

INKLUSIONSORIENTIERUNG AN SCHULEN FÖRDERN | Handlungsaspekte für die Schulsozialarbeit

Erich Hollenstein; Frank Nieslony

Zusammenfassung | Inklusionsorientierung ist in der Sozialen Arbeit ein aktuelles Diskursthema. Die Schulsozialarbeit als bedeutendes Handlungsfeld der Jugendhilfe bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema. Obwohl hier inklusive Praxisanteile bereits theoretisch und praktisch vorhanden sind, gilt es, diese weiter zu qualifizieren. Der folgende Beitrag thematisiert beispielhaft vier weitere Praxisbezüge für die Soziale Arbeit an Schulen.

Abstract | The orientation towards inclusion is a prevailing topic in the ongoing social work discourse. School social work as a major field of action in the area of youth care services has to deal with this issue more intensively. Although inclusive approaches are already observable here in theory and practice, it is necessary to further professionalise them. In an exemplary fashion, the following article outlines four more suggestions of how to implement inclusion in social work at schools.

Schlüsselwörter ► Schulsozialarbeit
► Inklusion ► Soziale Arbeit ► Theorie-Praxis

Einleitung | Das Thema Inklusion wird in den Diskursen zur Sozialen Arbeit sehr kontrovers verhandelt. So kritisiert beispielsweise Rohrmann (2014) die Sondereinrichtungen und Sonderwege in Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. Wohlfahrt (2016) stellt gar die sinnhafte Nutzung und Bedeutung der Begriffe Inklusion/Exklusion infrage. Bezogen auf das Bildungssystem lassen sich zwei Inklusionsorientierungen feststellen. Einmal die Behinderungsorientierung und zum anderen die Diversitätsorientierung. Eine Befragung von 340 Lehramtsstudierenden in Österreich und den Vereinigten Staaten ergab bezüglich dieser Orientierungen, dass 60 Prozent die Behinderung und 40 Prozent die Diversität als Verständnisinterpretation ansahen (Braunsteiner; Marino-Lapidus 2016). So wundert es nicht, dass Wocken bereits 2010 schrieb: „Der wissenschaftliche Diskurs um Integration und

Inklusion präsentiert sich bunt und kontrovers; er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung“ (zitiert nach Holtbrink 2017, S. 195). Auch die mittlerweile dokumentierte Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit 2016 zur Inklusion stellt eine Vielzahl von Ideen, Konzepten und praxisbezogenen Handlungsansätzen vor, eine übergreifende Sichtweise ist indes noch nicht in Sicht (Spatscheck; Thiessen 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Diskurse fällt es schwer, für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit einen klaren Entwicklungspfad zu formulieren. Denn es gilt zu berücksichtigen, dass sich in den Zielsetzungen der Kinder- und Jugendhilfe auch inklusive Aspekte befinden. Dazu gehören zuvorderst die Orientierung an der Lebenswelt, ebenso die rechtlich festgeschriebenen Teilhaberechte von Kindern und Jugendlichen (Voigts 2014, 57 f.). Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erfasst dabei deren individuelle Vielfalt wie zum Beispiel vorhandene Kompetenzen und Interessen, erweitert somit die Schülerrolle und eröffnet so andere Beteiligungsfelder als nur den Unterricht. Diese Argumentationslinie veranschaulicht sehr genau den „Inklussionsog“, den die schulsozialarbeiterische Praxis erzeugt.

Von diesen inklusionsfördernden Voraussetzungen abgesehen findet sich der angesprochene Pfad in der Abhandlung „Menschenrechte – Leitlinie zur Gestaltung von Vielfalt an Schulen“ von Florian Baier (2016). Eng gebunden an das Recht auf Bildung, das Recht auf Nichtdiskriminierung, das Recht auf Beteiligung und die Rechte von Menschen mit Behinderungen verweist der Autor auf eine konsequent auf Inklusion ausgerichtete Organisation der Schulsozialarbeit. Damit ergibt sich für die Kinder- und Jugendhilfe in öffentlicher und verbandlicher Verantwortung ein herausragender und nachhaltiger Zugang zu Kindern und Jugendlichen.

Der vorliegende Beitrag will die von Baier vorgelegten, letztlich auf Gerechtigkeit basierenden Ausführungen dahingehend vertiefen, dass eine direkte Zuwendung zur Praxis der Schulsozialarbeit erfolgt. Wie muss Praxis gestaltet sein, damit sich beispielsweise Diskriminierungen vermeiden und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern anregen lässt? Um diese Frage beantworten zu können, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Gestaltungsmerkmale Schul-

entwicklung, Kulturarbeit in Schulen, Förderung schulischer Peerkultur, Arbeit mit dem Index für Inklusion sowie die Reflexion des Themas im Kontext professionellen Handelns. Damit sollen Inklusionsaspekte der Schulsozialarbeit skizziert werden, deren Bedeutungen schulformbezogen und situationsabhängig variieren.

Anmerkungen zur aktuellen Situation |

Im Sinne einer vorläufigen Bestandsaufnahme stellt *Fischer, V.* (2016, S.100) fest, dass der Diversity-Diskurs in der schulisch orientierten Sozialen Arbeit kaum zu finden ist. Dieser Eindruck wird auch bei der Durchsicht der sehr überschaubaren Fachliteratur bestätigt. Nach *Fischer* liegt das an zu wenigen und teilweise auch prekären Arbeitsplätzen und dem hohem Problemdruck in der Schule; Schulsozialarbeit wird zudem immer noch als die „Sozialfeuerwehr“ angesehen. Aber auch die Schwerfälligkeit des administrativen Schulsystems und die einzelner Schulen wirkten als Innovationsbremsen. Diesen Feststellungen liegt eine Befragung von sechs Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern im Rahmen des Projektes „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ in Nordrhein-Westfalen zugrunde. Diesem nicht repräsentativen Blitzlicht soll nicht widersprochen werden. Gleichwohl zeigen *Boban* und *Hinz* (2016) in ihrem Sammelband „Arbeit mit dem Index für Inklusion“, dass zahlreiche Schulen sowie Universitäten mit Lehramtsstudiengängen die Inklusion erheblich vorantreiben. Dies mag wiederum auch nur eine Momentaufnahme sein, zeigt aber deutlich, welche Wahrnehmungsdistanzen vorhanden sind. Eine gemeinsam verantwortete Inklusion von Schule und Jugendhilfe ist leider weit entfernt. Für die Schulsozialarbeit muss es aber völlig klar sein, dass Inklusionsentwicklung letztendlich die ganze Schule bewegen muss. Einzelne Professionelle, gleich welcher Arbeitsgebiete, sind überfordert und die Ausführungen von *Boban* und *Hinz* zeigen, dass auch größere Arbeitsgruppen schnell völlig überlastet sein können.

Für die Soziale Arbeit in der Schule beziehungsweise für die Schulsozialarbeit entwickelt *Fischer, V.* (2016, S. 108 f.) ein ambitioniertes Diversity-Modell: Ihr Mehrebenenmodell bezieht sich als Basis auf die Menschenrechte als ethisches Fundament. Darauf aufbauend werden die Ebenen der Anerkennung, der Partizipation beziehungsweise Solidarität und der Antidiskriminierung sowie des Antirassismus entwickelt. Zur Anerkennung gehören zum Beispiel Ressour-

cenorientierung und personenzentrierte Beratungsansätze, zur Partizipation gehört zum Beispiel die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu Mitwirkungsrechten, und zur Antidiskriminierung gehört zum Beispiel die Vermeidung individueller, struktureller und institutioneller Herabsetzung. Auch enthält dieses Modell einen Methodenaspekt, und in dem Abschnitt „Kulturarbeit in der Schule“ wird auf das Projekt von *Fischer* und *Hühn* „Diversity – Education durch Theaterarbeit“ eingegangen. Aufmerksam gemacht werden soll auch auf einen Beitrag von *Kastirke* und *Holtbrink* (2016) zu Diversity und Diskriminierung im Schulalltag. Neben der Schulentwicklung wird dort auch auf Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit als Angebotsformen der Schulsozialarbeit eingegangen. Insgesamt ergibt sich zwar (noch) kein einheitliches Bild, gleichwohl werden auf Inklusion gerichtete oder doch ausrichtbare Ressourcen der Schulsozialarbeit deutlich.

Da es in der Fachliteratur wie auch in diesem Text durch den unvermeidbaren Bezug auf unterschiedliche Autorinnen und Autoren zu Überschneidungen der Begriffe Inklusion und Diversity kommt, erfolgt folgende, etwas vereinfachende Klärung: Durch Einbezug und damit die Vermeidung von Diskriminierung (Inklusion) wird Vielfalt (Diversity) erreicht.

Schulentwicklung | Die Entwicklung zu einer inklusiven Schule wird auch in den Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit thematisiert (*Moldenhauer* 2014, *Fischer, V.* 2016; *Fischer, R.* 2016). Dargestellt werden beispielsweise erfahrungsbasierte Programme, in denen die Position beziehungsweise die Teilhabemöglichkeiten des Handlungsfeldes genannt werden: Mitgliedschaft in der Schulsteuerung, Gremienzugang, multiprofessionelle Organisationskultur, Vernetzung mit außerschulischen Akteuren. Auch wird darauf verwiesen, dass gegebene Inklusionsressourcen wie zum Beispiel Gendersensibilität in der Sozialen Arbeit und in der Sozialpädagogik durch Teilhabe an der Schulentwicklung in das Schulsystem transportiert werden müssen. Präzise Fallbeschreibungen oder Einzelfallstudien liegen aber nicht vor. Für die Inklusionsentwicklung, die letztlich die Lehrkräfte zu verantworten haben, gibt es dagegen zahlreiche Berichte und Studien. Dort liegt der Fokus zwar auch auf einer Schule der Vielfalt, wendet sich aber dann dem Unterricht zu, der Partizipation unterschiedlicher Akteursgruppen oder der Kooperation zwischen Regelschulkräften, Sonderpädagogen und Integrationshelfenden.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die schulinterne oder schulexterne Prozessbegleitung durch Moderatoren und Moderatorinnen (Boban; Hinz 2016, Kapitel 2). Zwischen den bisher genannten Kooperationsbemühungen gibt es so gut wie keine Verbindung. Hinzu kommt, dass nach den von Boban und Hinz zusammengestellten Berichten und Analysen die inklusive Schulentwicklung mit dem Bohren sehr dicker Bretter gleichzusetzen ist. Hindernisse sind zum Beispiel institutionelle Barrieren, Arbeitsüberlastung, fehlende Kommunikation, individuelle Vorbehalte und fehlende Kontinuität im Prozess (Henseler u.a. 2016). Erfreulicherweise finden sich in dem Band von Boban und Hinz (2016, Kapitel 3) Hinweise, wie in Lehramtsstudiengängen an unterschiedlichen Universitäten das Thema zum Teil umfänglich bearbeitet wird. Die hier zutage tretende Differenz bedarf einer Korrektur des Studiums und der Ausbildung pädagogischer Professionen. Richtungsweisend könnte hier das Bremer Modell sein, in dem unter dem Titel „Multiprofessionalität in der Ganztagsschule“ zwei Fachschulen für Erziehung, der Studiengang der Sozialen Arbeit an der Hochschule und die Lehramtsstudiengänge der Universität Bremen kooperieren (Breuer; Idel 2014, S. 83 f.).

Offen bleibt bei den bisherigen Ausführungen, wie inklusive Handlungskompetenz einschließlich der dahinterstehenden Haltung für die Schulsozialarbeit aussehen könnte. Aus der schulbezogenen Praxis lassen sich dazu zusammenfassend Beispiele für die Mitarbeit in einer Steuerungsgruppe oder einem multiprofessionellen Team entnehmen (Olk; Speck 2014, Moldenhauer 2014):

▲ Der „klassische Auftrag“ der Lebensweltorientierung hilft, Exklusion zu erkennen und zu vermeiden. Dies geschieht unter anderem durch Vernetzungen im Sozialraum oder durch Partizipation der Erziehungsberechtigten.

▲ Auch wird durch diesen Auftrag die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler offensichtlich, weil ethnische Zugehörigkeiten, Geschlecht, Religion und sozioökonomisch bedingte Lebenssituationen als Merkmale individueller Lebenswelten das Angebotsprofil des Handlungsfeldes mitbestimmen.

▲ Ressourcenorientierung und Anerkennung richten sich auch auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die nicht im schulischen Leistungsspektrum verankert sind. Dazu gehören unter anderem die ehrenamtliche Hilfe als Buddy, sportliche Leistungen

im Verein, außerschulisches kulturelles Engagement oder Hilfeleistungen für beeinträchtigte Menschen.

▲ Die Vermeidung institutioneller Diskriminierung ist Aufgabe dauerhafter Analyse, insbesondere in Bezug zu den Menschenrechten.

▲ Gemeinsame und schulinterne Fortbildungen sind zu unterstützen, zum Beispiel zu den Themen Rassismus, inklusive Haltung und kooperatives Lernen.

▲ Soweit sich sehen lässt, erzeugt der Inklusionsprozess innerhalb einer Schule Stress, insbesondere bezogen auf den Unterricht. Gesundheit und Wohlbefinden aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bedürfen daher der Achtsamkeit.

Diese und weitere Zielsetzungen und Vorhaben sind von der Schulsozialarbeit bezogen auf die Gegebenheiten in den jeweiligen Schulen transparent zu formulieren und umzusetzen und lassen sich nur durch die Einbeziehung aller beteiligten Gruppen erreichen. Auch die Impulse, die nicht von der Schulsozialarbeit kommen, sind nach Möglichkeit zu unterstützen.

Kulturarbeit in Schulen | Im Zusammenhang mit Inklusion kommt der Kulturarbeit in Schulen eine hohe Bedeutung zu, weil ästhetische Erfahrungen ein verbindendes, emotionales Erlebnis darstellen können. Auch außerhalb des schulischen Kontextes gilt die verbindende Wirkung gemeinsamer ästhetischer Praxis. So gilt zum Beispiel die Musik(-kultur) als ein zentraler Sozialisationsbereich, insbesondere im Jugendalter (Hoffmann 2016, S. 551). Die Musikwissenschaft verweist dabei auch auf Zusammenhänge mit dem Bereich des informellen Lernens. Informelles Lernen scheint durch Kulturarbeit gefördert zu werden und stellt eine Alternative zu unterrichtsbezogenen formalen Lernprozessen dar. Meyer-Hamme (2014) stellt in ihrer Studie an 26 Bremer Ganztagsschulen fest, dass Musical- und Theateraufführungen wie auch Sportaktivitäten dazu beitragen, Grenzen im Rahmen ethnischer Vielfalt zu senken. Für die Kinder- und Jugendarbeit empfiehlt Theunissen (2014, S. 261 f.) unter dem Vorzeichen der Inklusion behinderter Kinder eine umfangreiche ästhetische Praxis wie Musik-Malen, Schwarzlichttheater, aber ebenso spiel- und erlebnispädagogische Angebote. Der Autor verweist dabei auf positive Erfahrungen solcher Inklusionsangebote von verschiedenen Jugendämtern wie zum Beispiel in München und hebt insgesamt den gemeinschaftsfördernden Charakter der Kulturarbeit hervor.

Veronika Fischer und Jessica Höhn beschreiben eine diversitätsbasierte Theaterarbeit. Grundlegend ist das weiter oben angedeutete Diversity-Konzept von Fischer. In der Theaterarbeit wird ein Experimentierfeld gesehen, welches die Vielfalt menschlicher Lebensäußerungen zum Ausdruck bringt: „Im Spiel mit Heterogenität erschließen sich Zugänge zu bisher fremden Welten, können Irritationen verarbeitet, Ambivalenzen ausgedrückt und Grenzen überschritten werden“ (Fischer; Höhn 2016, S. 261). In dem Beitrag wird ein Theaterprojekt an einer Förderschule in der Stadt Neuss vorgestellt. Für die Schulsozialarbeit werden dort abschließend Fortbildungen in Theaterpädagogik wie auch die Kooperation mit Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen empfohlen.

In der einschlägigen Fachliteratur finden sich immer wieder Hinweise auf die positiven Wirkungen ästhetischer Praxis. Zum Beispiel bei der oben genannten Befragung von sechs Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in Nordrhein-Westfalen. Diese Hinweise ersetzen natürlich keine tiefer greifenden Studien zu diesem Thema, gleichwohl sind positive Inklusionswirkungen im Handlungsfeld Kulturarbeit nicht von der Hand zu weisen. Ulrich Baer und Max Fuchs stellen für den Zusammenhang von Schulsozialarbeit und Kulturarbeit fest, dass künstlerische Methoden und Arbeitsweisen auch in Beratungssituationen und in Fördergruppen Unterstützung leisten. Theaterpädagogische Projekte unterstützen zum Beispiel durch die Bühnenpräsenz den Selbstwertausdruck der Akteure, und die Zusammenarbeit im Ensemble fördert durch Anerkennung von Gruppenleistungen die soziale Integration (Baer; Fuchs 2017, S. 261).

Peer-Beziehungen und Freundschaften in der inklusiven Schule | Im Zusammenhang mit der Ganztagsschulentwicklung wurde bereits auf die Notwendigkeit vermehrter Aufmerksamkeit hinsichtlich schulischer Peerkulturen hingewiesen (Lange 2014, Hollenstein; Nieslony 2015). Annegret Schmalfeld (2013) legt im Rahmen einer Einzelfallstudie den Entwurf einer peer-gerechten Schule vor. Dabei empfiehlt sie zum Beispiel vermehrte Arbeitsgemeinschaften, Projekte und gruppenspezifische Aufgaben für den Unterricht. Angesichts zunehmender inklusiver Schulentwicklung stellt sich die Frage, ob Peerbeziehungen und Freundschaften nicht auch Inklusion unterstützen können. Forschungen zu interethnischen Beziehungen, so die dort vorfindliche Begrifflichkeit, belegen Inklus-

sionswirkungen und verweisen auf eine wenn auch schmale empirische Basis. So zeigt sich, dass an Hauptschulen 43,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen andersethnischen Freund beziehungsweise Freundin haben. In Realschulen ist das bei 29 Prozent der Fall und in Gymnasien zu 30,6 Prozent (Reinders 2016, S. 238).

In dem Übersichtsbeitrag zur Forschungslage zum Thema „Interethnische Peer- und Freundschaftsbeziehungen“ verweist Reinders (2016) auf die Bedeutung selbstständiger Initiativen und Aktivitäten seitens der Jugendlichen und die damit verknüpfte Ausbildung interkultureller Kompetenz. Für ihn wird durch interethnische Freundschaften die Grundlage gebildet, „als Erwachsene kulturell divergierende Interessen konsensuell und demokratisch auszuhandeln“ (ebd., S. 245). Interethnische Gruppen in der Schule tragen demnach zum Abbau ethnischer Differenzen bei und dies in Formen gemeinsamer Selbstsozialisation. Auch wenn gelegentliche interethnische Exklusion und entsprechende Konflikte nicht ausgeschlossen werden können, gilt es für die pädagogischen und sozialarbeiterischen Professionen in der Schule, in zurückhaltender Weise Zeiten, Räume und Themen zur Verfügung zu stellen mit dem Ziel, die Peerkonsultationen zu fördern. Eine solche Förderung unterstützt also die schulische Peerkultur einschließlich inklusiver Zielsetzungen.

Die Unterstützung von Peergruppen findet sich in vielfältigen Arbeitsformen der Schulsozialarbeit. Zu nennen ist unter anderem die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Streitschlichterausbildung oder die Flankierung von Buddy-Projekten. Als eine wichtige Bedingung für eine peer-gerechte Schule gilt ein gewaltfreies Schulklima. Diesem Thema hat sich die Schulsozialarbeit aber schon seit ihrem Beginn in den 1970er-Jahren erfolgreich gewidmet. Schulsozialarbeit ist somit unverzichtbar, wenn es darum geht, mittels eines sozialpädagogischen Methodenrepertoires in multiprofessionellen Teams schulische Inklusionsgestaltung zu realisieren. Eine möglicherweise vernachlässigte Aufmerksamkeit sollte auf eine großzügige räumliche Gestaltung gerichtet werden. Auch damit wird die Schule erst zu einer akzeptierten Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler. Die Schule und ihre architektonische Gestaltung muss, wie Rittelmeyer (2016, S. 26) es ausdrückt, zu einem Interaktionspartner der Schülerinnen und Schüler werden.

Die Zuwendung zu Peergruppen ist in die Praxis der Schulsozialarbeit feingliedrig eingebettet und kann nur Wirkung entfalten, wenn diese Praxis kooperativ mit der Lehrerschaft und dem Schulprogramm verbunden wird und darüber hinaus ein Element der Schulentwicklung ist.

Arbeit mit dem Index für Inklusion | Soweit sich sehen lässt, ist die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban; Hinz 2003) seitens der Schulsozialarbeit noch nicht dokumentiert. Diskussionen finden allerdings auf Fachtagungen statt. Für Lehrkräfte an Schulen liegen vereinzelte Dokumentationen vor, obwohl diesen nur ein schmaler Einflussbereich hinsichtlich des deutschen Schulsystems zugeschrieben werden kann (Boban; Hinz 2016). Dessen ungeachtet liegt mit dem Index reichhaltiges Umsetzungsmaterial vor hinsichtlich der Fragen, wie Fachkräfte der Schulsozialarbeit professionell mit Inklusion umgehen sollen und wie die Schule eine solche Praxis zielorientiert umsetzen kann. Der Index selbst hat durch die von ihm formulierten Indikatoren und Fragen die gesamte Schule, eben die Schule für alle, als ausgeprägtes Entwicklungsziel. Dieses Ziel wird nur schwerlich durch die Schulsozialarbeit allein umzusetzen sein, sondern bedarf gemeinsamer, ausgesprochen intensiver Anstrengungen. Dies belegen die erwähnten Dokumentationen für Schulen, die deutlich machen, wie Erfolge und Misserfolge nahe beieinander liegen können. Hier sind also die Situation der jeweiligen Schule, der Diskurs im Kollegium sowie die Innovationsbereitschaft insbesondere der Schulleitung von ganz entscheidender Bedeutung.

Werden nun einige der zu Reflexion und damit zur Überprüfung der eigenen Praxis anhaltenden Indikatoren herangezogen, ist der Indikator „Mobbing und Gewalt werden abgebaut“ (Boban; Hinz 2016, S. 51) sicherlich eine stets zu realisierende Aufgabenstellung. Der Indikator „Meiden die SchülerInnen rassistische, sexistische, homophobe, behinderungsspezifische und andere Formen diskriminierenden Handelns?“ (ebd., S. 55) zeigt indessen eine höhere Komplexität. Diese Spannweite ist nur zu reduzieren durch Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, gegebenenfalls schulübergreifend oder aber durch die Einrichtung einer professionsübergreifenden Arbeitsgruppe in der Schule. Multiprofessionelles Handeln gehört jedoch geradezu zum „Inventar“ Sozialer Arbeit, andere Indikatoren müssen erst noch „inventarisiert“ werden.

Eine so verstandene Inklusionserweiterung ist ganz augenscheinlich eine zentrale Aufgabe für die Weiterbildung im Rahmen der Schulsozialarbeit. Möglichkeiten dazu finden sich in Angeboten der Landesjugendämter oder ähnlicher Institutionen, aber auch in den Weiterbildungsangeboten der jeweiligen Landesarbeitsgemeinschaften.

Zudem kann auf ein Weiterbildungsangebot der Universität Münster hingewiesen werden. Hier wird gezeigt, wie multiprofessionell auf Inklusion gerichtete und indexbasierte Weiterbildung aussehen kann. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen sowie Lehrerinnen und Lehrer wurden in einer Weiterbildungsgruppe zusammengefasst. Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit war ein allen bekanntes Programm zur Gewaltprävention und zum sozialen Miteinander. Nach einer Einführung in den Index wurde dieser sozusagen als Maske benutzt, um inklusive oder auch weniger inklusive Bestandteile des Präventionsprogramms vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Kompetenzen ausfindig zu machen. In einem weiteren Schritt wurden Entwicklungspotenziale in Bezug auf Teilhabe und Barrierefreiheit ermittelt und die Reflexion in der Gruppe auf eine professionelle Haltung bezogen (Veber u.a. 2016). Der pädagogische Blick auf Vielfalt wird also durch die Verbindung des eigenen professionellen Handelns mit dem Index für Inklusion hergestellt und nicht etwa durch eine Art Unterweisung.

Konsequenzen für die Schulsozialarbeit | Die bisher dargestellten Handlungsaspekte und ihre praxisbezogene Umsetzung versprechen, die menschenrechtlichen Grundlagen der Inklusion insbesondere in den Zielsetzungen der Nichtdiskriminierung und der Beteiligung deutlich zu unterstützen. Ausschlaggebend dafür sind die Artikel 2 und 12 der UN-Kinderrechtskonvention, auf die Baier hinweist (2016, S. 141-143). Dieses weite Inklusionsverständnis schließt die Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention ein, die in allen deutschen Schulen umgesetzt werden müssen.

Im Kontext der Sozialen Arbeit war Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe frühzeitig ein Schwerpunktthema zur sozialpolitischen Standortbestimmung und Reflexion von Vielfalt und Differenz (Merten; Scherr 2004, Bretländer u.a. 2015) und wurde in der Zuordnung zu den zahlreichen Handlungsfeldern – auch

kontrovers – diskutiert (*neue praxis* 2014, *sozialmagazin* 2014, *Felder*; *Schneiders* 2016). Für die bereits bestehenden Aufgaben in den unterschiedlichen Schulformen wird für die beruflichen Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit deutlich, dass umfangreiche, die Ausbildung und Profession strapazierende Erwartungen bestehen und qualifizierte Tätigkeiten im Rahmen des Handlungsfeldes Inklusion umgesetzt werden müssen. Viel mehr als andere schulische Disziplinen können sie jedoch auf ihr sozialpädagogisches Handlungsrepertoire zurückgreifen, sind für die inklusive Arbeit aber auf professionsübergreifende Kooperationen angewiesen.

Professionelle Teamarbeit ist Standard in der Schulsozialarbeit (*Olk*; *Speck* 2014), wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Zentrale Merkmale sind unter anderem, dass nicht nur unterschiedliche Wissensbereiche und fachliche Kompetenzen sinnvoll interagieren müssen, sondern es stellt sich als „Kernproblem“ auch die Frage „nach einer Verteilung und Verknüpfung der Tätigkeitsbereiche in kooperativer Form sowie deren Orientierung auf ein gemeinsames Ziel“ (*Moser*; *Demmer-Dieckmann* 2012, S. 154). Aus der Sicht der Schulsozialarbeit bedarf es darüber hinaus „vergleichbarer Arbeitsbedingungen zum Beispiel einer rechtlichen Absicherung sowie einer entsprechenden Entlohnung und Präsenzzeit“ (*Moldenhauer* 2014, S. 44). Solche Voraussetzungen bedürfen einer flächendeckenden Realisierung, wenn – wie in Niedersachsen aufgrund einer neuen Erlasslage – ein inklusives Schul- und Arbeitsverständnis für die Schulsozialarbeit verpflichtend wird.

Noch vor den Rahmenbedingungen, materiellen Ressourcen und Kompetenzen sind allerdings „unterschiedliche Überzeugungen“ (*Moldenhauer* 2014) ebenso konstitutiv, also zum Beispiel die Klärung der Frage, ob wir überhaupt gelernt haben, *inklusiv zu denken* und dementsprechend bereit sind, *inklusiv zu handeln*. Das „Inklusionsverständnis als Grundhaltung“ (*Wörmann*; *Schlichtmann* 2013, S. 394) erfordert eben mehr als die Reduktion des Begriffs auf Standards materieller Umsetzung. Inklusion ist mehr als das Bauen von Rollstuhlrampen. Es gilt, die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Normalität zu betrachten, um im Rahmen der Verwirklichung von Inklusion und Vielfalt im Schulsystem einen Grundstein dafür zu legen, „dass irgendwann eine Unterrichtung aller Kinder gemeinsam selbstverständlich ist“ (*ebd.*).

Professor Dr. Erich Hollenstein lehrte Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Sozialisation und Bildung, Vernetzung und Gemeinwesenarbeit, Jugendhilfe und Schule sowie Schulsozialarbeit an der Hochschule Hannover. E-Mail: erich.hollenstein@hs-hannover.de

Professor Dr. Frank Nieslony ist Dipl.-Pädagoge und graduierter Sozialarbeiter. Er lehrte Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Sozialadministration, Soziale Dienste, Jugendhilfe und Schule, Schulsozialarbeit, Sozial- und Jugendhilfeplanung sowie Geschlechteridentität und Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. E-Mail: frank.nieslony@web.de

Dieser Beitrag wurde in einer Double-Blind Peer Review begutachtet und am 20.4.2017 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Baier**, F.: Menschenrechte – Leitlinie zur Gestaltung von Vielfalt an Schulen. In: Fischer, V.; Genenger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach 2016, S. 135-149
- Baer**, U.; Fuchs, M.: Kulturarbeit und Kulturelle Bildung in der Schule. In: Hollenstein, E.; Nieslony, F. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit, Band 1. Weinheim und Basel 2017, S. 260-265
- Boban**, I.; Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt. Halle-Wittenberg 2003 (Eigenverlag)
- Boban**, I.; Hinz, A. (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2016
- Braunsteiner**, M.-L.; Mariano-Lapidos, S.: Der Index für Inklusion als Forschungstool – Widersprüche zwischen inklusiver Haltung und schulischen Praxiserwartungen bei Studierenden. In: Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 252-270
- Bretländer**, B.; Köttig, M.; Kunz, T. (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart 2015
- Breuer**, A.; Idel, T.-S.: Interprofessionelle Integrität. Entwicklungsaufgabe an Ganztagschulen und Thema der Lehrerbildung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hrsg.): Ganztags Schule machen – Kooperationen und multiprofessionelle Teams – 47. Seminartag Bremen. Baltmannsweiler 2014, S. 75-87
- Felder**, M.; Schneiders, K.: Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Schwalbach 2016
- Fischer**, R.: Schulsozialarbeit – gleichberechtigter Partner im Schulentwicklungsprozess. Anregungen aus der Praxis. In: Fischer, V.; Genenger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität

als Herausforderung. Schwalbach 2016, S. 325-335

Fischer, V.: Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In: Fischer, V.; Geneger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach 2016, S. 65-134

Fischer, V.; Höhn, J.: Diversity Education durch Theaterarbeit. In: Fischer, V.; Geneger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach 2016, S. 260-271

Henseler, S.; Menzel, M.; Müller-Harth, U.; Schnieders, B.: Eine Schule für ALLE entwickeln! Wir machen uns auf den Weg.... In: Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 51-70

Hoffmann, D.: Musik und informelles Lernen. In: Harring, M.; Witte, M.D.; Burger, T.: Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel 2016, S. 546-560

Hollenstein, E.; Nieslony, F.: Peerkultur, Informelle Bildung und der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit in der Ganztagschule. In: unsere jugend 1/2015, S. 32-40

Holtbrink, L.: Inklusion und Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E.; Nieslony, F. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1. Weinheim und Basel 2017, S. 195-203

Kastirke, N.; Holtbrink, L.: Antidiskriminierung – ein Beitrag der Schulsozialarbeit. In: Fischer, V.; Geneger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach 2016, S. 167-180

Lange, J.: Peerkulturformen von Ganztagschüler/innen. In: Coelen, T.; Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel 2014, S. 143-154

Merten, R.; Scherr, A. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2004

Meyer-Hamme, A.: Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität. Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagssschulen. Weinheim und Basel 2014

Moldenhauer, A.: Schulsozialarbeit in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Schule jenseits von standardisierten Unterrichtsinhalten denken. In: sozialmagazin 11-12/2014, S. 40-47

Moser, V.; Demmer-Dieckmann, I.: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 153 f.

neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik: Schwerpunktthema: Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Hefte 2 und 3/2014

Olk, T.; Speck, K.: Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. In: dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 11/2014, S. 4-8

Reinders, H.: Interethnische Peer- und Freundschaftsbeziehungen. In: Köhler, S.; Krüger, H.-H.; Paff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u.a. 2016, S. 237-248

Rittelmeyer, C.: Probleme und Perspektiven der Schulbaugestaltung. In: Stadler-Altman, U. (Hrsg.): Lernumgebungen. Opladen u.a. 2016, S. 17-30

Rohrmann, A.: Inklusion als Anspruch und Gestaltungs-

auftrag. Ein kritischer Blick auf die Soziale Arbeit. In: neue praxis 3/2014, S. 240-251

Schmalfeld, A.: Peer-gerechte Ganztagschule? Eine qualitative Befragung von Jugendlichen zu ihren Freundschaften und Peerbeziehungen. Weinheim und Basel 2013

sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit: Inklusion in Handlungsfeldern und -konzepten der Sozialen Arbeit (Heftthema). Heft 11-12/2014

Spatscheck, C.; Thiessen, B. u.a. (Hrsg.): Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Opladen u.a. 2017

Theunissen, G.: Empowerment und Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Perspektiven zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. In: neue praxis 3/2014, S. 252-265

Veber, M.; Dixel, T.; Bertels, D.: Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenausbildung. In: Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 189-200

Voigts, G.: Inklusion als zentrale Orientierung in der Kinder- und Jugendarbeit. Herausforderung – Spannungsfeld – Auftrag. In: sozialmagazin 11 und 12/2014, S. 56-63

Wohlfahrt, N.: Inklusion und Exklusion. Anmerkungen zur theoretischen Konstruktion sinnentleerter Abstraktionen und zu ihrer Fruchtbarmachung für die Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit 12/2016, S. 462-468

Wörmann, V.; Schlichtmann, A.: Inklusion in Bildung und Erziehung – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: neue praxis 4/2013, S. 386-396