zu können.

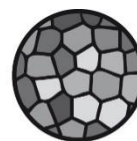
HÜ: 1,33 h Koko mit BAU + 2,5h

BAU:1,33h Koko mit HÜ + 1,5h

**Anhang 3:** Gent, O. (2021) Interdisziplinäre Fortbildungsreihe neuer Jahrgang 5  
2021/ 22, Nelson- Mandela Schule

**Interdisziplinäre Fortbildungsreihe neuer Jahrgang 5 2021/ 22**

Wann / Wo	TN	Mod./Org	Was
	27.10 ., 13:45 Uhr – 17:30 Uhr  Fobi- Anrechnung je 4 Std.	Tut  So-Päd  Soz-Päd,  FSJler	Tammo Krüger  <b><u>Fortbildung „Herausforderndens Verhalten - Spielepädagogik“</u></b>
	Mi., 3.11. November, 14.00 Uhr – 17.00  Fobi- Anrechnung 3 Std.	Tut  So-Päd  Soz-Päd, Fachlehrer	STB, LK, JÜ, TA, OT  <b><u>Fobi IV „Inklusives Unterrichten in Jg. 5“</u></b>  <b>Beziehungsförderung – professionelle Distanz</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation (Schüler- Schüler/ Schüler-Lehrer), Prävention, Deeskalation, Konfliktlösung</li> </ul>
	Mo., 20.12.21, 13:15 – 15 Uhr  Fobi- Anrechnung 2 Std.	Tut  So-Päd  Soz-Päd,	Bente Klimm,  GT  <b>Der Familienrat</b>  <b>Vorstellung eines systemischen Programms für ein außerschulisches, schulentlastenden Kriseninterventionsprogramm</b>



## **Pädagogisches Konzept der pädagogischen Insel an der Nelson-Mandela-Schule**

Die offene Insel ist ein klassenübergreifendes Unterstützungsangebot, um sowohl den Schüler\*innen als auch dem Lehrpersonal eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen. Die Insel leistet einen bedarfsorientierten und gewinnbringenden Beitrag zur Umsetzung von Inklusion an unserer Schule.

### **1. Zielgruppe**

Das Angebot ist vorrangig für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung und des Lernens (§12) vorgesehen. Es richtet sich an diejenigen Schüler\*innen, die zum betreffenden Zeitpunkt nicht am Unterricht teilnehmen können.

#### **Möglich Gründe können sein:**

- Konzentrationsschwierigkeiten im Klassenverband (→ oft hilft schon die Veränderung des Settings und die ruhige Inselatmosphäre, um ein konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen)
- Überforderung im Unterricht (fachlich, sozial)
- Müdigkeit und Antriebslosigkeit bis hin zur Arbeitsverweigerung in der Klasse
- unbearbeitete Konflikte und Probleme, die ein Konzentrieren auf den Unterricht unmöglich machen
- Unwohlsein (nicht krankheitsbedingt)
- *störendes Verhalten*<sup>1</sup> im Unterricht

---

<sup>1</sup> Beeinflusst durch: geringe Frustrationstoleranz, Distanzlosigkeit, mangelnde Impulskontrolle, große motorische Unruhe, Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Auffälligkeiten im Bereich des Sozialverhaltens/mangelnde soziale Kompetenzen, Respektlosigkeit, keine Reaktion auf Ansprachen und Anweisungen, Aggression



- die\*der Schüler\*in kann ihr\*sein Verhalten **nicht oder nur eingeschränkt reflektieren** (in Abgrenzung zum Trainingsraum)
- Schüler\*innen, bei denen die Lehrperson nicht sicher ist, ob das eigene Verhalten aktuell reflektiert werden kann (→ werden von der Insel ggf. in den Trainingsraum weitergeleitet)

Auch in sich gekehrte Schüler\*innen, die u.U. wenig Selbstvertrauen besitzen, gehören zur Zielgruppe der Insel.

## **2. Leitgedanken & Ziele & Umsetzung**

### **2.1 Pädagogische Leitgedanken**

- Jede\*r Schüler\*in wird in seiner\*ihrer Lebenswelt individuell mit seinen\*ihren Bedürfnissen und Ressourcen wahrgenommen und gefördert.
- Jedes Verhalten wird dabei als subjektiv sinnvoll (funktional) angesehen. - Jede ‚Störung‘ hat ihren Grund.
- Beziehungsarbeit ist für uns von besonderer Wichtigkeit. Wir möchten eine vertrauensvolle, wertschätzende und gewaltfreie Atmosphäre schaffen, die für Wohlbefinden und Sicherheit sorgt.
- Die Insel ist ein Unterstützungsangebot auf sozialer und emotionaler Ebene für Schüler\*innen, um Erfolgserlebnisse zu schaffen, die u.U. im Klassenrahmen nicht erlebt werden können. Indem wir einen sicheren Arbeitsort schaffen, können wir präventiv Absentismus vorbeugen.
- Die Insel ist keine Aufbewahrungsstelle für sogenannte ‚schwierige‘ Kinder.
- Die Insel ist ein neutraler Ort. Sie ist weder als Belohnung noch als Bestrafung gedacht.

### **2.2 Pädagogische Zielsetzungen**

In Anlehnung an die pädagogischen Leitgedanken steht übergeordnet das Ziel, jede\*n Schüler\*in in seiner\*ihrer Entwicklung individuell zu unterstützen und zu fördern. Zusätzlich soll dem dazugehörigen Klassenverband und den Lehrer\*innen ein angenehmer Schulalltag ermöglicht werden.

Kurzfristige Zielsetzungen:	<i>Für den*die Schüler*in:</i>
-----------------------------	--------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Situation für den*die Schüler*in zu klären und ihm*ihr die Möglichkeit zu geben in einem anderen Setting an Unterrichtsinhalten zu arbeiten</li> <li>• dem*der Schüler*in eine kurze Auszeit zu ermöglichen, um im Anschluss wieder dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können</li> </ul> <p><i>Für die Klasse und die Lehrperson:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Unterricht entspannen und dem Klassenverband eine möglichst störungsfreie Weiterarbeit ermöglichen (Aufmerksamkeit der Schüler*innen, Entlastung der Lehrperson)</li> </ul>
Mittelfristige Zielsetzungen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung eines Verständnisses für sowie ein optimierter Umgang mit der Situation des*der betreffenden Schüler*s*in im Klassenverband.</li> <li>• Ebenso soll bei dem*der Schüler*in ein Verständnis für den Gruppenkontext ‚Klasse‘ und die damit verbundenen Verhaltensregeln geschaffen werden.</li> </ul>
Langfristige Zielsetzungen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung sozialer Kompetenzen, um das eigene Verhalten reflektieren und mit herausfordernden Situationen besser umgehen zu können</li> <li>• Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens</li> <li>• eine dauerhafte Rückführung des*der Schüler*s*in in die Klasse</li> </ul>

### 2.3 Pädagogische Umsetzung

Jede\*r Schüler\*in wird entsprechend seiner\*ihrer individuellen Lernvoraussetzung (z.B. Konzentrationsspanne, Bewegungsbedarf etc.) und Verhaltensweisen oder -muster (z.B. geringe Frustrationstoleranz etc.) gefördert. Deshalb holen die

Pädagog\*innen der Insel bei Bedarf die Förderpläne der Schüler\*innen ein und führen spontane Bedarfsgespräche und Absprachen mit Lehrpersonen, Sonderpädagog\*innen und dem Beratungsdienst durch. Mit Hilfe eines Tagesprotokolls werden Häufigkeiten des Besuches und Beobachtungen über die Schüler\*innen ausgewertet. Je nach Häufigkeit der Inselbesuche, Anlässen und besonderen Beobachtungen in der Insel, führt das Inselteam Fallanalysen durch und gibt dem Klassenteam Rückmeldungen. Sollte das Inselkonzept an seine Grenzen stoßen, wird der\*die betreffende Schüler\*in im schulinternen Gremium<sup>2</sup> vorgestellt, um sich über eventuelle andere/weitere Maßnahmen zu beraten.

Im Umgang mit den Schüler\*innen setzen wir klare und transparente Regeln, um Sicherheit zu geben und konsequent Grenzen zu setzen. Dabei benutzen wir ein Ampel-System, so weiß jede\*r Schüler\*in sofort wo er\*sie steht. Das Ampelsystem funktioniert in eine positiv verstärkende Richtung (im Sinne eines Token-Modells), aber auch als Eskalationsleiter. Dabei können die Schüler\*innen für angemessenes Lernverhalten Sternstunden sammeln und umgekehrt hilft die Eskalationsleiter mit wenig Kritik und Störungen auf unangemessenes (nicht den Regeln entsprechendes) Verhalten zu reagieren. Schüler\*innen, die sich auch in der Kleingruppe der Insel nicht angemessen verhalten können, können vom Inselpersonal zur jeweiligen Abteilungsleitung/ Schulleitung geschickt werden.

Es gibt feststehende Rituale, die die Insel zu einem vorhersehbaren Ort machen und Berechenbarkeit schaffen: Unter anderem ist der Ablauf immer gleich (Klopfen bei Ankunft, Anmelden usw.; siehe 2.3.3 ‚in der Insel‘). Außerdem gibt es für die verschiedenen Phasen in der Insel feste Orte (z.B. finden die Arbeitsphasen immer im dafür vorgesehenen Ruheraum statt).

Um die Kinder bestmöglich zu unterstützen nutzen wir verschiedene Hilfsmittel: Die Regeln und Abläufe werden an einem Whiteboard visualisiert und sind für jede\*n immer sichtbar. So kann der\*die Pädagog\*in gemeinsam mit dem\*der Schüler\*in diese bei Bedarf durchgehen. Kopfhörer, Timer und Ballkissen stehen den Schüler\*innen bei Bedarf als Unterstützung in Arbeitsphasen zur Verfügung. Knetbälle werden einerseits als Wutbälle eingesetzt und andererseits helfen sie motorisch unruhigen Schüler\*innen beim konzentrierten Arbeiten.

---

<sup>2</sup> Das Gremium besteht aus Mitgliedern der einzelnen Unterstützungsangeboten und aus eine\*m\*r Vertreter\*in des Klassenteams der betreffenden Schüler\*innen.

### **2.3.1 Leistungsangebot**

Das Leistungsangebot der Insel lässt sich in ein kurzfristiges und ein langfristiges Angebot differenzieren. Einerseits können Schüler\*innen ohne vorherige Anmeldung innerhalb der Öffnungszeiten in die Insel kommen - dies kann auf eigenen Wunsch oder durch die jeweilige Lehrperson initiiert werden. Andererseits ist eine Betreuung von Schüler\*innen zu festen Zeiten mit vorheriger Terminabsprache möglich.

### **2.3.2 Kurzfristiges Angebot: Inselablauf**

- **vor der Insel:**

Bevor sich ein\*e Schüler\*in auf den Weg in die Insel macht, muss entweder der\*die Schüler\*in selbst artikulieren, dass er\*sie in die Insel möchte oder die Lehrperson kommt zu der Einschätzung, dass dies notwendig ist (siehe auch 1.). Gründe können sein, dass der\*die Schüler\*in sich nicht mehr konzentrieren kann, es ihm\*ihr nicht gut geht oder er\*sie einen Streit hatte. Lehrer\*in und Schüler\*in füllen den Laufzettel „Informationen an die Insel“ gemeinsam aus und unterschreiben diesen. Auf dem Laufzettel befindet sich auch der Arbeitsauftrag für den\*die Schüler\*in. Der\*die Schüler\*in wird dann mit den entsprechenden Materialien in die Insel geschickt. Auf dem Laufzettel ist der Zeitpunkt des Losgehens in der Klasse vermerkt. Dadurch können die Inselpädagog\*innen nachvollziehen, ob der\*die Schüler\*in auf direktem Weg in die Insel gekommen ist und bei Bedarf mit dem\*der Schüler\*in sprechen und eine Rückmeldung an die entsprechende Lehrkraft geben.

### Information an die Insel (R.142)

Schüler/in: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Lehrer/in: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Stunde: \_\_\_\_\_ Zeit: \_\_\_\_\_

Ich brauche eine Auszeit weil,

- ich mich nicht mehr konzentrieren kann
- mir es nicht gut geht
- ich einen Streit habe
- \_\_\_\_\_

Der Schüler/in braucht eine Auszeit weil,

- er/sie sich nicht mehr konzentrieren kann
- es ihm/ihr nicht gut geht
- er/sie einen Streit hat
- \_\_\_\_\_

Sonstiges: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_ Lehrer \_\_\_\_\_ Schüler \_\_\_\_\_

Arbeitsauftrag: \_\_\_\_\_

*Laufzettel „Informationen an die Insel“ (Kopiervorlage ist im Schulbüro)*

- **in der Insel:**

In der Insel gibt es den folgenden klar strukturierten Ablauf:

0.) Klopfen an der Tür zur Insel

1.) Anmeldung mit dem mitgebrachten Laufzettel

- Bei Erstkontakt kurzes Kennlerngespräch, Vorstellung des Ablaufes in der Insel
- Anmeldegespräch (Grundlage: Inselzettel)
- Eintragen in das Tagesprotokoll
- Besprechen des Arbeitsauftrages

2.) mindestens 30 min. Arbeitszeit (mitgebrachtes Material (teilweise Differenzierung durch die Inselmitarbeiter\*innen) oder sonderpädagogisches Material in Deutsch/Mathe/Englisch aus der Insel)

3.) 10 min. Pause – verbindliche Wahl eines Inselangebotes

4.) 2. Arbeitsphase oder Rückkehr in die Klasse (s. Punkt 5.)

- Dauer wird individuell an den Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen ausgerichtet

## 5.) Rückkehrgespräch und Rückkehrzettel

- Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung/ Rückmeldung über das Verhalten
- Zeitpunkt: spätestens am Ende einer Doppelstunde (Schüler\*innen dürfen auch während der Stunde in die Klasse zurück, wenn erkennbar ist, dass er\*sie sich wieder dem Unterrichtsgeschehen zuwenden kann und will.)

Dieser Ablaufplan ist kein starres Konstrukt, sondern wird in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen und Verhaltensweisen des\*der Schüler\*in verändert. Wenn, beispielsweise, ein\*e Schüler\*in noch nicht in der emotionalen Verfassung ist sofort mit dem Arbeiten zu beginnen, kann die Arbeitsphase später begonnen werden. Ebenso können die Arbeits- und Pausenzeiten je nach Konzentrationsfähigkeit des\*der Schüler\*in individuell vereinbart werden.

Darüber hinaus beobachten die Pädagog\*innen während des Inselablaufs, welches pädagogische Angebot aktuell das Passende ist. Ob dieses Angebot auch über die Insel hinaus eine wirksame Maßnahme darstellt, kann durch das Lehrpersonal überprüft werden.

Bei Bedarf werden zudem akute Rücksprache mit dem Lehrpersonal der betreffenden Klasse oder der jeweiligen Abteilungsleitung getroffen während sich der\*die Schüler\*in in der Insel befindet.

- **nach der Insel:**

Der\*die Schüler\*in gibt der Lehrperson den Rückkehrzettel. Auf diesem gibt das Inselteam eine Rückmeldung über den\*die Schüler\*in und stellt eventuelle Rückfragen. Bei Unklarheiten begibt sich die Inselansprechpartnerin kurz nach dem Inselaufenthalt in ein ‚Tür-und-Angel‘-Gespräch mit der Lehrperson, um sich ein umfassendes Bild von dem\*der Schüler\*in und der Situation machen zu können oder Absprachen zu treffen. Bei Bedarf wird auch an den Klassen-KoKos der betreffenden Schüler\*innen teilgenommen.

## INSEL-RÜCKKEHRZETTEL

Name \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Uhrzeit \_\_\_\_\_

Kürzel \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Insel-Rückkehrzettel)

### 2.3.3 Langfristiges Angebot: Feste Anmeldung

Manchmal ist es notwendig, dass ein\*e Schüler\*in für eine längere Zeit (ca. vier bis sechs Wochen) regelmäßig in die Insel kommt. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn in einem bestimmten Fach die Voraussetzungen für eine Mitarbeit zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht vorhanden sind. Die Zeit in der Insel kann dann unter anderem dafür genutzt werden, den\*die Schüler\*in wieder ‚fit‘ für die Mitarbeit zu machen. Auch können in dieser Zeit gezielt Erfolgserlebnisse geschaffen werden, die die Motivation des\*der Schüler\*s\*in wieder erhöhen und eine Rückführung in den Unterricht ermöglichen.

Das Vorgehen für eine feste Anmeldung läuft wie folgt ab:

1. Ausfüllen des Anmeldebogens
2. Bei der Inselansprechpartnerin ins Fach legen
3. Das Inselteam bespricht in seiner Koko den Anmeldewunsch und die Kapazitäten
4. Das Inselteam oder der\*die Sozialpädagog\*in der Klasse geben eine Rückmeldung an die Lehrperson
5. Nach Absprache kann es los gehen

### Feste Anmeldung für die offene Insel

**Ablauf:**

1. Liebe\*r Tutor\*in, lege nach dem Ausfüllen den Anmeldebogen bei Sarah Schirmer (SI) ins Fach
2. Wir besprechen in unserer KoKo den Anmeldewunsch und unsere Kapazitäten.
3. Wir kommen auf dich zu (entweder SI oder der\*die Sozialpädagoge\*in der Klasse) und besprechen alles Weitere.
4. Nach Absprache kann es dann los gehen.

Datum: \_\_\_\_\_

Name des Schülers/der Schülerin:

Klasse:

Tutor\*in:

Sonder-/Sozialpädagoge\*in:

gewünschte Inselzeiten (Welche Stunden und Tage sind möglich?):

Stunden/Woche insgesamt:

Zeitraum (Wie viele Wochen/ Bis wann?):

**Anlass der Meldung:**

Lern- und Leistungsprobleme	<input type="checkbox"/>	Gewalt	<input type="checkbox"/>
Verhaltensprobleme	<input type="checkbox"/>	Bewegungsdrang	<input type="checkbox"/>
Psychische Probleme	<input type="checkbox"/>	§ 12 SuS	<input type="checkbox"/>
Konzentrationsprobleme	<input type="checkbox"/>	andere Meldegründe	<input type="checkbox"/>

**Problembeschreibung/ Anliegen:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Gibt es bereits eine Zielvereinbarung mit dem SuS? Bitte Nennen! (Förderplan beilegen)**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Besondere Hinweise:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*(Anmeldebogen für Feste Anmeldungen - Kopiervorlage im Schulbüro)*

### 2.3.4 Angebote der Insel

- Gespräche zu Beginn und vor Rückkehr, sowie nach Bedarf
- Entspannung (z.B. in Form einer Kuschel- und Ruhe-Ecke, Musik hören, Lesen, Hörspiele anhören, Schaukeln)
- Auspowern (z.B. mit Boxsack, mit einer Wii, unter Begleitung Laufen oder Fußball spielen auf dem Schulhof)
- Gemeinsame Aktivitäten (z.B. Kickern, Gesellschaftsspiele Spielen)
- Handlungsorientierte Angebote (z.B. Lego, Metallbaukästen)
- In einer Kleingruppe weiterarbeiten (z.B. durch sonderpädagogisches Material vor Ort, mitgegebenes Material der Klasse)



### **2.3.5 Insel-Merkkasten**

Es gibt zwei Wege den\*die Schüler\*in in die Insel zu schicken. Ad hoc und nach Absprache durch eine Festanmeldung

#### A wie ad hoc:

1. Fülle den Insel-Laufzettel aus (Grund, Arbeitsauftrag, Uhrzeit!) - Damit Du immer welche in der Klasse vorrätig hast, findest Du die Kopiervorlage im Schulbüro.
2. Bitte achte darauf, dass der\*die Schüler\*in die notwendigen Materialien mitbringt!
3. Der\*die Schüler\*in bleibt mindestens eine halbe Stunde in der Insel oder kommt spätestens zum Ende der Doppelstunde zurück.

#### B wie bei Absprache feste Anmeldung:

1. Den Anmeldebogen für die feste Anmeldung findest Du als Kopiervorlage im Schulbüro.
2. Fülle den Anmeldebogen aus! - Das Vorgehen für ‚Wie melde ich ein\*e\*n Schüler\*in an?‘ findest Du auf dem Anmeldebogen.
3. Lege den ausgefüllten Anmeldebogen ins Fach von SI oder frag die\*den Sozialpädagog\*in deiner Klasse

## **3. Ressourcen & Bedarf**

### **3.1 Öffnungszeiten**

- verlässliche Öffnung Mo - Fr 3.& 4. und 5.& 6. Stunde, sowie in der Lernzeit (12:45 - 13:45) von Di bis Do

### **3.2 Personelle Ressourcen**

In der Insel arbeiten Sozial- und Sonderpädagog\*innen, da ein multiprofessionelles Team auf die verschiedenen Bedürfnisse und Bedarfe der Schüler\*innen entsprechend ihren Professionen eingehen kann. Dabei legen die Sonderpädagog\*innen besonderes Augenmerk darauf, Förderbedarfe zu erkennen und Lernmaterial zu differenzieren. Die Sozialpädagog\*innen beschäftigen sich mit der psychosozialen Verfassung der Schüler\*innen und stellen fest, welche Bedarfe ggf. außerhalb des Schulalltags bestehen. Die Pädagog\*innen unterstützen die Schüler\*innen dabei Wege zu finden, wie sie mit ihren Ressourcen und den strukturellen Gegebenheiten den Schulalltag besser bewältigen können. Die Insel ist immer mit zwei Pädagog\*innen besetzt.

Daraus ergibt sich folgender personeller Bedarf (40 Unterrichtsstunden und 12 Lernzeiten):

Sonderpädagog\*innen: 12 Unterrichtsstunden und 4 Lernzeiten

Sozialpädagog\*innen NMS: 12 Unterrichtsstunden und 4 Lernzeiten

Sozialpädagogin Rauhes Haus: 16 Unterrichtsstunden und 4 Lernzeiten

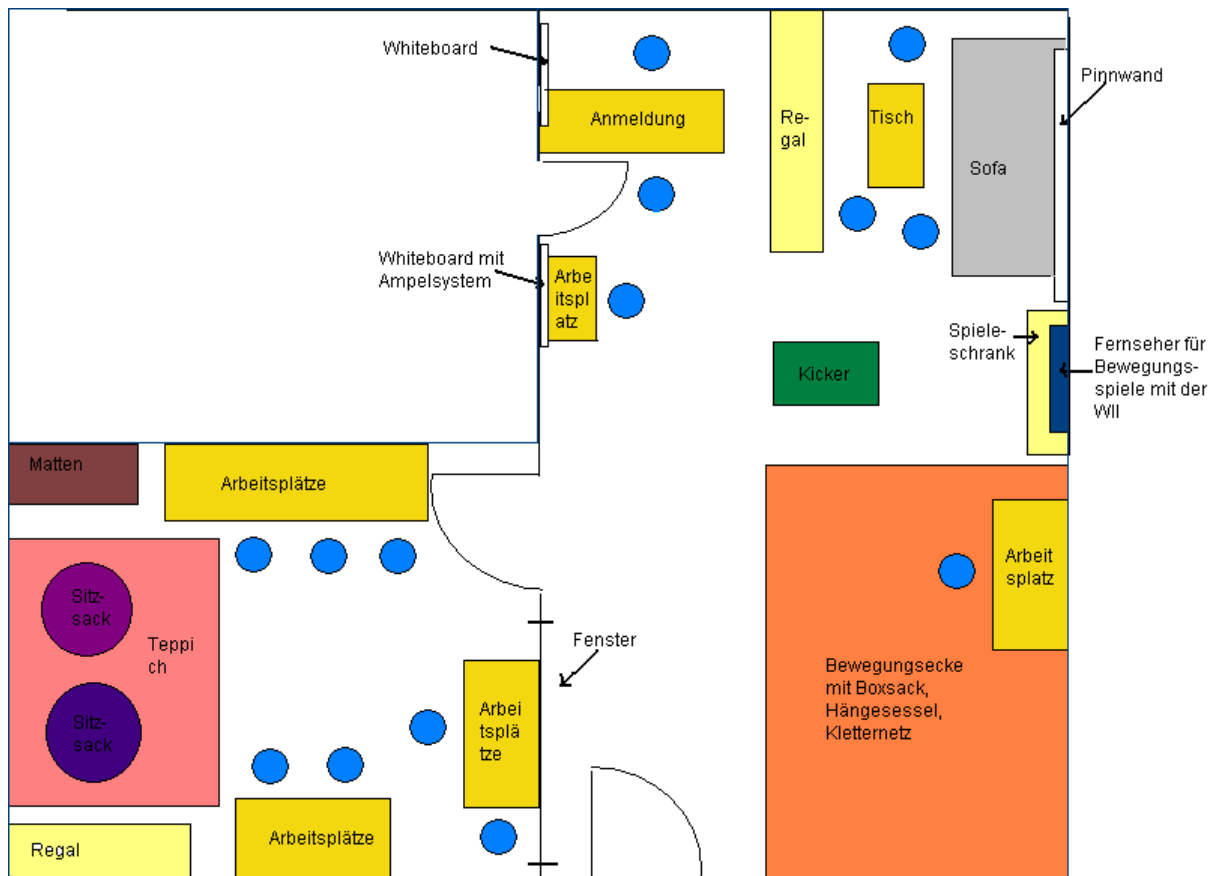
Koordinationskonferenz: 2 Unterrichtsstunden

Koordination: 14 Zeitstunden (durch Sozialpädagogin Rauhes Haus)

	<b>Zeit</b>	<b>Montag</b>	<b>Dienstag</b>	<b>Mittwoch</b>	<b>Donnerstag</b>
1.& 2.	8:00-9:20	geschlossen	geschlossen	geschlossen	geschlossen
Pause	9:20-9:40	Pause	Pause	Pause	Pause
3.&4.	9:40-11:00	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>
Pause	11:00-11:20	Pause	Pause	Pause	Pause
5.&6.	11:20-12:40	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>	<b>2 x 2 Unterrichtsstunden</b>
Lernzeit 7.& 8.	12:45-13:45	geschlossen	<b>2 x 2 Lernzeiten</b>	<b>2 x 2 Lernzeiten</b>	<b>2 x 2 Lernzeiten</b>

### 3.3 Räumliche Ressourcen

- 1 großer Raum mit Anmeldebereich, Spielecke/ -schrank, Bewegungsangeboten
- 1 kleiner Raum als Ruheraum mit Arbeitsplätzen, Lesecke



**Konzept Beratungsdienst Nelson-Mandela-Schule 2018**

**Arbeitsfassung mit Tabelle**

Gliederung

1. Kurzbeschreibung der Schule
- 1.1 Sozialer Hintergrund unserer Schülerschaft
2. Der Beratungsdienst an der Nelson-Mandela-Schule
- 2.1 Arbeitsbereiche und Aufgaben
- 2.1.1 Beratung
- 2.1.2 Soziales Lernen
- 2.1.3 Elternarbeit
  - a) Müttercafe
  - b) Deutschkurs
1. 2.1.4. Trainingsraum
- 2.1.4 Trainingsraum Plus
- 2.1.5 Insel
- 2.1.6 Ganztagsbereich
- 2.1.7 Jungenarbeit
- 2.1.8 a) innerschulische Netzwerkarbeit
  - c) außerschulische Netzwerkarbeit
- 2.1.9 Organisation jahrgangsbezogener Projekte
  - a) Sexualpädagogische Präventionstage
  - b) Gemeinsam Klasse sein!
- 2.1.10 Schulinterner Krisendienst
- 2.1.11 Anleitung Praktikantin
3. Kooperationspartner

## 1. Kurzbeschreibung der Schule

Die Nelson-Mandela-Schule liegt auf der Elbinsel im Einzugsgebiet der Stadtteile Kirchdorf und Wilhelmsburg.

Wir sind eine Stadtteilschule mit gymnasialer Oberstufe. Uns besuchen zurzeit etwa 1100 Schüler aus über 50 Nationen. Der KESS-Faktor beträgt 1. Dieser steht für eine „stark belastete soziale Lage der Schülerschaft.“ Dies führt dazu, dass das Schulleben nachhaltig durch unterschiedliche Religionen und Kulturen geprägt wird.

Unser Schulname - Nelson Mandela - steht für uns für Haltungen, die wir mit seiner Person verbinden:

- Antirassismus und Antidiskriminierung
- Beharrlichkeit und Ausdauer
- Überzeugung und Versöhnung
- Toleranz

Im Rahmen der Inklusion besuchen seit 2010 auch SuS mit Förderbedarfen (gemäß §12, Abs. 1-3) in den Bereichen „LSE“ (Lernen, Sprache und Sozialer Entwicklung), sowie X unsere Schule.

### 1.1 Sozialer Hintergrund unserer Schülerschaft

Der soziale Hintergrund unserer Schüler ist sehr vielschichtig. Unsere Beratungstätigkeit ist gekennzeichnet durch hohe Anteile an

- SuS mit Migrationshintergrund (90% pro Klasse)
- SuS mit mangelnder sprachlicher Ausdrucksfähigkeit
- SuS mit aggressivem Verhalten
- SuS mit fehlenden Konfliktlösungsstrategien
- SuS mit motorischen Schwierigkeiten
- SuS mit Konzentrationsschwierigkeiten
- SuS mit traumatisiertem Verhalten
- SuS aus prekären familiären Verhältnissen
- Eltern nicht deutscher Muttersprache überwiegend muslimischer Religionszugehörigkeit (in einigen Klassen bereits über 90%)
- allein erziehenden Eltern
- Eltern mit Alkohol- und anderen Suchtproblemen
- Eltern mit Bildungsferne
-

## **2. Der Beratungsdienst an der Nelson-Mandela-Schule**

Der Beratungsdienst sorgt dafür, dass neben der fachlichen Ebene Kommunikation und das soziale Miteinander zwischen Schülern und Lehrern gelingen.

Unser Team besteht aus 11 Kolleg/innen aus verschiedenen Professionen. Darunter SozialpädagogInnen, PädagogInnen, ErzieherInnen, LerntherapeutInnen.

Unterstützt wird das Team von einer Schulpsychologin vom ReBBZ.

Der Beratungsdienst trifft sich wöchentlich zu einer gemeinsamen Koordination der Beratungsaufgaben und zur kollegialen Fallberatung. Alle vier Wochen findet eine Team- und Fallsupervision statt.

## **3. Arbeitsbereiche und Aufgaben**

Zu unseren Arbeitsschwerpunkten zählen:

- 3.1 Beratung
  - 3.1.1 Schulklassenbezogene Beratung (SkB)
  - 3.1.2 Einzelfallberatung
  - 3.1.3 Gruppenberatung
  - 3.1.4 Kollegiale Fallberatung
- 3.2 Soziales Lernen
- 3.3 Ganztagsbereich
- 3.4 Elternarbeit –Müttercafé
- 3.5 TR
- 3.6 TR
- 3.7 Pädagogische Insel
- 3.8 Innerschulische Netzwerkarbeit
- 3.9 Außerschulische Netzwerkarbeit
- 3.10 Jungenarbeit
- 3.11 Organisation jahrgangbezogener Projekt (Berufsorientierung)
- 3.12 Organisation Deutschkurs als Fremdsprache für Mütter
- 3.13 Schulinterner Krisendienst
- 3.14 Anleitung Praktikantin der HAW Hamburg

### 3.1.1 Beratung

Beratung gehört zu den Kernaufgaben unserer Schulsozialarbeit. Wir unterstützen Schüler, Lehrer und Eltern bei auftretenden Problemen, hauptsächlich bei Verhaltens,-Lern- oder Erziehungsschwierigkeiten.

Ziel ist es, Hilfen so zu geben, dass die Betroffenen lernen mit ihren Problemen selbst umzugehen und diese zu lösen. Für unsere Beratungstätigkeit ist ein kooperatives Vorgehen bei dem die unterschiedlichen Sichtweisen der Probleme mit Schülern, Eltern und Lehrern zum Gesprächsinhalt gemacht werden, Voraussetzung.

Hierbei sind uns folgende Faktoren wichtig:

- Vertraulichkeit
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Transparenz
- Verlässlichkeit

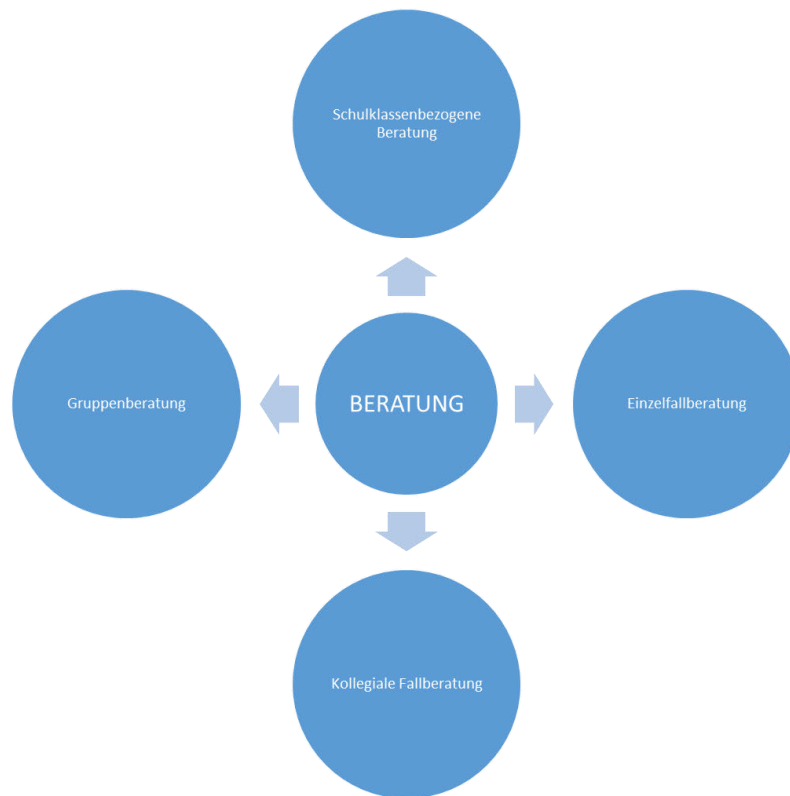
Freiwilligkeit, Unparteilichkeit und Schweigepflicht sind für uns ebenfalls wichtige Faktoren. Jedoch lassen sich diese aus folgenden Gründen nicht immer realisieren:

- bei Gewaltvorfällen
- bei Konsequenzen einer Klassenkonferenz (z.B. Reflexionsgespräche über das Schülerverhalten)
- der Beratungsbedarf wird seitens des Klassenteams (Tutoren, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen) beim Schüler festgestellt
- bei Kindeswohlgefährdung nach dem Kinder- und Jugendschutzgesetz
- bei Absentismus

Diese Aufgabenbereiche sind u.a. mit einer Kontrollfunktion verbunden, die unsere Unterstützungsintention aus der Sicht der Betroffenen in den Hintergrund treten lassen können. Näheres zu dieser Problematik siehe b)Einzelfallberatung

Innerhalb unserer Beratungsarbeit ergeben sich folgende Schwerpunkte, die im Folgenden näher erläutert werden

- a)Schulklassenbezogene Beratung
- b)Einzelfallberatung ( Schüler, Lehrer, Eltern)
- c.)Gruppenarbeit/ Beratung
- d.) Kollegiale Fallberatung



## a) Schulklassenbezogene Beratung

Jede Klasse von Jahrgang 5-10 wird durch ein Mitglied des Beratungsdienstes betreut. Darüber hinaus ist eine Sozialpädagogin für Einzelfallberatung von Oberstufenschülern zuständig.

Da für die Beratungsarbeit wechselseitiges Vertrauen eine wichtige Voraussetzung ist, muss die Zuordnung von beiden Seiten (Tutor und Berater) auf Freiwilligkeit beruhen. In der Regel bleibt die Zuständigkeit bis Jahrgang 10 erhalten. Der Berater ist auch Ansprechpartner für die Schüler, Eltern, Fachlehrer sowie Schulleitungsmitglieder.

Besonders in den Jahrgängen 5 und 6, in denen Grundlagen (welche?) für kommende Jahre gelegt werden, ist eine sorgfältige, auf Integration angelegte Arbeit notwendig. Sie kann verhindern, dass sich schwerwiegende Interaktionsstörungen manifestieren und letztlich einige Schüler/Lehrer ausgegrenzt werden. Ziel der schulklassenbezogenen Beratung (skB) ist es, dass Schüler und Lehrer sich wohl fühlen miteinander, Vertrauen zueinander finden und sich gerne treffen, um miteinander zu lernen, zu arbeiten und verantwortlich zu handeln. Dieses Ziel sollte unter der Gesamtsicht betrachtet werden, dass Schule nicht nur Lern- und Arbeitsort, sondern auch einen Ort des „Zusammen-Lebens“ darstellt.



Die Arbeit mit dem Klassenverband hat hierbei als Zielsetzungen,

- soziale und emotionale Voraussetzungen für eine lern-, arbeits- und lebensfähige Klassengemeinschaft zu schaffen,
- die Fähigkeit zur normativen Orientierung und Integration zu entwickeln (z.B. Disziplinprobleme verkleinern),

Die regelmäßige und enge Zusammenarbeit zwischen Schulklasse – Lehrer – Berater in der skB macht es möglich, sinnvolle Vorkehrungen dafür zu treffen, dass kritische Entwicklungen möglichst nicht eintreten (Prävention). Andererseits ermöglicht sie bei solchen Schwierigkeiten Hilfe zu leisten, die bereits einen kritischen Ausprägungsgrad erreicht haben und in denen die Selbstregulierungskräfte überfordert sind. Bei problematischen Interaktionen in der Schulklasse sollten alle Beteiligten an der Problemdefinition (Schüler-, Lehrer- und Beratersicht) und an der Änderung/Lösung beteiligt sein.

### **Inhalte der schulklassenbezogenen Beratung**

Ausgangspunkt für alle Interventionen sind beobachtende und teilnehmende Hospitationen, um Interaktionsabläufe in der Klasse zu untersuchen und zu bewerten. Die Hospitationen sind Grundlage für die regelmäßig stattfindenden Beratungsgespräche mit dem Tutor/Tutorenteam. Daraus ergeben sich Handlungsstrategien, die Lehrer und Berater im Unterricht (Fachunterricht, Tutorenunterricht) ausprobieren und den Bedingungen entsprechend modifizieren können. Das bezieht sich auf

- die sozial-emotionalen Befindlichkeiten einzelner Schüler oder Schülergruppen,
- die Verhaltensebene, wie z.B. die Absprache von Regeln, Absprache von Unterrichtsbeginn, -ablauf und –ende (Rituale) und
- die inhaltlich-fachliche Ebene, wie Absprachen über kleinschrittige Hilfen, bezogen auf Lern- und Arbeitstechniken.

Aus diesen o.g. Arbeitsschritten ergeben sich ergänzende Tätigkeiten, wie z.B. Teilnahme an Koordinationen und Konferenzen, Elternarbeit, Klassenreisen, Wandertagen, Projektwochen und Fachtagen, soziale Gruppenarbeit (parallel zum Unterricht oder außerhalb), Pausenaktivitäten.

## **Rahmenbedingungen der schulklassenbezogenen**

### **Beratung**

Nachdem die Tutoren des jeweiligen zukünftigen Jahrganges 5 feststehen, findet in gemeinsamer Übereinstimmung auf freiwilliger Basis eine Zuordnung zwischen den Tutoren und Beratern statt.

Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist eine dafür im Stundenplan ausgewiesene gemeinsame Beratungsstunde. Die anderen Stunden verteilen sich nach Absprache und Möglichkeiten.

Insgesamt benötigt der Berater im Jahrgang 5 mindestens fünf Beratungsstunden für seine Tätigkeit. In den späteren Jahrgängen ist eine Reduzierung möglich, wobei das Minimum bei zwei Stunden liegt, von denen eine der mit den Tutoren gemeinsame Termin sein muss.

- Bei Konflikten mit einzelnen Schülern oder ganzen Schülergruppen sollte der davon betroffene Lehrer sich zunächst mit dem für die Klasse zuständigen Berater in Verbindung setzen. Aus dieser Zusammenarbeit heraus kann sich die Notwendigkeit ergeben, weitere Kreise mit einzubeziehen, wie z.B. den Schulpsychologen, die Abteilungsleitung, die Erziehungsberatungsstelle, das Amt für soziale Dienste usw. Die Beratung einer Klasse bezieht – auf Wunsch – auch die Fachlehrer mit ein.

### **b) Einzelfallberatung**

Kontakt zum Schüler entsteht durch:

- a) Klassenteam ( Tut., Sozialpäd., Sonderpäd., ) meldet Bedarf an.
- b) Schüler sprechen uns selbst an

Beratungsanlässe:

- Störendes Verhalten im Unterricht (Klassenregeln werden nicht eingehalten)
- SuS fühlt sich in der Klasse nicht wohl
- Schwache Leistungen aufgrund ( Antriebslosigkeit)
- Abschlussgefährdung
- Mobbing
- Pubertät
- Schüler zieht sich zurück
- Absentismus

Hintergründe für solches Verhalten sind oftmals häusliche Schwierigkeiten wie z.B. Suchtproblematik der Eltern, Gewalt, Trennung, sexueller Missbrauch, Kindeswohlgefährdung....

Der Umfang der Beratungsarbeit reicht von einem einmaligen Gespräch bis zu mehrmaligen Treffen über einen längeren Zeitraum.

### **c) Beratung der Organisation Schule**

Hierunter fallen alle Tätigkeiten, die über die schulklassen- und einzelfallbezogene Beratung hinausgehen und das System Schule als Organisation betreffen.

Ziele dabei sind:

Verbesserungen im sozialen Bereich von Schule (Schulklima, Arbeitsatmosphäre, Schulgestaltung, Außenwirkung) zu erreichen.

Im Einzelnen bedeutet das z.B.:

- Mitarbeit an Planung und Durchführung des „Tages der offenen Tür“
- Mitarbeit an der AG Kollegium (Planung und Durchführung von Kollegiumsaktivitäten, wie z.B. der Fahrradrallye )
- Mitarbeit in schulischen Gremien, z.B. der Schulkonferenz
- Zusammenarbeit und regelmäßiger Austausch mit Schulleitungsmitgliedern
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen zur Ganztagschule
- Schulinterner Krisendienst

### **3.1.2 Soziales Lernen**

### **3.1.3 Teilgebundener Ganztagsbereich**

Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist die NMS eine Ganztagschule. Die Arbeit der SozialpädagogInnen im Ganztagsschulbetrieb umfasst verschiedene Bereiche:

- Mitarbeit in der AG „Ganztagschule“
- Durchführung von eigenen Gruppenangeboten am Nachmittag
- Mittagspausenaufsicht
- Betreuung von SchülerInnen, die eigenverantwortlich Mittagspausenaufsicht in der Spielothek, im Mädchenraum, im Spiel-Container und im Billardcafé machen.
- Organisation des Schülercafés

### 3.1.4 Elternarbeit

#### a ) Das interkulturelle Müttercafé

Zielgruppe	Das Müttercafé ist ein offener Treff für Mütter unserer Schülerinnen und Schüler und für alle interessierten Mütter von Schulkindern und Jugendlichen im Stadtteil sowie aus benachbarten Stadtteilen.
Ziel	Ziel des Müttercafés ist, einen Ort des Kennenlernens und des gegenseitigen Austausches anzubieten. Auch werden Mütter über Neuigkeiten unserer Schule informiert. Ausflüge und gemeinsame Frühstücke gehören ebenso zum Programm wie Diskussionen über aktuelle Themen, so zum Beispiel über Pubertät oder Berufsfindung, zu denen auch FachreferentInnen eingeladen werden.
Öffnungszeiten	Das Müttercafé besteht seit 2006 und findet immer dienstags statt. Die aktuellen Öffnungszeiten sind auf unserer Homepage einsehbar. Durchschnittlich wird es von 8-10 Müttern verschiedener Nationen besucht. Neue Teilnehmerinnen sind jederzeit herzlich willkommen.

#### b) Deutschkurs für Mütter aus dem Stadtteil

Zielgruppe	In Kooperation mit der Hamburger Volkshochschule bieten wir Müttern aus dem Stadtteil kostenlose Deutschkurse an.
Methode	Die Grundlage bilden vielfältige praxisnahe Sprechsituationen. Themen hierbei sind Familie, Kinder, Schule, Schulalltag, gesunde Ernährung und Nachbarschaft. Der Kurs findet einmal wöchentlich mit drei Zeitstunden in unserer Spielothek statt. Dadurch wird den Frauen, deren Kinder unsere Schule besuchen, ein Einblick in das Schulleben gewährt.

Neue Teilnehmerinnen sind jederzeit willkommen. Kostenlose Kinderbetreuung findet während der Unterrichtszeit statt.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an unser Schulbüro, Tel. 040-428852-0. Aktuelle Kurszeiten sind auf unserer Homepage einzusehen.

### 3.1.5 Trainingsraum

Ziel	Eines unserer wesentlichen Ziele ist es, allen Schülerinnen und Schülern eine gute Lernatmosphäre zu bieten. Sollte diese jedoch durch Unterrichtsstörungen Einzelner beeinträchtigt werden, so verfahren wir an unserer Schule folgendermaßen:
Methode	Die Lehrkraft spricht eine ausdrückliche Ermahnung aus. Kommt es zu einer weiteren Störung der gleichen Person in der selben Stunde, so wird sie in den Trainingsraum geschickt. Hier hat sie die Möglichkeit, ihr störendes Verhalten zu reflektieren. Durch Unterstützung einer Trainerin überlegt sie, was sie in Zukunft besser machen kann und hält dies in einem Rückkehrplan fest, der anschließend der betreffenden Lehrkraft vorgelegt und mit ihr besprochen wird.
pädagogische Konsequenz	Welche pädagogischen Konsequenzen hat der Besuch des sozialen Trainingsraums? Erstes und zweites Mal: Erstellen eines Rückkehrplans  Drittes Mal: Erstellen eines Rückkehrplans, Anruf oder Brief an die Eltern durch TutorIn  Viertes Mal: Erstellen eines Rückkehrplans, Beratungsgespräch mit TutorIn, Eltern, SchülerIn und Beratungsdienst

Fünftes Mal: Erstellen eines Rückkehrplans, Beratungsgespräch mit Schulleitung, TutorIn, Eltern, SchülerIn und Beratungsdienst sowie Überleitung zu Trainingsraum Plus, der eine intensivere Betreuung darstellt.

Unser Trainingsraum wurde 2009 an unserer Schule eingeführt. Er basiert auf der Grundidee von Stefan Balke „Die Spielregeln im Klassenzimmer“:

- Jede/r Schüler/in hat das Recht auf ungestörtes Lernen.
- Jede/r Lehrer/in hat das Recht auf ungestörten Unterricht.
- Jeder muss das Recht des anderen respektieren.

Auf diesen drei Klassenregeln gründet das Trainingsraum-Programm.

Wir machen positive Erfahrungen mit dieser Möglichkeit, Unterrichtsstörungen zu begegnen. So kommen die meisten Besucher und Besucherinnen nur 1-2 Mal in den Trainingsraum.

Öffnungszeiten Geöffnet ist der Trainingsraum Mo-Fr von der 3.-6-Stunde und wird von drei Trainerinnen betreut.

### 2.1.6 Trainingsraum Plus Programm (TR+)

Zielgruppe Das Trainingsraum Plus Programm wird in der Regel von Schülern der Jahrgänge 6 - 8 besucht mit

- geringer Frustrationstoleranz
- geringer Anstrengungsbereitschaft
- geringer Ausdauer
- große Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung
- eingeschränktem Reflexionsvermögen

zeitlicher Umfang	Die Schüler bleiben mindestens für 3 Monate in dem Programm und werden 4 Unterrichtsstunden pro Woche in einem separaten Raum betreut.
Methoden	Das Training besteht aus folgenden Methoden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lauftraining</li> <li>• Wochenpläne</li> <li>• Training des Arbeitsverhaltens</li> <li>• Training der Sozialkompetenz</li> <li>• Elternarbeit</li> <li>• differenzierte Zusammenarbeit mit dem Klassenteam</li> </ul>

### 3.1.7. Insel

Anlass	<p>Die pädagogische Insel ist ein Raum, in dem Kinder, die im Unterricht Auffälligkeiten zeigen und dadurch den Unterricht stören, zu festen Zeiten betreut werden.</p> <p>Sie verfügen meistens über kein oder nur geringes Konzentrations- und Durchhaltevermögen, zeigen wenig Leistungsbereitschaft und missachten Regeln. Häufig bestehen starke familiäre Konflikte, die zu erheblichen emotionalen Schwankungen führen, die sich in häufig auftretenden Störungen kanalisieren. Auch sehr zurückhaltende, stille und verträumte Kinder können von dem Angebot profitieren.</p>
--------	---

Methode	<p>Die Insel kann eine Unterstützung bei der Bewältigung des Schulalltages geben. Von zentraler Bedeutung ist daher ein strukturierter und ritualisierter Ablauf, der den Kindern, Stabilität, Sicherheit und Ruhe geben soll. Feste Gruppen sollen den Schülerinnen und Schülern einen geschützten Rahmen bieten, in dem Schwierigkeiten, die zum Ausschluss aus der Klassengemeinschaft geführt haben, besser reflektiert und bearbeitet werden können. Von großer Bedeutung ist hier das Trainieren der Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenzen, um eine Fokussierung und Reflexion des eigenen Verhaltens zu ermöglichen - sowohl in Einzel-, als auch in Gruppensituationen. Die Kritikfähigkeit soll gesteigert werden, um eine Feedbackkultur zu etablieren, die das gemeinsame Lernen befördert.</p>
	<p>Die Insel verfügt über drei Angebote:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Konzentrationstraining,</li> <li>b) Sozialtraining</li> <li>c) Konzentration &amp; Entspannung.</li> </ul>
Konzentrations- training	<p>Im Konzentrationstraining sollen sozial- und sonderpädagogisch orientierte Trainings- und Förderangebote die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen sich in Einzel- oder Gruppenarbeit auf Unterrichtsinhalte zu konzentrieren, ihre Rollenmuster abzulegen und ihre Sozialkompetenz zu erweitern.</p>
Sozialtraining	<p>Im Rahmen des Sozialtrainings sollen die Schüler mehr Gespür für Selbst- und Fremdwahrnehmung entwickeln. Sie sollen dazu befähigt werden eigenes Verhalten besser kennen zu lernen und wissen, dass es bei ihrem Gegenüber eine Reaktion auslöst.</p>
Konzentration & Entspannung	<p>In dem Angebot Konzentration &amp; Entspannung sollen die Kinder in einem reizarmen Raum zur Ruhe kommen. Indem sie den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung besser kennen lernen, wird die Wahrnehmung für den Körper und das eigene Befinden gesteigert.</p>



Die Insel soll über einen Zeitraum von 12 Wochen besucht werden. Je nach Bedarf findet die Betreuung 1-3-mal pro Woche statt. Eine Inselgruppe besteht aus 4 bis 5 Teilnehmern.

Ziel

Das Ziel ist die Reintegration von Schülern mit multiplen Problemlagen in ihre alte Klassengemeinschaft. Durch die Übungen zur Konzentrationsförderung werden die Kinder an konzentriertes Arbeiten herangeführt. Nach Möglichkeit sollen erlernte Fähigkeiten in den Unterrichtsalltag übertragen werden.

### 2.1.8 Jungenarbeit

<p>Grundlage</p>	<p>Durch die Strategie des „Gender Mainstreaming“, mit der Durchsetzung der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern und einer Gleichstellung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen soll erreicht werden, dass die Durchführung von geschlechtsbewusster Jungenarbeit notwendig ist. In den Richtlinien des Kinder- und Jugendhilfeplanes (KJP) heißt es seit Januar 2001: „Der Kinder und Jugendplan soll darauf hinwirken, dass die Gleichstellung von Mädchen und Jungen als durchgängiges Leitprinzip gefördert wird (Gender Mainstreaming)“. Nun ist es ja so, dass seit Bestehen der Heimerziehung, sozialpädagogische Fachkräfte mit Jungen und männlichen Jugendlichen arbeiten. Was unterscheidet diese Arbeit mit Jungen von einer Jungenarbeit? Eine Jungenarbeit in unserem Sinne findet dann statt, wenn die pädagogische Arbeit mit Jungen geschlechtsbezogen und geschlechtsbewusst geschieht und von erwachsenen, männlichen Fachkräften durchgeführt wird. Jungenarbeit muss von männlichen Fachkräften gemacht werden. Jungenarbeit hat zum Ziel, Jungen darin zu unterstützen, eine autonome Geschlechtsidentität zu entwickeln. Sie will den Jungen Orientierung geben bei der Auseinandersetzung mit den Fragen rund um das „Jungesein“ und „Mannwerden“. Dazu sind Männer wichtig und notwendig. Die Entwicklung einer Geschlechtsidentität über die Identifikation mit Männern ist für Jungen auch deshalb bedeutend, weil die männliche Sozialisation im Kindergarten-, Vor- und Grundschulalter im Wesentlichen ohne Männer (Väter, Erzieher, Pädagogen) stattfindet. Dabei ist es selbstverständlich, dass Jungen für ihre Entwicklung Männer und Frauen brauchen.</p>
------------------	---

Methode	<p>Jungenarbeit ist die pädagogische und soziale Arbeit mit Jungen und jungen Männern in der Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeiten bzw. Junge-/Mann-Sein. Dabei werden sie begleitet, ihre bisherigen Rollenvorstellungen und Männlichkeitskonzeptionen zu reflektieren und ermuntert, neue individuelle Wege auszuprobieren. In der Jungenarbeit geht es nicht um eine Dramatisierung (Überbetonung) des Geschlechts als soziale Konstruktion. Selbstverständlich werden Jungen und junge Männer in ihrer Identitätsfindung und in ihrem konkreten sozialen Verhalten auch durch andere gesellschaftliche Kategorien und Konstruktionen geprägt. Daher müssen in der Arbeit mit Jungen bspw. auch Herkunft, Kultur, sexuelle Orientierung, Generation sowie Milieu und ökonomischer Status wichtige Gesichtspunkte sein. Geschlechtsbewusste Jungenarbeit will die Jungen in ihrer Entwicklung, in ihrem Mannwerden begleiten und unterstützen. Sie will daran mitwirken, dass Jungen ihre wirklichen Bedürfnisse, Phantasien und Wünsche (wieder) wahrnehmen, zeigen und mitteilen können. Jungenarbeit will die Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie die Reifung einer hetero- oder homosexuellen Identität fördern. Sie will vermitteln, dass es sich lohnen kann, sich mit dem eigenen Geschlecht auseinander zusetzen und das es gut ist, Junge zu sein und Mann zu werden. Sie will letztlich die Jungen bei der Entwicklung eines Selbstwertes unterstützen, durch den auf Abwertung und Unterdrückung anderer Jungen und Mädchen, Frauen und Männer ebenso verzichtet werden kann wie auf die Verleugnung eigener Persönlichkeitsanteile. Im Hinblick auf die Zielerreichung ist die Soziale Gruppenarbeit eine grundsätzlich geeignete Methode. Dabei gehe ich von einer gleichgeschlechtlichen Gruppe aus, die sich kontinuierlich über einen längeren Zeitraum trifft. Die Gruppe ist der Raum, in dem soziales, respektvolles und empathisches Verhalten ebenso erlernt und eingeübt werden kann wie das Zeigen von Gefühlen und das gewaltfreie Lösen von Konflikten. Angeleitete Gruppen bieten die Möglichkeit, Formen zu entwickeln, die diese Verhalten anerkennen und bestätigen. Gerade weil im Alltag von Jungen gefühlsbetonte, empathische, fürsorgliche Verhaltensweisen – insbesondere durch die anderen Jungen – meist nicht anerkannt sind, kommt diesem Aspekt eine hohe Bedeutung zu. Die Geschlechtshomogenität in der Gruppe – also die Abwesenheit von Mädchen und Frauen – ist notwendig, weil für die Jungenarbeit wichtige Themen anders besprochen und bearbeitet werden können. „Die Jungen geraten bei Anwesenheit von Mädchen und Frauen einerseits in einen Selbstdarstellungsdruck, indem sie sich vor den Frauen präsentieren und darstellen müssen,</p>
---------	--

	andererseits geraten sie unter einen Rechtfertigungsdruck, indem sie versuchen, männliches Handeln zu verteidigen
	.

## 2.1.9 Netzwerkarbeit

innerschulische Netzwerkarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koordinationskonferenz des Beratungsdienstes: wöchentliches Treffen mit allen Mitgliedern des Beratungsdienstes, 1 mal monatliches Treffen mit Beratungsdienstlehrerin, Abteilungsleitung und Schulpsychologe</li> <li>- Koordinationskonferenzen zu den einzelnen Arbeitsbereichen des Beratungsdienstes</li> <li>- Arbeitskreis Ganztage</li> </ul>
außerschulische Netzwerkarbeit	Stadtteilorientierte Vernetzung durch Teilnahme an regionalen Arbeitsgruppen ermöglicht uns den Austausch über Beratungs- und Betreuungsangebote und Einfluss auf Entwicklungen im Stadtteil.
Arbeitsgruppen	In folgenden Arbeitsgruppen sind wir vertreten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mädchenarbeitskreis</li> <li>- Inikreis</li> <li>- AK „Berufsfindungsaktionstage für Mädchen“</li> <li>- AK „Sexueller Missbrauch“</li> </ul>
Kooperationspartner	Im Stadtteil arbeiten wir mit verschiedenen Institutionen zusammen, wie zum Beispiel das Jugendamt Wilhelmsburg, Mittelpunkt, Erziehungsberatungsstelle und das AK Harburg.

## 2.1.10 Organisation jahrgangsbezogener Projekte

### a) Sexualpädagogische Präventionstage in Jahrgang 8

Anlass	Seit dem Schuljahr 2012/13 finden im Jahrgang 8 sexualpädagogische Präventionstage statt. Obwohl
--------	--

	<p>Sexualkunde in Jahrgang 6 stattfindet, haben wir uns für dieses Thema auch für Jahrgang 8 entschieden. Uns ist aufgefallen, dass Jugendliche in diesem Alter die Grenze zu sexuellen Beleidigungen und Übergriffen unter SchülerInnen häufig nicht erkennen können.</p>
Methode	<p>In diesem Seminar haben die SchülerInnen, größtenteils in geschlechtsgetrennten Gruppen, die Möglichkeit, Fragen zu stellen, Informationen zu bekommen und sich über Wünsche, Befürchtungen und Grenzen zum Thema Sexualität auszutauschen.</p>
Inhalte und Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sex- was sind meine Rechte?</li> <li>- Umgang mit der/dem anderen</li> <li>- Ja und Nein sagen im schulischen Kontext</li> <li>- Verhütung und ungewollte Schwangerschaften</li> <li>- Wo bekomme ich Hilfe, wenn...?</li> </ul> <p>Dieses Seminar wird von einer Sexualpädagogin und einem Sexualpädagogen der Pro Familia geleitet. Neu ist in diesem Jahr, dass die Tutorinnen und Tutoren des Jahrgangs im Vorfeld eine Fortbildung zu diesem Thema erhalten</p>

## **b) Gemeinsam Klasse sein! Mobbing freie Schule**

### 1. Mobbingfreie Schule - Gemeinsam Klasse sein! (geplant ab Schuljahr 2015/16)

Während der Aktion "Mobbingfreie Schule - Gemeinsam Klasse sein!" beschäftigen sich Schüler der fünften Klassen in einer Projektwoche fünf Tage intensiv mit dem Thema Mobbing. Sie erforschen in Übungen, Rollenspielen und Gesprächen, wie sie positiv und konstruktiv miteinander umgehen können. Sie erfahren, welche Folgen Mobbing für die betroffenen Mitschüler hat und was sie selbst tun können, um Mobbing gar nicht erst entstehen zu lassen.

An einem Elternnachmittag werden auch die Eltern in die Projektwoche einbezogen.

Das Ziel der Aktion: Die Projektwoche soll den Zusammenhalt der Klasse stärken.

Dieses Projekt erfolgt in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) und der TK Hamburg.

### **c) Berufsfindungsaktionstage für Mädchen und Schnuppern in sozialen Bereichen für Jungen**

#### **- Schnuppern für Jungen**

**Zielgruppe:** Jahrgang 8

**Ziel:** Durch ein zweitägiges Praktikum haben die Schüler die Möglichkeit Erfahrungen in sozialen Einrichtungen zu sammeln. Dadurch werden Jungen Interesse auf Berufe im sozialen Bereich früh geweckt werden. Sie schnuppern an 2 Tagen in sozialen Einrichtungen (Kindertagesheime, Vorschulen, 1. und 2 Klassen, Alten- und Pflegeeinrichtungen, Krankenhaus, Krankengymnastik, Arbeitsloseninitiative Wilhelmsburg usw.)

**Methode:** Die verfügbaren Praktikumsplätze werden bei unseren Kooperationseinrichtungen vorzeitig reserviert. Danach werden die Schüler zur Vorbereitung in einer Doppelstunde über das Praktikum informiert. Die vorhandenen Plätze werden anschließend gerecht auf Klassen verteilt. Die Jungs stellen sich bei diesen Einrichtungen telefonisch, schriftlich oder persönlich bei den Einrichtungen vor.

#### **3.1.11 Schulinterner Kriesendienst**

#### **3.1.12 Anleitung Praktikantin**

### **4. Kooperationspartner**

## Anhang 6: Nelson- Mandela- Schule (2021) Stundenplanung B-Zeit

### Stundenplanung B- Zeit

<b>Klassen von Jg 6-9: nächstes SJ</b>			Std. Insgesamt
Koko für die einzelnen Klassen	je 0,66	23x 0,6 (-2x0,66: AH, PT)	13,86
Soziales Lernen (Klasse 6)	je 1,33	6x 1,33	7,98
B-Zeit für Beratung der einzelnen Klassen	je 1,33	23x 1,33 (-2x1,33: AH,PT)	27,93

<b>Klassen Jg 5: nächstes SJ</b>			
Koko für die einzelnen Klassen	je 0,66	5x 0,66	3,3
Soziales Lernen (Klasse 5)	je 1,33	5x 1,33	6,65
B-Zeit für Beratung der einzelnen Klassen	je 1,33	5x 1,33	6,65

<b>Stunden für die Arbeit mit den 10ten Klassen</b> nächstes SJ	3x 4	3x 4 (incl. TuT)	12
---	------	------------------	----

<b>Tut für die Klassen 7,8,9</b>	je 0,66	18x 0,66	11,88
----------------------------------	------------	----------	-------

<b>Aufgaben neben den Klassen:</b>			
<b>Unterstützungsangebote:</b>			
Insel	1,33/ 1,0	16x1,33 + 2x0,5	22,28
Trainingsraum	1,33	10x1,33	13,3
TBK	1,33	3x1,33	3,99
SKT	1,33	1,33	1,33
Nachmittagskurs			
Ganztägige Betreuung	2,25	4x2,25	9
BFAT	2x 1,33	2x1,33	2,66
<b>Zusätzliche Kokos</b>			
Insel	1,33	3x1,33	3,99

Trainingsraum	1,33	2x1,33	2,66
TBK	1,99	1x 1,99	1,99
SKT	0,66	0,66	0,66
Ganztägige Betreuung	1,33	2x1,33	2,66
BD-Koko	1,33	8x1,33	10,64
<b>INSGESAMT</b>			<b>165,41</b>

<b>Arbeitsumfang:(in % und Stunden):</b>	<b>6,16 Stellen: Std.</b>
<b>davon 60% B-Zeit:</b>	<b>davon 60% = 164,47Std.</b>
<b>Bereits fest verbuchte B-Zeit:</b>	<b>165,41</b>
<b>Noch Verfügbare B-Zeit:</b>	<b>-0,94 Std.</b>

<b>Aufgaben in K-/F-Zeit</b>			
Koko Soziales Lernen (Klasse 6)	je 0,66	6x 0,66	3,96
Koko Soziales Lernen (Klasse 5)	Je 0,66	5x 0,66	3,3

Rechenbeispiele (anhand Arbeitszeitrechner PTF):

Arbeitsumfang:(in % und Stunden):	100% = 44,5Std.
davon 60% B-Zeit:	davon 60% = 26,7Std.
Bereits fest verbuchte B-Zeit:	
Noch Verfügbare B-Zeit:	

Arbeitsumfang:(in % und Stunden):	75% = 33,4 Std.
davon 60% B-Zeit:	davon 60% = 20,04 Std.
Bereits fest verbuchte B-Zeit:	
Noch Verfügbare B-Zeit:	

## Anhang 7: Organisationsanalyse

<i>Bitte setze ein x pro Zeile. 1 entspricht sehr unzufrieden, 9 entspricht sehr zufrieden.</i>									
Merkmale	Schlecht			Neutral			Gut		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ausstattung									
Fallzahl									
Adressat*innen-zufriedenheit									
Investitionen*									
MA- Qualifikation**									
MA- Zufriedenheit									
Teamstruktur									
Ansehen als Team***									
Leitung									
Marketing ****									
<u>Entwicklung:</u>									
Beratungsdienst									
Schule gesamt									
*Investition von Schule in den Beratungsdienst/ die Schulsozialarbeit.									
**MA= Mitarbeiter*in, also man selbst; Qualifikation: Bsp. Fobis, Häufigkeit, Qualität, Qualifikation auch zu spez. schwierigen Arbeitsbereichen.									
*** Ansehen als Team im Kollegium/ der Schule insgesamt.									
**** Marketing: Was wird getan, um die Schule im Einzugsgebiet bekannt zu machen bzw. gut darstehen zu lassen.									



# Denn sie wissen nicht was wir tun

Viele von uns haben sich in den letzten Tagen gefragt– ist das jetzt wirklich deren Ernst? Wollen uns die Verantwortlichen der Schulbehörde tatsächlich eine „innere Aufteilung“ der Arbeitszeit per Dienstanweisung aufdrücken, die unserem fachlichen Anspruch an guter Pädagogik für die Kinder und Jugendlichen Hamburger Schulen zutiefst widerspricht? Und das, obwohl es immer noch kein Gesamtkonzept für Schulsozialarbeit gibt, in einer Stadt die sich mit Ganztags, Inklusion und Schule als „Drehscheibe sozialer Arbeit“ schmückt? Und dann noch bekannt gemacht auf diese Art und Weise, mit begrenzten Informationsveranstaltungen für wenige, statt der seit Sommer 2016 (!) versprochenen Mitarbeiterversammlung? Für uns ist jetzt Schluss mit lustig, für uns geht es um alles. Wir akzeptieren keine Arbeitszeitregelung, die einzig als Sparmodell Sinn macht, für uns nicht, und vor allem nicht für die Kinder und Jugendlichen. Das geht nicht nur besser, das muss ganz anders gehen!

## Wo ist das Konzept?

In dutzenden Teilpersonalversammlungen haben wir ende April gefordert - **zunächst ein Konzept Schulsozialarbeit, dann erst eine Arbeitszeitregelung, die sich daraus erst sinnvoll ableiten kann und muss.** Dieses Konzept muss Prinzipien beinhalten, die der steigenden Verantwortung der sozialpädagogischen und therapeutischen Arbeit an den Schulen gerecht werden. Für uns und das Wohl der uns anvertrauten Kinder.

Wir fordern **Grundbedingungen** die gewährleisten:

### **Eine gemeinsame Gestaltung des Schullebens**

- Paritätische Beteiligung der sozialpädagogisch-therapeutischen Fachkräfte an den Planungs- und Entscheidungsgremien der Schule
- Gemeinsame Konzeptionsentwicklung, Realisierung und Weiterentwicklung
- Autonomie in den Arbeitsbereichen / eigenverantwortliche Entscheidungskompetenz

### **Ausreichend selbstverantwortete Zeit**

- Für Außergewöhnliches, Schulentwicklung, um individuell auf Kinder eingehen zu können, Fortbildungen, Besprechungen, Dokumentation, Elternarbeit usw.

### **Ausreichend Personal**

- Für gegenseitige Vertretung, feste Personalschlüssel pro Klasse/SuS...

### **Fachlich-sozialpädagogisches Unterstützungssystem / Infrastruktur an den Schulen**

## Die Kinder brauchen unsere Freiheit!

Mai 2018

PTF in ver.di Hamburg



## **Anhang 9: Umfrage Online**

Liebe Kolleg\*innen,

Wir als Beratungsdienst der Nelson- Mandela- Stadtteilschule Kirchdorf/ Wilhelmsburg möchten im Rahmen einer neuen Konzeptfindung eine Vergleichserhebung machen. Dieses soll die Fragen beantworten, ob ein Vergleich möglich ist und ob evtl. Anregungen in unsere Arbeit integriert werden können. Zusätzlich wird der Fragebogen im Rahmen einer Masterthesis zum Thema verwendet.

Die Abfrage eurer Schule dient lediglich einer Zuordnung, wer teilgenommen haben. Das Ergebnis wird nicht auf euren Standort zurückzuführen sein.

Wenn ihr Interesse an den Ergebnissen habt, könnt ihr das am Ende des Fragebogens angeben.

Aus technischen Gründen haben wir die Onlineversion des Fragebogens in drei Teile gegliedert.:

[Teil 1](#)

[Teil 2](#)

[Teil 3](#)

**Bitte denkt an das jeweilige „absenden“ am Ende.**

Wenn ihr die Fragen lieber nicht online beantworten möchtet, gibt es im Anhang auch ein Word- Dokument, dass ihr an uns zurücksenden könnt.

**Bitte beantwortet den Fragebogen bis spätestens 28.02.2022.**

Bei Rückfragen meldet euch gerne.

Danke für eure Beteiligung!!!

## Abfrage Netzwerk Schulsoziarbeit- Stadtteilschulen in Hamburg

### Allgemeine Daten

An welcher Schule arbeitet ihr?

Wie viele Schüler\*innen besuchen die Schule? (Kreuze an)

ca. 300

ca. 500

ca. 1000

über 1000

Andere

Welchen Sozialindex / Kessfaktor hat die Schule?

Kessfaktor 1

Kessfaktor 2

Kessfaktor 3

Kessfaktor 4

Kessfaktor 5

Kessfaktor 6

**Welchen Kessfaktor hatte die Schule vor der Covid-19 Pandemie?**

- Kessfaktor 1
- Kessfaktor 2
- Kessfaktor 3
- Kessfaktor 4
- Kessfaktor 5
- Kessfaktor 6

**Professionen und Stundenanteile**

**Wie viele Schulsozialarbeiter\*innen gibt es bei euch?**

Ihr Text...

- 1
- 2
- 5
- 8
- 10
-

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

**Aus welchen Professionen kommen die Schulsozialarbeiter\*innen?**

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

- Sozialpädagogik
- Erziehungswissenschaften
- Erzieher\*in
- Beratungslehrer\*in
- 

**Aus welchen Professionen kommen die Schulsozialarbeiter\*innen?**

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

- Sozialpädagogik
- Erziehungswissenschaften
- Erzieher\*in
- Beratungslehrer\*in
- 

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

### Welche Stundenanteile (Voll-/ Teilzeit) habt ihr?

Ihr Text...

	1MA	2MA	3MA	4MA	5MA	6MA	mehr als 6MA
Vollzeit (100%)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilzeit (weniger als 100%)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Wie viele Stellen für Schulsozialarbeit habt ihr insgesamt?

Bsp. Die Nelson- Mandela- Schule hat 9 Sozialpädagog\*innen, diese Decken die Stunden von 6,6 Vollzeitstellen ab. (Alternativ könnt ihr auch die Stundenanteile aufschlüsseln. Bsp.: 2x 20%, 4x 75% Stellen,...)

### Wieviel Bedarfszeit, sog. „B-Zeit“ steht euch pro Woche, pro MA zur Verfügung bzw. ist euch zugeteilt?

Ihr Text...

- 81% der wöchentlichen Arbeitszeit (Vorgabe BSB)
- Mehr als 81% der wöchentlichen Arbeitszeit
- Weniger als 81% der wöchentlichen Arbeitszeit
- Nicht klar definiert

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

**Wieviel Kooperation, Koordination und Kommunikation, sog. "K-Zeit" steht euch pro Woche zur Verfügung?**

Ihr Text...

9,5% der wöchentlichen Arbeitszeit (Vorgabe BSB)

Mehr als 9,5% der wöchentlichen Arbeitszeit

Weniger als 9,5% der wöchentlichen Arbeitszeit

Nicht klar definiert

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

## Arbeitsbereiche

**Welchem Arbeitsbereich ordnet ihr euch zu?**

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

Inklusion

Beratungsdienst

Ganzttag

Andere

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

**Was sind die konkreten Tätigkeiten?**

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

Pausenbetreuung

Netzwerkarbeit

Unterstützungsangebote

Doppelbesetzung

Fallarbeit

**Gibt es weitere Bemerkungen?**



## Ausstattung und Organisationsstruktur

### Wie gestaltet sich eure Organisationsstruktur in der Arbeit mit den Schüler\*innen?

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

Pro Jahrgang

Pro Klasse

Nach Bedarf

Nicht klar definiert

### Gibt es eine Sozialpädagogische Leitung bzw. Koordination? (Nicht Schulleitung)

Ja

Nein

### Wer bearbeitet welchen Fall, wer arbeitet mit welchem Kind? Wie gestaltet sich eure Organisationsstruktur?

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

Pro Jahrgang

Pro Klasse

Nach Bedarf

Nicht klar definiert

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

**Wie seid ihr räumlich und arbeitstechnisch ausgestattet?**

Ihr könnt mehrere Optionen auswählen.

Eigene Büros

Eigene PC's

Geteilte Arbeitsplätze

Andere

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

**Gibt es ein Konzept für Soziale Arbeit an eurer Schule?**

Bitte wählen... ▼

**Falls ja, könnt ihr es uns zur Verfügung stellen?**

Ja

Nein

**Gibt es weitere Bemerkungen?**

Habt ihr insgesamt noch Ergänzungen?

Seid ihr an den Ergebnissen dieser Umfrage interessiert?

Interesse

Kein Interesse

Falls ja, würden wir sie euch nach Auswertung zur Verfügung stellen.

**DANKE FÜR EURE ZEIT UND ANTWORTEN!!!**

## 10 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den 20.07.2022

---

Carsten Kupisch