



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 26

Zeus, Andrea

Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?!

Ein Arbeitspapier

2017

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Prof. Dr. Andrea Zeus

Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?!

Ein Arbeitspapier

Nürnberg, 2017

Zeus (2017): Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?! – Ein Arbeitspapier. *Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften*, Nr. 26. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften026.

Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer qualitativen Erhebung zusammengefasst, die in Zusammenarbeit mit der Abteilung Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) des Jugendamtes der Stadt Nürnberg von Juli bis September 2015 an der Evangelischen Hochschule Nürnberg stattfand. Zunächst war die Überführung der hier dargestellten Ergebnisse in eine quantitative Erhebung geplant, die dann jedoch aufgrund aktueller Entwicklungen, insbesondere der Bestrebungen zur Neuregelung des SGB VIII, vom Jugendamt Nürnberg verschoben wurde. Seit dem Zeitpunkt der Erhebung haben sich, unabhängig von den hier beschriebenen Ergebnissen, sowohl die Stadt Nürnberg als auch das Bayerische Staatsministerium mit einigen der im Nachfolgenden behandelten Fragen, vor allem in Bezug auf die Unterstützung von Geflüchteten, beschäftigt und u.a. eine Nachsteuerung der Ausbauplanung der JaS vorgenommen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, o. D.). Dennoch sind bisher nicht alle Fragen zum Thema geklärt. Außerdem können die beschriebenen Forschungsergebnisse beispielsweise Impulse für die konzeptionelle Weiterentwicklung der JaS in Nürnberg und eventuell auch anderen Regionen bieten.

Das Forschungsprojekt

Das immer komplexer werdende Zusammenspiel der am Bildungsort Schule kooperierenden Professionen bringt, sowohl in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als auch auf die Herausforderung einer steigenden Anzahl von Schüler/innen mit wenig oder keinen deutschen Sprachkenntnissen, die Notwendigkeit mit sich, die Abstimmung der Aufgabenbereiche und die Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Kooperation (erneut) in den Blick zu nehmen und falls notwendig weiterzuentwickeln. Dies bietet eine Grundlage für die professionelle Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme, schafft Erwartungs- und Handlungssicherheit und verringert das Risiko von Überschneidungen und Leistungslücken.

Im Rahmen von zwei Expertenrunden setzten sich Jugendsozialarbeiter/-innen, die an unterschiedlichen Schularten in Nürnberg tätig sind, mit ihren Erfahrungen und ihrer Rolle im Kontext aktueller Entwicklungen bzgl. der Beschulung von Flüchtlingen und der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung auseinander.

Die Gruppendiskussionen sollen im Forschungsprojekt *Soziale Teilhabe in der Schule und über sie hinaus - die Perspektive Nürnberger JaS-Fachkräfte auf ihre Rolle und Aufgaben im Kontext inklusiver Bildung* einerseits erste Erkenntnisse bzgl. der Herausforderungen liefern, mit denen sich die Jugendsozialarbeit an Schulen im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs aktuell konfrontiert sieht, und andererseits den Blick auf Ressourcen und Gelingensfaktoren lenken, die die Fachkräfte aus der Praxis für wichtig erachten, um in diesem Spannungsfeld bestmöglich agieren zu können. Geplant ist, dass die Ergebnisse dieser qualitativen Exploration als Grundlage und Anknüpfungspunkt für eine nachfolgende, breiter angelegte quantitative Befragung dienen.

Jugendsozialarbeit an Schulen

Seit der Einführung des Förderprogramms Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) im Januar 2003 hat sich in Bayern eine in Deutschland aktuell einzigartige Form der Jugendhilfe am Bildungsort Schule etabliert, die sich an junge Menschen richtet, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII). Durch diese Leistung, die „zwischen allgemeiner Jugendförderung und individueller Erziehungshilfe angesiedelt ist“ (Lerch-Wolfrum & Renges 2014, S. 21) und von sozialpädagogischen Fachkräften erbracht wird, leistet die Jugendsozialarbeit an Schulen „einen maßgeblichen Beitrag zur Schaffung von Chancen- und

Bildungsgerechtigkeit“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2013, S. 74).

Für eine Positionierung der Maßnahme am Bildungsort Schule spricht besonders, dass Jugendhilfe auf diese Weise die Möglichkeit hat, die Zielgruppe über Jahre hinweg zu erreichen bzw. kontinuierlich zu begleiten, sie (und ihre Familien) beim Aufbau und bei der Nutzung von Hilfestrukturen zu unterstützen und so langfristig eine erfolgreiche soziale Integration zu ermöglichen. Insofern werden aufgrund des großen Jugendhilfebedarfs der Schüler/innen besonders Mittelschulen, Berufsschulen und Förderschulen als Einsatzorte für JaS-Fachkräfte berücksichtigt. Der Arbeit mit diesen Zielgruppen kommt die höchste Priorität zu. Auch an Grundschulen kommen JaS-Fachkräfte inzwischen immer mehr zum Einsatz. An Realschulen arbeiten laut der JaS-Förderrichtlinien nur in Einzelfällen JaS-Fachkräfte, wenn hier ein durch soziale Problemlagen signifikant erhöhter Jugendhilfebedarf nachgewiesen wird (vgl. Lerch-Wolfrum & Renges 2014, S. 31f.).

Inklusive Bildung

Sowohl die Jugendhilfe als auch die Schulen in Deutschland sahen sich in den letzten Jahren vor die Herausforderung gestellt, mit einer steigenden Zahl von aus ihren ursprünglichen Heimatländern geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die nach einschneidenden und oft traumatisierenden Erfahrungen und weitgehend ohne Deutschkenntnisse am Bildungsort Schule ankommen. Diese Schüler/innen fallen, soweit die Kriterien des § 13 SGB VIII auf sie zutreffen, grundsätzlich zunächst einmal ebenso unter die oben beschriebene Zielgruppe der JaS, wie auch junge Menschen mit Behinderungen und individuellen Beeinträchtigungen, die im Rahmen der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ebenfalls inzwischen vermehrt zur Schülerschaft an Regelschulen zählen.

In der aktuellen Fachdiskussion stehen diese Entwicklungen in einem engen Zusammenhang mit der Forderung nach *inklusive Bildung*. Wichtig ist es, an dieser Stelle herauszustellen, dass letzterer nicht eine an Schulen oft verbreitete Auslegung des Inklusionsbegriffs zugrunde liegt, die sich vorwiegend auf die Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung bezieht. Sie ist auch nicht auf Angehörige weiterer (z.B. ethnischer, linguistischer oder religiöser) Minderheiten begrenzt, sondern steht vielmehr für einen Werterahmen und damit für das Streben nach Bildungsgerechtigkeit für *alle* Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 9), d.h. sie bezieht unterschiedlichste Dimensionen von Vielfalt mit ein. Gerade vor dem Hintergrund dieser Diskussionslinie, die sich am

Begriffsverständnis der Deutschen UNESCO-Kommission¹ orientiert, liegt die Hypothese nahe, dass die oben angesprochenen aktuellen Entwicklungen nicht nur für das System Schule selbst, sondern auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen neue Aufgabenbereiche bzw. -schwerpunkte mit sich bringen könnten.

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Publikation das Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration in dieser Hinsicht bereits tätig geworden ist und die Aufgabenbeschreibung, sowie die Ausbauplanung des JaS-Förderprogramms ein Stück weit angepasst hat (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, o. D.).

Hypothesen und damit verbundene leitende Fragestellungen des Forschungsprojektes

Die übergeordnete Zielsetzung der explorativen Erhebung besteht zunächst darin, mit Blick auf die Vorbereitung einer breiter angelegten quantitativen Befragung das Themenfeld aus der praxisorientierten Perspektive der JaS-Fachkräfte zu erschließen und zu strukturieren, sowie auf die Relevanz leitender Fragestellungen hin zu überprüfen und ggf. zu ergänzen.

Im Rahmen einer eher theoretisch angelegten Annäherung an das Thema mit Bezugspunkten und zurückgreifend auf Grundlagen wie die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006), Überlegungen zur pädagogischen Umsetzung des Diversity-Ansatzes (z.B. Walgenbach 2014, Mecheril & Plöbner 2011, u.a.) oder auch den eher praxisorientierten Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003) wird zunächst davon ausgegangen, dass die aktuell angestrebte Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs an Schulen mit Herausforderungen einhergeht, die sich auf die Aufgabenbereiche aller beteiligten Fachkräfte auswirken und dadurch beispielsweise auch konzeptionelle Entwicklungsbedarfe mit sich bringen.

- JaS-Fachkräfte tragen auf der Basis ihres gesetzlichen Auftrags nach §13 SGB VIII zur Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs bei (Lerch-Wolfrum & Renges 2014, S. 11):

¹ Die Deutsche UNESCO-Kommission versteht Inklusive Bildung als „Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten – und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lernmöglichkeiten schaffen. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010, S. 4). Inklusion wird in diesem Sinne als ein Prozess gesehen, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (S. 9).

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“. Wenn nun z.B. Übergangsklassen an Schulen entstehen, die von einer großen Zahl von Schüler/innen besucht werden, auf die diese Kriterien zutreffen, und deren Unterstützung spezielle Herausforderungen wie z.B. Sprachbarrieren, psychische Belastungen, etc. mit sich bringt, könnte davon ausgegangen werden, dass sich auch die JaS-Fachkräfte mit neuen Aufgaben konfrontiert sehen. Diese möglichen Veränderungen in Bezug auf Rolle und Aufgaben sollten dann in den Blick genommen werden.

Leitende Fragestellungen dazu sind: Wie sehen die JaS-Fachkräfte in Nürnberg Ihre Rolle im Rahmen der aufgezeigten Entwicklungen? Welche veränderten bzw. neuen Aufgaben für die JaS identifizieren die Fachkräfte in diesen Zusammenhängen? Wie können Rolle und Aufgaben der JaS im Kontext inklusiver Bildung mit Blick auf die Aufgabenbeschreibungen anderer beteiligter Professionen abgegrenzt werden? Welche aktuellen schulischen Bedarfe gibt es an Nürnberger Schulen im Kontext inklusiver Bildung und wo ergeben sich möglicherweise Jugendhilfebedarfe, die ggf. durch oder mit der Unterstützung der JaS gedeckt werden können? Welche Gelingensfaktoren sehen die Fachkräfte im Zusammenspiel der verschiedenen Professionen an der Schule?

- Eine Vorabfrage von JaS-Fachkräften in Erlangen / Fürth gibt Anlass zu der Annahme, dass Bedarf an der Sammlung von Best-Practise-Beispielen in Bezug auf konkrete Praxisangebote in Zusammenhang mit der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs besteht. Falls sich diese Annahme bestätigt, soll eine Sammlung von Vorgehensweisen, die sich in der Praxis bewährt haben, eine weitere Zielsetzung der Erhebung sein.

Methodenauswahl

Zunächst sieht das Forschungsvorhaben die Durchführung einer Expertenrunde vor, um den Gegenstandsbereich offen zu erkunden, Hypothesen zu bilden sowie Kategorien und Instrumente für eine spätere quantitative Erhebung und Auswertung zu konstruieren.

Die Wahl des Gruppensettings bietet gerade in diesem Kontext die Möglichkeit, einen ersten groben Überblick über die Themenbereiche, Klärungsbedarfe und Veränderungstendenzen im Kontext inklusiver Bildung zu erhalten und zu eruieren, ob diese eher einheitlich oder sehr unterschiedlich (z.B. schulartspezifisch) angelegt sind.

In die Gruppendiskussion kann zunächst jede/r der zehn Teilnehmenden seine eigenen Anliegen einbringen, was einen schönen Überblick über die verschiedenen Perspektiven auf die leitende Fragestellung gibt und auch klärt, welche Aspekte nur für einen geringen Ausschnitt der Schulen bzw. Fachkräfte relevant sind.

Vorteile der Gruppendiskussion im hier vorliegenden Kontext sind weiter, dass eine ungezwungene und natürlich erscheinende Gesprächsatmosphäre die Erhebung arbeitsalltagsnaher Problemfacetten und Hintergründe erlaubt und Raum für kreative Gedankenimpulse eröffnet. Die einzelnen Perspektiven können auch aufeinander bezogen werden und durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Perspektiven wird der Blick über den Mikrokosmos der einzelnen Schule hinaus geweitet. Die Beiträge der anderen Teilnehmenden eröffnen somit vielleicht auch neue Perspektiven auf die eigene Arbeit.

Ein möglicher Nachteil dieses Settings kann allerdings darin bestehen, dass besonders engagierte Beteiligte die Richtung für die Diskussion der Gruppe vorgeben, so dass andere Perspektiven dann weniger oder gar nicht mehr zur Sprache kommen. Auch besteht die Gefahr, dass eine Gruppendynamik entsteht, im Rahmen derer sich einzelne Teilnehmende einer dominanten Meinung oder den Ansichten der Mehrheit anschließen. Hierauf richtet die Gesprächsleitung in Durchführung und Auswertung ein besonderes Augenmerk und schafft bereits in der methodischen Planung ganz bewusst Möglichkeiten für alle Teilnehmenden, ihre individuellen Sichtweisen einzubringen. Dies geschieht zum Beispiel durch eine Eröffnungsrunde, in der explizit die Perspektiven der individuellen Schulen im Fokus stehen, und in der zweiten Hälfte des ersten Termins durch ein zwischengeschobenes, schriftliches Brainstorming (Einzelarbeit) zum Thema Kooperation mit unterschiedlichen Professionen an der Schule, dessen Ergebnisse als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion dienen.

Die Projektleitung orientiert sich in groben Zügen am Verfahren des Fokusgruppeninterviews (angelehnt an Merton, Fiske und Kendall), da es im vorliegenden Projekt darum gehen soll, die Perspektive der Gruppe *Jugendsozialarbeiter/innen an Schulen* auf ihre Arbeitssituation und ihre handlungspraktischen Zugänge zum Thema zu erheben. Das Erleben und die Einschätzung der Arbeitssituation in Bezug auf die gewählte Themenstellung stehen dabei im Vordergrund und bilden den *Fokus* des Interviews. Das Interview verfolgt das Ziel, dass durch die Gruppeninteraktion ein möglichst breit angelegtes Bild an Wahrnehmungen zum Arbeitskontext entsteht und die Fachkräfte sich durch ihre unterschiedlichen Beiträge und Perspektiven auf den Betrachtungsgegenstand gegenseitig inspirieren. So können beispielsweise auch Deutungsbezüge

und Assoziationen zur Sprache kommen, die im Rahmen von Einzelinterviews vielleicht nicht ins Blickfeld geraten wären (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 134).

Strategisch ist die Interviewführung darauf ausgerichtet, das Erleben und die Wahrnehmung der Fachkräfte hinsichtlich der Forschungsfragen (*Fokus*) möglichst genau herauszuarbeiten. Deshalb kann die Diskussionsleitung zielgerichtete Fragen vorgeben, und falls nötig auch stärker (aber dennoch mit der gebotenen Sensibilität) in die Diskussion eingreifen als in anderen Interviewverfahren.

Der vor der ersten Diskussionsrunde erarbeitete Interviewleitfaden orientiert sich an den bereits erläuterten, theoriegeleiteten Ausgangs-Hypothesen. Die Fragestellung zu Beginn der Untersuchung ist recht offen angelegt, um dem Ziel der *Exploration* gerecht werden zu können.

Durchführung der Gruppendiskussionen

Für die Durchführung der Gruppendiskussion werden folgende fachliche Kriterien zugrunde gelegt (vgl. hierzu auch Kühn & Koschel 2011, S. 50ff):

- Offenheit für alle problemrelevanten Anliegen und unterschiedliche Deutungsvarianten der Expert/innen.
- Alltagsorientierung: Enger Bezug zur Arbeitssituation und den Problemlagen an den Schulen und Orientierung an in der Praxis verwendeten sprachlichen Begrifflichkeiten.
- Prozessorientierte Weiterentwicklung und Reflexivität: So kommt es unter anderem zu Anpassungen des Leitfadens während der Diskussionseinheit und zu Abweichungen von der zeitlichen Planung, da zunächst nur eine Gruppendiskussion geplant war, im Verlauf jedoch noch eine zweite anberaumt wird. Außerdem reflektiert die Gesprächsleitung kontinuierlich die kommunikativen Prozesse und Dynamiken, nicht zuletzt auch hinsichtlich der Subjektivität und des Vorverständnisses der Gesprächsleitung und entsprechender Auswirkungen auf die Moderation.

Die Leitfragen für die Expertenrunde werden auf der Basis einer Informations- und Datensammlung bzgl. schulischer Angebote zur inklusiven Bildung und der Aufgabenbeschreibungen der beteiligten Professionen, einer Hintergrundrecherche relevanter Literatur, sowie den Erkenntnissen aus einigen Orientierungsgesprächen (mit der Abteilungsleitung JaS, der Beratungsstelle Inklusion des staatlichen Schulamts Nürnberg, der Lernwerkstatt Inklusion Nürnberger Land) und Vorab-Interviews mit JaS-Fachkräften außerhalb des geografischen Forschungsgebietes entwickelt.

Zwölf JaS-Fachkräfte, die an unterschiedlichen Schularten arbeiten, an denen sie bereits Erfahrung mit der Umsetzung des inklusiven Bildungsanspruchs machen konnten, erklären sich bereit, an einer zweistündigen Gruppendiskussion teilzunehmen.

Am Ende der ersten Diskussionsrunde äußern die Fachkräfte den Vorschlag, sich mit noch offenen gebliebenen Fragen in einer zweiten Expertendiskussion mit dem gleichen Teilnehmerkreis auseinanderzusetzen.

Die Durchführung einer zweiten Runde erweist sich auch aus methodischer Sicht als sinnvoll, da die Expert/innen zu Beginn noch sehr verhalten diskutieren, sich gegen Ende der ersten und in der zweiten Runde dann aber wesentlich offener äußern. Dies kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass zunächst Bedenken bestehen (und schließlich auch in Worte gefasst werden), dass nicht abgedeckte Bedarfe im Forschungsprojekt definiert und dann wie selbstverständlich dem Aufgabenbereich der JaS zugeschrieben werden könnten.

Außerdem ist festzustellen, dass die Gesprächsverteilung in der zweiten Runde ausgewogener ist, sowohl in Bezug auf die Anzahl der Redebeiträge durch verschiedene Personen als auch hinsichtlich der Länge einzelner Beiträge.

Ein weiterer positiver Aspekt der Ausweitung der Gruppendiskussion auf eine zweite Runde liegt darin, dass die Erkenntnisse aus der ersten Diskussion als Ausgangsbasis für Formulierung der Leitfragen im zweiten Treffen genutzt und erste Schlussfolgerungen auf diese Weise gemeinsam mit den Fachkräften überprüft werden können.

Auswertung der Gruppendiskussionen

Ähnlich wie für die Moderation der Diskussionsrunden wird auch hier viel Wert auf eine offene Grundhaltung gelegt, gerade da es sich um eine Art Vorstudie handelt. Dies führt z.B. zu einer prozessorientierten Ergänzung des Titels der Befragung und einer Erweiterung bzw. Differenzierung der ursprünglichen Zielsetzungen.

Außerdem ist die Projektleiterin auch hier bestrebt, ihre eigene Subjektivität kontinuierlich zu reflektieren und die aus der Diskussion hervorgegangenen Bedeutungsdimensionen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu betrachten.

Dem Auswertungsprozess selbst liegt ein systematisches und regelgeleitetes Ablaufmodell zugrunde, das sich an den Grundzügen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) orientiert.

Ein besonderes Augenmerk gilt der Analyse der Entstehungssituation: An den beiden Expertenrunden nehmen zehn (Expertenrunde 1) bzw. acht (Expertenrunde 2) JaS-Fachkräfte teil,

die an Nürnberger Schulen arbeiten. Die Abteilungsleitung JaS Nürnberg hatte im Vorfeld alle JaS-Mitarbeiter/innen offen dazu eingeladen. So sollte erreicht werden, dass sich Teilnehmende melden, die tatsächlich Interesse an der Themenstellung haben und sich auch in ihrem Arbeitsalltag mit dieser auseinandersetzen. In der ersten Runde stellt sich im Rahmen einer Motivationsabfrage heraus, dass sich eine Fachkraft nicht freiwillig gemeldet hat, sondern gebeten wurde, an der Runde teilzunehmen, damit auch die Herausforderungen für die von ihm / ihr vertretene Schulart mit erfasst werden können. Da das Kriterium der Abdeckung unterschiedlichen Schultypen und Regionen als wichtig eingeschätzt wird, die Fachkraft betont, dass sie jetzt auch tatsächlich „gerne“ da ist und dann auch aus eigenem Antrieb heraus zur zweiten Gruppendiskussion kommt, erscheint diese Einschränkung des Auswahlkriteriums Freiwilligkeit gerechtfertigt.

In Bezug auf die konkrete Entstehungssituation des Materials ist festzuhalten, dass die erste Gruppendiskussion am 30.07.2015, und damit noch vor dem im August / September 2015 zu verzeichnenden Anstieg der Zahlen von über die Balkanroute neu nach Bayern eingereisten Geflüchteten stattfindet. Zum Zeitpunkt der zweiten Expertenrunde am 17.09.2015 hingegen ist die aktuelle gesellschaftliche Diskussion um den Umgang mit den Herausforderungen der stark angestiegenen Fluchtbewegungen nach Deutschland schon in vollem Gange und es wird berichtet, dass einzelne Schulen bereits ganz konkrete Auswirkungen spüren, weil z.B. ihre Turnhalle für die Unterbringung Geflüchteter bereitgestellt wurde.

Die Expertendiskussionen werden mit Tonband aufgenommen und wörtlich transkribiert. Außerdem umfasst das auszuwertende Material Postskriptionen und Anhänge wie z.B. diskussionsleitende Powerpoint-Folien und auch Dokumente, die die teilnehmenden Fachkräfte der Projektleiterin zur weiterführenden Information zur Verfügung stellen.

Wie bereits erwähnt, ist das übergeordnete Ziel der Vorstudie, die sich auf ein komplexes und noch wenig erforschtes Thema bezieht, vor allem die Gewinnung von Informationen, die dann ggf. in einer standardisierten Befragung vertieft werden können. Insofern stellt die Entwicklung und Gewichtung zentraler, themenbezogener Frage- und Problemstellungen zunächst ein Kernanliegen dar.

An dieser Zielsetzung orientiert sich die Differenzierung der Fragestellung in folgende Dimensionen:

- Ist die übergeordnete Themenstellung bzw. -formulierung für die Expert/innen aus der Praxis relevant und gut nachvollziehbar?

- Wie sehen die JaS-Fachkräfte ihre Rolle und ihre Aufgaben in Bezug auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs?
- Erkennen die Diskussionsteilnehmenden eine Veränderung pädagogischer Bedarfe in Zusammenhang mit den beiden hier angesprochenen Entwicklungssträngen? Kommt es dadurch zu Überforderungen bzw. Überlastungen?
- Wo sehen die Expert/innen konzeptionelle Entwicklungsbedarfe in Bezug auf ihre Rolle und Aufgaben?
- Welche themenbezogenen Fortbildungsbedarfe ergeben sich daraus aus Sicht der Fachkräfte?
- Sehen die Expert/innen Probleme in Bezug auf die Abgrenzung von Rollen und Aufgaben unterschiedlicher Professionen im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs?
- Was sehen Jugendsozialarbeiter/innen an Schulen als Gelingensfaktoren für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs?

Anhand dieser Strukturierungsdimensionen sollen im Folgenden die aus den beiden Diskussionsrunden gewonnenen Erkenntnisse dargestellt werden. Einige der zur Illustration beigefügten Zitate aus den Diskussionsrunden wurden von der Autorin zum Zwecke der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Anmerkungen zum Gesprächsverlauf

Der Gesprächsverlauf während beider Gruppendiskussionen ist sehr engagiert. Obwohl die Atmosphäre zu Beginn der ersten Runde merklich von Unsicherheit geprägt ist (sowohl in Bezug auf das Setting als auch auf das Thema) wird dies von den Teilnehmenden schnell offen thematisiert, wodurch eine gute Arbeitsbasis ausgehandelt werden kann (vgl. Ergebnisdimension 1).

Einige Gesprächsteilnehmer/innen halten sehr mitreißende Plädoyers, die inhaltliche Impulse beinhalten, welche bei mehreren anderen Expert/innen oft deutliche verbale und / oder nonverbale Bekräftigung finden. Es ist möglich, dass Expert/innen, die abweichende Auffassungen vertreten, diese evtl. aufgrund der Dynamik in der Gruppe nicht äußern. Denn auffällig ist, dass insgesamt oft ein recht einheitliches Meinungsbild entsteht, nur an sehr wenigen Stellen kommt es zu kontroversen Diskussionen. Die Gesprächsleitung betont daher immer wieder die Unterschiedlichkeit der Einsatzgebiete und setzt besonders in der ersten Diskussionsrunde Settings ein, im Rahmen derer jede/r einzelne Teilnehmende aufgefordert wird und Raum erhält,

seine / ihre individuelle Perspektive darzustellen. In der zweiten Gruppendiskussion ist die Verteilung der Gesprächsanteile wesentlich ausgewogener, auch wenn sich weiterhin einige Expert/innen öfter und im Sprachstil engagierter äußern als andere.

In beiden Diskussionsrunden ist an einigen Stellen festzustellen, dass gerade bei Wortbeiträgen zur Arbeitsüberlastung der JaS-Fachkräfte eine hohe emotionale Betroffenheit mitschwingt.

Die inhaltliche Ausrichtung beider Arbeitstreffen orientiert sich an vorab formulierten Leitfragen, die grundsätzlich auch alle angesprochen werden, wobei die Gruppe den Freiraum nutzt, inhaltliche Gewichtungen vorzunehmen bzw. in Zusammenhang mit der Frage nach Best-Practise-Beispielen einmütig feststellt, dass die Bearbeitung dieses Punktes aus ihrer Sicht zum aktuellen Stand (d.h. vor einer endgültigen Aufgabenklärung im vorliegenden Kontext) keinen relevanten Erkenntnisgewinn mit sich bringt und deshalb an dieser Stelle nicht diskutiert werden sollte.

Ergebnisdimension 1: Relevanz und Nachvollziehbarkeit der Themenstellung für die JaS-Fachkräfte

In der ersten Diskussionsrunde soll, gerade mit Blick auf die Vorbereitung einer später folgenden und breiter angelegten, quantitativen Befragung, zunächst die Relevanz und Nachvollziehbarkeit der Themenstellung bzw. -formulierung für die Fachkräfte überprüft werden.

Nachdem zunächst einige Irritationen bzgl. der Zuständigkeit der JaS geklärt werden, betonen danach mehrere Expert/innen, dass großer und teilweise sehr dringlicher Diskussions- und Klärungsbedarf zum Thema vorhanden ist. Der thematische Schwerpunkt der Anliegen ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich, allerdings sind auch übergreifende, für alle sich in der Runde äußernden Teilnehmenden relevante Themenschwerpunkte festzustellen, wie z.B. Fragen rund um die Arbeit mit Schüler/innen mit nicht diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich sozial-emotionalen Verhaltens.

Da zu Beginn der ersten Diskussionsrunde kritisch diskutiert wird, ob inklusive Bildung (sowohl in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung oder Geflüchteten, als auch hinsichtlich des Bildungsanspruchs selbst) überhaupt in einem direkten Zusammenhang mit den Aufgaben der JaS steht, schlägt die Projektleiterin im weiteren Verlauf vor, die ursprünglichen Formulierung des Themas um die vorangestellte Formulierung „Soziale Teilhabe in der Schule und über sie hinaus“ zu erweitern und den inhaltliche Zusammenhang zu den Kernaufgaben der JaS so noch deutlicher herauszustellen. Dies wird von den Teilnehmenden begrüßt.

Eine deutliche Trennung der beiden Diskussionslinien (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und Beschulung von Schüler/innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen) bringt aus Sicht der JaS-Mitarbeitenden mehr Klarheit in die Fragestellung und wird sowohl für die Planung von Expertenrunde 2 als auch für die Auswertung als Strukturmerkmal aufgenommen. Außerdem sprechen sich die Expert/innen zu Beginn der zweiten Diskussionsrunde dafür aus, sich bzgl. des Diskussionsstrangs Schüler/innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen vorwiegend auf Geflüchtete zu fokussieren.

„Ich bin der Meinung: Der Bedarf ist riesengroß! Aber es ist nicht meine Aufgabe! [...] Und deswegen müssen wir da klären: Meinen Sie die Schule bräuchte das, oder unser Klientel bräuchte das? Dann kann ich sagen: „Jawohl“. Aber von JaS-Seite aus, irgendwo...“

Im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes wird um eine deutliche Betonung der Differenzierung zwischen nicht-abgedeckten pädagogischen Bedarfen im Kontext inklusiver Bildung und den

Aufgaben der JaS gebeten, um Bedenken entgegenzutreten, dass das Aufzeigen von Bedarfen in der Diskussion automatisch eine Ausweitung JaS-Tätigkeitsbereiches nach sich zieht.

Ergebnisdimension 2: Die Perspektive der JaS-Fachkräfte auf ihre Rolle und Aufgaben in Bezug auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs, sowie die Verschiebung pädagogischer Bedarfe im vorliegenden Kontext

Mit Blick auf die Perspektive der JaS-Fachkräfte auf ihre Rolle und ihr Selbstverständnis wird bereits zu Beginn der ersten Gesprächsrunde deutlich, dass die Mehrzahl der Diskutierenden ihre Vorgaben aus dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration dahingehend interpretieren, dass Inklusion „nicht in erster Linie“ eine Aufgabe der JaS darstellt. Allerdings stellen die Expert/innen im weiteren Diskussionsverlauf durchaus auch fest, dass die Kriterien des § 13 SGB VIII z.B. auf viele Schüler/innen in sogenannten *Übergangsklassen* durchaus zutreffen und eigentlich unklar ist, was dies für die Abgrenzung des eigenen Arbeitsbereichs praktisch bedeutet.

„Wir entdecken Bedarfe, vermitteln auch bei Bedarfen, da lege ich ganz großen Wert drauf. Ich bin ein Indikator, wir sind Indikatoren, die Bedarfe feststellen und gucken, dass diese Bedarfe befriedigt werden.“

Zusammenfassend sehen die teilnehmenden Fachkräfte ihre Rolle bzw. ihr Potential im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs vor allem darin, Bedarfsveränderungen im

interdisziplinären Gesamtsystem zu identifizieren und aufzuzeigen, sowie sich aktiv für an den aktuellen Bedürfnissen der Schüler/innen orientierte, gesellschaftliche Rahmenbedingungen

einzusetzen. Wie die Umsetzung dieser Potentiale gefördert werden könnte bzw. welche Rahmenbedingungen hierzu beitragen, wird im Rahmen der *Ergebnisdimension Gelingensfaktoren* erläutert.

Positiv werden vor allem die Gestaltungsspielräume in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Arbeitsschwerpunkte durch an jede Schule individuell angepasste Praxisvereinbarungen gesehen.

„...momentan sind wir in der Lage, die Schwerpunkte bedarfsgerecht festzulegen in Absprache mit der Schulleitung, fußend auf unseren konzeptionellen Grundlagen.“

Ein in beiden Diskussionsrunden an verschiedenen Stellen wiederkehrendes Thema ist die Unsicherheit der Abgrenzung des Aufgabengebietes der JaS in Nürnberg, die vor allem auf die regionalen, historisch bedingten Abweichungen von den Regelungen im bayernweiten Förderprogramm zurückgeführt werden. Obwohl es auch Teilnehmende gibt, die keine Schwierigkeiten mit der Abgrenzung ihres Tätigkeitsbereichs haben, sieht die Mehrheit der Expert/innen Klärungsbedarf für den Raum Nürnberg. Betont wird, dass nur auf der Basis klarer Basisvorgaben eine Identifizierung der Aufgaben mit dem speziellen Fokus auf inklusive Bildung erfolgen kann.

Ergebnisdimension 3a: Veränderung pädagogischer Bedarfe in Zusammenhang mit den beiden Entwicklungssträngen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und Beschulung von Geflüchteten

Einen Anstieg sozialpädagogischer Bedarfe in Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sehen die Fachkräfte in folgenden Bereichen:

- Einzelfallhilfe mit Fokus auf dem Kind
- Elternarbeit
- Berufsorientierung und Übergang zur Berufsschule

- Im Rahmen der Einzelfallhilfen macht die gestiegene Anzahl an Schüler/innen mit oft nicht-diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich nach übereinstimmenden Aussagen aller Teilnehmenden einen stetig wachsenden Schwerpunkt der Arbeit der JaS-Fachkräfte aus. Die Kinder bzw. Jugendlichen stören oft im Unterricht und werden dann von den Lehrkräften an die JaS verwiesen. Die Fachkräfte sehen die Arbeit mit dieser besonderen Zielgruppe durchaus als originäre Aufgabe der JaS, allerdings wird in verschiedenen Wortmeldungen auch deutlich, dass weiterführender Diskussionsbedarf besteht, wie mit der Arbeitsbelastung durch die steigende Anzahl betroffener SchülerInnen umgegangen werden kann.

Außerdem diskutieren die Fachkräfte aus ihrer Sicht die sozialpädagogischen Herausforderungen, die mit der Inklusion von „Zwischenkindern“ (als Beispiel werden Kinder mit Intelligenzminderung angeführt) an Regelschulen einhergehen: Diese besondere Zielgruppe erhält zwar Assistenz im Unterricht, ist aber mit der Bewältigung der Herausforderungen, die das soziale Umfeld hier an sie stellt, überfordert, so z.B. mit der Nutzung sozialer Medien, Konfliktlösung, Mobbing, etc. Hier ist gezielte sozialpädagogische Unterstützung notwendig.

Des Weiteren wird festgestellt, dass das *Recht auf freie Schulwahl* zu mehr azyklischen Schulwechsellern geführt hat:

„Wir haben das Problem [...] mit den vier, fünf schwierigen Kindern in der Klasse, die oftmals den ganzen Unterricht schmeißen, und der Sozialarbeiter wird wieder gerufen: „Hilfe komm, nimm uns ein Kind ab!“. Das sind so Themen, die regelmäßig da sind – ich würde fast sagen normal...“

„Sobald diese Schüler an der Schule sind, sind sie unser Klientel, wenn sie diese Voraussetzungen erfüllen. Und dass ein Kind, das auf der Flucht ist und traumatisiert und was weiß ich was... den §13 erfüllt, das ist relativ vorhersehbar. Das heißt, es wäre dann zu gucken: Wie bedient man jetzt diese neue Schülerstruktur, die an der Schule da ist? Reicht der bisherige Betreuungsschlüssel JaS noch? Was braucht ihr? Brauchen wir zusätzlich JaS und noch eine Sekundärprofession?“

„Sie wollen integriert sein, aber leider besteht die Klasse nicht aus sozialpädagogisch geschulten Leuten, sondern das sind Jugendliche, die so brutal sind, wie sie es seit 400 Jahren schon immer waren. Nämlich nicht nett zueinander. Und da hilft mir dann auch die MSD-Stunde nichts [...]. Beim Rest bräuchte er praktisch dann wieder jemanden an der Hand.“

„... die kommen dann doppelt frustriert. Nicht nur, dass sie wissen, sie können nicht. Auch: Jetzt müssen sie noch einmal in eine neue Klasse und fangen überall neu an. Die kommen eigentlich mit so einer Haltung und sagen: Ich kann eh nichts, jetzt muss ich hierher, und jetzt macht Ihr mal etwas mit mir.“

Nun müssen damit verbundene Auswirkungen auf Klasse und Einzelne (wie z.B. die Bearbeitung von Erfahrungen des persönlichen Versagens, Unterstützung bei der Neuorientierung, etc.) sozialpädagogisch auffangen werden.

- Mit Blick auf die **Elternarbeit** weisen mehrere Fachkräfte darauf hin, dass sich durch die Umsetzung des *Rechts auf freie Schulwahl* Beratungsanlässe zum Thema Schullaufbahnberatung häufen, nach Aussage einer Fachkraft vor allem hinsichtlich der Perspektive des Schulwechsels auf ein Förderzentrum.

Außerdem wird das Problem angesprochen, dass es seit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung Eltern gibt, die ihre Kinder als benachteiligt sehen, weil sie keine Schulbegleitung haben, und in Gesprächen entsprechend aufgeklärt werden müssen.

Eine weitere Fachkraft schildert, dass sie auch die Vermittlung therapeutischer Unterstützung übernimmt und versucht, so die Überlastung sonderpädagogischer Kolleg/innen auszugleichen. Wenn sie dies nicht täte, würden die betroffenen Familien ebenfalls bald zum JaS-Klientel zählen, da sich die individuellen und familiären Problemsituationen dann entsprechend zuspitzen.

- Als letzte Bereiche, in dem mehrere JaS-Mitarbeitende im vorliegenden Kontext einen deutlichen sozialpädagogischen Mehrbedarf sehen, werden **Berufsorientierung und Hilfen im Rahmen des Übergangs zur Berufsschule** genannt. Die Diskutierenden stellen einen deutlichen Mehrbedarf an Unterstützung bei der Praktikumssuche fest. Außerdem wird die Notwendigkeit ausgeführt, dass den Schüler/innen, die vorher dem Förderbereich zugeordnet waren aber nun die Regelberufsschulklassen besuchen, ein anderes bzw. auf deren Bedürfnisse abgestimmtes Übergangsmangement angeboten werden muss.

Sowohl in Bezug auf den Diskussionsstrang Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als auch hinsichtlich der nun folgenden Ergebnisse bzgl. der Arbeit mit Geflüchteten muss an dieser Stelle im Sinne der Erkenntnisse aus Ergebnisdimension 1 und 2 noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die aufgezeigten sozialpädagogischen Bedarfe zwar derzeit manchmal von Fachkräften der JaS übernommen werden, aber nicht unbedingt deren Tätigkeitsbereichen bzw. der in den Förderrichtlinien festgelegten Aufgabenbeschreibung zugeordnet werden können. Wichtig ist an dieser Stelle aber auch der oben angeführte Hinweis, dass die Auswirkungen einer fehlenden Unterstützung im Gesamtsystem dann letzten Endes doch oft dazu führen, dass die Betroffenen zur Zielgruppe von JaS werden, selbst wenn sie es vorher eigentlich nicht waren.

In einem nächsten Schritt werden ansteigende sozialpädagogische Bedarfe in Bezug auf die Beschulung von Geflüchteten in folgenden Bereichen identifiziert:

- Einzelfallhilfe mit Fokus auf dem Kind/Jugendlichen
- Elternarbeit
- Sonderfall: Einzelfallhilfe an Berufsschulen
- Netzwerkarbeit
- Werteorientierte Bildungsangebote wie Soziales bzw. Interkulturelles Kompetenztraining

Die diskutierenden Expert/innen sehen, basierend auf Ihrem Verständnis der Vorgaben des Staatsministeriums, die Arbeit mit Geflüchteten zunächst einmal nicht automatisch als Aufgabe der JaS. Allerdings werden in den intensiven Diskussionen schnell die Herausforderungen der Aufgabenabgrenzung in der Praxis deutlich. Diesbezüglich wird festgestellt, dass akuter Klärungsbedarf besteht, der aber auf „höchster Ebene“ (Ministerium) bearbeitet werden muss und nicht im Rahmen von Expertendiskussionen geleistet werden kann.

Zunächst stellen die Expert/innen im Rahmen dieser Frage fest, dass nicht alle Schulen gleichermaßen von diesem Thema betroffen sind (an einigen Schulen gibt es beispielsweise sogenannte *Übergangsklassen*, an anderen nicht) und Bedarfe deswegen eigentlich nur standortbezogen erhoben werden können.

- Hinsichtlich der Einzelfallarbeit mit **Schüler/innen mit Fluchterfahrungen** führen die ExpertInnen drei Herausforderungen an:

Eine zielgerichtete Gesprächsführung ist in Beratungsgesprächen durch fehlende Sprachkenntnisse wesentlich erschwert und zeitlich aufwendiger.

In weiterführenden Schulen, in denen die

„Also, ich kann ja mit dem Kind gar nichts machen, weil ja keine Voraussetzungen da sind“

Sprache nicht mehr im Vordergrund steht, besteht dennoch ein steigender Beratungsbedarf in Bezug auf die Bearbeitung von traumatischen Erfahrungen.

Außerdem wird auf die Notwendigkeit der Unterstützung in der Bearbeitung von Konflikten zwischen ethnischen Gruppen hingewiesen.

- Auf sozialpädagogische Bedarfe im Rahmen der Einzelfallhilfe an Berufsschulen soll wegen der spezifischen Situation gesondert eingegangen werden:

Hier stellen nicht Kinder und Jugendliche, sondern vorwiegend Heranwachsende und junge Erwachsene die Zielgruppe für Beratungsangebote dar. Für sie sind gerade in der aktuellen Überlastungssituation (seit August 2015) wenig andere Beratungs- und

„... und da ist die Frage politisch: Es reicht nicht nur aus, Lehrer zu schaffen und Klassenräume [angesichts des Zuwachses von Schüler/innen mit Fluchthintergrund an Berufsschulen, A. d. V.], sondern es muss auch sozialpädagogische Betreuung / Beratung mit dabei sein. Das wird ja schon auch anerkannt. Bloß wer zahlt die Stelle?“

Unterstützungsangebote zugänglich. Allerdings muss an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass zum Zeitpunkt der Publikation des Forschungsprojektes bereits Maßnahmen getroffen wurden, die Situation an Berufsschulen entsprechend zu verbessern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration o. D., sowie Stadt Nürnberg, 2016).

Andererseits stehen gerade diese heranwachsenden Menschen nach einer Flucht vor der Herausforderung, eigentlich für das Jugendalter typische Entwicklungsaufgaben im Rahmen der Identitätsfindung für sich noch einmal neu definieren zu müssen, die erfahrenen Brüche im sozialen und kulturellen Lebensumfeld, sowie ggf. auch traumatische Fluchterfahrungen zu integrieren und persönliche und berufliche Perspektiven wieder neu auszurichten. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, benötigen die Menschen professionelle Unterstützung.

- Sehr deutlich kommt zum Ausdruck, dass **Elternarbeit und Familiengespräche** bei mangelnden Sprachkenntnissen einen höheren Zeit- und Koordinationsaufwand mit sich bringen. Oft muss Eltern, die erst vor Kurzem nach Deutschland gekommen sind, zunächst einmal das deutsche Schulsystem erklärt werden. Dies gilt noch einmal in besonderem Maße für Eltern von minderjährigen Geflüchteten mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn es um die Wahl der passenden Schulart geht.

Zeitliche Ressourcen fließen auch in die Organisation von Dolmetscher/innen und Kulturmittler/innen. Hier erschließt sich die JaS Unterstützung durch andere Systeme im Rahmen von Netzwerkarbeit, für die aber ebenfalls wieder mehr Zeit eingeplant werden muss.

- **Netzwerkarbeit** im Sinne einer Kooperation mit den verschiedenen Unterstützungssystemen im Rahmen der Flüchtlingsarbeit wird von den befragten ExpertInnen als ein sehr wichtiger Aspekt in Zusammenhang mit der Beschulung von Flüchtlingen gesehen. Die Fachkräfte unterscheiden hierbei drei Aufgabenbereiche:

Zum einen die Vermittlung von Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Einzelfallhilfe, hier müssen z.B. Informationen über die Leistungsangebote von Kooperationspartnern eingeholt und stets auf dem neusten Stand gehalten werden.

Des Weiteren sind die JaS-Kräfte in bestehenden Netzwerken, Arbeitskreisen, etc. aktiv und bringen ihre arbeitsfeldspezifischen Anliegen ein. Die Kooperation mit diesen Netzwerken erlaubt die Abdeckung von Bedarfen, die einzelne JaS-Mitarbeitenden an ihren Schulen selbst nicht leisten können, sei es durch den Einsatz von ehrenamtlichen Helfer/innen, durch die Nutzung von Angeboten externer Anbieter, etc..

Und als dritter Aspekt wird die Aufgabe der JaS genannt, selbst die Initiative zu ergreifen und neue Unterstützungssysteme mit zu initiieren. Dieser letzte Aspekt steht besonders in Zusammenhang mit der ebenfalls diskutierten Überlastung verschiedener Systembeteiligter und fehlenden Ressourcen wie z.B. Dolmetscher/innen für Elterngespräche.

„... neue Netzwerke zu erschließen, also den Input geben und sagen, in runden Tischen, in politischen Gremien, wie auch immer: Da muss eine neue Netzwerkstruktur geschaffen werden.“

- Die befragten Expert/innen sehen grundsätzlich einen „riesengroßen“ Bedarf an werteorientierten Angeboten zu Themenbereichen wie **Interkulturelle Kompetenz oder Entwicklung einer Willkommenskultur**. Allerdings wird die Frage, ob etwa die Durchführung interkultureller Kompetenztrainings oder werteorientierter Angebote, z.B. in Form der Arbeit an einer „Willkommenskultur“ an der Schule, eine Aufgabe der JaS darstellt, teilweise sehr engagiert und vor allem kontrovers diskutiert. Hier gibt es im Rahmen individuell an den Bedarf der Schule angepasster Praxisvereinbarungen deutliche Unterschiede. Einige Stimmen zählen die Durchführung von werteorientierten Aktivitäten (z.B. zur Wertschätzung von Vielfalt, Förderung sozialer Kompetenz, etc.) klar zum Tätigkeitsbereich der JaS, für die Mehrheit der sich äußernden Teilnehmenden stellen solche Angebote allerdings keine regelmäßig und kontinuierlich wahrgenommene Aufgabe dar. Mehrere Expert/innen erläutern in diesem Zusammenhang auch, dass sie ihre Rolle darin sehen, solche Bedarfe festzustellen und ggf. externe Anbieter zu finden, aber nicht selbst Angebote durchführen. So beschreibt eine Fachkraft die Rolle der JaS als „Anstoßer“, d.h. von der sozialpädagogischen Fachkraft werden Programme wie die Arbeit an einer „Willkommenskultur“ konzipiert und exemplarisch eingeführt, längerfristig führen sie dann aber Lehrkräfte oder externe Anbietern weiter.

Ebenfalls sehr kontrovers wird die Rolle der JaS im Rahmen der Unterbringung von Flüchtlingen auf dem Schulgelände diskutiert: Während zunächst einmal die meisten sich äußernden Teilnehmenden zwischen der Einrichtung von Turnhallenunterkünften und dem Tätigkeitsfeld der JaS kein Zusammenhang sehen, erschließt sich im Verlauf der Diskussion eine differenziertere Perspektive, die davon ausgeht, dass sozialpädagogische Interventionen auch in diesem Kontext notwendig sind, wenn Bedarf besteht, mit den SchülerInnen an deren Wahrnehmung und Bewältigung der neuen Situation zu arbeiten (z.B. beim Ausfall der beliebten Sportstunden, der Erschließung von Dolmetscherressourcen in der Schülerschaft, dem Auffangen von Frustrationserlebnissen, wenn Schüler/innen das Gefühl haben, ihre Hilfsbereitschaft wird zurückgewiesen, etc.) um der Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung vorzubeugen und kulturübergreifende Empathie zu fördern.

Ergebnisdimension 3b: Anzeichen für Überforderungen bzw. Überlastungen im Gesamtsystem

Die befragten Fachkräfte stellen hinsichtlich der Umsetzung des hier diskutierten Anspruchs auf inklusive Bildung im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit eine Überlastung verschiedener Systembeteiligter fest.

Obwohl der in diesem Kapitel behandelte Aspekt ursprünglich nicht zu den Erhebungskategorien zählte und hierbei weder die Aufgaben noch die Rolle der JaS im Mittelpunkt stehen, wird die Frage nach Überforderungen und Überlastungen im Gesamtsystem aus Sicht der JaS-Fachkräfte im Rahmen der Auswertung noch in das Kategoriensystem aufgenommen. Hintergrund für diese Entscheidung ist unter anderem die von den befragten Expert/innen sehr nachdrücklich geäußerte Forderung, in ihrer Funktion als „Seismographen“ (vgl. Ergebnisdimension 7) ernst genommen zu werden. Dies bedeutet für ein Forschungsprojekt wie dieses auch, einen Raum für deren Einschätzung bzgl. Überforderung und Überlastung im Gesamtsystem der interdisziplinären Zusammenarbeit einzuräumen. Abgesehen davon ist die JaS von den Auswirkungen der Überlastung anderer Systembeteiligter meist direkt oder indirekt betroffen. Dies wird an verschiedenen Stellen in den Diskussionsrunden deutlich.

Im Folgenden soll zunächst auf Ergebnisse eingegangen werden, die sich auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beziehen, und danach auf diejenigen, die auf die Arbeit mit Geflüchteten in den Mittelpunkt stellen.

In Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden folgende Kernpunkte genannt: Die Expert/innen beschreiben an verschiedenen Stellen in der Diskussion, dass Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten in der Praxis neben den beschriebenen anderen Ursachen (z.B. Elternwille) auch deshalb nicht getestet werden, weil die zuständigen Sonderpädagog/innen überlastet sind. Wenn die betroffenen Schüler/innen dadurch nicht die notwendige Unterstützung erfahren, führt dies zu Unterrichtsstörungen etc., und damit zu den in der Ergebnisdimension 3a beschriebenen Auswirkungen auf die Arbeit der JaS. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass es an Regelschulen für eine wirklich inklusive Beschulung einen „viel zu geringen Stellenanteil an Sonderpädagogen“ gibt. An verschiedenen anderen Stellen in der Gruppendiskussion schildern die ExpertInnen Kapazitätsprobleme in Bezug auf die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Bezug auf die Arbeit an Förderzentren wird besonders herausgestellt, dass teilweise Lehrkräfte eingestellt werden müssen, die für die Arbeit mit der besonderen Zielgruppe nicht qualifiziert sind (z.B. Realschul- und Gymnasiallehrer) und dann auf Unterstützung und Hilfestellung der JaS zurückgreifen.

„Und das hat natürlich Auswirkungen auf mich. Weil bei mir stehen viel mehr Lehrer und sagen: „Was soll ich denn machen? Wie geht das denn? Kannst Du irgendwie mir eine Hilfestellung geben oder so?“

Auch die Notwendigkeit der Sicherstellung einer bedarfsgerechten Versorgung betroffener Schüler durch Schulbegleiter/innen wird diskutiert, um der Überlastung von Lehrkräften und den entsprechenden Folgen für die JaS-Mitarbeiter/innen entgegenzuwirken.

Die Expert/innen stellen fest, dass dieses Unterstützungssystem nicht an allen Schulen genutzt wird, obwohl der Bedarf gegeben wäre. Auch die Genehmigung bzw. Ablehnung von Schulbegleitungen ist aus Sicht von vier Fachkräften nicht immer nachvollziehbar.

„Und wir haben Kinder, die total schwierig zu ‚handeln‘ sind, die kriegen keinen Schulbegleiter. Und dann haben wir relativ [...unverständlich], die kriegen einen. Also es ist überhaupt nicht einfach und eigentlich gehört das total auf den Prüfstand, damit es auch wirklich eine Unterstützung ist.“

Eine Verbesserung wäre auch die Sicherstellung der Kontinuität von Schulbegleitungen, da diese oft wechseln, was sich sowohl auf die betroffenen Schüler/innen als auch auf die JaS negativ auswirkt, weil für letztere der Koordinationsaufwand für gemeinsame Aktivitäten durch häufige personelle Wechsel wesentlich erschwert wird.

Für eine bedarfsgerechte Versorgung von Berufseinstiegsbegleiter/innen, deren Arbeit grundsätzlich für qualitativ gut und wichtig gehalten wird, gilt ähnliches: Auch hier wird

diskutiert, dass vor Ort zu wenige Kräfte zur Verfügung stehen und diese Aufgabe dann ggf. auf JaS-Fachkräfte zurückfallen kann.

Hinsichtlich der Arbeit mit Geflüchteten werden für den Bereich Berufsschulen mehrfach fehlende Kapazitäten zur Bewältigung der Beratungsbedarfe in Sprachintegrationsklassen angemahnt. Bereits in der ersten Gruppendiskussion (d.h. noch bevor im August / September 2015 vermehrt Geflüchtete in Deutschland ankommen) wird die Arbeit mit Flüchtlingen als „sozialpädagogische „Kernaufgabe“ an Berufsschulen mit entsprechendem sprachintegrativem Angebot beschreiben. Es erfolgt auch der Hinweis, dass JaS-Fachkräfte an Berufsschulen aufgrund der hohen Arbeitsbelastung oft keine Kapazitäten mehr haben, sich um andere Schüler/innen ohne Perspektiven auf Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu kümmern, obwohl dies ebenfalls eine wichtige Aufgabe der in diesem Bereich tätigen Fachkräfte darstellt. In der Diskussion wird die Einschätzung geäußert, dass der große sozialpädagogische Bedarf durchaus an verschiedenen Stellen im System wahrgenommen und diskutiert würde, unklar sei allerdings, wer die anfallenden Aufgaben übernehmen soll. Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden im Zeitraum zwischen Erhebung und Publikation aber bereits einige Maßnahmen zur Verbesserung der Situation ergriffen.

Als besonders problematisch schätzen die Expert/innen es außerdem ein, wenn die Schüler/innen aufgrund von Kapazitätsüberlastungen gar nicht bzw. nur kurze Zeit in einer Übergangsklasse beschult werden. Unter anderem schränkt dies die Chancen ein, für die betroffenen Schüler/innen eine geeignete Schulform in Deutschland zu identifizieren. Nach Aussagen der Fachkräfte gibt es Fälle, in denen Kinder aufgrund von Überlastung der Übergangsklassen schon zu einem Zeitpunkt, zu dem sie noch nicht fähig waren, sich im Rahmen einer Diagnostik entsprechend sprachlich zu artikulieren, an Regelklassen oder auch Förderschulen weiterverwiesen wurden, obwohl diese Schulart für sie nicht geeignet ist. Mit Blick auf die Beschulung von Geflüchteten mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird deshalb die Notwendigkeit der Sicherstellung einer „verlässliche Testung“ herausgestellt.

Außerdem wird auf die schwierige Situation der Förderzentren in Bezug auf die Beschulung von Flüchtlingen hingewiesen, da es dort keine Übergangsklassen für Schüler/innen mit geringen Deutschkenntnissen gibt.

Nicht nur in Bezug auf das System Schule, sondern auch auf die Unterstützung externer Kooperationspartner stellen die JaS-Expert/innen eine Überlastungssituation fest: Sie erläutern, dass aktuell auch externe Kooperations- und Unterstützungssysteme an ihre Grenzen kommen, was z.B. lange Wartezeiten für Termine bei der Migrationsberatung zur Folge hat. So wird z.B. im

September 2015 eine Überlastung der örtlichen Infrastruktur in Bezug auf die psychologische bzw. psychiatrische Betreuung von Flüchtlingen angemahnt.

Hinsichtlich der Übersetzung und Kulturvermittlung bei der Elternarbeit sind die JaS-Fachkräfte in besonderem Maße auf die Unterstützung externer Kooperationspartner angewiesen. Hier muss oft auf ehrenamtliche Strukturen² zurückgegriffen werden, die aber nicht alle benötigten Sprachen abdecken können. Außerdem bietet die Unterstützung durch Ehrenamtliche in Elterngesprächen nicht immer eine qualitativ zufriedenstellende Lösung, gerade, wenn Informationen mit weitreichenden Folgen vermittelt werden müssen und daher der Anspruch auf korrekte Übersetzung sehr hoch ist. Immer wieder kommt es vor, dass eigene Interessen bzw. Deutungen der Ehrenamtlichen in die Übersetzung mit einfließen. So werden Aussagen im Übersetzen bewertet oder verändert, was noch dadurch erschwert wird, dass den Übersetzer/innen das pädagogische Hintergrundverständnis fehlt. Insofern könnte selbst eine bedarfsgerechte Abdeckung über Ehrenamtliche nicht unbedingt als qualitativ zufriedenstellende Lösung gesehen werden, hier fehlt es aus Sicht der Expert/innen vor allem an professionelleren Ressourcen.

Ergebnisdimension 4: Konzeptionelle Entwicklungsbedarfe in Bezug auf die Rolle und Aufgaben der JaS im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs

Auf die explizite Frage nach konzeptionellen Bedarfen hin werden in den Diskussionsrunden die folgenden zwei Aspekte genannt:

Konzeptionell sollten aus Sicht der JaS-Fachkräfte systematische Rückmeldungsprozesse implementiert werden, im Rahmen derer die Fachkräfte auf kommunaler und regionaler Ebene ihre Erfahrungen in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen im Kontext der Arbeit mit Kinder, Jugendlichen und Familien kommunizieren und somit u.a. zu einer Identifikation und Abdeckung neuer Bedarfslagen beitragen können (vgl. hierzu auch Ergebnisdimensionen 7 und 2).

Außerdem wird speziell mit Bezug auf die Arbeit an Berufsschulen darauf hingewiesen, dass noch keine konzeptionelle Grundlage für die sozialpädagogische Arbeit mit Geflüchteten in Sprachintegrationsklassen existiert.

Ergebnisdimension 5: Bedarfslage hinsichtlich themenbezogener Fortbildungen

² Wie zum Beispiel *Elternlots/innen* oder das *Zentrum aktiver Bürger*

Die Darstellung der Ergebnisse zu dieser Frage erfolgt anhand der Einteilung in drei Unterkategorien: Ergebnisse in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, hinsichtlich der Arbeit mit Geflüchteten und die Abdeckung des Fortbildungsbedarfs in der Region Nürnberg.

Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sehen die Fachkräfte Fortbildungsbedarfe zu folgenden Themenbereichen: Zur Vermittlung von Fachwissen über unterschiedliche Behinderungsformen, zur Arbeit mit Menschen mit Intelligenzminderung (allerdings wird auch zur Diskussion gestellt, ob die spezifischen Herausforderungen, die die Arbeit mit dieser Zielgruppe prägen, überhaupt durch Fortbildung angegangen werden können) und zu verschiedenen arbeitsrechtlichen Fragestellungen, wie z.B. der Absicherungen gegen ungerechtfertigte Anschuldigungen von Seiten psychisch kranker Schüler/innen oder bzgl. physischen Einschreitens bei gewalttätigen Auseinandersetzungen etc.

Hinsichtlich der Arbeit mit Geflüchteten äußern die Diskussionsteilnehmenden Fortbildungsbedarf zu den Themenbereichen Trauma, aktuellen asylrechtlichen Grundlagen und interkultureller Kompetenz (z.B. Umgang mit Eltern anderer Religionszugehörigkeiten).

In Bezug auf die Abdeckung des Fortbildungsbedarfs in der Region Nürnberg stellen mehrere Fachkräfte fest, dass Fortbildungsangebote in Bezug auf Themen, die in Zusammenhang mit dem inklusiven Bildungsanspruch stehen, grundsätzlich bereits in der nötigen thematischen Bandbreite angeboten werden und sie einen guten Überblick über das Angebot erhalten. Positiv wird auch angemerkt, dass das Landesjugendamt 2015 eine Kollegin eingestellt hat, die Fortbildungen und Fachtage zum Thema „JaS in der Berufsschule“ konzipieren und organisieren wird, und dass die JaS-Mitarbeiter/innen im Rahmen der Qualitätssicherung immer wieder gefragt werden, zu welchen Themen Fortbildungsbedarf besteht.

Kritisch sehen einige der befragten Fachkräfte, dass nicht alle angebotenen Fortbildungen „passgenau“ auf das Arbeitsfeld der JaS zugeschnitten sind, sondern sich eher an andere Berufsgruppen wie Lehrkräfte oder Erzieher/innen richten. Als weiterer Kritikpunkt wird von mehreren Expert/innen angemerkt, dass die Fortbildungen guter Referent/innen oft schnell ausgebucht und dadurch nicht mehr zugänglich sind.

Drei der Befragten wünschen sich zudem den Ausbau von „Tandem-Fortbildungen“, die gezielt für Lehrkräfte und JaS-Fachkräften einer Schule gemeinsam angeboten werden und auf die Zusammenarbeit an spezifischen Themen ausgerichtet sind.

Ergebnisdimension 6: Klärungsbedarf in Bezug auf die Abgrenzung von Rollen und Aufgaben unterschiedlicher Professionen im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs

Die Expert/innen werden im Rahmen des ersten Treffens zunächst aufgefordert, auf Plakaten zu vermerken, in der Zusammenarbeit mit welchen Professionen sie im Kontext inklusiver Bildung im Schulalltag Aufgabenüberschneidungen oder Unklarheiten erleben. Die Teilnehmenden sollen sich zu allen Professionskonstellationen äußern. Die Kooperationsstrukturen, zu denen sie Problemanzeigen vermerken, werden danach gemeinsam diskutiert. Nach den beiden Arbeitsschritten ergibt sich folgendes Gesamtbild:

- Keinen Klärungsbedarf sehen die Fachkräfte in der Kooperation mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), mit der Sozialarbeit in Praxisklassen und der Sozialarbeit mit Übergangsklassen.
- Hinsichtlich der Aufgabenüberschneidungen mit Schubegleiter/innen wird festgestellt, dass diese nur dann gegeben sind, wenn die strukturellen Vorgaben übergangen werden und die JaS-Fachkraft z.B. aufgefordert wird, für erkrankte Schulbegleiter/innen einzuspringen.
- Klärungsbedarfe in Bezug auf die Aufgabenbereiche von Kolleg/innen, die über die Schule angestellt sind, werden auf die regionale Sonderregelung in Nürnberg zurückgeführt.
- Grundsätzlicher bzw. vermehrter Klärungsbedarf wird in Bezug auf die Abgrenzung der Aufgabenbereiche zu Schulpsycholog/innen / Beratungslehrkräften, Lehrkräften und zur Sozialarbeit im Ganztage gesehen.

In Bezug auf die Kooperation mit Lehrkräften schildern die JaS-Fachkräfte primär Herausforderungen in den Bereichen Beratung und Elternarbeit. In der Diskussion arbeiten die Expert/innen mögliche Ursachen bzw. Stolpersteine für die Kooperation mit Lehrkräften heraus: JaS-Fachkräfte sind zeitlich verfügbar, während Lehrer diese Aufgabe außerhalb der Unterrichtszeiten wahrnehmen müssen. Für JaS-Fachkräfte ist Beratung ein Kernauftrag, für Lehrer/innen eine zusätzliche Leistung zum Kernauftrag des Unterrichtens. Lehrkräfte machen keine Hausbesuche. Hier wird eine verbindlichere Festlegung der Kooperation gewünscht, da die Form der Zusammenarbeit bisher sehr von der „Freiwilligkeit des Lehrers“ abhängt.

Die Klärungsbedarfe in Bezug auf die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Kräften im Ganztage beziehen sich ebenfalls vor allem auf Beratung und Elternarbeit gemeinsam

betreuer Schüler/innen. Auch hier wird festgestellt, dass konzeptionell nicht eindeutig geregelt ist, wie die Kooperation von JaS mit den Fachkräften im gebundenen und offenen Ganztag aussieht.

Bzgl. der individuellen Kooperation an den Schulen kommt zur Sprache, dass die Abgrenzung der Aufgabenbereiche für die beteiligten Fachkräfte selbst oft klar ist, für die Schule jedoch nicht.

- Außerdem werden weitere Klärungsbedarfe in Bezug auf Aufgabenüberschneidungen angezeigt, insbesondere mit Blick auf die Zusammenarbeit mit ASD (hier sehen sieben Expert/innen Klärungsbedarf), Erziehungsberatungsstellen (sieben) und Horten (drei).

Bei einer professionsübergreifenden Betrachtung der verschiedenen Diskussionsbeiträge zeigt sich, dass im Rahmen fast aller diskutierten Klärungsbedarfe das Anliegen einer Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen geäußert wird, was auch mit der Feststellung korreliert, dass die geschilderten Herausforderungen nicht auf eine Unklarheit formaler Aufgabenbeschreibungen zurückgeführt werden, sondern auf ungenügende Abstimmung / Kommunikation der Beteiligten bzw. auf strukturelle Rahmenbedingungen, innerhalb derer diese Art von Abstimmung nicht vorgesehen bzw. geregelt ist.

Die Diskussion zeigt außerdem, dass in Bezug auf die Frage nach der Abgrenzung von Rollen und Aufgaben unterschiedlicher Professionen im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs zwischen einer formalen Abgrenzung, die sich auf der Basis vorliegender Aufgabenbeschreibungen ergibt, und der praktischen Umsetzung im Schulalltag unterschieden werden muss. Die Rückmeldungen der Expert/innen spiegeln wider, dass bzgl. der formalen Aufgabenbeschreibungen wenig Klärungsbedarf besteht, die in der Gesprächsrunde geschilderten Herausforderungen hinsichtlich von Aufgabenüberschneidungen richten sich durchgängig auf die praktische Umsetzung im Schulalltag.

Ergebnisdimension 7: Gelingensfaktoren für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs

Die Darstellung der Ergebnisse zur Auswertung dieser Kategorie orientiert sich an folgenden Unterkategorien:

- **Bedarfs- und Ausbauplanung, sowie strukturelle Bedingungen innerhalb des JaS-Förderprogramms**
- **Kooperation der verschiedenen Systeme Schule, Jugendhilfe und weiterer Professionen**

- **Inklusion als Wertehaltung – für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs notwendige schulische und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen**
- Ein wichtiges Anliegen für die Expert/innen, das an verschiedenen Stellen in den Diskussionen beider Expertenrunden thematisiert wird und zu dem sich viele unterschiedliche Fachkräfte zu Wort melden, ist eine **Anpassung der Bedarfs- und Ausbauplanung des JaS-Förderprogramms**. Die Kritik an der derzeitigen Vorgehensweise bezieht sich sowohl auf die dem Ranking zugrundeliegenden Kriterien, nach denen der JaS-Ausbau momentan geplant wird. Hier werden zum Zeitpunkt der Diskussionsrunden beispielsweise durch den Zuzug von Flüchtlingen bedingten Veränderungen in der Schülerstruktur nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie die zunehmende Zahl an Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Für den Grund- und Mittelschulbereich an Förderzentren werden verschiedene Bedarfe angesetzt, obwohl die Herausforderungen in der Arbeit mit dem Klientel aus Sicht der Fachkräfte dieselben bleiben. Die in Ergebnisdimension 3a angesprochenen Herausforderungen für weiterführende Schulen finden bisher (Stand September 2015) keine Berücksichtigung.

Als weiterer wichtiger Aspekt wird auf eine zu geringe Beteiligung der betroffenen Schulen am Zuteilungsprozess hinsichtlich Prioritäts- und Stundenbemessung hingewiesen. Aus Sicht der Fachkräfte sollten Schulen auf allen Ebenen des Prozesses beteiligt werden, sowohl bei der Frage, ob und wie dringend JaS an dieser Schule benötigt wird, als auch in

Bezug auf die Planung der Aufgaben und die Suche nach einer zur Schule passenden Fachkraft (z.B. indem die Schule die Möglichkeit erhält, Kriterien für die Auswahl der Fachkraft zu formulieren). So kann nach Ansicht der Expert/innen besser sichergestellt werden, dass von Seiten der

„Wie kann gute Arbeit an der Schule – Jugendsozialarbeit – gelingen? Indem du die Schule von Anfang an bei der Planung, bei der Auswahl mit beteiligst! Sowohl bei der Planung: Was soll der machen, der Kollege oder die Kollegin, als auch: Wen kriegen wir denn, wer passt denn zu unserer Schule?“

Schule die Unterstützung der Fachkraft „wirklich gewollt“ ist und ein Interesse an täglicher, aktiver Zusammenarbeit besteht. Letzteres ist aktuell aus Sicht der Expert/innen derzeit sehr schulabhängig.

Außerdem könnten beispielsweise für eine Schule mit dem Schulprofil Inklusion spezielle Aus- und Fortbildungsschwerpunkte interessant

„... dass das wirklich auch schulabhängig ist, welche Schule einen JaS-ler wirklich haben will, darauf dringt, einen zu haben und den auch pflegt...“.

sein, die manche Fachkräfte mitbringen, andere hingegen nicht. Sowohl der Wunsch der Schule, eine JaS-Fachkraft zu bekommen und „zu pflegen“, als auch die individuelle Passung werden als wichtige Gelingensfaktoren gesehen.

Die befragten Expert/innen teilen außerdem die Meinung, dass eine halbe JaS-Stelle für Schulen, egal welcher Größe, als zu wenig angesehen wird. Zudem wird eine „Tandem-Besetzung“ durch eine männliche und eine weibliche Fachkraft an Schulen gefordert. Diese stellt aus Sicht der befragten JaS-Fachkräfte ein wichtiges Qualitätskriterium dar, um mit männlichen und weiblichen Schüler/innen auch an sensiblen Themen intensiv arbeiten zu können. Dies ist gerade auch für den hier vorliegenden inklusiven Kontext ein wichtiges Argument, z.B. für die Arbeit mit Eltern, die Kulturen bzw. Religionen angehören, in denen der Geschlechtszugehörigkeit von Interaktionspartner/innen eine wichtige Bedeutung zukommt oder in Bezug auf Behinderungsformen, die sich stark auf die geschlechtsspezifische Körperwahrnehmung von Betroffenen auswirken.

Außerdem kritisieren die Expert/innen, dass für weiterführende Schulen derzeit kein weiterer JaS-Ausbau vorgesehen ist, die Fachkräfte sich dort aber durchaus auch mit einer zunehmenden Anzahl an Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten und den geschilderten Herausforderungen in der Einzelfallarbeit mit traumatisierten Geflüchteten (vgl. Ergebnisdimension 3a) konfrontiert sehen.

Hinsichtlich der generellen, strukturellen Bedingungen innerhalb des JaS-Förderprogramms stimmen die Mehrzahl der Anwesenden Expert/innen überein, dass der Ausbau, die leichte Zugänglichkeit und die Verbindlichkeit von Supervisionsangeboten einen weiteren wichtigen Gelingensfaktor darstellt, ebenso wie die Möglichkeit, dringliche Fragen bei Vorgesetzten jederzeit ansprechen zu können und kompetent beantwortet zu bekommen.

„... und nicht ab und zu mal eine Gruppen-supervision“

Speziell in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird kritisch hinterfragt, weshalb die Ausbauplanung für den Mittelschulbereich an Förderzentren weniger Bedarf sieht als für den Grundschulbereich, obwohl mit dem gleichen Klientel gearbeitet wird.

Hinsichtlich der Bedarfs- und Ausbauplanung mit Fokus auf der Beschulung von Flüchtlingen betonen die Expert/innen noch einmal, dass sowohl Schule als auch Jugendhilfe vor der Herausforderung stehen, gemeinsam darüber nachzudenken, welche Auswirkungen die durch den Zuzug von Flüchtlingen bedingten Veränderungen in der

Schülerstruktur haben und durch welche Art des personellen Ausbaus eine sozialpädagogische Betreuung gewährleistet werden kann, sei es nun durch JaS oder andere Programme. Als wichtig wird auch gesehen, dass die Anzahl an Flüchtlingen an einer Schule aus den in Ergebnisdimension 3a genannten Gründen als Kriterium für die Bedarfs- und Ausbauplanung mit aufgenommen wird.

- Als einen weiteren, sehr wichtigen Aspekt in Bezug auf das Gelingen der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs identifizieren die befragten Fachkräfte gelingende **interdisziplinäre Kooperations- und Kommunikationsstrukturen.**

Hinsichtlich der Kooperation zwischen Lehrkräften und JaS sind sich viele der Befragten einig, dass diese in den systemischen Strukturen der Schule fest verankert sein sollte. Die Notwendigkeit hierfür wird in der Diskussion durch Berichte unterstrichen, aus denen hervorgeht, dass es an einigen Schulen Lehrkräfte gibt, von denen die JaS-Fachkräfte nicht die für ihre Arbeit notwendige Unterstützung (z.B. Freistellung Schülers zur Unterrichtszeit für eine Beratung) erhalten und dass die Anerkennung der Notwendigkeit und des Wertes sozialpädagogischer Arbeit an den Schulen recht unterschiedlich ausgeprägt ist. Durch strukturelle Veränderungen wie z.B. feste Zeiten für Absprachen könnte beispielsweise abgestimmt werden, wer mit den Eltern bestimmter Schüler/innen arbeitet oder wann welche Schüler/innen auch zur Unterrichtszeit Beratung der JaS in Anspruch nehmen können. Auch die Anerkennung der Notwendigkeit und des Wertes sozialpädagogischer Arbeit könnte durch einen regelmäßigen, transparenten Austausch verbessert werden.

Als weiterer Gelingensfaktor wird die Kommunikation aller Systembeteiligten (auch auf Steuerungsebenen) hinsichtlich

„Das heißt, die Schule muss eigentlich erkennen, dass dieses „Tandem“, wie es immer so schön heißt, wirklich Sinn macht, und dass Wissensvermittlung [...] und Bildungserfolg nur dann gelingen kann, wenn das Kind dazu bereit ist. Und ich glaube, dass das eine wichtige Säule für unser Gelingen ist, dass die Schule begreift, welchen Wert sozialpädagogische Arbeit hat. Und ich glaube, dass diese Säule so elementar ist, dass dann das andere erst danach kommen kann.“

aktueller Bedarfslagen angesprochen und an folgendem positiven Beispiel verdeutlicht: Aufgrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem damit verbundenen Recht zur freien Schulwahl stieg die Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelberufsschulen erheblich an. Dies führte zu Herausforderungen auch für den Arbeitsalltag der JaS, solange die Situation nicht

thematisiert wurde. Als dies geschah, konnten dann entsprechende Unterstützungssysteme installiert werden.

Einen weiteren, sehr wichtigen Gelingensfaktor sehen die Fachkräfte in der „politischen Anerkennung“ der Jugendsozialarbeit an Schulen als notwendige Kraft im Bildungssystem, sowie ihrer speziellen Potentiale, besonders in Bezug auf das Erkennen von sich verändernden Einflüssen auf die Lebenssituation und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Zu diesem Punkt werden verschiedene Aspekte diskutiert: Einerseits die Wahrnehmung, dass die Perspektive der JaS im fachlichen Umfeld (Schul- und Jugendhilfeausschuss, Jugendamt) derzeit nicht genügend Gehör findet. Hier wird der Wunsch nach einer strukturellen bzw. konzeptionellen Verankerung eines geeigneten Rückmeldesystems geäußert. Die bestehenden Jahresberichte und das Online-Berichtswesen sehen die sich zu diesem Punkt äußernden Expert/innen als nicht

*Und ich denke, wenn eine Stadt hergeht, und 85 Leute bezahlt, die die Basisarbeit machen – da wo die ganzen Kinder sind an den Schulen – ist dann kein Feedback erwünscht? Die Entwicklungen, die wir feststellen – wir sind ja praktisch am Puls, wir sind ja allesamt Thermometer“
[...]. „Wo kommt das an? Wen interessiert das? Das ist eine – denke ich – sehr, sehr wichtige Frage!*

geeignet an, um die oben angesprochenen Entwicklungen aussagekräftig zu reflektieren. Andererseits wird darüber gesprochen, dass sich die für die Gesellschaft wichtige Funktion der JaS auch in Form einer entsprechenden Bezahlung niederschlagen sollte. Verbunden mit der berufspolitischen Anerkennung sehen die JaS-Fachkräfte sich aber in dem Dilemma, dass sie einerseits den Auftrag haben, soziale Problemlagen zu beheben, doch wenn sie diesen erfüllen andererseits nicht sichtbar wird, wie stark die Schwierigkeiten ohne ihre Arbeit ausgeprägt wären. Wie soll also eine entsprechende berufspolitische Anerkennung verdeutlicht werden, wenn die eigene Arbeit die Funktion hat zu verhindern, dass deren Notwendigkeit offensichtlich wird? Dieser Teil der Diskussion bezieht sich zwar nicht primär auf den Kontext inklusiver Bildung und damit den speziellen Fokus dieses Forschungsprojektes, thematisiert aber generell eine wichtige und fortwährend aktuelle Diskussionsperspektive in Bezug auf das arbeitsfeldübergreifende, berufspolitische Selbstverständnis der Sozialen Arbeit.

„Wir sollen einfach die Spitzen von Elend und Not ein wenig abdecken, aber das sind nur die Spitzen. Und solange wir diese Kontrollfunktion oder diese Beschwichtigungsfunktion gut erfüllen, spitzt es sich nicht zu!“

- Die Umsetzung von Inklusion ist sowohl an bestimmte Bedingungen in Bezug auf die Wertehaltung aller Beteiligten, als auch an gesellschaftliche Rahmenbedingungen

geknüpft. Beide Aspekte werden im Rahmen der Diskussion um Gelingensfaktoren angesprochen.

Am Lern- und Lebensort Schule wird als Fundament für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs eine Grundhaltung gesehen, die notwendig, aber aus Sicht zumindest einer befragten Fachkraft noch nicht an allen Schulen anzutreffen ist.

Diese Feststellung gilt jedoch nicht nur für Schulen, denn eine Fachkraft schildert zum Beispiel, dass Förderschüler/innen der Zugang zu Ganztageeinrichtungen und dem *Erfahrungsfeld der Sinne* verwehrt wurde.

In Bezug auf gesellschaftspolitische Gelingensfaktoren für die Umsetzung des inklusiven Bildungsanspruchs diskutieren die

„...also diese Haltung, die man braucht für Inklusion, die ist an unserer Schule gar noch nicht vorhanden.“

Fachkräfte noch zwei weitere Aspekte: **Im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention** wird die Notwendigkeit betont, die „Lüge einer Vollbeschäftigung für jeden“ zu durchbrechen und sich dafür einzusetzen, dass das Kriterium *Behinderung* nicht über gesellschaftlichen Ein- oder Ausschluss entscheidet. Der Wert des Menschen in der Gesellschaft darf nicht vornehmlich über seine Erwerbsfähigkeit definiert werden, denn dies führt einerseits zu schwerwiegenden Problemen in Bezug auf die Selbstwahrnehmung der Betroffenen, andererseits aber auch für die Gesellschaft, weil diejenigen, die den gesellschaftlichen Standards nicht entsprechen können, evtl. von den gesellschaftlichen Normen abweichende Perspektiven wählen, um soziale Anerkennung zu erlangen.

In Bezug auf die Arbeit mit Geflüchteten (besonders an Berufsschulen) wird darauf hingewiesen, dass Heranwachsende, die das Jugendalter kennzeichnende Identitätsfindungsprozesse aufgrund von

„Auch Leute, die nicht auf den ersten Arbeitsmarkt kommen werden, weil sie es einfach nicht schaffen, auch die müssen – müssen, nicht sollen – müssen ein Teil dieser Gesellschaft werden. Und wenn dies nicht gelingt, dann haben wir ein Problem! [...] Weil was ist dann mit einem Menschen, der keine Perspektive, keine Ethik, keinen Auftrag, gar nichts hat, weil es nur auf einen Beruf hinausläuft, ja [...] Auch solche Leute dürfen wählen gehen, sie werden sich frei bewegen, sie werden Sachen tun, sie werden ihr Leben gestalten. Jetzt ist die Frage, in welche Richtung kann das gehen? Und da sehe ich eben einen ganz großen Auftrag!“

erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf oder den Lebenslauf prägenden Ereignissen wie Flucht etc. noch nicht abschließen konnten (vgl. Ergebnisdimension 3a), die Möglichkeit, den Raum und entsprechende Unterstützung erhalten müssen, diese

Entwicklungsprozesse noch nachzuholen. Dies darf im politischen Streben um schnellen Arbeitsmarktzugang nicht aus dem Blick geraten.

Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die im Titel formulierte Fragestellung, ob die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung ein Thema für die Jugendsozialarbeit an Schulen darstellt, zu dem Diskussionsbedarf besteht, auf der Basis der Ergebnisse der hier vorliegenden qualitativen Exploration eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden kann. Allerdings muss angemerkt werden, dass dies zum Beginn der Gesprächsrunden zunächst durchaus kontrovers diskutiert wird und die Mehrheit der teilnehmenden Fachkräfte als Gesprächsgrundlage eine explizite Klarstellung für notwendig erachtet, dass eine kritische Diskussion um die pädagogischen Herausforderungen rund um die Umsetzung des inklusiven Bildungsanspruchs nicht darauf gründen bzw. dazu führen darf, die identifizierten Bedarfe und daraus resultierenden Aufgaben „automatisch“ dem Arbeitsbereich der JaS zuzuschreiben (vgl. Ergebnisdimension 1). Die hier zum Ausdruck gebrachten Bedenken gilt es bei einer Weiterführung des Forschungsprojekts im Blick zu behalten.

Außerdem zeigen die Diskussionen, dass die „theoretische Klammer“ des inklusiven Bildungsanspruchs aus der Perspektive der Fachkräfte in der Praxis zunächst nicht ganz so einfach nachvollziehbar ist und zudem eine hohe Komplexität der Themenstellung mit sich bringt. Daher scheint es angebracht darüber nachzudenken, ob die beiden Diskussionsstränge *Arbeit mit Geflüchteten* und *Arbeit mit Menschen mit Behinderung* nicht zukünftig entsprechend der gängigen „Praxislogik“ noch deutlicher voneinander getrennt betrachtet werden sollten.

Eine Sammlung von Best-Practise-Beispielen, wie die JaS zur Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs beitragen kann, halten die Expert/innen für wenig sinnvoll oder sogar irreführend, solange die Rolle und die Aufgaben der JaS in diesem Kontext nicht generell geklärt sind.

Und letztlich wird auch darauf hingewiesen, dass die allgemeine Rolle und die Aufgaben der JaS im hier diskutierten Inklusions-Kontext nur dann zielführend bestimmt werden können, wenn grundsätzlich Klarheit über den Aufgabenbereich vorliegt. Im Fall der regionalen Besonderheiten der JaS in Nürnberg sehen einige beteiligte Fachkräfte diese Voraussetzung nicht als gegeben an (vgl. Ergebnisdimension 2), was jedoch im hier vorliegenden Zusammenhang den weiteren Diskussionsverlauf nicht behindert, da eine eindeutige Aufgabenzuordnung nicht das Ziel der hier vorliegenden Exploration darstellt. Grundsätzlich sollte diese Einschätzung allerdings im Rahmen einer folgenden, breiter angelegten Befragung noch einmal überprüft werden, zum einen aufgrund

der eingeschränkten Teilnehmerzahl in den Expertenrunden und zum anderen, weil im Setting Gruppendiskussion gerade bei einem so emotional diskutierten Thema wie diesem nicht ausgeschlossen werden kann, dass Gruppendynamiken den Verlauf der Diskussion beeinflussen haben.

Auf der oben erläuterten, gemeinsamen Verständnisgrundlage werden im nächsten Schritt zahlreiche Herausforderungen in Zusammenhang mit der Umsetzung des inklusiven Bildungsanspruchs benannt, die direkt oder indirekt die Arbeit der Fachkräfte an den Schulen beeinflussen. Sie betreffen zum einen die alltägliche Umsetzung originärer JaS-Aufgaben, wie z.B. die Zunahme der Anzahl an Schüler/innen mit diagnostizierten und nicht diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten, erschwerte Beratungssituationen durch Sprachbarrieren, den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, oder die Frage, wie in der Gesprächsführung auf die besonderen Bedürfnisse von Schüler/innen mit Intelligenzminderung eingegangen werden kann. Auf der anderen Seite wird aber auch die Entwicklung neuer Aufgabenbereiche diskutiert, denn in Verbindung mit einem zahlenmäßigen Anstieg von Geflüchteten und / oder Schüler/innen mit Behinderungen müssen auch neue Unterstützungssysteme für deren Bedürfnisse initiiert bzw. erschlossen werden (vgl. Ergebnisdimensionen 2 und 3).

An mehreren Stellen der Diskussion kommt das Problem zur Sprache, dass Aufgaben anderer Systembeteiligter in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion unerledigt bleiben, weil diese überlastet sind. Das hat manchmal zur Folge, dass die betroffenen Schüler/innen bzw. Familien früher oder später zum Klientel der JaS werden, wenn die JaS-Fachkraft nicht vorher bereits präventiv tätig wird und Aufgaben übernimmt, obwohl diese eigentlich gar nicht in ihren originären Arbeitsbereich fallen (vgl. Ergebnisdimension 3).

Klärungsbedarfe in Bezug auf die Abgrenzung von Rollen und Aufgaben im Rahmen professionsübergreifender Kooperationsstrukturen sehen die befragten Expert/innen weniger hinsichtlich formaler Aufgabenregelung, vielmehr werden Reibungspunkte und Probleme vor allem auf unzureichende Abstimmung bzw. Kommunikation der beteiligten Professionsvertreter/innen im Schulalltag zurückgeführt, bzw. auch auf Rahmenbedingungen, die für diese Art von Absprachen nicht genügend Raum bieten (vgl. Ergebnisdimension 6 und 7).

Hinsichtlich der Frage nach themenbezogenen Fortbildungen (vgl. Ergebnisdimension 5) knüpfen die geäußerten Bedarfe vor allem an den oben angesprochenen Themen an, die den konkreten Arbeitsalltag der JaS betreffen, z.B. die Arbeit mit Menschen mit Intelligenzminderung oder traumatisierten Schüler/innen, die asylrechtlichen Neuerungen und arbeitsrechtlichen Grundlagen bzgl. des Umgangs mit psychisch Kranken, etc. Gleichzeitig wird aber auch das bereits bestehende

Fortbildungsangebot gewürdigt und die Möglichkeit, Wünsche zu Fortbildungsthemen anzugeben, als positiv herausgestellt. Die wenigen, von den Expert/innen geäußerten Kritikpunkte beziehen sich nicht direkt auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs. Daraus kann gefolgert werden, dass der Frage nach speziellen Fortbildungsbedarfen für die Weiterführung des hier vorliegenden Forschungsprojektes zunächst einmal keine besonders hohe Priorität eingeräumt werden muss.

Besonders interessant für die nächsten Erhebungsschritte und die Formulierung weiterführender Fragestellungen scheint jedoch ein Blick auf die vor allem zum Ende der zweiten Diskussionsrunde von den Fachkräften geäußerten Gelingensfaktoren für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs (vgl. Ergebnisdimension 7). Hier werden einige vorher bereits angeklungene Diskussionsstränge implizit oder explizit noch einmal aufgenommen und interessante Impulse für nächste Schritte in Richtung der Umsetzung eines Anspruchs auf inklusive Bildung entworfen, so z.B. erste konkrete Anregungen zur Anpassung der Ausbauplanung des JaS-Förderprogrammes. Diese Argumentationslinien und Vorschläge aus der Perspektive der Praxis könnten in einem nächsten Schritt überprüft und dann ggf. mit strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Umsetzung abgeglichen werden.

Auch hinsichtlich der alltäglichen Herausforderungen der Kooperation an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule (diese werden ja auch in der Fachliteratur immer wieder thematisiert, vgl. zum Beispiel Deinet 2010, Knauer 2010, Henschel 2009), die im Diskussionsverlauf teilweise recht konkret analysieren wurden, entwickeln die Expert/innen ebenfalls erste Anregungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit unterschiedlichster Systembeteiligter, die von der Einführung gezielter Zeiten für Kommunikation und Austausch bis hin zur Arbeit am gesellschaftlichen Ansehen der Profession reichen. Ein weiteres Anliegen kommt in beiden Diskussionsrunden mehrfach zur Sprache: Alle sich dazu äussernden JaS-Fachkräfte sehen es als sinnvoll an, ihre Sicht auf gesellschaftliche und die aktuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen orientierte Veränderungsprozesse noch besser für die kommunale und überregionale Weiterentwicklung von Unterstützungssystemen nutzbar zu machen, beispielsweise durch die strukturelle Implementation entsprechender Rückmeldungsprozesse (vgl. Ergebnisdimension 2, 4 und 7).

Darüber hinaus nimmt die Expertendiskussion aber auch die Rolle institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in den Blick. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass eine für die Umsetzung von gelebter Inklusion notwendige Haltung noch nicht überall vorhanden ist, wobei dies sowohl schulische als auch gesellschaftliche Voraussetzungen für Inklusion betrifft. Wie eine solche Haltung aussehen könnte, wird von den Fachkräften zwar nicht

genauer konkretisiert, allerdings finden sich in der Fachliteratur hierzu durchaus Ansatzpunkte, z.B. im *Index für Inklusion* (Boban & Hinz haben das Original von Booth & Ainscow an die Verhältnisse an Schulen in Deutschland angepasst).

Der Hinweis, dass die Forschungsfrage nicht allein die Systeme Schule und Jugendhilfe betrifft, sondern auch eine gesellschaftspolitische Perspektive mitgedacht werden muss, rückt auch die doppelte Aufgabenstellung der Sozialen Arbeit (vgl. Heiner 2010) wieder in den Fokus. Die Diskussion der Fachkräfte zeigt, dass sich das Tätigkeitsfeld zwar einerseits auf die Arbeit mit den Klient/innen richtet, andererseits aber auch die Systeme, in denen sich die Betroffenen bewegen, adressieren sollte. An verschiedenen Stellen klingt an, dass sich die befragten Expert/innen vorstellen könnten, hier eine Art Mittlerfunktion einzunehmen, um z.B. auch über das System Schule hinauswirkend Veränderungen der Lebensumstände ihrer Klienten zu thematisieren und damit verbundene Anpassungen von Unterstützungsstrukturen anzuregen, sowie die fachpolitische Lobbyarbeit voranzutreiben.

Zum Schluss soll noch einmal explizit auf die beschränkte Aussagekräftigkeit der Ergebnisse der qualitativen Exploration, bedingt durch Anzahl und Auswahl der Diskussionsteilnehmer/innen, den starken Fokus der Diskussion auf regionale Besonderheiten, gruppenspezifische Einflüsse und weitere Faktoren hingewiesen werden. Die hier erhobenen Daten identifizieren Ansatzpunkte und weiterführende Forschungsfragen, die im Rahmen einer breiter und evtl. auch überregional angelegten Befragung von JaS-Mitarbeitenden überprüft werden können.

Allerdings bieten sie, wie oben festgestellt, auch für sich gesehen schon einen ersten spannenden Einblick in alltägliche Herausforderungen, mit denen sich JaS-Mitarbeitende im Kontext unterschiedlicher Schultypen im Rahmen der Umsetzung eines inklusiven Bildungsanspruchs konfrontiert sehen. An die Erfahrungen der praktischen Arbeit an den Schulen anknüpfend, liefern sie darüber hinaus an einigen Stellen auch bereits interessante Impulse, die ggf. in die strukturelle und inhaltlich-konzeptionelle Weiterentwicklung einfließen könnten.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2013): Kinder- und Jugendprogramm der Bayerischen Staatsregierung – Kinder- und Jugendhilfe – Fortschreibung. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (o. D.): Jugendsozialarbeit an Schulen. Online abrufbar unter: <http://www.stmas.bayern.de/jugend/sozialarbeit/jas.php> (letzter Abruf: 28.09.2017).
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online abrufbar unter: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> (letzter Abruf am 28.09.2017).
- Deinet, U. (2010): Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Deinet, U./ Icking, M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Budrich Verlag. Opladen. S. 103-118.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Auflage. Bonn.
- Heiner, M. (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. Reinhardt. München und Basel.
- Henschel, A. (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS Verlag. Wiesbaden.
- Jugendamt Nürnberg (2016): Entscheidungsvorlage zur Sitzung des Jugendhilfeausschusses vom 29.09.2016: Jugendsozialarbeit an Schulen – Arbeit mit Flüchtlingen und Zugewanderten in Übergangs- und Berufsintegrationsklassen. Online abrufbar unter: <https://online-service2.nuernberg.de/Eris/AgendaltemPanel/proceed?meetingId=4336&agendaltemId=59344&taction=downloadAttachment&attachmentId=90309> (letzter Abruf am 28.09.2017)
- Jugendamt Nürnberg (2016): Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg. Rahmenkonzeption und schulspezifische Basiskonzepte. Online abrufbar unter: https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/jas_rahmen-und-basiskonzeption_2016_web.pdf (letzter Abruf: 29.9.2017).
- Knauer, R. (2010): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, U./ Icking, M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Budrich Verlag. Opladen. S. 35-54.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit / Paritätischer Gesamtverband (2015): Junge Flüchtlinge an Schulen und die Herausforderungen an die Jugendsozialarbeit. Ergebniszusammenfassung des Fachtags am 27.11.2015 in Berlin. Online abrufbar unter: <http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Ergebniszusammenfassung-FT-27-11-20105-end.pdf> (letzter Abruf am 28.09.2017).
- Kühn, T. & Koschel, K. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

- Lerch-Wolfrum, G. & Renges, A. (2014): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mecheril, P. & Plöber, M. (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt Verlag. S. 278-287.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Seibold, C. (2015): Junge Flüchtlinge in der Schule. Aufgaben und Anforderungen an die Jugendsozialarbeit. In: Sozialmagazin 11/12. Weinheim. S. 52-61.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
11. Kranenpohl, Uwe: Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
12. Frisch, Ralf: Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
13. Kuch, Michael: Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
14. König, Joachim: Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
15. Schübler, Marion: Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

16. Köhler, Anne-Sophie & König, Joachim: Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
17. Winkler, Kathrin: Migration und Mehrsprachigkeit – Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
18. König, Joachim: Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten
19. Sommer-Himmel, Roswitha: Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
20. Sommer-Himmel, Roswitha & Link, Marita: Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
21. König, Joachim & Ottmann, Sebastian: Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
22. Manzeschke, Arne: Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität
23. Bayer, Michael: Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
24. Wölfel, Anne: Ich kann nicht mehr und jetzt? – Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung – Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger
25. Bauer, Kristina: Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe