

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur



BACHELORARBEIT

Schulsozialarbeit in Zeiten der Corona-Pandemie

Auswirkungen und Erkenntnisse für die Praxis

Vorgelegt von:

Amelie Franneck

Matrikelnummer: 28528

BA-Studiengang: B.A. Soziale Arbeit

Erstbetreuer: Prof. Dr. Erich Menting

Zweitbetreuerin: Dr. Rayla Metzner

Merseburg, den 06.02.2025

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
1. Einleitung	3
2. Schulsozialarbeit und die Corona-Pandemie.....	5
2.1. Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit.....	5
2.1.1. Begriff, Definition und Rechtsgrundlage	5
2.1.2. Zielgruppen.....	8
2.1.3. Rahmenbedingungen	9
2.1.4. Aufgaben, Methoden und Handlungsprinzipien.....	12
2.2. Die Corona-Pandemie: Eine Herausforderung für Schulen	13
3. Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit	15
3.1. Veränderungen der Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen	15
3.2. Aufgaben und Angebote zu Corona-Zeiten	18
3.3. Neugestaltung des Kontakts zu Schülern und Eltern	21
3.4. Veränderte Kooperationsdynamiken mit dem Schul- und Lehrpersonal.....	24
4. Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie für die Schulsozialarbeit	26
5. Fazit	31
Literatur- und Quellenverzeichnis	35

Abkürzungsverzeichnis

§	Paragraf
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
JIM-Studie	Jugend, Information, Medien
KIM-Studie	Kindheit, Internet, Medien
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
KSV Sachsen	Kommunaler Sozialverband Sachsen
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
RKI	Robert-Koch-Institut
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
s. Kap.	siehe Kapitel
s. S.	siehe Seite
SSA	Schulsozialarbeit
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1. Einleitung

„Doch dann bricht die Coronapandemie über Deutschland herein: Im März 2020 werden die Schulen geschlossen, die Kontakte beschränkt, die Leute sollen zu Hause bleiben – und für Ahmed, Marvin und Lucy wird alles anders.“ (Zimmermann o.J.)

Im Frühling 2020 entwickelte sich ein neuartiges Coronavirus rasant zu einer weltweiten Pandemie, die das alltägliche Leben der Menschen erheblich veränderte. Um die schnell steigenden Infektionszahlen zu senken, waren weitreichende Maßnahmen erforderlich, darunter Kontaktbeschränkungen, Hygieneauflagen und die Schließung zahlreicher Einrichtungen, einschließlich der Schulen (Bundesregierung 2020a). Diese plötzlichen Schulschließungen trafen nicht nur Schüler¹ und Lehrkräfte unvorbereitet, sondern stellten auch Schulsozialarbeitende vor völlig neue Herausforderungen.

Die Schulsozialarbeit ist sowohl im deutschen Bildungssystem als auch in der Sozialen Arbeit zunehmend von Relevanz, da sie einen wesentlichen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung und Entwicklung junger Menschen am Ort Schule leistet (§§ 1, 13a SGB VIII). In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sie sich zum am stärksten wachsenden Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt (Pötter 2024, S. 21). Aufgrund dieser Bedeutung widmet sich die vorliegende Arbeit gezielt der Schulsozialarbeit.

Die Pandemie hat die Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen dieses Berufsfeldes grundlegend verändert. Schulsozialarbeiter mussten kurzfristig bestehende Angebote anpassen, neue Wege der Unterstützung entwickeln und gleichzeitig die Verbindung zu Schülern, Eltern und Lehrkräften unter Pandemiebedingungen aufrechterhalten. Dabei wurden nicht nur einige Defizite im Arbeitsfeld deutlich, sondern auch grundlegende Fragen nach der Rolle und den Aufgaben der Schulsozialarbeit in Krisenzeiten aufgeworfen (z. B. Berndt et al. 2020/2021a/2021b/2023).

Wie Schulsozialarbeiter mit den neuen Herausforderungen umgingen, verdeutlicht das Beispiel der Berliner Schulsozialarbeiterin Anne Luther. In einem Online-Beitrag des SOS-Kinderdorfs beschreibt sie, wie sie während der Pandemie mithilfe von „Kiez-Spaziergänge[n] und Corona-Postkarten“ den Kontakt zu unterstützungsbedürftigen Schülern aufrechterhielt (Zimmermann o.J.). Dies zeigt, wie flexibel und einfallsreich Fachkräfte reagieren mussten, um ihre Arbeit trotz massiver Einschränkungen weiter fortzuführen.

¹ Gender-Hinweis: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Bachelorarbeit auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers verzichtet. Sämtliche Formulierungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

Obwohl Bundesgesundheitsminister Lauterbach die Pandemie nach drei Jahren im Frühjahr 2023 offiziell für beendet erklärte (Bader 2023), werden die langfristigen Auswirkungen dieser Ereignisse noch einige Jahre intensiv aufgearbeitet werden müssen (Pötter 2024, S. 42f.). Vor diesem Hintergrund erforscht die vorliegende Bachelorarbeit die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit. Dabei sollen mögliche pandemiebedingte Veränderungen in den Arbeitsbedingungen, Aufgabenbereichen, Kontaktformaten und Kooperationsstrukturen der Schulsozialarbeit untersucht werden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den spezifischen Herausforderungen, die das Krisengeschehen für die Schulsozialarbeit mit sich brachte, sowie auf den Lehren, die sich daraus für eine zukunftsfähige Praxis ableiten lassen.

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Aufarbeitung der pandemiebedingten Erfahrungen in der Schulsozialarbeit leisten und versucht, Ansätze für eine krisenfesten und zukunftsorientierte Schulsozialarbeit darzulegen. Zudem soll sie eine Grundlage für weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik bieten und einen groben Überblick über die bundesweite Situation der Schulsozialarbeit während der Pandemie schaffen, um so auch die bestehende Forschungslandschaft zu bereichern.

Da sich wissenschaftliche Beiträge zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit bislang in Grenzen halten, stützt sich die vorliegende Arbeit auf ausgewählte Studien und Erfahrungsberichte aus einzelnen Bundesländern wie Sachsen (Berndt et al. 2020/2021a/2021b/2023) oder Baden-Württemberg (KVJS 2022). Dadurch können exemplarische Einblicke in die Situation der Schulsozialarbeit unter Pandemiebedingungen ermöglicht werden.

Um in die Thematik dieser Arbeit einzuführen, werden im zweiten Kapitel zunächst die theoretischen und rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit erläutert, ergänzt durch eine Betrachtung der spezifischen Herausforderungen, welche die Corona-Pandemie für das deutsche Schulsystem mit sich brachte.

Darauf aufbauend werden im dritten Kapitel die pandemiebedingten Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit anhand folgender vier zentraler Themenfelder untersucht: Rahmenbedingungen, Aufgabenbereiche, Kontaktgestaltung und Kooperationsdynamiken.

Die Spezialisierung auf diese Teilbereiche ist aufgrund der Begrenztheit der vorliegenden Bachelorarbeit erforderlich. Eine umfassendere Betrachtung wäre nicht sinnvoll, da dadurch die Möglichkeit, jeden einzelnen Bereich detailliert zu beleuchten, stark eingeschränkt würde. Die Auswahl der Themenfelder basiert auf den thematischen Schwerpunkten, die im Rahmen einer umfassenden Literaturrecherche in den für diese Arbeit genutzten

Studien festgestellt wurden (z. B. Berndt et al. 2020/2021a/2021b/2023; KVJS 2022; Opalka 2021).

Daraufhin werden im vierten Kapitel aus den zuvor erarbeiteten coronabedingten Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit Erkenntnisse und Perspektiven für die zukünftige Gestaltung der Schulsozialarbeit abgeleitet. Abschließend werden im Fazit die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und die vorliegende Arbeit kritisch reflektiert.

2. Schulsozialarbeit und die Corona-Pandemie

2.1. Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden die notwendigen theoretischen Grundlagen der Schulsozialarbeit für diese Arbeit behandelt. Dazu zählen der Begriff und die diesem zugrunde liegende Definition, die Rechtsgrundlagen, Zielgruppen, Rahmenbedingungen sowie das Aufgabenspektrum und die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit.

2.1.1. Begriff, Definition und Rechtsgrundlage

Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit hat im deutschsprachigen Raum eine über 50-jährige Entwicklungsgeschichte. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wurde erstmals 1971 in einer Publikation von Abels verwendet. Inspiriert vom amerikanischen „School Social Work“ etablierte sich die Schulsozialarbeit in Deutschland in den 1970er Jahren als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule (Speck 2022, S. 11). Mittlerweile hat sie sich weitestgehend als anerkanntes Arbeitsfeld und kontinuierliches, präventives sowie sozialpädagogisches Angebot der Kinder- und Jugendhilfe verankern können (ebd., S. 16f.).

Die Meinungen darüber, welcher Begriff das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit angemessen beschreibt, gehen bundesweit aus verschiedenen Gründen auseinander. Nach Spies und Pötter (2011, S. 14) wird mit jedem Begriff versucht, das Selbstverständnis und Profil der Schulsozialarbeit zu klären. Folglich entsteht *„je nach inhaltlicher und trägerbezogener Ausrichtung von Schulsozialarbeit [...] eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe“* (Stüwe et al. 2015, S. 17). Unter anderem werden für den Begriff Schulsozialarbeit auch die nachstehenden Bezeichnungen nahezu synonym genutzt: schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit, Soziale Arbeit in der Schule/an Schulen, Schoolwork, Schuljugendarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen (Spies/Pötter 2011, S. 14). Darüber hinaus existiert noch eine Fülle weiterer Begriffe (z. B. Speck 2022, S. 35f.; Stüwe et al. 2015, S. 18), auf deren Ausführung im Folgenden jedoch verzichtet werden soll.

Viele Autoren sprechen sich für die Verwendung des Begriffs „Schulsozialarbeit“ aus und verweisen dabei häufig auf die ausführliche Argumentation von Speck (2022, S. 36f.). Speck hebt unter anderem die breite alltägliche Nutzung des Begriffs sowie die Vorteile einer einheitlichen Terminologie hervor, wie etwa die Schaffung von Klarheit in der Fachöffentlichkeit und die internationale Anschlussfähigkeit. Zudem kritisiert er, dass alternative Begriffe oft zu spezifisch sind, zusätzliche Erklärungen erfordern und von ihren Befürwortern oft nicht konsequent verwendet werden. Aufbauend auf diese Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit, insbesondere unter Verweis auf Specks Argumentation, der Begriff „Schulsozialarbeit“ verwendet.

Nachfolgend soll geklärt werden, welche Definition dem Begriff „Schulsozialarbeit“ in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, da diese nach Pötter (2024, S. 19) eine Grundlage für professionelles Handeln darstellt.

Im Fachdiskurs besteht grundlegend Einigkeit darüber, dass derzeit keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition von Schulsozialarbeit existiert (Drilling 2009, S. 72; Pötter 2024, S. 18; Stüwe et al. 2015, S. 21). Vielmehr gibt es eine Bandbreite an Definitionsversuchen, die beispielsweise Speck (2022, S. 41ff.) oder Stüwe, Ermel und Haupt (2015, S. 21ff.) übersichtlich zusammengetragen haben.

In dieser Arbeit wird die Definition von Karsten Speck herangezogen, da sie sich durch ihre breite Anwendung in zahlreichen Konzeptionen als praxistauglich erwiesen hat (Pötter 2024, S. 20). Speck definiert die Schulsozialarbeit wie folgt:

„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit den Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck 2006, S. 23, zit. nach Speck 2022, S. 44)

Laut Pötter (2024, S. 19) erfüllt diese Definition alle Anforderungen an eine klare und praxisorientierte Handlungsgrundlage für die Schulsozialarbeit.

Ein umfassender Abriss der gesetzlichen Regelungen zur Schulsozialarbeit ist aufgrund komplexer Zuständigkeiten sowie länderspezifischer und kommunaler Unterschiede nahezu unmöglich (Speck 2022, S. 67). Da die Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule verortet ist, spielen die Schulgesetze der Bundesländer eine wichtige Rolle. Insbesondere die dazugehörigen länderspezifischen Ausführungsgesetze und Rechtsverordnungen sind entscheidend für die konkrete Ausgestaltung und Verankerung

der Schulsozialarbeit (Pötter 2024, S. 33). Hierbei haben sich je nach Bundesland unterschiedliche Traditionen und Herangehensweisen entwickelt, wie und wo die Schulsozialarbeit implementiert ist (ebd., S. 33f.; Stüwe et al. 2015, S. 27), was eine einheitliche Darstellung der gesetzlichen Regelungen der Schulsozialarbeit verkompliziert.

Auf Bundesebene basiert die Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich auf dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), auch bekannt als Aachtes Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Allerdings fehlte darin bis Juni 2021 eine eigene bundeseinheitliche Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit (Stüwe et al. 2015, S. 24f.). Schulsozialarbeiterische Projekte und Programme wurden stattdessen häufig auf Grundlage anderer Regelungen des SGB VIII entwickelt, insbesondere § 11 SGB VIII (Jugendarbeit) und § 13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit), die weiterhin in der Praxis Anwendung finden (Pötter 2024, S. 36). Diese Regelungen bieten ebenso ein spezifisches Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe für die Schule (Drilling 2009, S. 55).

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) am 10. Juni 2021 erhielt die Schulsozialarbeit durch den neu eingeführten § 13a SGB VIII erstmals eine bundeseinheitliche gesetzliche Verankerung und wurde ausdrücklich im Gesetz benannt. § 13a SGB VIII definiert die lang umstrittene Zielgruppe (s. Kap. 2.1.2.) klar und eröffnet allen jungen Menschen am Ort Schule den Zugang zu sozialpädagogischen Angeboten der Schulsozialarbeit (Pötter 2024, S. 33). Zudem schreibt § 13a SGB VIII eine Zusammenarbeit zwischen Trägern der Schulsozialarbeit und Schulen vor, während die Träger der öffentlichen Jugendhilfe gemäß §§ 80 und 81 SGB VIII sogar verpflichtet sind, Jugendhilfeleistungen mit dem schulischen Lebensraum zu vernetzen. Für diese Kooperation sind gesetzliche Regelungen auf Landesebene sowie vertragliche Vereinbarungen zwischen den beteiligten Akteuren erforderlich (Stüwe et al. 2015, S. 28; §§ 80, 81 SGB VIII).

Eine bundesweit einheitliche inhaltliche Bestimmung der Schulsozialarbeit bleibt jedoch weiterhin aus. Laut § 13a SGB VIII bleibt es den Ländern vorbehalten, Inhalt und Umfang der Schulsozialarbeit durch eigenes Landesrecht zu regeln. Damit bleibt, so Pötter (2024, S. 33), der bestehende Zustand unverändert und die Bundesländer können weiterhin ihr eigenes Verständnis von Schulsozialarbeit im Landesrecht festschreiben und regeln.

Zusammenfassend sind für die Schulsozialarbeit die §§ 1, 8a, 11, 13, 13a, 14, 16, 80 und 81 SGB VIII von Bedeutung.

2.1.2. Zielgruppen

In der Literatur werden häufig drei Zielgruppen der Schulsozialarbeit unterschieden: Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte (Pötter 2024, S. 29ff.; Speck 2022, S. 65f.).

Es gibt unterschiedliche Ansichten, ob Lehrkräfte und Eltern als Zielgruppe der Schulsozialarbeit gelten. Spies und Pötter (2011, S. 50) sowie Stüwe, Ermel und Haupt (2015, S. 70) sehen Lehrkräfte eindeutig als Kooperationspartner, nicht als Zielgruppe. In der vorliegenden Arbeit wird sich an der Vorstellung von Pötter (2024, S. 29) orientiert, welche sowohl Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte als Zielgruppen der Schulsozialarbeit benennt, jedoch unter dem Vorbehalt, dass Eltern und vor allem Lehrkräfte vorrangig als Kooperationspartner zu verstehen sind.

Kinder und Jugendliche stellen unumstritten die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit dar (Speck 2022, S. 65). Es wurde lange diskutiert, welche jungen Menschen als Adressaten der Schulsozialarbeit in Frage kommen. Mit der Einführung des § 13a SGB VIII wurde die Zielgruppe erstmals konkret für die Schulsozialarbeit definiert:

*„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die **jungen Menschen am Ort Schule** zur Verfügung gestellt werden.“ (§ 13a S. 1 SGB VIII, eigene Hervorhebung)*

Die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit umfasst demnach alle jungen Menschen am Ort Schule unabhängig von Alter, Schulform, Trägerschaft oder einem (un-)regelmäßigen Schulbesuch (Pötter 2024, S. 29f.; § 13a SGB VIII). Sie steht nicht nur benachteiligten Schülern offen, sondern ist für alle zugänglich. Damit zeichnet sich die Zielgruppe der Schüler durch eine große Heterogenität in Alter, Herkunft, Bedürfnissen und Bildungssituation aus (Pötter 2024, S. 30; Stüwe et al. 2015, S. 71).

In der Praxis sind jedoch viele Schulsozialarbeiter aufgrund unzureichender personeller Ressourcen gezwungen, ihre Zielgruppe einzuschränken (Spies/Pötter 2011, S. 46). Besonders relevant bleiben Schüler, deren Entwicklung durch biografische Risiken gefährdet ist oder die schulsozialarbeiterische Angebote bereits aktiv nutzen (ebd., S. 49).

Ungeachtet dieser Einschränkungen verfolgt die Schulsozialarbeit in der Arbeit mit den Schülern klare Zielsetzungen. Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung von Sozial- und Problemlösungskompetenzen sowie die Unterstützung in Krisen- und Konfliktsituationen (Drilling 2009, S. 116). Dabei handeln Schulsozialarbeiter anwaltschaftlich für die Schüler, indem sie deren Interessen vertreten und ihnen eine Stimme geben (Spies/Pötter 2011, S. 22).

Lehrkräfte werden in dieser Arbeit primär als Kooperationspartner der Schulsozialarbeit verstanden, nicht als Klientel. Eine persönliche Beratung von Lehrkräften gehört daher nicht zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit. Stattdessen können Lehrkräfte kollegial zu fachlichen Anliegen beraten werden, sofern das Setting klar definiert wurde (Stüwe et al. 2015, S. 71).

Schulsozialarbeiter unterstützen Lehrkräfte durch Sensibilisierung für die Lebenswelten und Probleme der Schüler, Beratung und Fortbildung zu sozialpädagogischen Themen sowie Informationen zu externen Hilfsangeboten. Überdies bieten sie konkrete Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Schülerproblemen im Klassenkontext und übernehmen eine vermittelnde Rolle bei Konflikten zwischen Lehrern und Schülern (Speck 2022, S. 65). Eine enge Zusammenarbeit bereichert beide Professionen und verbessert das Unterstützungsangebot für Schüler, indem zum Beispiel Projekte gemeinsam geplant und umgesetzt werden (Pötter 2024, S. 31).

Eltern und Erziehungsberechtigte sind zentrale Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche und sollten in sozialpädagogische Prozesse einbezogen werden, um Förder- und Unterstützungsmaßnahmen optimal zu gestalten (Pötter 2024, S. 30; Speck 2022, S. 66).

Die Schulsozialarbeit unterstützt Eltern durch Beratung bei Erziehungsfragen, Kinder- und Jugendschutz sowie Informationen zu örtlichen Hilfsangeboten und sozialen Einrichtungen. Sie fördert zudem deren aktive Mitgestaltung in schulischen und sozialpädagogischen Prozessen (ebd.). Idealerweise beginnt Elternarbeit präventiv. Um Eltern zu erreichen, sollten Angebote aktiv über Elternabende oder -sprechstunden beworben werden (Speck 2022, S. 66).

2.1.3. Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden die zentralen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit gemäß der Einteilung von Speck (2022, S. 96-108) in personelle, trägerbezogene, finanzielle, räumliche, materiell-technische und kooperationsbezogene Rahmenbedingungen betrachtet.

Zunächst sei mit den Worten von Zipperle und Rahn (2020, S. 269) darauf hingewiesen, dass sich Schulsozialarbeit stets *„in einem komplexen Bedingungsgefüge unterschiedlicher [...] Rahmenbedingungen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten [...] [befindet]“*. Diese Vielfalt führt zu spezifischen „Schulsozialarbeit-Settings“, in denen Fachkräfte mit unterschiedlichen Schwerpunkten tätig sind (ebd.). Die folgenden Ausführungen zu den Rahmenbedingungen orientieren sich demnach an idealtypischen Vorstellungen, die in der Praxis oft erheblich abweichen.

Zum 31.12.2020 zählte das Statistische Bundesamt (2022, S. 24) 7.547 Schulsozialarbeiter in Deutschland². Diese arbeiten häufig unter prekären Bedingungen, indem sie beispielsweise meist allein für eine oder mehrere Schulen zuständig sind (Zipperle/Rahn 2020, S. 268). Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015, S. 15) empfiehlt einen Personalschlüssel von einem Schulsozialarbeiter je 150 Schüler, wobei das absolute Minimum bei einer Vollzeitkraft pro Schule liegt. In der Praxis wird Schulsozialarbeit jedoch überwiegend in Teilzeit ausgeübt und ist zudem überdurchschnittlich häufig befristet (Zankl 2017, S. 17). Dadurch liegt der tatsächliche Betreuungsschlüssel oft weit über der Empfehlung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, was folglich auch das Arbeitspensum pro Schulsozialarbeiter erheblich erhöht.

Weiterhin gibt es in Deutschland eine vielfältige Trägerlandschaft, die gleichermaßen mit verschiedenen länderspezifischen Finanzierungsmodellen einhergeht (Zipperle/Rahn 2020, S. 265). Grundsätzlich lassen sich drei wesentliche Trägermodelle der Schulsozialarbeit unterscheiden: schulische Träger wie Kultusministerien oder Schulämter; öffentliche Träger der Jugendhilfe, insbesondere die örtlichen Jugendämter sowie die freien Träger der Jugendhilfe, zu denen vor allem Jugend- und Wohlfahrtsverbände gehören (Stüwe et al. 2015, S. 222-227). Die Frage nach dem „besten“ Trägermodell für die Schulsozialarbeit ist nach wie vor Gegenstand kontroverser Diskussionen³ (ebd., S. 222).

Je nach Trägerstruktur variiert auch die Finanzierung von Schulsozialarbeit (ebd., S. 228). Deutschlandweit wird Schulsozialarbeit häufig mischfinanziert. Dabei spielen etwa Jugendämter, Länder, Landkreise, Städte, Gemeinden, Schulministerien, Mittel des Europäischen Sozialfonds sowie vom Bund zur Verfügung gestellte Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket eine Rolle (Zankl 2017, S. 22). Viele dieser Finanzierungsformen sind jedoch zeitlich befristet, bereits abgelaufen oder müssen regelmäßig aktualisiert werden, weshalb oftmals keine tragfähig finanzielle Absicherung der Schulsozialarbeit besteht⁴ (Zipperle/Rahn 2020, S. 267).

Nach §13a S. 1 SGB VIII findet Schulsozialarbeit am Ort Schule statt, weshalb geeignete Räumlichkeiten und eine angemessene Ausstattung für Schulsozialarbeiter essenziell sind.

² Diese Statistik erfasst ausschließlich Schulsozialarbeiter, die bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind. Schulsozialarbeiter, die bei schulischen Trägern beschäftigt sind, bleiben unberücksichtigt. Daher ist anzunehmen, dass die tatsächliche Anzahl an Schulsozialarbeitern in Deutschland deutlich höher liegt.

³ Verschiedene Autoren haben ausführliche Vergleiche dieser Trägermodelle durchgeführt und die einzelnen Vor- und Nachteile für jene ausgearbeitet. Weiterführend sei dahingehend auf folgende Literatur verwiesen: Stüwe et al. 2015, S. 220-227; Speck 2022, Tab. 10 auf S. 99, S. 100-103; Zipperle/Rahn 2020, Abb. 2 auf S. 266)

⁴ Weiterführende Informationen zu den Gründen für die prekäre Finanzierungssituation von Schulsozialarbeit findet man beispielsweise in Speck 2022, S. 164f.

Neben einem eigenen Schulschlüssel verfügen Fachkräfte idealerweise über ein persönliches Büro, einen ruhigen Beratungsraum für vertrauliche Gespräche, einen Gruppenraum für gruppenpädagogische Angebote sowie weitere Räumlichkeiten für offene Angebote (Speck 2022, S. 105f.; Stüwe et al. 2015; S. 237). Die Räumlichkeiten sollten zentral und ruhig innerhalb der Schule gelegen sowie auch außerhalb der Unterrichtszeiten niedrigschwellig zugänglich sein. Zudem sollten sie sich von typischen Klassenräumen unterscheiden und entsprechend ihren Funktionen ausgestattet sein, beispielsweise mit abschließbaren Schränken, Telefonen, Computern mit funktionierendem Internetanschluss, Druckern und einer angemessenen medientechnischen Ausstattung. Auch sollten die Räumlichkeiten kind- und jugendgerecht gestaltet sowie mit pädagogischen Arbeitsmaterialien und altersgerechten Spiel- und Beschäftigungsmaterialien versorgt sein (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 15; Speck 2022, S. 107; Stüwe et al. 2015, S. 237f.). Zuletzt sollten angemessene Sachmittel für pädagogische Aktivitäten und Elternarbeit zur Verfügung stehen (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 15). All diese Bedingungen müssen vorab in einem Kooperationsvertrag zwischen Schule und dem Erbringer der Schulsozialarbeit geregelt sein (ebd.).

In der Praxis weichen diese Bedingungen meist sehr von den Empfehlungen ab. Die „speziellen Schulsozialarbeit-Settings“ (s. S. 9) erschweren dabei allgemeingültige Aussagen darüber. Stüwe et al. (2015, S. 238) betonen jedoch, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Schulsozialarbeiter meist unzureichend sind. Speck (2022, S. 108) geht überdies davon aus, dass *„etwa ein Drittel bis die Hälfte der SchulsozialarbeiterInnen [...] auf einen eigenen Telefonanschluss, einen Computer mit Internetanschluss, einen Drucker sowie ausreichend methodische Arbeitsmaterialien und Fachliteratur verzichten [muss]“*.

Zuletzt wird die Schulsozialarbeit maßgeblich von Kooperationsbeziehungen beeinflusst⁵. Die Kooperation der Schule und der Jugendhilfe birgt viel Konfliktpotenzial. Sie findet auf mehreren Ebenen statt und muss als Gemeinschaftsaufgabe beider Akteure verstanden werden. Auf der individuellen Ebene arbeiten Lehrer und Schulsozialarbeiter zusammen. Dabei ist maßgebend, wie gut es beiden Berufsgruppen gelingt, die Unterschiede ihrer jeweiligen Profession zu verstehen und wertzuschätzen, Erwartungen an die Schulsozialarbeit frühzeitig abzustimmen, konstruktiv mit Kritik umzugehen sowie gemeinsame Vorhaben zu planen und umzusetzen (Speck 2022, S. 108). Auf organisatorischer Ebene erfordert die Zusammenarbeit von Schule und Trägern klare Zuständigkeiten und Ansprechpartner sowie strukturelle Kommunikations- und Kooperationsmechanismen (ebd., S. 109).

⁵ Spies und Pötter (2011, S. 29) gehen sogar so weit und behaupten, dass Schulsozialarbeit das Ergebnis der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sei.

Dafür förderlich ist die Erstellung eines gemeinsamen Konzepts und die Verankerung der Zusammenarbeit, inklusive der gemeinsamen Ziele, Aufgaben, Rechte, Pflichten und der bereitzustellenden Ressourcen, in einem Kooperationsvertrag (Speck 2022, S. 109; Spies/Pötter 2011, S. 30f.; Stüwe et al. 2015, S. 115). Weiterhin sollte die Schule bemüht sein, Schulsozialarbeiter aktiv in beispielsweise schulische Gremien, Konferenzen, Beratungen und Entscheidungen einzubeziehen (Speck 2022, S. 109)

In der Praxis bestehen weiterhin Kooperationsprobleme zwischen den Professionen. Individuell erschweren gegenseitige Vorbehalte und Hierarchiegefälle die Zusammenarbeit. Organisatorisch erfüllen die Anstellungsträger der Schulsozialarbeit ihre Aufgaben oft nur unzureichend, was sich in fehlenden angemessenen Rahmenbedingungen, der geringen Integration der Schulsozialarbeit in den Schulalltag und einer mangelnden kontinuierlichen Unterstützung für schulsozialarbeiterische Projekte zeigt (ebd., S. 110).

2.1.4. Aufgaben, Methoden und Handlungsprinzipien

Schulsozialarbeit leitet ihren Auftrag, wie andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, aus § 1 Abs. 3 SGB VIII ab. Ziel ist es, die ganzheitliche Entwicklung junger Menschen zu fördern, Benachteiligungen abzubauen, Eltern und Erziehungsberechtigte zu beraten und zu unterstützen, das Kindeswohl zu schützen und zu einer schülerfreundlichen Umgebung beizutragen (Speck 2022, S. 84; Stüwe et al. 2015, S. 31).

Zur Erfüllung dieser Aufträge übernimmt die Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an Aufgaben. Dieses wird stets in Abhängigkeit von Form, Standort und Situation der jeweiligen Schule sowie den dort vorhandenen Bedingungen, Ressourcen und Erwartungen der Handlungsbeteiligten passgenau auf jene zugeschnitten (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 11; Stüwe et al. 2015, S. 258). Es umfasst präventive und intervenierende Leistungen, die sich in sechs Kernbereiche unterteilen lassen (Speck 2022, S. 82ff.):

- Beratung und Begleitung einzelner Schüler
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien
- Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen

Aufgaben wie Hausaufgabenbetreuung, Unterrichtsvertretung, Aufsichten zu Mittags- und Pausenzeiten sowie Randzeitbetreuung oder organisatorische Aufgaben im Ganztagsbetrieb gehören hingegen nicht zum Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit (Pötter 2024, S. 32).

Methodisch umfasst die Schulsozialarbeit ebenso ein weitreichendes und vielfältiges Methodenrepertoire. Vorwiegend stützt sie sich dabei auf den klassischen Methodentrias der Sozialen Arbeit: Beratung und Einzelfallhilfe, soziale Gruppen- und Projektarbeit sowie inner- und außerschulische Vernetzung bzw. Gemeinwesenarbeit (Lehner et al. 2013, S. 16 & Spies/Pötter 2011, S. 67, zit. nach Stüwe et al. 2015, S. 94f.). Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015, S. 14) ergänzt diese Methoden um die Krisenintervention, die darauf abzielt, junge Menschen in individuellen Notlagen situationsgerecht zu unterstützen, sowie um Maßnahmen zur Deeskalation und Konfliktlösung. Spezifische schulsozialarbeiterische Methoden gibt es nicht, stattdessen werden bewährte Ansätze flexibel an die jeweiligen Anforderungen und Zielgruppen angepasst (Speck 2022, S. 85).

Um professionelles Handeln bei der Umsetzung ihrer Angebote zu gewährleisten, orientiert sich Schulsozialarbeit an den Prinzipien und Grundsätzen der Jugendhilfe (Speck 2022, S. 93, Stüwe et al. 2015, S. 46). Einige ausgewählte wichtige Handlungsprinzipien nach Stüwe et al. (2015, S. 46) sind zum Beispiel Alltags- und Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit, Neutralität und anwaltschaftliches Handeln, Niedrigschwelligkeit und Barrierefreiheit, Partizipation und Teilhabe, Prävention, Ressourcen- und Subjektorientierung sowie eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation und -lagen von Schülern, Systemorientierung, Vertraulichkeit, Schweigepflicht und Datenschutz.

2.2. Die Corona-Pandemie: Eine Herausforderung für Schulen

Das 2019 in China entdeckte SARS-CoV-2-Virus, auch Covid-19- oder Coronavirus genannt, löste zu Beginn des Jahres 2020 eine anhaltende globale Pandemie aus. Die erste Infektion mit der Atemwegserkrankung in Deutschland wurde am 27.01.2020 erfasst. Einige Tage später erklärte die WHO die Situation zu einer „*gesundheitlichen Notlage von internationaler Tragweite*“, zum 11.03.2020 spricht sie erstmals von einer Pandemie (RKI 2024; WHO o.J.). Es folgen in drei Jahren mehrere Infektionswellen sowie weitreichende Einschränkungen und Eindämmungsmaßnahmen im Alltag der Bevölkerung.

Der 22.03.2020 markiert den ersten Tag eines deutschlandweiten Lockdowns. Damit einher ging eine Fülle an Restriktionen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens. Es wurden über die Zeit Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen, eine bundesweite Maskenpflicht und Regeln zum Mindestabstand erlassen sowie zahlreiche Einrichtungen wie Restaurants, Frisöre oder Kinos geschlossen (Breitinger/Hansel-Engelhart 2024). Je nach Bundesland variierte jedoch der Umfang jener Maßnahmen, da die Entscheidungsgewalt gemäß dem Infektionsschutzgesetz den einzelnen Ländern und Kommunen zukommt (Fickermann/

Edelstein 2020, S. 10). Der erste Lockdown zog sich über sieben Wochen bis in den Mai 2020 hinein (Breitinger/Hansel-Engelhart 2024).

Auch Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, wurden vom Lockdown hart getroffen. Zum 13.03.2020 gaben bereits zwölf der sechzehn Bundesländer die Schulschließungen bekannt. Mit dem 18.03.2020 waren dann bundesweit alle Schulen geschlossen (Fickermann/Edelstein 2020, S. 10f.). Die schrittweise erfolgende Öffnung der Schulen startete ab dem 04.05.2020 unter speziellen Hygiene- und Schutzmaßnahmen und vorerst ausschließlich für Abschlussklassen sowie qualifikationsrelevante Jahrgänge der allgemein- und berufsbildenden Schulen (Bundesregierung 2020a). Mit dem Beginn des Schuljahres 2020/21 sollte mithilfe eines Rahmenplans der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie den jeweiligen länderspezifischen Regelungen jede Schule einen eigenen Infektionsschutz- und Hygieneplan erstellen bzw. überarbeiten. Nur auf dessen Basis konnte der Regelbetrieb an Schulen zum neuen Schuljahr wieder aufgenommen werden (KMK 2020, S. 3f.).

Im Zuge einer erneuten Corona-Welle im Herbst 2020 und einem erfolglosen Teil-Lockdown folgte Mitte Dezember der zweite Lockdown, welcher nach mehrfacher Verlängerung im Mai 2021 endete (Wirtschaftswoche 2022). Trotz bestehender Einigkeit zwischen Bund und Ländern darüber, die Schulen dieses Mal so lange wie möglich offen zu halten, mussten die Schulen auch im zweiten Lockdown schließen (Bundesregierung 2020b). Im Februar 2021 sprach sich die KMK für eine schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs aus. Dies betraf zunächst wieder die Abschlussklassen und unteren Jahrgänge. In Abhängigkeit der lokalen Inzidenzwerte sollten die Schulen nach einem Drei-Stufen-Plan in den Präsenzunterricht zurückkehren. Die Entscheidungsgewalt diesbezüglich lag bei den einzelnen Ländern (Fickermann et al. 2021, S. 9f.; KMK 2021).

Damit waren in den Schuljahren 2019/20 sowie 2020/21 die Grundschulen insgesamt 64 Tage, die Schulen der Sekundarstufe I ganze 85 Tage geschlossen (Helbig et al. 2022, S. 11). Nach Zahlen der UNESCO waren die deutschen Schulen bis November 2021 sogar durchschnittlich 38 Wochen teilweise oder ganz geschlossen (Grill 2022).

Mit den Schulschließungen wurde den Schulsozialarbeitern mehr oder weniger ihre Arbeitsgrundlage genommen. Ihre Adressaten waren nun nicht mehr in Präsenz zu erreichen und auch ihre Angebote waren nicht mehr vor Ort durchführbar. Daher musste sich die Schulsozialarbeit gänzlich neu ausrichten. Im anschließenden dritten Kapitel wird demnach untersucht, wie sich die Corona-Pandemie auf das Berufsfeld der Schulsozialarbeit auswirkte und welche Veränderungen sie mit sich brachte.

3. Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf vier zentrale Bereiche der Schulsozialarbeit genauer betrachtet. Zunächst wird auf die veränderten Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit während der Pandemie eingegangen. Anschließend wird untersucht, wie sich die Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit in dieser Zeit entwickelt oder verlagert haben. Daraufhin wird beleuchtet, wie sich die Erreichbarkeit von Schülern und deren Eltern verändert hat. Abschließend soll die Entwicklung der Kooperationsbeziehungen zwischen Schulsozialarbeit und dem Schul- bzw. Lehrpersonal thematisiert werden.

Wie bereits erwähnt, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Schulsozialarbeits-Settings (s. S. 9), in denen Fachkräfte tätig sind. Die nachfolgenden Ergebnisse basieren daher auf einer Zusammenstellung verschiedener länderspezifischer Befragungen und Erfahrungsberichte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die anschließenden Ausführungen keine repräsentative Darstellung der Situation aller Schulsozialarbeitenden in Deutschland bieten, sondern vielmehr einen allgemeinen Überblick über die Entwicklungen während der Corona-Pandemie vermitteln. Obwohl die Pandemie insgesamt drei Jahre andauerte, konzentrieren sich die folgenden Unterkapitel vor allem auf die Jahre 2020 und 2021, da dieser Zeitraum durch wiederholte Lockdowns und erhebliche Einschränkungen des Schulbetriebs besonders prägend war.

3.1. Veränderungen der Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen

Aufgrund der Schulschließungen, des eingeschränkten Schulbetriebs und der Kontaktbeschränkungen hat sich das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit „gravierend verändert“ (Berndt et al. 2020, S. 6). Schulsozialarbeiter befanden sich mit Beginn der Corona-Pandemie in einer mehrfach herausfordernden Situation. Neben neuen Anforderungen an ihre Arbeit wie beispielsweise der Umsetzung von Hygienemaßnahmen oder dem Ausfall von Kollegen sahen sich die Fachkräfte auch privat mit eigenen Ängsten, gesundheitlichen Risiken und familiären Zumutungen, wie dem Homeschooling der eigenen Kinder, konfrontiert (Pötter 2024, S. 43).

Sowohl die Träger und Fachkräfte der Schulsozialarbeit als auch das Schulsystem befanden sich in einer besonderen Ausnahmesituation (ebd.). Als Angebot am Ort Schule musste sich die Schulsozialarbeit dementsprechend unter schwierigen Rahmenbedingungen neu

organisieren (Pötter 2024, S. 44). Während ein Großteil der Schulsozialarbeiter weiterhin in ihrem bestehenden Beschäftigungsverhältnis weiterarbeiten konnte, berichteten einige von Versetzungen in andere Bereiche der Jugendhilfe oder dem Übergang zu Kurzarbeit (Berndt et al. 2020, S. 5). Einer Fachkraft wurde sogar die Stelle gestrichen (Berndt et al. 2021a, S. 12).

Parallel erlebten die Fachkräfte eine Entgrenzung ihrer Arbeitszeiten und ihres Arbeitsumfangs, was zum Teil durch das Arbeiten im Homeoffice gefördert wurde (ebd., S. 6; Opalka 2021, S. 71). Nach der Befragung von Berndt et al. (2023, S. 10) nahm folglich über ein Viertel der Schulsozialarbeiter eine Zunahme der beruflichen Belastung durch Mehrarbeit und Überstunden wahr.

Besonders tiefgreifende Einschnitte erfuhren die Schulsozialarbeitenden in den materiell-technischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Mit den geschlossenen Schulen fand eine radikale Umstellung in der Kontaktaufnahme zu den Adressaten der Schulsozialarbeit statt und man wechselte nahezu augenblicklich von persönlichen Kontakten in Präsenz zu digitalen Fernkontakten (Opalka 2021, S. 71). In der Folge ließ sich eine Vielzahl von Angeboten nur noch digital realisieren, worauf viele Schulsozialarbeitende nicht vorbereitet waren (KVJS 2022, S. 15). Mitunter mussten die Fachkräfte nun mehr Ressourcen in die Arbeitsvorbereitung und -organisation stecken, beispielsweise durch die Beschaffung von Kontaktdaten der Schüler und technischer Geräte sowie den Ausbau von neuen Kommunikationswegen (Opalka 2021, S. 71).

Zahlreiche Forschungsarbeiten zeichnen bezüglich der neuen Herausforderungen von Schulsozialarbeitern ein ähnliches Bild von mangelnder technischer Infrastruktur, problematischen Datenschutzregelungen, fehlender Kompetenz im Bereich Digitalisierung und sehr heterogen ausfallender Unterstützung seitens der Träger der Schulsozialarbeit (z. B. Berndt et al. 2021a; Hettler 2020; KVJS 2022; Opalka 2021; Pudelko 2021).

Insbesondere die bundesweite Fachkräftebefragung von Pudelko (2021) bietet diesbezüglich einen guten Überblick. Über alle Schulformen, Anstellungsträger und Bundesländer hinweg waren Schulsozialarbeiter sehr unterschiedlich mit mobilen Kommunikationsendgeräten ausgestattet. Dabei reichte die Bandbreite von mehreren Endgeräten für eine Fachkraft bis hin zu einer gänzlich fehlenden Ausstattung und damit der notgedrungenen Nutzung privater Geräte. Auch die Kostenübernahme und Beschaffung der technischen Ausstattung waren uneinheitlich geregelt. So musste mehr als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden sowohl die Anschaffung als auch die laufenden Kosten für ihre Kommunikations- und Arbeitsgeräte selbst tragen. Zusätzlich fehlten Regelungen zur Frage, wie mit Adressaten

kommuniziert werden soll oder eine Übersicht mit Digitalanwendungen, welche von der Schulsozialarbeit genutzt werden können.

Der Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) erzielte in seiner außerordentlichen Erhebung in der Schulsozialarbeit 2021 ähnliche Ergebnisse bezüglich der Nutzung Sozialer Medien, welche aufgrund der nun vermehrt digitalen Kontakte zu Schülern zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Demnach sind bei weniger als einem Drittel der Fachkräfte Soziale Medien in der Konzeption zur Schulsozialarbeit verankert oder Leitlinien bzw. Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Sozialen Medien vorhanden gewesen (KVJS 2022, S. 22). Wenn Soziale Medien von Schulsozialarbeitern nicht genutzt wurden, lag dies meist an datenschutzrechtlichen Regelungen oder Vorgaben von außen (ebd., S. 37). Gleicherweise gaben 31% der Befragten in der Untersuchung von Pudelko (2021) an, keine eindeutigen und verständlichen Datenschutzbestimmungen zu haben oder nichts davon zu wissen.

Wenn schließlich Kontakte in Präsenz stattfinden konnten, so gestalteten sich auch diese nicht problemlos. Zum Beispiel war die Einhaltung von Hygienevorschriften dann besonders schwierig, wenn etwa körperliche Nähe zur Bearbeitung von Problemfällen oder in unterstützenden Settings hilfreich gewesen wäre. Gleichmaßen erschwerte das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes die Arbeit von Fachkräften, da in Gesprächen die Mimik verloren ging. Aber auch die Abstandsregeln beeinträchtigten Beratungsprozesse erheblich (KVJS 2022, S. 13f.).

Hygienemaßnahmen und weitere Einschränkungen durch das Corona-Virus unterlagen jedoch einem ständigen Wandel, weshalb den Schulsozialarbeitern die nötige Planungs- und Handlungssicherheit für ihre Arbeit und Angebote fehlte. Dadurch wurde den Fachkräften zum einen ein hohes Maß an Flexibilität und Frustrationstoleranz abverlangt und zum anderen konnte die notwendige Kontinuität und Sicherheit für Schüler in solchen Zeiten nicht gewährleistet werden (Berndt et al. 2021b, S. 19; KVJS 2022, S. 14f.). So erlebten sich viele Fachkräfte machtlos, da sie aufgrund der äußeren Umstände nicht helfen bzw. nicht angemessen auf artikulierten Bedürfnisse der Schüler reagieren konnten (KVJS 2022, S. 15).

Auch die Zusammenarbeit mit den Anstellungsträgern der Schulsozialarbeit war recht durchwachsen. Mehrere Schulsozialarbeiter berichteten von einem erheblichen Rechtfertigungsdruck gegenüber ihren Trägern und den Jugendämtern (Berndt et al. 2020, S. 6, 20). So äußert eine Fachkraft, sich *„zum Beispiel gegenüber dem KSV [Kommunaler Sozialverband Sachsen] und dem Jugendamt über geleistete Arbeit in der Krisenzeit durch SSA [Schulsozialarbeit] [rechtfertigen zu müssen] - Im Gegensatz zu den Lehrer/innen, die weiter ‚Vertrauensvorschuss‘ genießen dürfen und nicht detailliert [sic!] ihre Arbeit*

dokumentieren müssen“ (Berndt et al. 2020, S. 6). Auch Hettler (2020, S. 66) verweist auf erneut aufgekommene Legitimationsfragen im Rahmen der Pandemie. Ein Großteil der Schulsozialarbeiter wurde jedoch umfangreich vom Träger bezüglich der Ermöglichung von Austausch, Informationsweitergabe, IT-Support und Beratungsangeboten unterstützt. Mehr als 80% der Befragten waren mit der Kooperation zufrieden (Berndt et al. 2020, S. 20).

Darüber hinaus brachte die Corona-Pandemie weitere positive Entwicklungen mit sich. In Sachsen berichteten nach zwei Jahren Pandemie jeweils über 40% der Befragten von einer verbesserten Sachausstattung sowie einer besseren Ausstattung für digitalgestützte Kommunikation (Berndt et al. 2023, S. 10). Die Schulsozialarbeitenden in Baden-Württemberg erlebten zum Teil durch den Wegfall fester Termine oder die Durchführung von Besprechungen in Videokonferenzen eine Entschleunigung ihrer Arbeit (KVJS 2022, S. 18). Überdies fühlten sie sich aufgrund der Zunahme ihrer Kompetenz, sich stets flexibel an veränderte Bedingungen anpassen zu können, selbstwirksamer (ebd.).

Die Corona-Pandemie samt ihren Einschränkungen stellte das Arbeitsfeld und die Fachkräfte der Schulsozialarbeit vor große Hürden, allem voran im Bereich der Digitalisierung. Das folgende Kapitel soll einen Einblick in die Auswirkungen der Pandemie auf das Aufgaben- und Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit geben.

3.2. Aufgaben und Angebote zu Corona-Zeiten

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass die Träger der Schulsozialarbeit ihre Mitarbeitenden in Krisenzeiten recht unterschiedlich unterstützten. Viele Schulsozialarbeiter schienen ohne die Möglichkeit, sich auszutauschen oder eine fachliche Orientierung durch den Träger oder ein Team zu erhalten, in die Rolle eines Einzelkämpfers gedrängt. Folglich ist es logisch, dass die Tätigkeitsschwerpunkte je nach Schule bzw. Schulsozialarbeiter stark voneinander abwichen (Hettler 2020, S. 65). Dennoch lassen sich aus verschiedenen Forschungsarbeiten einige Schnittmengen herausarbeiten, welche anschließend betrachtet werden sollen.

Die Verlagerung von Kontakten in den digitalen Raum erforderte von Schulsozialarbeitern, ihre Angebote und Projekte so zu entwerfen oder anzupassen, dass diese entweder digital oder unter Einhaltung der geltenden Hygienemaßnahmen umsetzbar waren (Pötter 2024, S. 43). Parallel mussten bereits begonnene Arbeitsprozesse fortgeführt werden, was zusätzliche Herausforderungen an die Flexibilität und Kreativität der Fachkräfte stellte (Hettler 2020, S. 65).

Gleichzeitig führten die von den Schulen aufgestellten Hygienevorschriften zu erheblichen Einschränkungen in den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit, welche in der Folge meist gar

nicht erst realisiert werden konnten (Berndt et al. 2021a, S. 14). In Sachsen gab über die Hälfte der Schulsozialarbeitenden an, nicht alle im Konzept vorgesehenen Angebote anbieten bzw. durchführen zu können (ebd., S. 12). Dies bezog sich insbesondere auf Gruppenangebote wie zum Beispiel Präventionsangebote, Elternabende, Arbeitsgemeinschaften oder Sozialtrainings (ebd., S. 13; KVJS 2022, S. 13; Opalka 2021, S. 72). Ebenso waren offene Angebote oder die Kooperation mit externen Kooperationspartnern betroffen (Berndt et al. 2021a, S. 13).

Infolgedessen verlagerte sich die Priorität weg von gruppenbezogenen Angeboten hin zur Betreuung von Schülern im Rahmen einer Einzelfallhilfe (KVJS 2022, S. 9). Einzelfallhilfen wurden insbesondere zur Bearbeitung und Abwendung von Kindeswohlgefährdung, Krisenintervention und der Arbeit mit schulabsenten Schülern genutzt. Weiterhin berieten Fachkräfte die Schüler bezüglich ihrer Lernmotivation, der Bewältigung von Alltagsproblemen, einem gesteigerten Medienkonsum und nicht zuletzt auch psychischer Probleme (Berndt et al. 2021a, S. 10). Die Priorisierung der Einzelfallhilfe hatte den Vorteil, dass mehr Zeit für eine intensivere Zusammenarbeit mit Einzelfällen vorhanden war (KVJS 2022, S. 17). Allerdings intensivierte sich auch gleichzeitig die Einzelfallarbeit während der Corona-Pandemie und nahm an Komplexität zu. Dabei wurde die Arbeit zusätzlich durch mangelhafte Unterstützungsstrukturen externer Kooperationspartner erschwert, wie etwa dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), welcher häufig schwer erreichbar war oder unter Personalmangel litt (Berndt et al. 2021a, S. 15).

Ebenso verschaffte der Wegfall der Gruppenangebote den Schulsozialarbeitern mehr Zeit für organisatorische, planerische und konzeptionelle Aufgaben sowie für die Dokumentation (Berndt et al. 2020, S. 6; 2021a, S. 12; Hettler 2020, S. 65; KVJS 2022, S. 9).

Die Schulsozialarbeit erfuhr also einerseits eine deutliche Begrenzung ihres Aufgabenspektrums, andererseits kam es aber durch die Übernahme fachfremder Aufgaben auch zu einer Entgrenzung und Erweiterung ihrer Tätigkeiten (Berndt et al. 2020, S. 7; 2021a, S. 14, 35). Dazu zählten unter anderem von der Schule übertragene Aufgaben oder Maßnahmen zur Umsetzung coronabedingter Hygienevorschriften wie etwa die Durchführung von Corona-Tests oder die Aufklärung über das aktuelle Pandemiegeschehen (Opalka 2021, S. 71; Pötter 2024, S. 44; Pudelko 2021). Laut dem KVJS (2022, S. 10) haben knapp 57% der Schulsozialarbeiter solche Aufgaben während der Corona-Pandemie übernommen.

Insbesondere die vermehrte Durchführung schulpädagogischer Aufgaben wird in vielen Studien aufgegriffen (Berndt et al. 2020, S. 6; 2021a, S. 11; 2021b, S. 12; 2023, S. 17; KVJS 2022, S. 10; Opalka 2021, S. 71; Pudelko 2021). So übernahmen Schulsozialarbeitende zum Beispiel Vertretungsunterricht, Pausenaufsichten und Hausaufgabenbetreuung, halfen

beim Homeschooling, unterstützten beim Ausgleich von lern- und unterrichtsbezogenen Nachteilen von Schülern oder deckten die Notbetreuung⁶ von Kindern ab (Berndt et al. 2021a, S. 11, 18; Pudelko 2021). Die Übernahme der Notbetreuung lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten. Einerseits bestand das Risiko, durch die Einbindung in den schulunterrichtlichen Kontext das Vertrauen der Schüler in die Schulsozialarbeit zu verlieren, was die Erreichung ihrer Ziele erheblich erschweren könnte. Andererseits eröffnete diese Aufgabe die Möglichkeit, weiterhin im direkten Kontakt mit den Schülern zu bleiben (Opalka 2021, S. 71). Dies war mitunter ein Argument dafür, warum Schulsozialarbeitende schulpädagogische Kerntätigkeiten übernommen haben (Berndt et al. 2021b, S. 22). Weitere Gründe dafür waren unter anderem ein teils von den Schülern selbst geäußerter Bedarf an Orientierung und Unterstützung sowie das Ziel, systematische oder vorübergehende Benachteiligungen auszugleichen (ebd., S. 20ff.). Nach der vierten und abschließenden Befragung in Sachsen 2022, wo die Schulen wieder weitgehend im normalen Regelbetrieb⁷ waren, gaben noch immer knapp 40% der Schulsozialarbeitenden an, schulischen Aufgaben nachzugehen, jedoch mit sinkender Tendenz (Berndt et al. 2023, S. 17).

Angesichts der Einschränkungen ihrer Kernaufgaben und der Zunahme fachfremder Tätigkeiten sahen sich viele Fachkräfte mit Konflikten in Bezug auf ihre eigene Rolle konfrontiert. Sie mussten ihre Arbeitsweise kontinuierlich anpassen und mit Kreativität, Mut und Ausdauer neue Angebote entwickeln und umsetzen (KVJS 2022, S. 13). Aufgrund der Corona-Verordnungen war es jedoch oft nicht möglich, diese Angebote mit den grundlegenden Prinzipien der Schulsozialarbeit (s. S. 13), wie zum Beispiel der Niedrigschwelligkeit, in Einklang zu bringen. Dies zeigt sich unter anderem in der Kontaktaufnahme zu Grundschulern. Wo man sonst beispielsweise in Pausen unkompliziert Kontakt zu Schülern herstellen konnte, war dieser nun hauptsächlich über die Eltern möglich, *„da Grundschüler noch nicht selbstständig digital oder über Handy erreichbar sind“* (Berndt et al. 2021b, S. 11).

Mit dem Einbruch der Corona-Pandemie wurde auch die Herstellung, Sicherung und Aufrechterhaltung von Kontakten zu Schülern, deren Eltern und dem Schulpersonal zur zentralen Aufgabe der Schulsozialarbeit (Berndt et al. 2020, S. 7; 2021a, S. 11; Pudelko 2021). Dahingehend haben die pädagogischen Fachkräfte sehr vielfältige Erfahrungen gemacht und ganz unterschiedliche Herangehensweisen gefunden, um dieser Aufgabe nachzukommen. Gleichmaßen standen sie vor vielzähligen Hürden. Demnach soll im nachfolgenden

⁶ In der Notbetreuung wurden vorrangig Kinder betreut, die einer bestimmten Altersgruppe angehörten oder deren Eltern in sogenannten „systemrelevanten“ Berufen tätig waren. Näheres zur Systemrelevanz von Berufen unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321225/systemrelevante-berufe-und-einrichtungen/>

⁷ Unter normalem Regelbetrieb versteht man den Schulalltag und -betrieb, wie er vor der Corona-Pandemie ohne Einschränkungen durch Hygienevorschriften oder pandemiebedingte Maßnahmen stattfand.

Kapitel geklärt werden, wie die Arbeit und der Kontakt mit Adressaten der Schulsozialarbeit zu Zeiten der Schulschließungen und des eingeschränkten Schulbetriebs abliefen.

3.3. Neugestaltung des Kontakts zu Schülern und Eltern

Die Schulsozialarbeit lebt von Interaktion. Mit dem überwiegenden Wegfall der Präsenz von Schulsozialarbeitern am Ort Schule ging während der coronabedingten Maßnahmen die Möglichkeit der direkten und niedrigschwelligen Gespräche verloren (Pudelko 2021). Dabei ist die Schulsozialarbeit jedoch auf einen unmittelbaren und kontinuierlichen Kontakt mit Schülern, Eltern und Lehrern angewiesen, da die Interaktion mit ihren Adressaten den Kern ihres Handelns und eine grundlegende Arbeitsvoraussetzung darstellt. Durch die Corona-Maßnahmen wurde diese essenzielle Grundlage erheblich eingeschränkt (ebd.). Besonders die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakten zu Schülern und Eltern erwies sich als ressourcenraubendes Problem für die Schulsozialarbeit (Opalka 2021, S. 71).

Wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, gab es einen drastischen Einschnitt in der Kontaktaufnahme zu Adressaten. Kontakte waren ab Mitte März 2020 überwiegend nur noch per Telefon oder über digitale Formate möglich, was eine einfache Kontaktaufnahme zu Schülern und Eltern deutlich behinderte (Berndt et al. 2020, S. 6). Fehlende Präsenzkontakte erschwerten die Beziehungsarbeit mit Schülern enorm, weshalb alternative Wege gefunden werden mussten, um Kontakte zu Kindern und Jugendlichen herzustellen und aufrechtzuerhalten (KVJS 2022, S. 13, Pötter 2024, S. 43). Meist wurde dies mittels digitaler Medien probiert (Berndt et al. 2021b, S. 10).

Jedoch brachte die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakten über digitale Medien für Schulsozialarbeitende weitere Hürden mit sich. Gründe dafür waren vielfältige Kontaktbarrieren wie eine mangelhafte technische Ausstattung mit Endgeräten seitens der Schulsozialarbeit (s. Kap. 3.1.) aber auch auf Seiten der Schüler, anderweitige technische Bedingungen, Altersfaktoren, insbesondere bei Grundschulern, sowie Sprachbarrieren bei Familien mit Migrationshintergrund (Berndt et al. 2021b, S. 7).

Obwohl elektronische Medien bereits vor der Pandemie einen selbstverständlichen Bestandteil des Alltags vieler Menschen ausmachten, haben noch lange nicht alle jungen Menschen und ihre Familien dieselben Voraussetzungen im Zu- und Umgang mit neuen Medien. Diese sogenannte digitale Spaltung verdichtete sich im Zuge der Pandemie noch mehr (Pötter 2024, S. 97). Nach der vorletzten JIM-Studie 2020⁸ besaßen 94% der Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren ein eigenes Smartphone, mehr als 70% verfügten über einen

⁸ Es wird sich bewusst auf die JIM-Studie von 2020 bezogen, da in jenem Jahr auch vorwiegend die Schulschließungen und der digitale Fernunterricht stattfanden.

Computer oder Laptop (Feierabend et al. 2020, S. 8). Die darauf folgende JIM-Studie 2022 zeigte überdies noch deutliche Unterschiede in der Medienausstattung zwischen den Schulformen. So hatten beispielsweise 77% der Gymnasiasten einen eigenen Computer oder Laptop, aber nur 68% der Schüler an Haupt- oder Realschulen. Ähnliche Unterschiede zeigten sich bei dem Besitz von Tablets. Hier verfügten 55% der Gymnasiasten über ein solches Gerät, bei Haupt- und Realschülern waren es mehr als zehn Prozent weniger (Feierabend et al. 2022, S. 9).

Insbesondere Grundschüler waren auf digitalem Wege schwer erreichbar, da nach der KIM-Studie 2020 nur die Hälfte aller Kinder zwischen sechs und 13 Jahren ein Mobiltelefon besaß. Darüber hinaus kamen Computer, Laptops (18%) oder Tablets (9%) noch seltener vor (Feierabend et al. 2021, S. 11). Zusätzlich erschwerten technische Hürden den Kontaktaufbau. Wenn Schulsozialarbeiter nicht in die IT-Infrastruktur der Schulen eingebunden waren, stießen sie auf Datenschutzprobleme und Zugangsbeschränkungen, die eine Kommunikation mit den Schülern oft nur über Umwege, wie zum Beispiel über Lehrer, ermöglichten (Pudelko 2021).

Dennoch zeigten die KIM- und die JIM-Studie, dass 2020 nahezu jeder Haushalt mit Smartphones, Computern, Laptops sowie einem WLAN-Anschluss ausgestattet war (Feierabend et al. 2020, S. 6; 2021, S. 11). Unter dieser Annahme verlagerten Schulsozialarbeiter in Corona-Zeiten ihre Kommunikationswege vorwiegend in den digitalen Raum. Allem voran stellten E-Mails den am häufigsten genutzten Kommunikationskanal dar (Pudelko 2021). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Berndt et al. (2020, S. 9) in ihrer ersten Befragung. Demnach haben mit 98% fast alle Fachkräfte E-Mails genutzt, dicht gefolgt vom Telefon mit 96%. Damit haben Kontakte per E-Mail um knapp 20% im Vergleich zur vorpandemischen Zeit zugenommen. Darüber hinaus wurde eine breite Vielfalt an weiteren Kommunikationskanälen genutzt. Von verschiedenen Online-Plattformen und -Konferenztools über Internetforen, Podcasts und SMS hin zu Schulclouds, sozialen Medien und Messengerdiensten wie WhatsApp wurde alles genutzt (ebd.; KVJS 2022, S. 11; Opalka 2021, S. 77f.; Pudelko 2021).

Trotz einer scheinbar guten technischen Ausstattung von jungen Menschen und ihren Familien, gab es dennoch erhebliche Probleme, bestimmte Kinder und Jugendliche zu erreichen⁹ (Pötter 2024, S. 98). Dies betraf in besonderem Umfang Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen (Berndt et al. 2020, S. 15f.;

⁹ Die Erreichbarkeit wurde ebenso erschwert durch die schlechte technische Ausstattung von Fachkräften der Schulsozialarbeit sowie mangelhaften Datenschutzregelungen seitens der Anstellungsträger. Dies wurde bereits im Kapitel 3.1. dieser Arbeit behandelt und soll an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen werden.

2021b, S. 7; Opalka 2021, S. 82). Auch Kinder im Grundschulalter oder aus Förderschulen waren oft nur über ihre Eltern ansprechbar. Somit konnten Schulsozialarbeiter keine kontinuierlichen, niedrigschwelligen und spontanen Begegnungen mehr gewährleisten (Berndt et al. 2020, S. 15). Vor allem die Ansprache und Unterstützung von Schülern mit komplexen Einzelfallproblematiken gestaltete sich mitunter durch die soziale Distanz sehr umständlich (Berndt et al. 2021b, S. 7).

Hinzu kommt, dass nicht alle Adressaten über digitale Medien erreicht werden konnten. Um möglichst alle Zielgruppen anzusprechen, mussten Schulsozialarbeiter Alternativen entwickeln und mehrere Zugangswege berücksichtigen (Pötter 2024, S. 43). Dementsprechend wurden auch analoge Formate wie Briefe oder Aushänge verwendet (Opalka 2021, S. 78; Pudelko 2021). Manche Schulsozialarbeiter tätigten auch Hausbesuche, um Kontakt zu Schülern und ihren Familien aufzunehmen (KVJS 2022, S. 11; Opalka 2021, S. 78; Pudelko 2021). Anderen Erfahrungsberichten können weitere interessante Herangehensweisen zur Kontaktaufnahme entnommen werden wie zum Beispiel Gartenzaun-Gespräche, Beratungsspaziergänge oder das Aufsuchen von Jugendtreffpunkten im öffentlichen Raum (Straß et al. 2020, S. 11). Dennoch blieben viele unterstützungsbedürftige Schüler unerreichbar oder tauchten ab, wodurch das Risiko bestand, Einzelfallproblematiken oder sogar Kindeswohlgefährdungen nicht frühzeitig zu erkennen (Berndt et al. 2021b, S. 17; KVJS 2022, S. 13f.; Opalka 2021, S. 73).

Daran wird deutlich, dass auch die Bedarfsermittlung durch fehlende Präsenzkontakte im Zuge der Pandemie schwieriger geworden ist. Wenn Schulsozialarbeitende jedoch Kontakte herstellen konnten, wurde schnell offensichtlich, dass die Beratungs- und Unterstützungsbedarfe von jungen Menschen und ihren Eltern in Krisenzeiten deutlich gestiegen sind (Pötter 2024, S. 43). In Sachsen stellte fast jeder zweite Schulsozialarbeiter eine Zunahme des Bedarfs bei Schülern fest (Berndt et al. 2021a, S. 17). Themenschwerpunkte¹⁰ waren bei den Schülern unter anderem coronabedingte schulische Herausforderungen, schwerwiegende psychosoziale Problemlagen und verschiedene Schwierigkeiten im emotional-sozialen Bereich wie (Zukunfts-)Ängste, Sorgen und gestiegene Stressgefühle (Berndt et al. 2020, S. 11; 2021a, S. 15).

Auch die Eltern signalisierten einen erhöhten Bedarf an Information und Unterstützung durch die Schulsozialarbeit. Sie waren häufig mit Erschöpfung und Überforderung durch das Homeschooling sowie die zunehmend komplexen Herausforderungen im Arbeits- und

¹⁰ Einige thematische Schwerpunkte wurden bereits im Kapitel 3.2. benannt (s. S. 19).

Familienleben konfrontiert. Darüber hinaus traten Erziehungsprobleme und Unsicherheiten bei der Beantragung notwendiger Hilfen auf (Opalka 2021, S. 72).

Fachkräfte beobachteten in der Elternarbeit zu Krisenzeiten zwei gegensätzliche Entwicklungen. Einerseits führte der gestiegene Unterstützungsbedarf zu einer intensiveren Zusammenarbeit mit einigen Eltern. Andererseits war ein Teil der Eltern kaum oder gar nicht erreichbar (Berndt et al. 2021b, S. 12).

Insgesamt war die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakt, vor allem zu besonders unterstützungsbedürftigen Schülern, eine der größten Herausforderungen der Schulsozialarbeit in dieser Zeit. Im anschließenden letzten Kapitel dieses Teils soll die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitern mit dem Schul- bzw. Lehrpersonal während der Corona-Pandemie betrachtet werden.

3.4. Veränderte Kooperationsdynamiken mit dem Schul- und Lehrpersonal

Wie vielzählige andere Bereiche der Schulsozialarbeit wurde auch die Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal, insbesondere mit den Lehrkräften von der Corona-Krise beeinflusst. Dabei wirkte die Pandemie wie ein *„bipolares Brennglas, in der sich die Wirkungen bereits bestehender Herausforderungen ebenso potenzierten wie die Wirkungen positiver Gelingensbedingungen“* (Hettler 2020, S. 66). Je nachdem, wie die Kooperationsqualität zwischen Schulsozialarbeitern und Lehrern vor der Corona-Pandemie ausfiel, bewährte sich die Zusammenarbeit in Zeiten der Krise oder kam zum Stillstand (ebd.). Im Folgenden sollen eben diese zwei Seiten beleuchtet und mit Erfahrungsberichten untermauert werden.

In allen vier Befragungsberichten aus Sachsen bekräftigt stets ein Teil der Schulsozialarbeitenden eine sich positiv entwickelnde, verbesserte und teils engere Kooperation zu dem Lehrpersonal (Berndt et al. 2020, S. 18; 2021a, S. 11; 2021b, S. 18; 2023, S. 18f.). Während des eingeschränkten Regelbetriebs schätzte fast ein Drittel der Fachkräfte die Kooperationsqualität mit Lehrern besser ein als während der Schulschließungen. Auch sahen diesbezüglich knapp 16% eine Verbesserung mit der Schulleitung (Berndt et al. 2021a, S. 21). Meist wurde die Kooperation dann besser eingeschätzt, wenn zum einen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit gesehen und daraus resultierende Potenziale genutzt wurden und zum anderen Lehrkräfte von sich aus auf die Schulsozialarbeiter zugingen (ebd., S. 22; 2021b, S. 18). Nach zwei Jahren Pandemie sahen letztlich mehr als vier von zehn Schulsozialarbeitern eine Verbesserung in der Kooperation mit der Schule (Berndt et al. 2023, S. 18). Zusätzlich zur verbesserten Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal wurde die Schulsozialarbeit zunehmend als eigenständige und komplementäre pädagogische

Profession anerkannt und stärker in das System Schule eingebunden (Berndt et al. 2023, S. 19). Folgende Aussage einer Fachkraft soll dies noch einmal verdeutlichen:

„Die Schulleitung bezieht den Schulsozialarbeiter in allen wichtigen sozialen Aufgaben, bei Krisenfällen und Fragen der Schulentwicklung partnerschaftlich mit ein. Der Schulsozialarbeiter kann eigene Projekte einbringen und wird als Fachkraft gehört. Es finden regelmäßige Besprechungen mit den Fachkräften und der Schulleitung statt“ (Berndt et al. 2023, S. 19)

Wie die innerschulische Zusammenarbeit während der Schulschließungen aussehen konnte, zeigt sich gut an einer Berliner Befragung der Stiftung SPI. So blieben während der Pandemie regelmäßige Besprechungen und ein intensiver Austausch mit dem Kollegium via Telefon, E-Mails, SMS oder über die Schulcloud bestehen. Mit der Hilfe von Lehrkräften sollten so insbesondere Schüler mit einem erhöhten Bedarf an Unterstützung ausföndig gemacht werden (Stiftung SPI 2020, S. 3). Weiterhin arbeiteten die Schulsozialarbeiter in schulinternen Gremien mit und führten individuelle Beratungen oder konzeptionelle Absprachen mit Lehrern und Schulleitungen durch (ebd., S. 3f.). Zudem unterstützten sie das Schulpersonal bei der Planung und Umsetzung von Förderprogrammen für Schüler, wie zum Beispiel „LernBrücken“¹¹, sowie bei der berufsorientierenden Beratung und der Einhaltung coronabedingter Hygienemaßnahmen (ebd., S. 4).

Ähnlich gute Erfahrungen im Austausch und der Zusammenarbeit mit Lehrkräften sammelten Fachkräfte in Baden-Württemberg. Diese pflegten ebenso Kontakte zu Lehrern per Telefon oder Videokonferenz. Vor allem unterstützten sie die Lehrkräfte bei der Kontaktaufnahme zu schulabsenten Schölern. Darüber hinaus nutzten Lehrer und Schulsozialarbeiter gemeinsame Kontakte, um in enger Zusammenarbeit Projekte und Angebote zu entwickeln wie beispielsweise einen digitalen Morgenkreis. Bei generellen Anliegen, etwa der Mitnutzung der Schulcloud durch die Schulsozialarbeit, fungierten die Schulleitungen als zentrale Anlaufstelle. Es erwies sich im Rahmen der Pandemie als besonders effektiv, direkt mit Lehrkräften in den Austausch zu treten und gemeinsam zu vereinbaren, wie die Schulsozialarbeit als eigenständiger Bestandteil der Unterstützungsangebote integriert werden kann. Viele Lehrer nahmen überdies die Zusammenarbeit dankbar an und schätzten den daraus resultierenden Mehrwert (Straß et al. 2020, S. 6).

Dies war jedoch nicht bei allen Schulsozialarbeitern der Fall. So zeigte sich auch ein Großteil der Fachkräfte sichtlich unzufrieden mit der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und dem Schul- bzw. Lehrpersonal (Berndt et al. 2020, S. 18). Sie fühlten sich mitunter schlecht

¹¹ Mehr Details zum Programm „LernBrücken“ findet man unter https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1164272902/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/lernen-ueberall/lernbruecke/gs/GS%20Startseite%20Info%20Schreiben%20und%20Fobis/Konzeption%20-%20Lernbru%CC%88cken%202021.pdf

kollegial angebunden und nicht in ihrer Profession anerkannt (Berndt et al. 2021b, S. 18; 2023, S. 15). Als weitere Gründe für schlechte Kooperationsbeziehungen wurden schulstrukturelle Aspekte, eine Deutungsdominanz seitens der Schule oder die Beanspruchung der Schulsozialarbeitenden für schulische Aufgaben angeführt (Berndt et al. 2023, S. 20). In einigen Fällen führte die Vermischung von schulischen und sozialpädagogischen Aufgabenbereichen auch zu verbesserten Kooperationsbeziehungen (Berndt et al. 2021b, S. 14). Andere hingegen empfanden es als „Sich-Abhängig-Machen“ von der Schule und hatten teilweise große Schwierigkeiten damit, von den zugewiesenen Aufgaben Abstand zu nehmen (KVJS 2022, S. 16).

Weiterhin wurde auf Seiten des Schulpersonals das fehlende Verständnis sowohl für die Situation der Schüler als auch für die professionelle Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit kritisiert. So beschreibt eine Fachkraft, dass *„die Schulleitung [...] große Unterschiede für sich darin [sieht], was die Zuständigkeit von Arbeitsverhältnissen anbelangt. Heißt konkret, dass sie glaubt, über die Schulsozialarbeit frei verfügen zu können [...]“* (Berndt et al. 2021a, S. 15). Auch haben sich einige Schulsozialarbeiter dadurch in ihrer professionellen Autonomie verletzt gefühlt (ebd.).

Zusätzlich wirkte sich der abgeflachte bis fehlende Kontakt zu Lehrkräften hinderlich auf die Kooperationsbeziehungen aus. Durch den in der Krise nachlassenden kollegialen Austausch fühlten sich einige Fachkräfte sogar teilweise sozial isoliert (KVJS 2022, S. 15). Neben den Defiziten in der Kommunikation mit Lehrern waren es nicht zuletzt auch deren wenige Zeitressourcen sowie Stress und Überforderung, die dem Ausbau gelingender Kooperationsbeziehungen im Wege standen (Berndt et al. 2021a, S. 23).

Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem schulischen Fachpersonal vermitteln ein insgesamt äußerst facettenreiches Bild¹². Im Sinne des zu Beginn des Kapitels beschriebenen „Brennglaseffekts“ haben sich viele der bereits vor der Pandemie bestehenden Kooperationsverhältnisse deutlich zugespitzt.

4. Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie für die Schulsozialarbeit

Im Frühling 2023, fast genau drei Jahre nach dem weltweiten Ausbruch des Corona-Virus, wurde die Pandemie in Deutschland offiziell für beendet erklärt (Bader 2023). Für viele

¹² Das Kapitel 4.2. „Qualität der Kooperation mit der Schule“ im vierten und abschließenden Befragungsbericht aus Sachsen (Berndt et al. 2023) bietet hierzu durch zahlreiche Zitate von Schulsozialarbeitern einen noch tiefergehenden Einblick.

Menschen bedeutete dies eine schrittweise Rückkehr zur Normalität. Dennoch hat die Pandemie in allen Bereichen der Gesellschaft ihre Spuren hinterlassen, deren Aufarbeitung noch längst nicht abgeschlossen ist (Pötter 2024, S. 42f.). Für die Schulsozialarbeit wirkte die Corona-Krise als bipolares Brennglas (Hettler 2020, S. 66), wodurch insbesondere bereits bestehende generelle Probleme der Schulsozialarbeit noch deutlicher wurden (Opalka 2021, S. 93).

Gleichzeitig sieht Hettler (2020, S. 66) in den von der Schulsozialarbeit gemachten Erfahrungen eine große Chance. Sie können als „*Katalysator für dringende Weiterentwicklungsbedarfe*“ im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit dienen (ebd.). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend überblicksartig einige zentrale Erkenntnisse dargestellt, die aus den pandemiebedingten Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden gewonnen wurden¹³.

Schulsozialarbeit muss weiter ausgebaut, abgesichert und professionalisiert werden

Die Corona-Pandemie hat einige bereits bestehende strukturelle Defizite in der Schulsozialarbeit offengelegt. Viele Schulsozialarbeiter waren in Pandemiezeiten mit einem deutlich gestiegenen Arbeitsaufwand und -umfang konfrontiert. Sie waren materiell-technisch sowie personell schlecht ausgestattet und agierten meist als Einzelkämpfer unter völlig neuen Bedingungen (s. Kap. 3.1.).

In Krisenzeiten sind Schüler und Eltern, aber auch Lehrkräfte noch mehr auf Orientierung, Beratung und Unterstützung seitens der Schulsozialarbeit angewiesen. Im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung ist es dahingehend notwendig, die Schulsozialarbeit finanziell, personell und infrastrukturell abzusichern sowie unabhängig der Schulform weiter auszubauen (Berndt et al. 2021a, S. 35; 2021b, S. 33; 2023, S. 55). Darüber hinaus sollte der Aufbau von Teamstrukturen und vertrauensvollen Beziehungen zu Kollegen gezielt gefördert werden, um eine effektive Zusammenarbeit in Krisenzeiten sicherzustellen (KVJS 2022, S. 44).

Während der Pandemie waren Schulsozialarbeiter zudem enormen Belastungen sowohl im beruflichen als auch im familiären Umfeld ausgesetzt. Um ihre physische und psychische Gesundheit zu schützen, müssen gerade in Krisenzeiten Angebote wie Supervision und kollegiale Beratung bereitgestellt werden (ebd., S. 45).

Ein weiterer wiederkehrender Aspekt war die Infragestellung der Legitimation von Schulsozialarbeit. Um ihre Bedeutung stärker hervorzuheben, ist es wichtig, gezielte Öffentlichkeits-

¹³ Die vorgestellten Erkenntnisse stellen aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit nur einen Bruchteil dar. Da ebenso nicht alle Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit umfassend betrachtet werden konnten, ist davon auszugehen, dass sich noch weitere wichtige Schlussfolgerungen aus der Pandemie für die Schulsozialarbeit ableiten lassen.

und Lobbyarbeit zu leisten. Diese Maßnahmen sollen nicht nur die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit bei Entscheidungs- und Kostenträgern verbessern, sondern auch ihre Präsenz und Anerkennung in der Gesellschaft nachhaltig stärken (KVJS 2022, S. 44; Opalka 2021, S. 98). Besonders in Krisenzeiten muss die Rolle der Schulsozialarbeit betont werden, um ihre Arbeitsgrundlage zu sichern und Versetzungen zu vermeiden (KVJS 2022, S. 43).

Schulsozialarbeit muss auf pandemiebedingte gestiegene Bedarfe bei Schülern eingehen

Während der Schulschließungen und des eingeschränkten Schulbetriebs sind die individuellen, sozialen und schulischen Unterstützungsbedarfe bei Kindern und Jugendlichen nachhaltig gestiegen¹⁴ (Berndt et al. 2023, S. 25). Um ihnen künftig bei der Verarbeitung ihrer Erfahrungen und der Bewältigung bestehender sozial-emotionaler Herausforderungen zu helfen, bedarf es gezielter Unterstützung durch die Schulsozialarbeit (ebd., S. 31; Pötter 2024, S. 48).

Die Schulsozialarbeiter sollten hierfür niedrigschwellige und bedarfsgerechte psychologische Beratungs- und Begleitangebote bereitstellen (Berndt et al. 2023, S. 56). Besonders wichtig ist es, schulumüde, schulabsente oder benachteiligte Schüler mit sozialen Lern- und Entwicklungsangeboten zu fördern, um eine Verfestigung bestehender Problemlagen vorzubeugen (ebd., S. 54). Gleichzeitig müssen externe Unterstützungsstrukturen weiter ausgebaut werden, um ein umfassendes Hilfenetzwerk zu gewährleisten (ebd., S. 56).

Ein weiterer zentraler Auftrag der Schulsozialarbeit besteht darin, sicherzustellen, dass junge Menschen nicht als „Corona-Generation“ stigmatisiert werden, sondern die Chance erhalten, ihre Potenziale frei zu entfalten (Pötter 2024, S. 48).

Digitalisierung muss vorangebracht, Medienkompetenz gestärkt werden

Zu Beginn der Corona-Krise waren viele Schulsozialarbeiter nahezu handlungsunfähig, da ihnen die erforderliche technische Ausstattung fehlte, um ihre Arbeit in den digitalen Raum zu verlagern. Damit Schulsozialarbeiter künftig effektiv arbeiten können, ist es entscheidend, sie mit moderner Hard- und Software auszustatten, um den Anschluss an die Lebenswelt der Schüler nicht zu verlieren (Berndt et al. 2021a, S. 31; Hettler 2020, S. 67).

¹⁴ Zur Auswirkung der Corona-Pandemie auf die Lebenswelt junger Menschen gibt es einige aufschlussreiche Studien wie beispielsweise die COPSY-Studie der Universität Hamburg-Eppendorf, online verfügbar unter https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie_en.html

Darüber hinaus benötigen sie Digitalisierungskonzepte sowie eine umfassende Beratung zur Datensicherheit (Berndt et al. 2021a, S. 30f.). Die Träger der Schulsozialarbeit sind gefordert, klare Regeln, Richtlinien und Hilfestellungen für die Nutzung digitaler Kommunikationstechniken bereitzustellen (Opalka 2021, S. 78). Parallel dazu müssen Fort- und Weiterbildungen zur Stärkung der Medienkompetenz für die Fachkräfte angeboten werden (Pudelko 2021).

Digitale Lernformate, die sich während der Corona-Pandemie bewährt haben, sollten auch in Zukunft weiter genutzt werden (Berndt et al. 2021a, S. 30). Zudem ist es wichtig, praxistaugliche Onlineangebote und -methoden zu entwickeln und zu verbessern, um eine nachhaltige Unterstützung der Schulsozialarbeit auch im digitalen Raum sicherzustellen (KVJS 2022, S. 44).

Digitale Kommunikationswege müssen weiter ausgebaut werden

Die Corona-Pandemie hat gezeigt, dass digital gestützte Kommunikation in der Schulsozialarbeit gut angenommen wird und dringend ausgebaut werden muss (Berndt et al. 2021a, S. 28). Dafür sind schulunabhängige datenschutzkonforme Tools und Kommunikationsplattformen unerlässlich, um Schüler auch außerhalb der Schule sicher zu erreichen (ebd., S. 31; KVJS 2022, S. 43). Zudem ist die Einbindung der Schulsozialarbeit in Schulportale wichtig, um Informationen und Kontaktmöglichkeiten möglichst niedrigschwellig bereitzustellen (Berndt et al. 2021a, S. 28; KVJS 2022, S. 16f.).

Insbesondere Plattformen, die datenschutzkonform und zugleich für junge Menschen ansprechend sind, müssen (weiter-)entwickelt werden, da bestimmte soziale Medien, die vorrangig von Schülern genutzt werden, für Fachkräfte der Schulsozialarbeit oft unzugänglich sind (Berndt et al. 2021a, S. 29). Digitale Angebote wie Videokonferenzen oder Online-Teamsitzungen, welche sich als effizient erwiesen haben, sollten langfristig beibehalten und flächendeckend als Grundausstattung der Schulsozialarbeit etabliert werden (ebd., S. 30; KVJS 2022, S. 16). Dadurch wird ein flexibles Arbeiten erleichtert und zugleich eine effiziente Zusammenarbeit sowie ein gezielter Austausch mit dem Schulpersonal gefördert (Berndt et al. 2021b, S. 32).

Schulsozialarbeit muss sich auf ihre Kernaufgaben zurückbesinnen

Trotz eines erforderlichen digitalen Fortschritts in der Schulsozialarbeit ist eine Rückbesinnung auf die traditionellen Stärken dieser Profession notwendig. Schulsozialarbeit als „*problemsensible Beziehungs-, Kontakt- und Kommunikationsprofession*“ (Berndt et al. 2021a, S. 31) muss vorrangig auf Präsenzkontakte setzen, wobei digitale Medien lediglich

unterstützend wirken sollten (Berndt et al. 2021a, S. 31). Andernfalls droht die Gefahr der beruflichen Entgrenzung aufgrund einer konstanten Erreichbarkeit der Fachkräfte (ebd.).

Darüber hinaus ist Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe nicht dafür verantwortlich, Lehrkräfte zu entlasten oder schulische Defizite zu kompensieren (Berndt et al. 2023, S. 56). Vielmehr muss sie gemäß ihres ursprünglichen Jugendhilfeauftrags als Anwalt der Schüler agieren und deren Bedürfnisse sowie lebensweltliche Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen (Hettler 2020, S. 66). Diese anwaltschaftliche Funktion ist besonders wichtig, um die während der Pandemie entstandenen Entwicklungsrisiken und Erfahrungen sozialpädagogisch zu bearbeiten und eine enge Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft zu fördern (ebd., S. 68).

Es muss klare Regelungen zur Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule geben

Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule erfordert klare Regeln und verbindliche Konzepte (Berndt et al. 2023, S. 56; Opalka 2021, S. 78;). Schulsozialarbeit muss eigenständig agieren können und als nicht-schulische Profession gleichwertig anerkannt werden, ohne ihre Autonomie zu verlieren (Berndt et al. 2021b, S. 33; 2023, S. 44).

Dafür ist es von Bedeutung, Rollen und Aufgaben der Schulsozialarbeit vorab zu klären und die Fachkräfte in schulische Kommunikations- und Arbeitsstrukturen einzubinden, um Missverständnisse oder falsche Erwartungshaltungen zu vermeiden (Berndt et al. 2023, S. 45). Ebenso muss die Professionalisierung des Arbeitsfelds Schulsozialarbeit vorangetrieben werden, da sie so als gleichberechtigter Partner gestärkt und eine stabile Kooperation mit der Schule auch in Krisenzeiten ermöglicht wird (Hettler 2020, S. 67; KVJS 2022, S. 43).

Schulsozialarbeit muss besser auf Krisen vorbereitet sein

Die Pandemie hat gezeigt, dass die Schulsozialarbeit auf eine derartige Krisensituation nur unzureichend vorbereitet war (KVJS 2022, S. 42). Deshalb werden zukünftig Konzepte benötigt, die Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen vermeiden sowie insbesondere die Unterstützung problembelasteter Kinder sicherstellen (Opalka 2021, S. 93). Es gilt, darin klare Ziele und Aufgaben für Schulsozialarbeit in Krisenzeiten zu definieren, um Fachkräften Orientierung zu geben, Überlastungen zu vermeiden und die Abgrenzung von schulischen Aufgaben sicherzustellen (KVJS 2022, S. 42f.). Solche Konzepte können zur Professionalisierung der Schulsozialarbeit beitragen, indem sie mitunter eine kritische Reflexion bestehender Praktiken anstoßen (ebd., S. 42).

Neben der Bewältigung akuter Krisen sollte die Schulsozialarbeit junge Menschen auch auf den Umgang mit ähnlichen und anderen gesellschaftlichen Herausforderungen vorbereiten (Berndt et al. 2023, S. 31).

5. Fazit

Die im Jahr 2020 ausgebrochene Corona-Pandemie hat nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche und Berufsgruppen, darunter auch die Schulsozialarbeit, tiefgreifend beeinflusst. Schulschließungen, Kontaktbeschränkungen und umfassende Hygienevorschriften prägten die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit grundlegend.

Vor diesem Hintergrund wurden in der vorliegenden Bachelorarbeit die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit erforscht. Mithilfe verschiedener Studien aus dem Bundesgebiet wurde beleuchtet, wie die Pandemie die Arbeitsbedingungen, Aufgabenbereiche, Kontaktaufnahmen und Kooperationsstrukturen innerhalb des Berufsfeldes Schulsozialarbeit verändert hat. Neben einigen Herausforderungen konnten auch positive Entwicklungen und einzelne Weiterentwicklungspotenziale offenbart werden.

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist der dringende Bedarf an einer besseren digitalen Ausstattung für Schulsozialarbeiter. Insbesondere zu Beginn der Krise waren viele Fachkräfte nur unzureichend mit technischen Geräten versorgt. Im Rahmen der Pandemie wurde jedoch eine angemessene technische Ausstattung der Schulsozialarbeiter essenziell, da aufgrund der Schulschließungen der Kontakt zu Schülern nahezu ausschließlich über digitale Kommunikationswege realisierbar war.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass eine verbesserte technische Ausstattung allein nicht ausreicht, um unter Pandemiebedingungen entsprechend arbeiten zu können. Es bedarf ebenso eines Ausbaus der Medienkompetenz von Schulsozialarbeitenden. Um dementsprechend den Anforderungen einer modernen und lebensweltorientierten Schulsozialarbeit gerecht zu werden, müssen Fachkräfte nicht nur mit zeitgemäßer Technik ausgestattet, sondern auch im Umgang mit dieser geschult werden.

Vor allem die Kommunikation über digitale Medien erwies sich im Laufe der Pandemie als hilfreich und effizient. Um Schüler und Eltern auch auf digitalem Wege niedrigschwellig und vor allem unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben erreichen zu können, ist daher die (Weiter-)Entwicklung geeigneter digitaler Plattformen für die Schulsozialarbeit unerlässlich. Auch sind bestehende Datenschutzregelungen kritisch zu überprüfen, da sich Kinder und Jugendliche meist in sozialen Netzwerken bewegen, welche für Schulsozialarbeiter aufgrund des Datenschutzes nicht zugänglich sind.

Eine fortschreitende Digitalisierung der Schulsozialarbeit löst jedoch nicht das Problem, dass unsere Gesellschaft ähnlich der bestehenden Bildungsungleichheit auch einer digitalen Spaltung unterliegt. Während der Corona-Pandemie zeigte sich, dass es nicht nur an technischer Ausstattung bei Schulsozialarbeitenden mangelte, sondern auch viele Schüler und ihre Familien nicht ausreichend versorgt waren. Dadurch konnten einige von ihnen kaum oder gar nicht erreicht werden. Demnach müssen Fachkräfte stets über ein breites Spektrum an digitalen und analogen Kontaktformaten verfügen, um den Anschluss zu Schülern sowohl in „normalen“ als auch in Krisenzeiten sicherzustellen. Dessen ungeachtet bleibt festzuhalten, dass die Schulsozialarbeit als Beziehungsprofession Präsenzkontakte an erste Stelle setzen muss, während digitale Medien lediglich eine Ergänzung dieser darstellen können.

Doch besonders in Krisenzeiten, die bei Schülern häufig einen erhöhten Unterstützungsbedarf mit sich bringen, zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit weit mehr als nur technische Lösungen erfordert. Sie muss vielfältige Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitstellen, um Schüler bei der Bewältigung psychischer und sozialer Herausforderungen zu begleiten. Jene Angebote stellten jedoch nur ein Teil der schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten unter Pandemiebedingungen dar. Vielmehr übernahm die Schulsozialarbeit in der Pandemie eine Fülle an fachfremden Aufgaben wie zum Beispiel die Durchführung von Hygienemaßnahmen oder die Notbetreuung von Schülern. Diese Tätigkeiten haben nicht nur die Erfüllung der Kernaufgaben der Schulsozialarbeit erschwert, sondern teilweise auch die Rolle der Schulsozialarbeitenden in Frage gestellt. Um dies in Zukunft zu vermeiden und den Fachkräften eine professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit zu ermöglichen, müssen klare Aufgabenprofile der Schulsozialarbeit verbindlich in Konzepten und Kooperationsvereinbarungen mit der Schule verankert werden.

Ebenso unverzichtbar für die Professionalisierung der Schulsozialarbeit ist die Sicherstellung stabiler und sicherer Arbeitsplätze für Fachkräfte. Schulsozialarbeit muss insbesondere von ihren Trägern als eine eigenständige und relevante Profession am Ort Schule anerkannt werden. Schulsozialarbeiter tragen maßgeblich zur ganzheitlichen Entwicklung von Schülern bei. Diese Aufgabe ist gerade in Krisenzeiten von zentraler Bedeutung und muss kontinuierlich gewährleistet werden. Deshalb ist es notwendig, den Fachkräften Arbeitsplatzsicherheit zu bieten, damit sie im Falle zukünftiger Krisen weder in fachfremde Arbeitsbereiche versetzt noch ihre Stellen gestrichen werden.

Zudem hat die Corona-Krise gezeigt, wie wichtig Teamarbeit für die Schulsozialarbeit ist. Durch eine gegenseitige Beratung und Unterstützung können Fachkräfte sowohl in Krisen als auch im Alltag die berufliche und private Mehrbelastung besser bewältigen.

Überdies wurde durch die Pandemie ein erhöhter Kooperationsbedarf zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitern deutlich. Je nachdem wie Kooperationsstrukturen vor der Pandemie beschaffen waren, intensivierte sich die Zusammenarbeit in einigen Fällen oder flachte gänzlich ab. Teilweise wurden Schulsozialarbeitende mit Aufgaben betraut, die nicht zu ihrem eigentlichen Aufgabenspektrum gehören. Es ist deshalb seitens des Schul- und Lehrpersonals notwendig, die Schulsozialarbeit als eigenständige Profession anzuerkennen und fest in die Schule zu integrieren. Darüber hinaus müssen vor allem Aufgaben und gemeinsame Ziele der beiden Berufsgruppen in Regel- und Krisenzeiten beispielsweise in Kooperationsverträgen festgeschrieben werden.

Gleichzeitig konnten in diesem Zusammenhang auch positive Entwicklungen festgestellt werden. So erlebten einige Schulsozialarbeitende eine Verbesserung in der Kooperation zu Lehrkräften, indem sie beispielsweise gemeinsam Projekte entwickelten oder in wichtige Fragen mit einbezogen wurden. Diese Erfahrungen können als Grundlage für eine stärkere und nachhaltigere Kooperation dienen.

Zusammenfassend konnte mit den pandemiebedingten Veränderungen in der Schulsozialarbeit die Erkenntnis gewonnen werden, dass jene zukünftig besser auf ähnliche Krisen vorbereitet werden muss. Dies umfasst neben bereits aufgezählten Maßnahmen auch die Erstellung von Krisenkonzepten, die mitunter darauf abzielen, Schulschließungen zu vermeiden und eine krisenbedingte Überlastung der Schulsozialarbeitenden vorzubeugen.

Wie in der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, stellt die Schulsozialarbeit ein äußerst komplexes Arbeitsfeld dar, das sich durch vielfältige Zuständigkeiten und unterschiedliche länderspezifische Traditionen auszeichnet. Diese Rahmenbedingungen führen dazu, dass stets einzigartige Konstellationen entstehen, in denen Schulsozialarbeiter tätig sind. Jene Heterogenität machte es besonders schwierig, allgemeingültige Aussagen über die Situation der Schulsozialarbeit in Deutschland während der Corona-Pandemie zu treffen. Hinzu kommt, dass auch die örtlichen coronabedingten Hygiene- und Eindämmungsmaßnahmen je nach regionalen Inzidenzwerten stark variierten, was eine einheitliche Betrachtung zusätzlich erschwerte.

Zur Erforschung der Auswirkungen der Pandemie konnten daher lediglich einzelne Studien aus verschiedenen Bundesländern herangezogen und auf Gemeinsamkeiten überprüft werden. Dabei zeigte sich in der Literaturrecherche, dass Schulsozialarbeiter während der Pandemie eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen gemacht haben. Diese Vielfalt konnte in der vorliegenden Arbeit aufgrund des begrenzten Rahmens nur im Ansatz dargestellt werden.

Jeder der in dieser Arbeit untersuchten Teilbereiche – Arbeitsbedingungen, Aufgabenbereiche, Kontaktgestaltung und Kooperationsstrukturen – hätte dementsprechend im Rahmen einer eigenen Arbeit noch ausführlicher vertieft werden können. Das verdeutlicht, wie komplex und vielseitig diese Thematik ist und zeigt, dass eine umfassende Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig möglich war.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die pandemiebedingten Erfahrungen der Schulsozialarbeit nicht nur Herausforderungen offengelegt, sondern auch Chancen zur Weiterentwicklung geboten haben. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen als Grundlage genutzt werden, um die Schulsozialarbeit zukünftig als Profession weiter zu stärken und krisenfester zu machen. Die Pandemie hat gezeigt, dass eine gut aufgestellte Schulsozialarbeit sowohl im Alltag als auch in Krisenzeiten unverzichtbar ist.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bader, Nadine (2023): *Corona-Maßnahmen laufen aus: So endet die Pandemie*, In: Tageschau, zuletzt online abgerufen am 27.01.2025 unter <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/corona-massnahmen-ende-101.html>
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhardt, Brit; Kofahl, Joel; Krause, Mario; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2020): *Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der ersten Befragung während der Schulschließungen*, Dresden (Evangelische Hochschule Dresden), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/Erster_Bericht_komprimiert.pdf
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhardt, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2021a): *Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der zweiten Befragung während des eingeschränkten Regelbetriebs*, Dresden (Evangelische Hochschule Dresden), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/Zweiter_Bericht_komprimiert.pdf
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhardt, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2021b): *Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der dritten Befragung vor dem Übergang in den Regelbetrieb*, Dresden (Evangelische Hochschule Dresden), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/Dritter_Bericht_komprimiert.pdf
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhardt, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2023): *Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Veränderung. Ergebnisse der vierten, abschließenden Befragung des Zyklus „Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie“*, Dresden (Evangelische Hochschule Dresden), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/Abschlussbericht_SchuSoinV-komprimiert.pdf
- Breitinger, Matthias; Hansel-Engelhart, Torsten (2024): *Rückblick auf ersten Lockdown vor vier Jahren. So hat die Corona-Pandemie unser Leben eingeschränkt*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/rueckblick-corona-lockdown-massnahmen-bw-100.html>

- Bundesregierung (2020a): *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 15. April 2020. Beschränkungen des öffentlichen Lebens zur Eindämmung der COVID19-Epidemie*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-15-april-2020-1744228>
- Bundesregierung (2020b): *Telefonkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 13. Dezember 2020*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/telefonkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-13-dezember-2020-1827392>
- Drilling, Matthias (2009): *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*, 4. aktualisierte Auflage, Bern/Stuttgart/Wien (Haupt Verlag)
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.), Stuttgart, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2021): *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.), Stuttgart, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2022): *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.), Stuttgart, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://mpfs.de/app/uploads/2022/10/JIM_2022_Web_final.pdf
- Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2020): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): *Die Deutsche Schule (DDS), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16, S. 9-33, Münster, New York (Waxmann), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4231>

- Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin; Gerick, Julia; Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.) (2021): *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?*, In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Die Deutsche Schule (DDS), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 18, S. 7-36, Münster, New York (Waxmann), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4458>
- Grill (2022): *Schulschliessungen in der Pandemie – eine Chronologie*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.markusgrill.eu/2022/02/10/schulschliessungen-in-der-pandemie-eine-rekonstruktion/>
- Helbig, Marcel; Edelstein, Benjamin; Fickermann, Detlef; Zink, Carolin (2022): *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*, In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Die Deutsche Schule (DDS), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 19, S. 11-13, Münster, New York (Waxmann), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4603>
- Hettler, Ingo (2020): *Schulsozialarbeit in der „neuen Realität“. Über neue und alte Herausforderungen in der Schulsozialarbeit, Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen*, In: Sozial Extra 1/2021, S. 65-69, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-020-00355-7.pdf>
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (Hrsg.) (2022): *Schulsozialarbeit in Zeiten der Corona-Pandemie und Umgang mit Sozialen Medien. Außerordentliche Erhebung in der Schulsozialarbeit 2021*, Stuttgart, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder- und Jugendarbeit Jugendsozialarbeit/jugendsozialarbeit/2022_03_22_Inhalt_OE_40_Analyse_Ausserordentliche.pdf
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2015): *Leitlinien für Schulsozialarbeit*, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): *Corona-Pandemie. Rahmen für aktualisierte Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen*, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_09_01-Infektionsschutz-Hygienemaßnahmen.pdf

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): *KMK-Beschluss zur Wiederaufnahme des Schulbetriebs*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-beschluss-zur-wiederaufnahme-des-schulbetriebs.html>
- Opalka, Christoph (2021): *Schulsozialarbeit im Kontext der Corona-Pandemie. Betrachtung der Auswirkungen der coronabedingten Kontaktbeschränkungen auf die Schulsozialarbeit und deren AdressatInnen* (Masterarbeit, Soziale Arbeit), Senftenberg (Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://opus4.kobv.de/opus4-btu/files/5668/Opalka_Publication_MA_v3.pdf
- Pötter, Nicole (2024): *Schulsozialarbeit*, 3. Auflage, Freiburg im Breisgau (Lambertus-Verlag)
- Pudelko, Thomas (2021): *Schulsozialarbeit in Zeiten von Corona – Ergebnisse einer Fachkräftebefragung*, In: socialnet Materialien, zuletzt online abgerufen am 05.01.2025 unter <https://www.socialnet.de/materialien/29220.php>
- Robert-Koch-Institut (RKI) (2024): *RKI-Ratgeber COVID-19*, zuletzt online abgerufen am 01.01.2025 unter https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Merkblaetter/Ratgeber_COVID-19.html?nn=2386228
- Speck, Karsten (2022): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 5. Auflage, München (Ernst Reinhardt Verlag)
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (Hrsg.) (2011): *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*, Band 1, 1. Auflage, Wiesbaden (Springer VS, vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2022): *Statistik der Kinder- und Jugendhilfe 2020. Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Tageseinrichtungen für Kinder)*, zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile
- Stiftung SPI (2020): *Jugendsozialarbeit an ausgewählten Integrierten Sekundarschulen während der Schulschließungen und des eingeschränkten Schulbetriebs im Jahr 2020*, zuletzt online abgerufen am 30.01.2025 unter https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user_upload/Programmagentur/Dokumente/Abfrage_ISS_T%C3%A4tigkeiten_Corona_final_aktualisiert.pdf

- Straß, Uwe; Engels, Sabine; Hettler, Ingo; Kunitsch, Lars; Witzemann, Heike; De Bartolo, Claudio (2020): *Dokumentation zum Austausch von Erfahrungen und der Gestaltung der Schulsozialarbeit in BaWü während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie*, Netzwerk Schulsozialarbeit Baden-Württemberg e.V./Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.), zuletzt online abgerufen am 28.01.2025 unter <https://www.netzwerk-schulsozialarbeit.de/cms/doc-man-default/sonstige/33-dokumentation-schuso-corona-8-4-2020/file>
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*, Weinheim und Basel (Beltz Juventa)
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (o.J.): *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Overview*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>
- Wirtschaftswoche (2022): *Corona-Lockdown. So ist der zweite Lockdown in Deutschland verlaufen*, zuletzt online abgerufen am 02.01.2025 unter <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/corona-lockdown-so-ist-der-zweite-lockdown-in-deutschland-verlaufen/27076474.html>
- Zankl, Philipp (2017): *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, München (Deutsches Jugendinstitut e.V.)
- Zimmermann, Max (o.J.): *Schulsozialarbeit in Zeiten von Corona*, In: SOS-Kinderdorf e.V., zuletzt online abgerufen am 18.01.2025 unter <https://www.sos-kinderdorf.de/spenden/wie-wir-helfen/bildung/schulsozialarbeit-in-zeiten-von-corona>
- Zipperle, Mirjana; Rahn, Sebastian (2020): *Schulsozialarbeit*, In: Meyer, Thomas; Patjens, Rainer (Hrsg.): *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit*, S. 253-281, Wiesbaden (Springer VS)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Merseburg, 06.02.2025

Amelie Franneck

