

Grundlagentext zur Schulsozialberatung an Pflegeschulen nach **ParAScholaBi**



Impressum

Herausgeber

Projekt **ParAScholaBi**

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Medizinische Fakultät/ Institut für Allgemeinmedizin
Arbeitsgruppe Didaktik der Pflege- und Gesundheitsberufe
AG Pflegepädagogik
Arnold-Heller-Straße 3 (Haus U35)
D-24105 Kiel
parascholabi@pflegepaedagogik.uni-kiel.de

Projektleitung

Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen

Prof.in Dr.in Christiane Micus-Loos

Im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Friedrich-Ebert-Allee 114-116
D-53113 Bonn
pflgeforschung@bibb.de

Autor:innen

Malin Apsel

Isabelle Simon

Christine Klein

Christiane Micus-Loos

Wolfgang von Gahlen-Hoops

Unter Mitarbeit von

Alexandra Bartsch

Denise Döring

Katharina Genz

Christoph Schröder

1. Auflage 2024



CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Inhalt

1. Einleitung	6
2. Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung	7
2.1 Ziele der Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung	9
2.2 Zielgruppenanalyse	12
2.3 Kernleistungen und Angebote der Schulsozialarbeit und der Schulsozialberatung.....	14
2.4 Methoden in der Schulsozialarbeit und in der Schulsozialberatung.....	18
3. Grundsätze von Schulsozialarbeit und -beratung	20
3.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit.....	20
3.2 Grundsätze der Schulsozialberatung	22
4. Professionstheoretische Grundlagen für die Schulsozialarbeit und -beratung	23
4.1 Tripelmandat.....	24
4.2 Lebensweltorientierung	25
4.3 Soziale Gerechtigkeit	26
4.4 Beratung als Berufsfeld	27
5. Schulsozialberatung in der beruflichen Bildung	28
5.1 Überleitung Erwachsenenbildung	29
5.2 Wording und Bedeutung der Schulsozialberatung	29
6. Relevanz von Schulsozialberatung für die soziale Gerechtigkeit.....	30
6.1 Bedeutung der sozialen Gerechtigkeit.....	30
6.2 Ansätze für die soziale Gerechtigkeit in der Schulsozialberatung.....	31
7. Schulsozialberatung für Umschulende Personen an Pflegeschulen	33
7.1 Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ParAScholaBi	33
7.1.1 Umschulende Personen haben eine hohe Motivation	34
7.1.2 Vielfältige Herausforderungen	35
8. Methodenansätze der Schulsozialberatung an Pflegeschulen	37
8.1 Angebote	37
8.2 Vernetzung von Schulsozialberatung und Pflegepädagogik	38
8.3 Persönlichkeit und Haltung der Schulsozialberatenden.....	39
9. Digitale Beratungsangebote der Schulsozialberatung.....	40
9.1 Die Bedeutung digitaler (Bildungs-)Angebote im Beratungskontext.....	40
9.2 Digitale Bildungsangebote als Möglichkeit	43
9.3 Chancen und Herausforderungen digitaler Beratungsangebote	44

10. Diversitätssensibles Arbeiten als Herausforderung von Schulsozialberatung an Pflegeschulen.....	46
10.1 Begriffsbestimmung und Historie ‚Diversität‘	47
10.2 Aktualität des Diversitätsaspekts.....	50
10.3 Bildung, Macht und Diversität.....	51
10.4 Intersektionalität.....	52
10.5 Die Bedeutung einer diversitätssensiblen und intersektionalen Betrachtungsweise von Schulsozialberatung an Pflegeschulen	55
11. Ein Handlungsfeld der Schulsozialberatung: Lernberatung als bildungsunterstützendes Angebot in der Pflegeausbildung.....	57
11.1 Was ist Lernberatung?	57
11.2 Prinzipien der Lernberatung	58
11.3 Lernberatungsgespräch und Lerntagebuch.....	60
12. Grenzen der Schulsozialberatung	61
12.1 Abgrenzung zum therapeutischen Handeln	61
12.2 Rollen-Hygiene der Schulsozialberatenden	62
13. Resümee.....	63
14. Literaturverzeichnis.....	65
ParAScholaBi im Internet.....	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zielgruppe ergründen.....	14
Abbildung 2: Idee des Tripelmandats nach Staub-Bernsaconi.....	25
Abbildung 3: „Four Layers of Diversity“.....	49
Abbildung 4: Modell der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse.....	54

Im vorliegenden Grundlagentext wird der Begriff *Umschulende Personen* großgeschrieben. Dies erfolgt aufgrund der Verwendung als feststehender Begriff für die spezifische Zielgruppe der Umschulenden Personen innerhalb des **Forschungsprojekts ParAScholaBi**. Weiterhin wird zur inklusiven Ansprache aller Geschlechter gendersensible Sprache in diesem Grundlagentext verwendet. Die Verwendung von Doppelpunkten dient dazu, alle Geschlechter einzubeziehen, ohne eine spezifische Geschlechtsidentität vorzuziehen oder zu vernachlässigen. Die Verwendung von Doppelpunkten soll dazu beitragen, eine geschlechtergerechte Sprache zu fördern und die Sichtbarkeit von Personen verschiedener Geschlechtsidentitäten zu erhöhen. Zusätzlich ermöglicht die Verwendung des Doppelpunktes eine barrierefreie, gendergerechte automatische Vorlesefunktion.

1. Einleitung

Unter besonderer Berücksichtigung von geschlechts- und diversitätsspezifischen Aspekten wird mit dem **Forschungsprojekt ParAScholaBi** das Ziel angestrebt, auf Grundlage von quantitativen wie qualitativen Daten ein nachhaltiges Konzept für Schulsozialberatung an Pflegeschulen zu schaffen. Der Konzeptbaustein „Schulsozialberatung“ resultiert aus den empirisch gewonnenen Erkenntnissen, die unter anderem aufzeigen, dass Umschulende Personen ein hohes Maß an bislang ungenutztem Potential aufweisen. Dazu zählen: Motivation, Engagement, hoher Wissensdrang, soziale Kompetenz sowie Lebens- und Berufserfahrung. Zusätzlich tragen Umschulende Personen auch Fähigkeiten in sich, sich und andere zu organisieren. Gleichzeitig sehen sie sich mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, in Bezug auf das Lernen selbst, Vereinbarkeiten von Familie und Beruf (zum Beispiel im Kontext unbezahlter Care-Arbeit), Rollenkonflikte sowie finanzielle Sicherheit. Gerade durch diese Pluralität in den Lebenswelten und der zunehmend vielfältigen und anspruchsvollen Bildungslandschaft wird die Bedeutung einer umfassenden Schulsozialberatung an Pflegeschulen sichtbar.

Der Grundlagentext stellt eine konzeptionelle Weiterentwicklung bestehender Strukturen der Schulsozialarbeit dar und zeigt auf, welche Elemente in Bezug auf die Beratungssituationen an Pflegeschulen im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen ergänzt werden müssen. Der Fokus liegt auf zentralen Themen der Sozialen Arbeit sowie auf Schwerpunkten der professionellen Beratung. Das Ziel dieses Textes ist es, ein Überblick darüber zu schaffen wie Schulsozialberatung an Pflegeschulen implementiert werden kann und wie sich die Schulsozialberatung in die Profession der Sozialen Arbeit einordnen lässt. Dies geschieht immer im Hinblick auf die Praxis und schließt daher neue digitale und kooperierende Strukturen von Schulsozialberatung an Pflegeschulen mit ein.

Primär werden grundlegende Inhalte der Schulsozialarbeit und -beratung aufgezeigt, indem die jeweiligen Ziele, Kernleistungen, Angebote und Methoden dieser beiden Fachdisziplinen dargestellt werden (*Kapitel 2*). Ferner werden grundsätzliche Prinzipien der Schulsozialarbeit und -beratung beleuchtet, (z.B. die Lebensweltorientierung, das Tripelmandat oder auch Soziale Gerechtigkeit). Spezifischer betrachtet wird dabei die Bedeutung dieser Prinzipien im Kontext der Berufs- und Erwachsenenbildung an Pflegeschulen mit zusätzlichem Blick auf Umschulende Personen (*Kapitel 3-7*). Folgend schließen sich die Methoden der Schulsozialberatung an Pflegeschulen an, unter besonderer Berücksichtigung digitaler Beratungsmöglichkeiten (*Kapitel 8 und 9*). Als aktuelles Thema in der Schulsozialberatung wird hierbei der Aspekt der Diversität fokussiert. Mit Fokus auf Bildung, Macht und Intersektionalität wird in diesem Zusammenhang diversitätssensibles Arbeiten vertiefend betrachtet (*Kapitel 10*). In *Kapitel 11* wird als

praxisnahes Beispiel die Lernberatung als Handlungsfeld in der Schulsozialberatung dargestellt. Zuletzt werden die Grenzen von Schulsozialberatung in Abgrenzung zum therapeutischen Handeln und die Rollenhygiene der Schulsozialberatenden thematisiert (*Kapitel 12*). Die vielschichtige Betrachtung des Handlungsfeldes der Schulsozialberatung soll dazu beitragen, ein umfassendes Verständnis für die Herausforderungen und Potenziale der Schulsozialberatung an Pflegeschulen zu entwickeln.

2. Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung

Zunächst gilt es, die Grundzüge der Schulsozialarbeit und -beratung darzustellen. Die vorliegende Ausarbeitung bezieht sich hauptsächlich auf Schulsozialberatung innerhalb von Erwachsenenbildung, jedoch ist die Betrachtung der Grundlagen der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen unerlässlich für eine adäquate Darstellung des Handlungsfeldes der Schulsozialberatung. Bevor auf die Unterschiede der Schulsozialberatung zur Schulsozialarbeit eingegangen wird, folgt eine Übersicht über allgemeine Grundlagen beider Handlungsfelder. Hierzu zählen die Begriffsbestimmungen, die Historie und das Arbeitsfeld Schule im Allgemeinen. Nachfolgend werden die Schulsozialberatung und die Schulsozialarbeit gegenübergestellt, indem ein Überblick über die Methoden, Ziele, Zielgruppen, Angebote sowie Kernleistungen der Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung gegeben wird.

Seit Beginn der 1970er Jahre etablierte sich die Schulsozialarbeit in Deutschland als ein Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, die konzeptionell beeinflusst wurde durch die amerikanische ‚School Social Work‘ (vgl. Speck 2022: 11). Das Arbeitsfeld besteht vor allem aus der kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Schule und den Schulsozialarbeitenden, die gemeinsam jugendhilfespezifische Angebote in die Schule einbringen (vgl. a.a.O.: 8). Damit sind Schulsozialarbeitende Teil des Schulgeschehens und können frühzeitig, direkt und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, da sie vor Ort erreichbar sind. Hinzu kommt, dass Schulsozialarbeitende in der Regel eine stabile Beziehung und ein positives Vertrauensverhältnis zu den Kindern und Jugendlichen der jeweiligen Schule haben, was das Aufsuchen der Schulsozialarbeit, um Unterstützung zu erhalten, niedrigschwellig macht. Kindern und Jugendlichen wird damit eine Unterstützungsmöglichkeit im direkten Schulumfeld und Schulalltag geboten.

Der Begriff der Schulsozialarbeitenden ist allerdings weit gefasst und wird mit unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Tätigkeiten beschrieben. Daher mangelt es im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an einem unumstrittenen Begriff sowie an einem inhaltlich klaren Verständnis

der Tätigkeit (vgl. Speck 2005 nach Speck 2022: 35). Der Begriff der Schulsozialarbeit ist am häufigsten in der Praxis vertreten, obwohl es eine Vielzahl an weiteren Beschreibungen für das Arbeitsfeld gibt, wie zum Beispiel Schulsozialpädagogik (vgl. Just 2016: 15). Zudem sind Begriffe wie ‚Schulsozialarbeit‘ oder ‚Schulsozialpädagogik‘ sowie die damit zusammenhängenden Berufsbezeichnungen der ‚Schulsozialarbeiter:in‘ oder ‚Schulsozialpädagog:in‘ nicht geschützt (vgl. a.a.O.: 18). Die Schwierigkeit liegt darin, dass Schulsozialarbeitende eine professionelle und kompetente Arbeit leisten sollen, die vergleichbar ist (vgl. a.a.O.: 15). Dabei stammen die im Feld Tätigen meist aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern aus der Sozialen Arbeit und weisen unterschiedliche Abschlüsse auf (vgl. Just 2016: 18). Dies führt zu einer breitgefächerten Expertise im Feld der Schulsozialarbeit und kann vor allem bei einem Team aus mehreren Schulsozialarbeitenden zu einer interdisziplinären Bereicherung führen. Ebenso ist der Begriff der Schulsozialarbeit in Deutschland kein einheitlich geführter Begriff. Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, unterschiedliche Lebenswelten miteinander in Verbindung zu bringen und Verknüpfungen zwischen lebensweltlichen, schulischen und sozialräumlichen Bedingungen zu erschaffen, was durch ein interdisziplinäres Team begünstigt wird.

Es zeigt sich, dass ursprünglich der Fokus auf der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen lag und dort vor allem Kinder und Jugendliche die Zielgruppe der Arbeit waren. Der Leitgedanke war, die Jugendhilfeangebote näher an die Kinder und Jugendlichen heranzutragen, um so frühzeitig bei Schwierigkeiten agieren zu können und eine direkte Anlaufstelle bereitzustellen. Allerdings gibt es Bedarfe einer Schulsozialarbeit, die über das Kindes- und Jugendalter hinausgehen.

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

Es wird deutlich, dass in Schulsozialarbeit vor allem die Kinder und Jugendlichen sowie deren Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bedacht werden. Daher ergibt sich eine automatische Beschränkung auf das Tätigkeitsfeld in den Allgemeinbildenden Schulen.

2.1 Ziele der Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung

Allgemeinbildende Schulen

Oftmals bietet die Schulsozialarbeit bei familiären, schulischen oder soziokulturellen Herausforderungen Unterstützung, indem sie Beratung oder Begleitung für die Kinder und Jugendlichen direkt am Lernort Schule anbietet und daher schnell in Anspruch genommen werden kann (vgl. Just 2016: 29). Die Schulsozialarbeit hat den Anspruch, für die unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte) unterstützende Angebote anzubieten, die den Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen. Dabei ist die schulsozialpädagogische Beratung und Begleitung an die Grundsätze der Jugendhilfe angebunden und gesetzlich verpflichtet, diese auf den Lernort Schule zu übertragen, um eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den beiden Handlungsfeldern zu schaffen (vgl. ebd.). Neben den Grundsätzen der Jugendhilfe existieren spezielle gesetzliche Grundlagen für die Schulsozialarbeit, die die Ziele und Angebote definieren und rahmen. Diese gesetzlichen Grundlagen bestehen auf Bundes- sowie auf Landesebene. Auf Bundesebene liefert das Sozialgesetzbuch eine Rahmung für die Schulsozialarbeit. Laut § 13a SGB VIII heißt es hierzu:

„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“ (§13a SGBVIII)

Die Kinder und Jugendlichen stellen die größte Zielgruppe der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen dar. Folgend sollen die Ziele, Angebote und die Prinzipien und Grundsätze der Arbeit nach Speck (2022) vorgestellt werden.

Zu den Hauptzielen zählen:

- Förderung einer gelingenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen
- Förderung der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten und
- Förderung der sozialen Kompetenzen (z.B. Engagement, soziales Lernen)

(vgl. Speck 2022: 65)

Diese Ziele sollen durch verschiedene Angebote der Schulsozialarbeit vor Ort erreicht werden, wie beispielsweise:

- niedrigschwellige und attraktive Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- Gruppen- und projektbezogene Angebote
- gezielte Einzelberatungen und -begleitungen

(vgl. Speck 2022: 65)

Bei den Angeboten werden folgende Prinzipien berücksichtigt:

- transparente Rollenklärung gegenüber allen schulischen Beteiligten
- Wahrung des Vertrauensverhältnisses zu den Schüler:innen bei Kontakten zu den Lehrenden und Eltern
- benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen kommt eine besondere, aber keine ausschließliche Rolle zu
- Erfolgskriterium: Erreichung und gelungene Unterstützung und Förderung von benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen

(vgl. ebd.)

Die Lehrkräfte stellen ebenfalls eine Zielgruppe der Schulsozialarbeit dar. Hier besteht die Besonderheit, dass sie neben dem Status einer Zielgruppe auch Kooperationspartner:innen des Schulsozialarbeitenden sind. Es ergeben sich daher folgende Ziele für die Gruppe der Lehrkräfte:

- Sensibilisierung für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie sozialpädagogische Fragestellungen
- Information über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten sowie Kooperationspartner:innen bei den sozialen Einrichtungen und Diensten vor Ort
- Beratung und Fortbildung in Bezug auf sozialpädagogische Themen (z.B. Präventionskonzepte, Elternarbeit)
- konkrete fachliche Anregung für die Verringerung und Bewältigung von akuten Problemen von Schüler:innen und in Klassen
- Vermittlung und Beratung bei Konflikten zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen

(vgl. ebd.)

Um die Ziele zu erreichen, werden verschiedene Möglichkeiten geschaffen, um die Lehrkräfte einzubinden und als Kooperationspartner:innen zu gewinnen:

- Information der Lehrkräfte über lehrer:innen- und schulbezogene Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schulsozialarbeit mittels Informationsblätter, Aushängen, persönlichen Gesprächen
- Einbindung der Lehrkräfte in Hilfeplangespräche, Angebote und gemeinsame Projekte mit der Schulsozialarbeit

(vgl. Speck 2022: 65)

Erziehungsberechtigte gelten als wichtiges Bindeglied, da sie die Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen darstellen, daher werden auch für diese Zielgruppe Ziele festgelegt:

- Beratung und Unterstützung bei Erziehungsfragen und –problemen sowie Fragen des Kinder- und Jugendschutzes
- Information über Hilfsangebote, soziale Einrichtungen und konkrete Ansprechpartner:innen vor Ort
- Vermittlung und Unterstützung bei Konflikten mit Lehrkräften und ihren Kindern

(vgl. ebd.)

Angebote für diese Zielgruppe können folgendermaßen aussehen:

- offensive Ansprache und Werbung für Angebote der Schulsozialarbeit
- Elternsprechtage
- Elternsprechstunden
- Elternabende
- Lehrer:innenkontakte
- Elterncafé
- Elternbesuche
- gemeinsame Feiern an der Schule

(vgl. ebd.)

Berufs- und Pflegeschulen

Während sich die Ziele und Angebote in der Schulsozialarbeit auf drei Zielgruppen beziehen, fokussiert sich Schulsozialberatung lediglich auf die Zielgruppe der Auszubildenden. Im Forschungszusammenhang von **ParAScholaBi**, werden hierbei insbesondere Umschulende Personen in der Pflegeausbildung als Zielgruppe definiert. Schulsozialberatung generell verfolgt andere Ziele und bietet Angebote für alle Lernenden an Pflegeschulen, da sich innerhalb der beruflichen Ausbildung sowie in der Erwachsenenbildung vielfältige Themen ergeben.

Schulsozialberatung unterstützt und berät Auszubildende und Umschulende Personen bei ihren individuellen Herausforderungen und begleitet sie von Beginn der Ausbildung und Umschulung bis zum Examen. Der Fokus liegt auf der persönlichen Entwicklung, der Vermittlung von Kompetenzen und orientiert sich an den Stärken, den Fähigkeiten und Talenten der Personen. Die Angebote von Schulsozialberatung sind idealerweise vielfältig, diversitätsbewusst, integrativ und richten sich an die jeweiligen Anliegen der Nutzenden. Schulsozialberatung soll dabei leicht zugänglich, freiwillig, vertraulich und anonym nutzbar sein. Pflegeschulen als Lernorte müssen jenseits ihres fachlichen Angebots auch über methodische und pädagogische Angebote verfügen, um damit einen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten. Das Angebot der Schulsozialberatung soll bei folgenden Aspekten unterstützen:

- Stärkung der Sprachkompetenz von Menschen mit Migrationshintergrund durch Vermittlung von Kursen
- persönliche Kompetenzentwicklung
- Stärkung von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit
- Lösungs- und Handlungsoptionen für individuelle Problemlagen – privat sowie beruflich
- Ausbau des persönlichen Netzwerkes
- positive Impulse für eine wertschätzende Kommunikation
- erfolgreicher Abschluss der Umschulung
- Beitrag zur Entstigmatisierung von Umschulenden Personen

Das Spektrum der Angebote für die jeweiligen Zielgruppen ist breitgefächert und bedarf daher zum einen einer Priorisierung der Aufgaben und Angebote für die Schulsozialarbeitenden und -beratenden, um eine Überlastung zu vermeiden und zum anderen einer Erstellung eines klaren Arbeitsprofils, um einer Profillosigkeit des Arbeitsfeldes vorzubeugen (vgl. Speck 2022: 82f.).

2.2 Zielgruppenanalyse

Die Zielgruppenanalyse ist ein wichtiger Arbeitsschritt bei der Gestaltung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung (Erstausbildungen, Weiterbildungen sowie Umschulungen). Hierbei steht der Erwachsene im Mittelpunkt des Fokus: Es gilt, ihre Interessen und Motivati-

onen in Bezug auf Weiterbildungsangebote sowie ihre Erwartungen an organisierte Lernkontexte zu ergründen und zu nutzen und dabei Bedarfe und mögliche Barrieren zu ermitteln. (vgl. von Hippelt et al. 2018: 1132)

„Die Adressatenforschung analysiert in einer subjektorientierten Sichtweise individuelle und gruppenbezogene Perspektiven gegenüber dem lebenslangen Lernen, den typischen Weiterbildungsinteressen und -barrieren, den Formen des Bildungsverständnisses, den Forderungen an die Persönlichkeitsbildung und an das persönliche informelle Lernen. Sie differenziert damit Adressaten.“ (ebd.)

Das Wissen um Motive und Interessen kann helfen, die Angebote der Schulsozialberatung zielgruppenorientiert zu gestalten. Dabei geht es vordringlich um die Frage nach den bisherigen Lebens- und Lernverhältnissen der ratsuchenden Person, ihren Bedürfnissen, Interessen und aktuellen Bedarfslagen. Bevor diese Zielgruppenanalyse jedoch begonnen werden kann, bedarf es einer Definition der Zielgruppen. Im Kontext der Schulsozialberatung an Pflegeschulen ergeben sich folgende Zielgruppen:

- Erstauszubildende sowie Umschulende Personen,
- Eltern und Erziehungsberechtigte von nicht volljährigen Auszubildende
- Lehrende, Praxisanleitende und Mitarbeitende der Pflegeschule
- Schulleitende
- Fachdienste und Netzwerkpartner:innen

Im Vordergrund der Zielgruppenanalyse steht die Ermittlung der Heterogenität der jeweiligen Zielgruppe. Anhand soziodemografischer Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht sowie Migrationshintergrund) und sozialstruktureller Faktoren (z.B. Bildungsherkunft, Schul-, Hochschul- und Berufsabschluss, Erwerbs- und Berufstätigkeit, Einkommen sowie Wohnort) lässt sich ermitteln, wie die Vielfalt innerhalb der Zielgruppe ausfällt. (vgl. Schlutz 2006) Darüber hinaus sind weitere Faktoren, die möglicherweise zur Heterogenität der Zielgruppe beitragen, zu beachten und in die Analyse miteinzubeziehen. Hierzu zählen psychografische Merkmale, also jene Merkmale, die unter anderem die Motivation, Werte und Bedürfnisse einer Person beschreiben. Ergänzt wird die Zielgruppenanalyse durch die jeweilige Rolle der ratsuchenden Person innerhalb der Pflegeschule sowie durch den situativen Kontext.

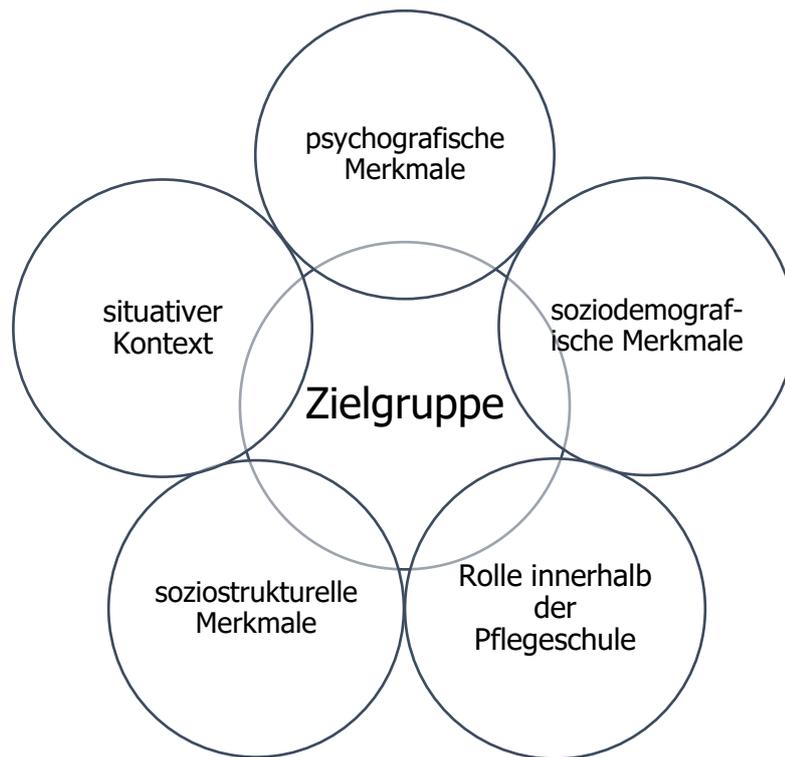


Abbildung 1: Zielgruppe ergründen (eigene Darstellung)

Die konkrete Erforschung der jeweiligen Zielgruppe unterstützt mit konkretem Wissen über Weiterbildungseinstellungen, -barrieren und -interessen der sozialen Milieus eine differenziertere Zielgruppenansprache (vgl. Barz und Tippelt 2007 nach von Hippelt et al. 2018: 1134). „Darüber hinaus stellen die Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmerforschung auch einen Bereich der Bildungsberichterstattung für die Bildungspolitik dar“ (von Hippelt et al. 2018: 1134).

2.3 Kernleistungen und Angebote der Schulsozialarbeit und der Schulsozialberatung

Die Kernleistungen der Schulsozialarbeit und der Schulsozialberatung unterscheiden sich ebenfalls in vielen Aspekten. Zwar geht es in beiden Bereichen um die Unterstützung, Beratung und Begleitung von den Zielgruppen, allerdings jeweils auf unterschiedliche Art und Weise.

Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler:innen gleichen einander bezogen auf Einzelfallhilfen und Beratungsgesprächen bei sozialen, beruflichen, schulischen und persönlichen Problemen. Hierzu werden feste Sprechstunden angeboten oder Sprechstunden terminiert. Just (2016) betont, dass ein Unterschied zwischen schulsozialpädagogischer Begleitung und

schulsozialpädagogischer Beratung vorliegt. Die schulsozialpädagogische Begleitung bedarf einem sozialpädagogischen Fallverstehen auf Seiten der schulsozialpädagogischen Fachkraft. Dies bedeutet, dass die schulsozialpädagogische Fachkraft professionelles Können und Handeln aufzeigt, indem sie verschiedene Interventionsmuster kennt, Unterstützungsmöglichkeiten bereithält und Verweisungswissen vorweist (vgl. Just 2016: 27).

Müller (1995) erläutert explizit, was unter dem Fallverstehen in Verbindung mit dem pädagogischen Handeln gemeint ist. Er unterscheidet zwischen einem *allgemeinen Aspekt* und einem *besonderen Aspekt* des Fallverstehens. Diese stehen sich im Handeln einer pädagogischen Fachkraft gegenüber, denn das Allgemeine

„[...] besteht in der Kenntnis methodischer Ansätze, in diagnostischen Rastern für typische Symptome, in der Klassifizierung von Problemen und der Unterscheidung wesentlicher Merkmale von den zufälligen Erscheinungsformen eines Falles sowie in der Interventionsroutine eines spezifisch fachlichen Zugangs.“ (Müller 1995: 697)

Der allgemeine Aspekt des Fallverstehens umfasst nach Müller vor allem das Kennen und Nutzen von Hilfsmitteln zur Unterstützung der Klient:innen in ihrer jeweiligen Lage (vgl. Müller 1995: 706f.). Diese Hilfsmittel schaffen einen Überblick und dienen der Orientierung (vgl. ebd.). *Der besondere Aspekt* hingegen betont die Betrachtung der individuellen Problemlage der Klient:innen. Hierbei kann es häufiger zu Überlappung mit Hilfsmitteln der allgemeinen Aspekte kommen, was zu Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit führen kann (vgl. Müller 1995: 697). „Das Besondere ist also das, was sich in unsere Vorerwartungen nicht einordnen lässt [sic!], was uns nötigt, hinzusehen und hinzuhören, ohne schon zu wissen, was genau wir sehen, worauf wir hören sollten“ (ebd.). Müller (1995) empfiehlt daher eine Verknüpfung beider Aspekte in der Tätigkeit und rät, keine generalisierte Ursachenforschung der Problemlage der Klient:innen vorzunehmen, sondern die aktuelle beziehungsweise konkrete Lage zu analysieren und als Ausgangspunkt für folgende Interventionen zu nehmen (vgl. Müller 1995: 697). Die Klient:innen sowie ihr Netzwerk sollten dabei einbezogen und beteiligt werden (vgl. ebd.).

Die schulsozialpädagogische Beratung setzt eine professionelle Beratungskompetenz voraus, ohne die eine fachkundige Beratung nicht möglich und zielführend ist (vgl. ebd.). Die Beratung stellt eine zentrale Tätigkeit in der Sozialen Arbeit dar und ist daher essenziell für das Tätigkeitsprofil einer pädagogischen Fachkraft.

Um eine geeignete Beratungstätigkeit auszuüben, bedarf es eines Wissens über professionelle Gesprächsführung. Dies bedeutet, dass Beratung und Gesprächsführung keine identischen Elemente sind (vgl. Abplanalp et al. 2020: 19). Das Wissen über die Inhalte der Beratung und Gesprächsführung ist grundlegend, um die zu beratenden Personen in ihrer individuellen Situation adäquat zu unterstützen (vgl. ebd.). Abplanalp et al. (2020) beschreiben die Gesprächsführung als ein Basismedium in der Sozialen Arbeit, welches die Tätigkeiten mit Klient:innen und anderen pädagogischen Fachkräften erst ermöglicht. Hierfür sei „[...] eine differenzierte, reflektierte und bewusste Gesprächsführung notwendig [...]“ (Abplanalp et al. 2020: 21). Watzlawick, Baevin und Jackson (2016) liefern hierfür mit fünf grundlegenden Axiomen der Kommunikation ein theoretisches Fundament der Gesprächsführung:

- Man kann nicht nicht kommunizieren
- Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt
- Die Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe bedingt
- Die Kommunikation ist digital und analog
- Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär

(vgl. Watzlawick, Baevin und Jackson 2016)

Schulz von Thun (2019) hat die Theorie weitergeführt, indem er beschreibt, dass jede Nachricht im Kommunikationsprozess vier Seiten beinhaltet. Demnach enthalte jede Nachricht zwischen Sender:in und Empfänger:in Aspekte der Selbstkundgabe, der Sachbeschreibung, des Appells und der Beziehung (vgl. Hubert 2022: 129). Dieses Modell wird auch als „Vier-Ohren-Modell“ bezeichnet und beschreibt, dass das Gelingen eines Kommunikationsprozess sowohl von Sender:in als auch Empfänger:in abhängig ist (vgl. ebd.). Selbst ohne bewusste Wahrnehmung und Absicht sind in jedem Kommunikationsprozess alle vier Aspekte des Vier-Ohren-Modells enthalten. Aus diesem Grund ist das Erlernen einer professionellen Gesprächsführung für pädagogische Fachkräfte unerlässlich, um auf allen Ebenen der Kommunikation professionell agieren und mögliche Erforderlichkeiten nach vertiefender Beratung erkennen und anzuwenden zu können (vgl. Abplanalp et al. 2020: 21).

Beratung wird nach Stimmer (2020) als ein Interaktionsmedium verstanden, bei dem Kommunikation und Interaktion verschmelzen (vgl. Stimmer 2020: 131 nach Abplanalp 2020: 21). Dies bedeutet, dass neben der Kommunikation auch die Interaktionen der pädagogischen Fachkraft zur Beratungssituation zählen. Solche Interaktionen können auf unterschiedlicher Ebene ansetzen und verfolgen das Ziel, die zu beratende Person professionell zu unterstützen (vgl. Abplanalp 2020: 22).

Sowohl in der schulsozialpädagogischen Begleitung als auch der schulsozialpädagogischen Beratung spielt das methodische Können sowie die Haltung eine große Rolle und zeichnet die professionelle und gelungene Tätigkeit in der Begleitung und Beratung durch schulsozialpädagogische Fachkräfte aus. Das Angebot und die Leistungen der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen umfassen gleichermaßen schulsozialpädagogisch beratende sowie schulsozialpädagogisch begleitende Elemente. Hierzu zählen unterschiedliche Tätigkeiten der pädagogischen Fachkraft:

- Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler:innen
- sozialpädagogische Gruppenarbeit
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien
- Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrenden und Erziehungsberechtigten
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (vgl. Speck 2022)
- direkte und frühzeitige Ansprechbarkeit ohne Aufsuchen einer sekundären Institution bei unterschiedlichen psychischen Notlagen

(vgl. Just 2016: 19)

Die Angebote und Leistungen der Schulsozialarbeit stehen im Gegensatz zu der Schulsozialberatung, da sich die Elemente differenzieren zu denen der Schulsozialarbeit zeigen. Besonders die schulsozialpädagogische Beratung ist grundlegend für die Schulsozialberatung, da im Feld der Erwachsenenbildung vor allem eine beratende Tätigkeit der Fachkraft erwartet, benötigt und genutzt wird. Die Beratung ist daher als ‚formale Beratung‘ zu bezeichnen, da für die Beratung ausgebildete Fachkräfte eingestellt werden und die Haupttätigkeit das beraterische Handeln beinhaltet, während weiterführende Aufgaben, wie Workshops oder Präventionsarbeit einen geringeren Umfang im Aufgabenbereich einnehmen. In der Schulsozialarbeit hingegen erfolgt die Beratung ‚halbformalisiert‘, indem die Schulsozialarbeitenden neben ihren Hauptaufgaben beratend tätig werden und der Aufgabenbereich weitreichend und lediglich vom beraterischen Handeln durchzogen ist (vgl. Nestmann und Sickendiek 2018: 110).

In der Schulsozialberatung kommt mitunter auch die schulsozialpädagogische Begleitung zur Anwendung, etwa wenn die Unterstützung und das Netzwerk durch eine pädagogische Fachkraft vonnöten sind. Schulsozialpädagogische beratende und begleitende Angebote der Schulsozialberatung im Kontext der Erwachsenenbildung können digital und in Präsenz stattfinden und umfassen folgende Angebote und Leistungen:

- Beratung bei individuellen Anliegen und Herausforderungen
- Lernberatung und Prüfungscoaching
- Lösungsorientierte Unterstützung bei emotionaler Überforderung
- Begleitung und Vermittlung zu externen Fachdiensten, Dienstleistenden und Trägern
- Zeitmanagement
- Workshops zur Stärkung der persönlichen Kompetenzen im beruflichen Alltag
- Karriereberatung
- Mitwirkung an präventiven Settings der Pflegeschulen

2.4 Methoden in der Schulsozialarbeit und in der Schulsozialberatung

Die Methoden, mit denen in der Schulsozialarbeit und in der Schulsozialberatung gearbeitet wird, gleichen sich. Mit dem Begriff ‚Methode‘ ist gemeint, dass eine bestimmte und bewusste Entscheidung über die Anwendung einer Verhaltensweise für das Erreichen eines Zieles getroffen wird (vgl. Abplanalp et al. 2020: 40). Methoden kommen im Rahmen von Settings zum Einsatz, bestehend aus einer oder mehreren pädagogischen Fachkräften und einer oder mehreren ratsuchenden Personen.

Es gibt keine eigens für die Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung konzipierten Methoden, ihr methodisches Spektrum leitet sich aus Methoden der Sozialen Arbeit ab. (vgl. Speck 2022: 85). Hierzu zählen unterschiedliche Methoden, die für verschiedene Handlungsabsichten und Interventionen genutzt werden können. Daher obliegt der pädagogischen Fachkraft die Aufgabe, geeignete Methoden für das jeweilige Beratungssetting auszuwählen und anzupassen (vgl. Abplanalp et al. 2020: 40).

Hierbei ist es wichtig, eine Unterscheidung zwischen der Methode und dem methodischen Handeln einer pädagogischen Fachkraft zu machen. Von Spiegel (2008) beschreibt, dass die Methoden eine Sammlung von Instrumenten darstellen, auf die in Beratungssettings zurückgegriffen werden kann, während methodisches Handeln ganzheitlich darauf abzielt, dass die pädagogische Fachkraft über die reine Anwendung der Methode hinaus plant, analysiert und reflektiert (vgl. von Spiegel 2008: 594: nach Abplanalp et al. 2020: 41). Daher ist es wesentlich, die Methode und das methodische Handeln zu differenzieren, denn „[...] werden die Begriffe Methode und Methodisches Handeln synonym verwendet, vernachlässigt dies den Aspekt, dass Methodisches Handeln deutlich mehr umfasst als die Umsetzung einer bestimmten Methode“ (Abplanalp et al. 2020: 41).

Das methodische Handeln bietet eine Legitimationsbasis professioneller pädagogischer Arbeit (vgl. ebd.). Zu berücksichtigen sind dabei einige Voraussetzungen für die Wirkung der Metho-

den und des methodischen Handelns. Voraussetzungen sind etwa das Tripelmandat, das strukturelle Technologiedefizit der Pädagogik und Praktiken der Ko-Produktion. Das sogenannte Tripelmandat (vgl. Staub-Bernasconi 2018, siehe *Kapitel 4.1*), beschreibt die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte durch den konkreten Bedarf der Klient:innen, durch einen politisch-staatlichen Auftrag sowie durch die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Das strukturelle Technologiedefizit der Pädagogik meint grundlegend, dass eine Anwendung einer bestimmten Methode bei gleicher Problemlage nicht bei jedem oder jeder Ratsuchenden zur gleichen Wirkung führt. Zuletzt besagt der Begriff der Ko-Produktion, dass ein Engagement in der Beratung sowohl von der pädagogischen Fachkraft als auch von der zu beratenden Person ausgehen muss (vgl. Abplanalp et al. 2020: 44f.). Damit wird verdeutlicht, dass eine Zusammenarbeit zwischen Klient:innen und Sozialarbeitenden unerlässlich ist. Partizipation nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein, denn nur dadurch kann ein positives und selbstwirksam herbeigeführtes Ergebnis erzielt werden (vgl. Kreft und Müller 2017: 142f.). Ko-Produktion lässt auch auf institutioneller Ebene beschreiben, wenn nicht nur einzelne Hilfesysteme der Sozialen Arbeit für sich arbeiten, sondern eine interinstitutionelle Kooperation der unterschiedlichen Akteur:innen angestrebt wird (vgl. ebd.).

Die in der Schulsozialarbeit und -beratung angewendeten Methoden aus der Sozialen Arbeit lassen sich in direkte und indirekte Methoden unterteilen. Direkte Methoden umfassen einerseits einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Ratsuchenden. Dies umfasst beispielsweise die Einzelfallhilfe, die Beratung, das Fallverstehen beziehungsweise die multiperspektivische Fallarbeit oder auch die Mediation. Auch sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden, die neben den Ratsuchenden auch ihr soziales Netzwerk miteinbeziehen, werden als direkte Methoden verstanden. Zu ihnen zählen ebenfalls die Gemeinwesenarbeit, Netzwerkarbeit und soziale Gruppenarbeit. Allen direkten Methoden ist dabei gemein, dass sie primär die ratsuchende Person im Fokus haben. (vgl. Speck 2022: 85)

Indirekte Methoden in der Schulsozialarbeit und -beratung beziehen sich auf pädagogische Fachkräfte und auf deren jeweiliges Tätigkeitsfeld. Hierzu zählen interventionsbezogene Methoden, die darauf abzielen, Schulsozialarbeitende und -beratende in ihrer Reflexion und Handlungsfähigkeit zu unterstützen, etwa in Form von Supervision und Selbstevaluation. Außerdem sind struktur- und organisationsbezogene Methoden zu nennen, welche die Planung der Voraussetzungen und Bestimmungen für eine geeignete Tätigkeit sowie allgemeine Hilfestrukturen in der Schulsozialarbeit und -beratung betreffen. Hierunter fallen Methoden wie das Sozialmanagement und die Jugendhilfeplanung. (vgl. Speck 2022: 85f.)

3. Grundsätze von Schulsozialarbeit und -beratung

Grundsätzlich unterscheiden Schulsozialarbeit und Schulsozialberatung in ihrer Zielklientel: Während Schulsozialarbeit insbesondere ihre Wurzeln in der Jugendhilfe und noch eng mit dieser in Verbindung stehen, zielt Schulsozialberatung auf die Arbeit mit erwachsenen Personen im Kontext der Erwachsenenbildung ab. Beide Felder teilen sich eine grundsätzliche Orientierung am humanistischen Menschenbild, wie es beispielsweise von Bühler und Allen (1974), Maslow (1954) und Rogers (1951) vertreten wurde. Das humanistische Menschenbild der Sozialen Arbeit fasst den Menschen „[...] als dialogorientiertes, freiheits- und entscheidungsfähiges, verantwortungsvolles sowie nach persönlicher Entfaltung strebendes Wesen [auf]“ (Korf 2022: o.S.). Von besonderer Bedeutung für die Pädagogik sind die humanistischen Ansätze von Ruth Cohn, die im Rahmen der humanistischen Psychologie entstanden sind und im Feld der Pädagogik übernommen wurden (vgl. Ostertag und Bayer 2022: 59). Das Kernelement bildet die themenzentrierte Interaktion, welche eine Humanisierung der Gesellschaft zum Ziel hat (vgl. ebd.). Von zentraler Bedeutung sind drei Axiome. Erstens wird angenommen, dass der Mensch als psycho-biologische Einheit sowohl autonom als auch interdependent ist. Je größer er sich dabei über die Interdependenz zu einer Umwelt bewusst ist, desto größer wird seine eigene Autonomie (vgl. Meyer 2017: 203). Das zweite Axiom beschreibt die Ehrfurcht, die in sämtlichen Lebensbereichen gegenüber anderen Personen und Lebewesen zu wahren ist (vgl. ebd.). Das dritte Axiom ist in diesem Kontext von besonderer Relevanz. Es beschreibt, dass Entscheidungen innerhalb bestimmter Grenzen getroffen werden können und die Möglichkeit besteht, diese Grenzen eigenständig zu erweitern (vgl. ebd.). Dabei bilden die Axiome als Ausgangspunkt einer humanistischen Denkweise keine einheitliche Dogmatik, sondern vielmehr die Grundlage von diversen und transdisziplinären humanistischen Menschenbildern: „Das humanistische Menschenbild ist im Singular somit als ein Meta-Menschenbild zu verstehen, das die gleichzeitige Ko-Existenz humanistischer Menschenbilder im Plural zulässt“ (ebd.).

3.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Da die Schulsozialarbeit am Lernort der allgemeinbildenden Schulen stattfindet und damit Kinder und Jugendliche adressiert, sind die Handlungsprinzipien der Jugendhilfe als Grundsätze der Schulsozialarbeit anzuerkennen. Allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit erwachsen zu großen Teilen aus den Prinzipien der Jugendhilfe. Zusätzlich werden spezielle Handlungsprinzipien entwickelt, die spezifisch die Schnittstelle zwischen der Jugendhilfe und der Schulsozialarbeit betreffen. (vgl. Speck 2022: 88)

Speck (2022) hat die Grundsätze der allgemeinen und speziellen Handlungsprinzipien detailliert beschrieben. An dieser Stelle sollen einige Grundsätze der Arbeit zum Verständnis beitragen. Zu den Grundsätzen der Schulsozialarbeit zählen beispielsweise:

- präventive Ausrichtung
- Freiwilligkeit der Ratsuchenden
- Beteiligung der Kinder und Jugendlichen
- Arbeit mit dem Netzwerk
- Wahrung der Anonymität und Privatsphäre
- Methodische Vielfalt
- Prävention
- Orientierung am Alltag
- Hilfe und Kontrolle
- Partizipation

(vgl. Speck 2022: 92)

Die speziellen Handlungsprinzipien enthalten folgende Ansätze:

- schüler:innenorientiertes und anwaltschaftliches Handeln
- Betrachtung der Lebenssituation der Ratsuchenden (Lebensweltorientierung)
- niedrigschwelliges Angebot
- Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen
- Vertraulichkeit der Gespräche

(vgl. Speck 2022: 92)

Diese Grundsätze und Handlungsprinzipien sind der Maßstab, an denen sich die Schulsozialarbeitenden orientieren können und die Ihnen als Grundlage ihrer Tätigkeit dienen. Dabei sind

individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten erlaubt. Grundsätzlich müssen aber zwingend Grundlagen wie Anonymität, Freiwilligkeit, Datensicherheit, Partizipation und die Achtsamkeit auf Fälle von Kindeswohlgefährdung eingehalten werden (vgl. Speck 2022: 93).

3.2 Grundsätze der Schulsozialberatung

Für die Schulsozialberatung gibt es bisher keine einheitlich festgelegten Grundsätze, da sie an keine bestehende Instanz angegliedert ist. Daher müssen Grundsätze und Handlungsprinzipien neu formuliert werden. Bisher gibt es vor allem an Pflegeschulen kaum Angebote für eine Schulsozialberatung, was dazu führt, dass die wenigen im Feld Tätigen eigene Konzepte und damit auch Grundsätze entwickelt haben. Aufgrund dessen kann an dieser Stelle keine einheitliche Vorstellung von Grundsätzen erfolgen. Allerdings sind die basalen Grundsätze der Schulsozialarbeit wie die Anonymität, Freiwilligkeit, Datensicherheit und Partizipation auch für die Schulsozialberatung von Relevanz. Zudem sind weitere Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit übertragbar auf die Schulsozialberatung. Hierzu zählen die Netzwerkarbeit, die Zusammenarbeit mit weiteren Akteur:innen oder Beratungsstellen, die Niedrigschwelligkeit des Angebotes, die methodische Vielfalt oder die Lebensweltorientierung. Allerdings müssen die Inhalte der Grundsätze an die Adressat:innen angepasst werden. Das heißt, dass die Schulsozialberatung sich eher an den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit orientiert als an denen der Jugendhilfe. Relevant ist das Verhältnis zwischen der Pflegeschule und der Sozialen Arbeit. Diese werden in *Kapitel 4* dieses Textes eingehend als professionstheoretische Grundlagen der Schulsozialberatung beschrieben.

Allerdings werden Ansprüche an die Schulsozialarbeit formuliert, die als Grundsätze für die Schulsozialberatung übernommen werden könnten. Zu diesen zählen:

- Ausrichtung an sozialer Gerechtigkeit
- Schutz vor Diskriminierung
- Recht und Anspruch auf Beteiligung
- Förderung der sozialen und individuellen Persönlichkeitsentwicklung
- Vermittlung von Sozialkompetenzen und Problemlösungsstrategien
- Begleitung und Unterstützung in Konfliktsituationen und Krisen
- Berücksichtigung der Rechtsgrundlagen

(vgl. Just 2016: 15; Baier 2011: 85ff.; Drilling 2009: 116)

Hinzukommend werden die Funktionen der Pflegeschulen berücksichtigt, aus denen sich ebenfalls Aspekte und Bedarfe für die Grundsätze und Handlungsprinzipien ergeben. Durch die Reform der Ausbildungsform im Jahr 2017 zur generalistischen Pflegeausbildung werden neue Anforderungen und Erwartungen an die Lernenden herangetragen, aus denen Problemlagen entstehen können. „Um [...] vor allem der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden gerecht zu werden, bedarf es eines umfassend geplanten und gesteuerten Wandels der Organisation Pflegeschule und ebenso der praktischen Einsatzorte im Sinne von kompetenzförderlichen Lernumgebungen“ (Löwenstein 2022: 213). Die Schulsozialberatung kann diesen Wandel positiv befördern, indem sie die Lernenden bei ihren vielfältigen Anforderungen sowie bei deren Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.

4. Professionstheoretische Grundlagen für die Schulsozialarbeit und -beratung

Aufgabe der Sozialen Arbeit ist nach Silvia Staub-Bernasconi (2018), wissenschaftliches Wissen der Disziplin in Handlungsstrategien und Praxisanleitungen zu übersetzen und somit adäquat den Ansprüchen der Klient:innen gerecht zu werden (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 114). Sie versteht Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Die professionstheoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit sind somit essenziell für die Schulsozialarbeit und -beratung. Die wichtigsten Grundlagen sind dabei die Lebensweltorientierung, die soziale Gerechtigkeit und die Beratung. Weiterhin ist das von Staub-Bernasconi (2018) formulierte Tripelmandat für alle Tätigkeiten der Sozialen Arbeit fundamental.

Disziplinäre Traditionslinien nach Hans Thiersch (2017) bieten darüber hinaus für die Schulsozialberatung an Pflegeschulen zentrale Ansätze, um Lernende ganzheitlich zu unterstützen. Diese Ansätze ermöglichen es, über das reine Vermitteln von Fachwissen hinauszugehen und auch die Lebenswelt, die sozialen Bedingungen und die individuelle Entwicklung der Lernenden zu berücksichtigen. Gleichzeitig wird das Ziel verfolgt, Chancengleichheit zu fördern, soziale Gerechtigkeit herzustellen und den Lernenden zu ermöglichen, emanzipatorische Prozesse zu durchlaufen. Gerade in der Berufsausbildung, wo persönliche und berufliche Anforderungen aufeinandertreffen, bietet dieser integrative Ansatz der Schulsozialberatung eine notwendige Unterstützung.

4.1 Tripelmandat

Der Begriff des Tripelmandats in der Sozialen Arbeit wurde von Staub-Bernasconi (2018) geprägt und ist die Grundlage für die Profession der Sozialen Arbeit. Unterschieden wird dabei zwischen dem Mandat, das vom Staat an die Soziale Arbeit erteilt wird, dem Professionsmandat der Sozialen Arbeit selbst (mit besonderer Rücksicht auf Menschen- und Grundrechte) sowie dem Mandat der Klient:innen (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 112). Hieraus ergibt sich nach Staub-Bernasconi (2018) die Herausforderung pädagogischer Fachkräfte, Anforderungen aller drei Mandate in ihrer Tätigkeit zu berücksichtigen und zu erfüllen.

Institutionell wird die Soziale Arbeit durch das politische Mandat gerahmt, da die Tätigkeit der Sozialen Arbeit immer im Handlungsrahmen politischer Entscheidungen (beispielsweise Gesetzgebungen und Erlassen, usw.) eingebettet ist. Dieses Mandat kann nicht selten in Widerspruch zum Mandat der Klient:innen stehen. Staub-Bernasconi (2018) postuliert:

„Das heißt, [die Tätigkeit in der Sozialen Arbeit] beinhaltet im besten Fall eine Vermittlungstätigkeit zwischen dem Auftrag der staatlich mandatierten Träger des Sozialwesens als Repräsentanten der Gesellschaft und den Ansprüchen der AdressatInnen Sozialer Arbeit. Die AdressatInnen sind hier keine expliziten Auftraggeber mit Rechten, die über die vom Staat gewährten und kontrollierten Sozial- und Erziehungshilfeansprüche hinausgehen, so dass man faktisch von einem zweidimensionalen Monomandat des Staates sprechen muss.“ (Staub-Bernasconi 2018: 113)

Das dritte Mandat geht von der Profession der Sozialen Arbeit selbst aus, indem sie Qualitätsmaßstäbe vorgibt, welche es im fachlichen Handeln zu erfüllen gilt (vgl. Walther 2023: 18). Soziale Arbeit gilt in diesem Sinne als Menschenrechtsprofession, da sie einen eigenständigen Ethikkodex vorlegt, der weitgehend unabhängig von Politik, Gesellschaft oder Institutionen ist. Dieser Kodex hat vor allem die Funktion, dass die Soziale Arbeit sich wissenschaftlich und ethisch-moralisch weitestgehend von undemokratischen sowie nicht rechtsstaatlichen Entscheidungen abgrenzen kann (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 115). Weiterhin legitimiert der Ethikkodex der Sozialen Arbeit das Handeln der Fachkräfte. Bedeutend ist, dass die Einhaltung des Ethikkodex ebenfalls einer Kontrolle unterliegt, diese wird intern durch Ethikkommissionen und Berufskammern sichergestellt, sodass das Handeln vor den Klient:innen der Sozialen Arbeit rechtlich gerechtfertigt wird und ethisch begründet wird (vgl. ebd.). In Deutschland wurde ein entsprechender Kodex für die Soziale Arbeit primär vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) formuliert. Über die im Ethikkodex festgehaltenen Grundsätze hinaus umfasst das dritte Mandat die Wissenschaftsfundierung der professionellen Praxis (vgl. Staub-

Bernasconi 2018: 114). Dies umfasst die Verpflichtung, die professionelle Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage zu basieren. Alle drei Ansprüche sollten während der Tätigkeit erfüllt werden, um ein professionelles Handeln zu gewährleisten.

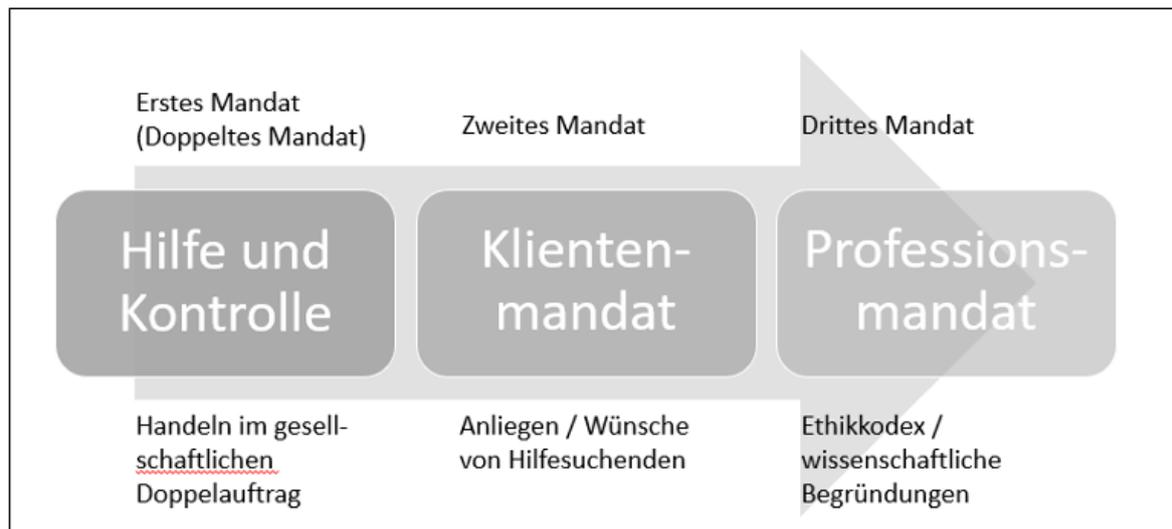


Abbildung 2: Idee des Tripelmandats nach Staub-Bernasconi (Cruceli 2021: o.S.)

4.2 Lebensweltorientierung

Die soziale und persönliche Umwelt, Netzwerke von Menschen und deren Qualität sind essenziell für die Stabilität, Sicherheit, den sozialen Status und Gesundheitszustand. Daher ist es für die Soziale Arbeit und vor allem für die Schulsozialarbeit und -beratung von Bedeutung, wie die Ratsuchenden vernetzt sind und wie sich die Umwelt für sie darstellt (vgl. Dettmers 2023: 271). Um ein besseres Verständnis über die Lebensbedingungen der Ratsuchenden zu erhalten, hat Thiersch (2014a) das Konzept der Lebensweltorientierung entworfen. Dieses Konzept lässt sich auf den Kontext der Schulsozialarbeit und -beratung übertragen, indem der Alltag der Ratsuchenden äußerst umfassend betrachtet und nachvollzogen werden kann (vgl. Dettmers 2023: 272). In der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, obliegt den Schulsozialarbeitenden und -beratenden die Aufgabe, die Ratsuchenden in ihren Problemlagen anzuerkennen und sie durch geeignete Methoden und methodisches Handeln zu befähigen, ungenutzte Potenziale in ihrer individuellen Lebenswelt selbstverantwortlich und selbstständig zu nutzen, um damit eigenständig Lösungsstrategien zu erarbeiten (vgl. Walther und Deimel 2023: 55). Klient:innen werden dabei als Expert:in in ihrer eigenen Lebenswelt betrachtet mit dem Ziel, diese in ihrem Alltag zu stärken. Thiersch (2017) betont die Wichtigkeit der Orientierung an der Lebenswelt und den vorhandenen Ressourcen (vgl. Thiersch 2017: 9). Dies umfasst auch die Notwendigkeit, die zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten in Betracht zu ziehen, mit denen

die ratsuchenden Personen in ihrem Alltag konfrontiert sind. Dies ist insofern bedeutsam, um die Kapazitäten und Ressourcen der Ratsuchenden adäquat einschätzen zu können. Des Weiteren werden die bestehenden sozialen Beziehungen der Ratsuchenden berücksichtigt, da sie potenziell zu einer Stärkung der Ratsuchenden beitragen können. Das übergeordnete Ziel ist die Hilfe zur Selbsthilfe und die Befähigung, selbstständige Lösungen zu entwickeln und eigenständig tätig zu werden. Das Agieren auf Augenhöhe und das Ansetzen an bereits vorhandenen Ressourcen ist essenziell in der Arbeit. Gerade Ratsuchende, die mit einer Vielzahl an Herausforderungen im Alltag und der Koordinierung verschiedenster Aufgaben belastet sind, können mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung unterstützt werden (vgl. ebd.). „Es geht um die zugleich respektvolle und vorantreibende Arbeit in und an den Widersprüchlichkeiten im Alltag im Horizont sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.).

4.3 Soziale Gerechtigkeit

Thiersch (2017) benennt im vorausgehenden Zitat den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit als professionstheoretische Grundlage. Diese fundamentale Grundlage ist ebenfalls wesentlich für die Schulsozialarbeit und -beratung. „Sobald Soziale Arbeit nicht mehr die Idee der sozialen Gerechtigkeit verfolgt, verliert sie ihre Existenzbegründung“ (Hancken 2023: 46). Auch Staub-Bernasconi (2018) wägt ab, welche Bedeutung die soziale Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit darstellt und kommt zu dem Schluss, dass sie in der Tätigkeit und Haltung von pädagogischen Fachkräften fundamental ist. Hierbei argumentiert sie, dass soziale Probleme wie Machtprobleme oder Ausstattungsprobleme entstehen, wenn Bedürfnisse von Personen nicht gesehen oder anerkannt werden. In *Kapitel 6* wird daher expliziter die Relevanz von sozialer Gerechtigkeit in der Schulsozialarbeit aber vor allem in der Schulsozialberatung untersucht und dargestellt. Daher soll hier zunächst ein kurzer Überblick und eine Einordnung des Begriffes gegeben werden.

Soziale Gerechtigkeit ist ein Querschnittsthema nahezu aller professionstheoretischer Grundlagen der Sozialen Arbeit und kann somit als konstitutives Fundament der Profession verstanden werden. Soziale Gerechtigkeit ist dabei als generelles Ziel formuliert, das gleichermaßen für alle Menschen zu gelten hat:

„Die Orientierung am Ziel, für Gerechtigkeit einzutreten, ermöglicht es, im Einzelfall fachliche Positionierungen zu finden und schützt die Schulsozialarbeit zudem davor, unhinterfragt parteiisch für eine bestimmte Personengruppe zu handeln oder deren Erwartungen als Arbeitsaufträge unhinterfragt zu übernehmen [...]“ (Baier 2011: 87)

4.4 Beratung als Berufsfeld

Insbesondere für das Projekt **ParAScholaBi** ist die Beratung von besonderer Bedeutung. Als wesentlicher Bestandteil der Sozialen Arbeit kann Beratung zu den professionstheoretischen Grundlagen gezählt werden (vgl. Abplanalp et al. 2020: 36). Für eine qualitativ gesicherte Beratung wird nach Just eine professionelle Beratungsausbildung vorausgesetzt (vgl. Just 2016: 19). Zusätzlich gewährleistet eine Ausbildung die Sicherheit, die psychischen Lagen der Ratsuchenden einzuordnen, um sensibel und handlungssicher reagieren zu können und gegebenenfalls von einer Beratungs- in die Begleitsituation zu wechseln oder durch das Verweisungswissen weitere Hilfsangebote zu konsultieren (vgl. ebd.).

Weiterhin ist es notwendig, stetig die Freiwilligkeit und die Anonymität der Ratsuchenden zu beachten und nur mit Absprache das weiterführende Umfeld der Ratsuchenden einzubeziehen (vgl. ebd.). Die Sicherung dieses persönlichen Raumes ist grundlegend für eine Beratungssituation, in der die Ratsuchenden Vertrauen aufbauen, um gemeinsam Lösungsansätze zu gestalten.

Innerhalb der Beratung kann ein Unterschied zwischen dem horizontalen und dem vertikalen Beratungsansatz gemacht werden (vgl. Kölln und Pallasch 2020). Bei der horizontalen Beratung liegt eine symmetrische Beziehung zwischen den Beratenden und den Ratsuchenden vor, die prozessorientiert ist (vgl. ebd.). Die vertikale Beratung hingegen ist durch eine asymmetrische und damit hierarchische Beziehung zwischen den Beratenden und den Ratsuchenden gekennzeichnet und ist damit nicht an einem längeren Prozess orientiert (vgl. ebd.). Hier handelt es sich beispielsweise um Fragen und Anliegen bezüglich amtlicher Anträge. Im beraterischen Aufgabenspektrum lassen sich beide Beratungsformen finden.

Oftmals kommt es dazu, dass Ratsuchende über einen längeren Zeitraum das Angebot der Beratung in Anspruch nehmen. Die Beratung über einen längeren Zeitraum kann dabei helfen, die in der Beratung erarbeiteten Lösungsansätze tiefgreifend zu verinnerlichen und damit Veränderungsprozesse nachhaltig zu gestalten (vgl. Just 2016: 20). „Ein Beratungsprozess ist immer der Prozess des Ratsuchenden, der über eigene Ressourcen verfügt und seine bisherigen Bewältigungsmuster in seiner Herkunftsfamilie gelernt hat“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass die Lebensweltorientierung nach Thiersch (2017) in jedem Fall berücksichtigt werden sollte.

„Sozialpädagogische Beratung ist keine spezielle Dienstleistung [...]. Da die sozialpädagogische Beratung nicht über eine eigenständige Methodik verfügt, benutzt sie in pragmatischer Weise Erkenntnisse und Verfahren aus der Psychologie, Psychotherapie sowie den Sozial-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften.“ (Belardi 2007: 43 nach Just 2016: 21)

Dadurch, dass die Soziale Arbeit sich in der Beratungsprofession an Methoden anderer Professionen bedient, besteht die Gefahr, dass Ratsuchende eventuell eine falsche Erwartungshaltung an die Schulsozialarbeitenden und –beratenden herantragen, etwa wenn sie psychologische oder psychotherapeutische Unterstützung suchen. Die Beratung stellt ein eigenständiges Berufsfeld neben der Psychotherapie dar, das in keinem hierarchischen Verhältnis zueinandersteht. Aufgrund der unterschiedlichen Charakteristika beider Disziplinen ist eine Vermischung kontraproduktiv.

Zu diesem Dilemma finden sich in *Kapitel 12* weiterführende Überlegungen, die sich auf die Grenzen der Beratung in der Schulsozialberatung gegenüber einer Psychotherapie beziehen. Aus diesem Grund ist zu betonen, dass im eigentlichen Sinne eine schulsozialpädagogische Beratung ohne eine Beratungsausbildung offiziell nicht als Beratung bezeichnet werden sollte. Es ist zu empfehlen, nur dann von schulsozialpädagogischer Beratung zu sprechen, wenn eine professionelle Beratungsausbildung vorliegt. Zur Abgrenzung können alle verwandten Angebote durch Schulsozialarbeitende- und beratende im funktionalen oder institutionellen Rahmen als „fachliche Gespräche“ deklariert werden (vgl. Just 2016: 23). Dennoch ist zu betonen, dass das Verfügen über spezielles Handlungswissen zu Beratungsmethoden, ausgebildete Schulsozialarbeitende- und beratende von Fachkräften anderer beratender Berufsfelder abgrenzt (Abplanalp et al. 2020: 25).

5. Schulsozialberatung in der beruflichen Bildung

Schulsozialberatung ist eine Form der Erwachsenenbildung. Sie wirkt unterstützend auf den gesamten Prozess der Umschulung, insbesondere für strukturell benachteiligte Personen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Schulsozialberatung mit entsprechenden Ressourcen und Zugängen ausgestattet ist (vgl. Schmidtke und Gugitscher 2021). Bildungsberatung, also auch Schulsozialberatung, stellt nicht lediglich die Kommunikation von Bildungsangeboten im Sinne einer „Supportstruktur“ der Weiterbildungslandschaft dar. Vielmehr bietet Bildungsberatung Möglichkeiten der Wissensvermittlung und Entwicklungsanlässe zur Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den strukturellen Handlungsbedingungen (vgl. Nuissl 2000). In diesem Kapitel wird eine Brücke zur Erwachsenenbildung geschlagen und näher auf das Wording sowie die Bedeutung der Schulsozialberatung eingegangen.

5.1 Überleitung Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung, „[...] lässt sich [...] als Fortsetzung oder Wiederaufnahme von organisatorischem Lernen nach einer schulischen und beruflichen Erstausbildung bestimmen“ (Tippelt und Kadera 2014: 456). Erwachsenenbildung wird oftmals synonym mit Weiterbildung verwendet. Beide Begriffe, ‚Erwachsenenbildung‘ sowie ‚Weiterbildung‘, bezeichnen den Bereich des Lernens Erwachsener, grenzen sich jedoch in ihren unterschiedlichen Akzentuierungen der beruflichen und allgemeinen Bildung voneinander ab (vgl. Fuchs und Reuter 2000: 125). Weiterbildung im Kontext von Erwachsenenbildung meint „[...] organisiertes Lernen in unterschiedlichen Einrichtungen und Institutionen, betriebliche Qualifikationen und Trainings, Seminare und Kurse öffentlicher und privater Träger, Angebote von Einrichtungen zweiten Bildungsweges sowie Fernstudien [...]“ (Tippelt und Kadera 2014: 456).

Weiterbildung im Kontext der Erwachsenenbildung ist stets eng mit sozialen, kulturellen, regionalen sowie ökonomischen Bedingungen und der gesellschaftlichen Dynamik verbunden. Dies impliziert, dass die „[...] Übergänge zwischen Weiterbildung einerseits und Sozialer Arbeit, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Organisationsentwicklung, Schulen und Hochschulen andererseits [...]“ fluide sind (Nuisl 2010b nach Tippelt und Kadera 2014: 457).

5.2 Wording und Bedeutung der Schulsozialberatung

Im Unterschied zur Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen ist die Schulsozialberatung an Berufsbildende Schulen – im vorliegenden Grundlagentext explizit ‚Pflegesschulen‘ – eine kontinuierliche individuelle Beratung, innerhalb derer sowohl Einzelberatung, als auch Mehrfachberatung möglich ist. So sind beispielsweise die Themen in den Workshops der Schulsozialberatung bedarfsorientiert und vermitteln neben präventiven Anteilen auch Lebens- und Alltagskompetenzen. Der Schwerpunkt liegt demnach auf der Beratung. Daher ist das Wording ‚Schulsozialberatung‘ in diesem Wirkungsfeld der Sozialen Arbeit sinnvoll. Das Wording ‚Schulsozialberatung‘ leitet sich außerdem aus seiner Abgrenzung zum Begriff der ‚Schulsozialarbeit‘ an allgemeinbildenden Schulen ab. Dieser war zuerst rein präventiv, als Unterstützung für verhaltensauffällige Lernende bei der Integration bzw. Inklusion gedacht, sowie als zusätzliche Hilfe für allgemeinbildende Schulen in sogenannten Brennpunktgebieten.

Schulsozialberatung in beruflichen Schulen und insbesondere als ein neues Wirkungsfeld an Pflegesschulen, hat demnach die Aufgabe, den Start in eine Ausbildung professionell zu unterstützen und die Auszubildenden und Umschulenden Personen im Verlauf und bis zur erfolgreichen Beendigung ihrer Ausbildung bedarfsorientiert zu beraten und zu unterstützen. Eine gelungene Schulsozialberatung trägt zur Fachkräftesicherung bei und zeugt von guter Qualität

eines Umschulungs- und Ausbildungsangebots. „Soziale Arbeit orientiert sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe. Wer bedürfnisorientiert arbeiten will, darf nicht von sich aus Ziele setzen und planen, sondern die Lernenden setzen sich selber Ziele. SozialarbeiterInnen verstehen sich als Begleiter dieses Lernprozesses“ (Schilling 2020: 220). Schulsozialberatung ist ein Kooperations- und Unterstützungssystem für alle Akteur:innen der Umschulung und Ausbildung und wird als junges Berufsfeld aktuell bundesweit implementiert. Als erstes Bundesland implementierte Berlin in der ‚Verordnung zum Erlass und zur Änderung landesrechtlicher Vorschriften im Bereich der Ausbildung und Weiterentwicklung der Pflegeberufe‘ vom 05. Juli 2022 in §5 die „Sozialpädagogische Begleitung und Beratung“ in den Pflegeschulen.

Einheitlich geregelte, übergeordnete Ziele der Schulsozialberatung ermöglichen sowohl eine gemeinsame Ausrichtung als auch eine Profilbildung einzelner aus- und weiterbildenden Einrichtungen. Die Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Chancengerechtigkeit als gemeinsames Ziel von Schulsozialberatung vereinigen Angebote der Schulsozialberatung und lassen zugleich vielfältige Ausgestaltungsmöglichkeiten zu.

6. Relevanz von Schulsozialberatung für die soziale Gerechtigkeit

Soziale Gerechtigkeit ist ein zentrales Anliegen in der Sozialen Arbeit und umfasst das Streben nach annähernd gleichen Bedingungen für alle Klient:innen. Dies umfasst persönliche sowie gesellschaftliche Aspekte. Da die Schulsozialarbeit ebenfalls ein Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit darstellt, ist auch in diesem Bereich das Streben nach sozialer Gerechtigkeit ein Ziel der Beratenden. Im Folgenden werden Dimensionen und Konzepte der sozialen Gerechtigkeit vorgestellt und in Bezug zur Schulsozialberatung gesetzt.

6.1 Bedeutung der sozialen Gerechtigkeit

Der sozialstaatlich verankerte Begriff der sozialen Gerechtigkeit baut auf der Grundidee universaler Menschenrechte auf und verfolgt das Ziel, „[...] dass die Lebensbedingungen, Chancen und Möglichkeiten für alle Menschen in einer Gesellschaft annähernd gleich sein sollen“ (Hancke 2023: 26). Becker und Hauser (2009) unterscheiden dabei im „magischen Viereck“ vier Teilaspekte der sozialen Gerechtigkeit als utopisches Ziel.

Als erster Aspekt fokussiert sich Chancengerechtigkeit auf die Chancengleichheit in Schule, Ausbildung und Einstieg in den Beruf und auf das Ziel der Gleichberechtigung für alle. Zweitens

bezieht sich Leistungsgerechtigkeit auf ein Ideal der Gleichwertigkeit von Leistungen und Gegenleistungen, das gegenwärtig jedoch oftmals nicht für alle Menschen vorherrscht. Drittens verfolgt die Bedarfsgerechtigkeit eine angemessene Verteilung von Gütern und Einkommen an, um die jeweiligen Grundbedürfnisse jedes Menschen zu decken. Viertens beruht die Generationengerechtigkeit auf der Prämisse, dass vorhergehende, die gegenwärtige und die nachfolgenden Generationen von Menschen unter gleichbleibend guten Bedingungen leben sollen, sodass ein Gleichgewicht unter den Generationen herrscht (vgl. Hancke 2023: 26f.).

Da die Soziale Arbeit eng verwoben mit dem Sozialstaat ist, ist es ihre Aufgabe, in ihren professionstheoretischen Grundlagen nach der Prämisse sozialer Gerechtigkeit zu handeln. Bestimmte Bedürfnislagen von Menschen werden vom Staat als unterstützungswürdig eingestuft, woraus sich der Handlungsauftrag der Sozialen Arbeit ergibt (vgl. Hancke 2023: 31). Soziale Gerechtigkeit schafft somit einen gemeinsamen Orientierungspunkt.

6.2 Ansätze für die soziale Gerechtigkeit in der Schulsozialberatung

Versteht man nach Staub-Bernasconi (2018) und Thiersch (2017) soziale Gerechtigkeit als die zentrale Aufgabe von Sozialer Arbeit, so lässt sich fragen, welche Ansätze im Rahmen der Schulsozialberatung verfolgt werden, um soziale Gerechtigkeit herzustellen. Der Ansatz der Lebensweltorientierung stellt hierfür bereits eine fundamentale Grundlage dar. Mit Unterstützung der Schulsozialberatenden wird der Alltag gemeinsam mit den Ratsuchenden strukturiert. Im Rahmen der individuellen gegebenen Ressourcen der ratsuchenden Personen, werden diese befähigt, Lösungen für ihre Problemlagen zu entwickeln.

Ein weiteres der sozialen Gerechtigkeit zugrunde liegende Konzepte ist der systemisch-prozessuale Ansatz nach Staub-Bernasconi (2018). Dieser löst den klassischen Dualismus zwischen Gesellschaft und Individuum auf und betrachtet stattdessen das Individuum innerhalb der Gesellschaft (vgl. Hancke 2023: 54). Nach diesem Verständnis obliegt der Sozialen Arbeit die Aufgabe, Problemlagen innerhalb sozialer Systeme zu erkennen und zu einer Auflösung oder Reduzierung dieser beizutragen (vgl. ebd.). Die Schulsozialberatung am Lernort Pflege-schule bildet einen Bereich des Lebens von Individuen ab und hat die Aufgabe, die Ratsuchenden als Teil der Gesellschaft anzuerkennen und ihre Problemlagen zu behandeln. Dabei wird das Ziel der Befähigung und Ermächtigung der Ratsuchenden angestrebt, um die Lebenslage zu verbessern und damit zur sozialen Gerechtigkeit beizutragen.

Auch der Capability-Approach (dt.: Befähigungsansatz) kann als Ansatz für die soziale Gerechtigkeit in der Schulsozialberatung herangezogen werden. Der Capability-Approach wurde in den 1980er und 1990er Jahren vom Ökonomen Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum entwickelt (vgl. Hancken 2023: 48). Ziel des Ansatzes ist es, dass möglichst alle Menschen ihr Leben nach den eigenen Vorstellungen ausrichten und leben können. Um dies zu erreichen, bedarf es einer gerechten Verteilung an Grundgütern und Grundfreiheiten in einer Gesellschaft (vgl. ebd.). Ausgehend von diesen Voraussetzungen sollen Menschen befähigt werden, im Rahmen ihrer materiellen Ressourcen die bestmöglichen tatsächlich erreichbaren Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensweise zu erschaffen und zu nutzen (vgl. ebd.). Die Schulsozialberatung nutzt in ihren Angeboten die persönlichen und individuellen Ressourcen der ratsuchenden Lernenden, um sie in mannigfaltigen Problemlagen zu befähigen und zu unterstützen. Dabei steht eine nachhaltige Lösungsstrategie im Vordergrund, die den Ratsuchenden langfristig hilft und diese nutzbar macht.

Als weiterer Ansatz umfasst die Idee der Chancengerechtigkeit die Anerkennung von Menschen in ihrer Vielfalt (vgl. Honneth 2016) und eine ausgleichende institutionelle Unterstützung, sodass alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, die Chancen auf ihre Weise nutzen können (vgl. Sen 2010). Durch den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft ist derzeit die Chancengerechtigkeit im Sinne von Becker und Hauser (2009) im Schulsystem nicht gesichert.

Schulsozialberatung fördert Chancengerechtigkeit etwa, indem sie mit anderen Institutionen zusammenarbeitet und vielfältige Akteur:innen im Rahmen von Projekten und Workshops einbindet. Zusätzlich kann Schulsozialberatung die Förderung sozialer Netzwerke und sozialer Ressourcen als eine ihrer Aufgaben sehen und somit insbesondere benachteiligte Personengruppen innerhalb von Aus- bzw. Umbildung unterstützen.

Angebote im Ausbildungsalltag, die auf vielfältige Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten abzielen, können die Chancengerechtigkeit und damit die Soziale Gerechtigkeit fördern. Kernaufgabe der Sozialen Arbeit an Ausbildungsstätten ist dabei der Abbau von Benachteiligungen aufgrund von verschiedenen Diskriminierungsformen, egal ob etwa körperlicher, ethnischer oder kultureller Art.

Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass Soziale Arbeit eine „performative Praxis“ (Plößer 2010: 218) ist, die nicht „[...] allein als Reaktion auf Differenz und als Bearbeitung von Differenzverhältnissen [zu verstehen ist, sondern auch] an der Erzeugung von Differenzen und

damit auch an der (Re-)Produktion von Normen und Ausschlüssen aktiv beteiligt [...]“ (Plöber 2010: 218) sein kann.

Schulsozialberatung kann mehr Chancengerechtigkeit durch die Arbeit mit Schulleitung, Lehrenden, Umschulenden Personen, Auszubildenden und Erziehungsberechtigten am Lernort fördern und fördern. Aber zu bedenken ist auch, dass bestimmte Diskurse und Normen z.B. in Bezug auf Selbstdisziplinierung oder Selbstoptimierung Einzug in beraterische Themen und Ziele und damit auch in Schulsozialberatung halten (vgl. Duttweiler 2007). Die starke Fokussierung auf das Individuum fördert dann eine „Individualitätslogik“ (Schwiter 2015: 68), die die Gefahr birgt, strukturelle Ungleichheitsbedingungen zu vernachlässigen.

7. Schulsozialberatung für Umschulende Personen an Pflegeschulen

Ziel des Forschungsprojekts **ParAScholaBi** ist es, Umschulende Personen zukünftig besser bei ihren Herausforderungen zu unterstützen und zum Bildungserfolg zu begleiten. Schulsozialberatung an Pflegeschulen stellt ein professionelles sozialpädagogisches Angebot dar, welches das reguläre Unterrichts- und Ausbildungsangebot ergänzt. Darüber hinaus fungiert es als wertvolles Instrument der Personalentwicklung, da die psychosoziale Begleitung und Beratung der Auszubildenden einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung der Ausbildungsabbrüche leistet und somit einen nachhaltigen Beitrag zur Fachkräftesicherung in der Pflege darstellt (vgl. Tulke und Hoffmann 2023). Der folgende Abschnitt umfasst einen Einblick in das bislang gewonnene empirische Datenmaterial des Forschungsprojektes **ParAScholaBi** und legt erste Erkenntnisse dar.

7.1 Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt **ParAScholaBi**

Personen, die eine Umschulung absolvieren, stellen eine bisher wenig betrachtete Gruppe von Auszubildenden Personen in der generalistischen Pflegeausbildung dar. Die Daten des Forschungsprojektes **ParAScholaBi** machen deutlich, wie vielfältig Umschulende Personen in der Pflege sind. Dies gilt sowohl für den Lernort Praxis als auch für den Lernort Schule. Im Rahmen der Untersuchung wurden männliche und weibliche Umschulende Personen¹ im Alter von 20 Jahren bis 52 Jahren interviewt. Um einen ganzheitlichen Blick sowie möglichst nachhaltige

¹ Innerhalb der Untersuchung ergab sich ein binäres Kategorienprofil in der Differenzlinie „Geschlecht“, da keine der teilnehmenden Personen die Zuordnung „divers“ wählte.

Produkte für die Zielgruppe der Umschulenden Personen entwickeln zu können, wurden zusätzlich zur eigentlichen Zielgruppe des Projektes auch die beteiligten Akteur:innen von Umschulungen in die Forschung integriert.

„Für das von 2022 bis 2025 laufende Forschungsprojekt hat die Forschungsgruppe sowohl umschulende Personen [...] als auch Lehrende, Praxisanleitende sowie Mitarbeitende der Agentur für Arbeit und der Jobcenter interviewt. Anhand von sieben Fokusgruppeninterviews und 23 leitfadengestützte Einzelinterviews wurden Bedarfe, Wahrnehmungen und Einschätzungen der verschiedenen Personengruppen evaluiert.“ (von Gahlen-Hoops et al. 2023: 2)

Umschulende Personen weisen längere Bildungswege vor der Ausbildung zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann / zur Pflegefachperson auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie zuvor meist eine Ausbildung oder ein Studium in einem fachfremden Bereich absolviert haben oder über einen längeren Zeitraum un- oder angelernt in Tätigkeiten gearbeitet haben. Bei der Betrachtung von Umschulenden Personen ist es für das Forschungsprojekt **ParAScholaBi** nicht maßgeblich, ob eine finanzielle Förderung durch die Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter nach dem Qualifizierungschancengesetz vorliegt.

Mittels Fokusgruppeninterviews (n=35) und leitfadengestützten Einzelinterviews (n=23) wurden Bedarfe, Wahrnehmungen, Einschätzungen und Herausforderungen im Kontext von Umschulungen aus der Perspektive von Umschulenden Personen, Lehrenden, Praxisanleitenden und Trägern von umschulenden Maßnahmen erhoben. Innerhalb der Gruppe der Umschulenden Personen lassen sich zusammenfassend Unterschiede hinsichtlich verschiedener Differenzlinien feststellen, darunter berufliche Vorerfahrungen, Alter, Geschlecht, Nationalität, Religion sowie Mehrsprachigkeit. Die genannten Differenzlinien können sowohl als Ressource als auch als Herausforderung verstanden werden.

7.1.1 Umschulende Personen haben eine hohe Motivation

Umschulende Personen sind oftmals älter als Erstauszubildende und verfügen somit über mehr Lebens- und Berufserfahrung. Zusätzlich unterscheiden sie sich in ihrer Herkunft, ihrem Familienstand und der Zahl der Kinder. Unter den an der Forschung Teilnehmenden befinden sich Personen, die zuvor als Pflegehelfende gearbeitet haben und nunmehr eine Umschulung anstreben, um in höherem Maße Verantwortung zu tragen, ihr Hintergrundwissen zu vertiefen sowie eine höhere Entlohnung zu erzielen. Ein weiterer Teil der Studienteilnehmenden war

zuvor ungelernt beschäftigt, andere in Berufsfeldern tätig, die ihnen keine ausreichende Sinn-
erfüllung mehr boten.

„[Sie] verfügen demnach über reichhaltige Lebens- und Berufserfahrungen, die es ihnen erleichtern, in den Kontakt mit zu versorgenden Menschen zu treten und tragfähige pflegerische Beziehungen aufzubauen. Dank ihrer Erfahrung können sie souveräner mit pflegespezifischen Situationen umgehen, in denen Trauer, Scham, Tod oder Ekel eine Rolle spielen. Sie haben entweder vorher schon in der Pflege gearbeitet und wissen, worauf sie sich einlassen, oder sie haben sehr lange und gründlich überlegt, ob sie der Situation gewachsen sind, im Schichtdienst zu arbeiten und im stetigen Kontakt mit Menschen zu sein.“
(von Gahlen-Hoops et al. 2023)

In den Daten von **ParAScholaBi** bestätigen sich die Ergebnisse anderer Studien, dass Umschulende Personen ihre Entscheidung zur Umschulung wohl überlegt und reflektiert treffen. Dies hat zur Folge, dass umgeschulte Pflegefachpersonen länger in der Pflege verbleiben als jene, welche als Erstauszubildende im Anschluss des Schulabschlusses in die Pflege eintreten. (vgl. Doering et al. 2024b: 6) „Das bedeutet für die Pflegebildung und die Pflegepraxis eine i.d.R. ernsthaftere Auseinandersetzung mit dem Pflegeberuf und allen seinen Konsequenzen.“ (ebd.) Diese empirisch festgestellte längere Verweildauer im Pflegeberuf stellt einen Baustein dar, um den Fachkräftemangel innerhalb der Pflege entgegenwirken zu können (vgl. Zieher und Ayan 2016 nach Doering et al. 2024b: 6).

7.1.2 Vielfältige Herausforderungen

Umschulende Personen verbleiben länger im Pflegeberuf als Erstauszubildende und stellen somit eine besondere Ressource dar, um Pflege nachhaltig zu gestalten. Die Ergebnisse der Projektgruppe um **ParAScholaBi** verdeutlichen aber auch, wie vielfältig die Herausforderungen sind, die den Umschulenden Personen innerhalb ihrer Umschulung begegnen.

In den Interviews der Umschulenden Personen zeigt sich die Sorge darüber, das Lernen als Tätigkeit wieder zu (er)lernen zu müssen. Sie zweifeln daran, ausreichend in den Lernprozess hineinzufinden und sich Lerninhalte anzueignen. Hinzu kommt der hohe Anspruch an sich selbst. Dies zeigt sich oftmals in Prüfungsängsten und/oder Lernblockaden am Lernort Pflege-schule. Daraus resultiert die Notwendigkeit, geeignete Lern- und Prüfungsberatung für diese Zielgruppe anzubieten.

Wenn Umschulende Personen bei ihrem ursprünglichen Arbeitgeber:in eine Umschulung vornehmen, geraten diese häufig in einen Rollenkonflikt, da sie sich in den Status des Lernenden einfinden müssen und oftmals dennoch die früheren Tätigkeiten am Praxisort durchführen. Sie müssen Aufgaben während der Arbeit erledigen, die sie laut Ausbildungsverordnung noch nicht übernehmen dürfen. In diesen Situationen kommt es zu einem Rollenkonflikt. Hier ist ein sozialpädagogisches Beratungsangebot sinnvoll und zielführend, um die beschriebene Konfliktsituation aufzulösen, ohne hierbei direkt aus Umschulender Sicht in nächste Loyalitätskonflikte und Existenzängste in Bezug ihrer Umschulung zu geraten.

Weiterhin stellt der finanzielle Aspekt viele Umschulende – vor allem jene im fortgeschrittenen Alter, die keine Förderung durch die Agentur für Arbeit bzw. dem Jobcenter erhalten – vor immense Herausforderungen (vgl. Doering et al. 2024b: 7).

„Von einem Vollzeitgehalt wieder auf ein Auszubildendenentgelt zu wechseln, ist für viele weder möglich noch erstrebenswert. In der Regel haben diese Personen bereits finanzielle Verpflichtungen durch Miete, Eigenheim, unterhaltspflichtiger Kinder etc., die mit einem Ausbildungsgehalt nicht zu bestreiten sind.“ (ebd.)

Eine finanzielle Förderung, beispielsweise durch die Agentur für Arbeit oder ein Weiterbildungsstipendium, kann dieses Problem zum Großteil kompensieren. Das Wissen um solche Fördermaßnahmen kann durch die Schulsozialberatung vermittelt werden. Auch der Umgang mit Lehrmitteln bzw. die Anschaffung/ Voraussetzung von Lehrmitteln kann in diesem Kontext ein sensibles Thema darstellen, da die Gefahr besteht, dass Umschulungen aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen abgebrochen werden müssen. (vgl. ebd.)

Besonders die Gruppe der Umschulenden Personen weist erhöhte mentale und körperliche Belastungen innerhalb der Umschulung auf. „Neben der praktischen Arbeit sind sie als Auszubildende zusätzlich in der Rolle der Lernenden, die nach dem Ende der Arbeitszeit am Praxisort nicht endet“ (ebd.). Auf diese umschulungsbedingten Belastungen addieren sich private Verpflichtungen wie beispielsweise die Betreuung und Versorgung von eigenen Kindern. Dies führt dazu, dass die Umschulung als besonders herausfordernd empfunden wird.

Umschulende Personen bringen laut Datenmaterial des Forschungsprojektes **ParAScholaBi** häufiger negative Erfahrungen und Vorbelastungen mit in die Umschulung. Menschen mit Migrationshintergrund setzen ihre Erfahrungen im deutschen Gesundheits- und Pflegesystem oft mit früheren Erfahrungen in den Herkunftsländern ins Verhältnis, die auch von Missständen und Korruption geprägt sind. Darüber hinaus können sich Probleme aus einem ungeklärten

Aufenthaltsstatus oder traumatischen Flucht- und Gewalterfahrungen ergeben. Aber auch alltägliche Probleme unabhängig von der Herkunft, die z.B. Beziehungen, Wohnen, Finanzen, Familie, Kinderbetreuung betreffen, sind bei Umschulenden Personen eher zu erwarten als bei ihren jüngeren erstauszubildenden Kolleg:innen. (vgl. ebd.)

8. Methodenansätze der Schulsozialberatung an Pflegeschulen

Die Methodenansätze der Schulsozialberatung sind bedarfsorientiert. Sie stellen also ein Repertoire dar, das sich nach den Anliegen der Lernenden richtet und sich an den Grundsätzen der Sozialen Arbeit orientiert. Die Schulsozialberatenden wählen nach der Anliegenklärung die jeweils passende Methode, um gemeinsam mit den Lernenden ziel- und ressourcenorientiert eine Lösung zu finden oder eine Entscheidung zu treffen. Im folgenden Abschnitt sollen die Angebote der Schulsozialberatung näher dargestellt sowie auf die Vernetzung von Sozialpädagogik und Pflegepädagogik eingegangen werden. Des Weiteren soll ein Einblick in den erforderlichen pädagogischen Habitus sowie Professionalität von Schulsozialberatenden gewährleistet werden.

8.1 Angebote

Die Angebote der Schulsozialberatung sollten in digitaler Form oder in Präsenz stattfinden. Hierbei ist es erforderlich, ein gewünschtes und passendes Format für die jeweiligen Lernenden anzubieten. Je niedrigschwelliger und flexibler das Angebot ist, desto ansprechender ist es und wird angenommen. Optional sollten folgende Settings angeboten werden:

- Einzelberatung bei individuellen Anliegen und Herausforderungen (vgl. Kastrike und Holtbrink 2016), Karriereberatung
- Bildungsunterstützende Angebote: Prüfungscoaching, Lernberatung (vgl. Holtschmidt 2015), Zeitmanagement
- Unterrichtsunterstützende und -ergänzende Angebote: Workshops mit Themen zur Stärkung der persönlichen Kompetenzen im beruflichen Alltag, Mitwirkung an präventiven Settings der Pflegeschulen
- Beratung als Gruppenangebot (z.B. Konfliktmoderation, Feedbackrunden, Lerntechniken, Selbstregulation vor Prüfungen, Tipps zum Lernen)

- Begleitung und Vermittlung zu externen Fachdiensten, Dienstleistenden und Trägern
- Übernahme eines „Schnittstellenakteurs“ (Ratermann-Busse et al. 2023): Kooperation mit Umschulenden Personen, Lehrenden, Praxisanleitenden, Kooperationsträgern usw.

8.2 Vernetzung von Schulsozialberatung und Pflegepädagogik

Das Projekt **ParAScholaBi** strebt mit der Pilotierungsphase der Schulsozialberatung an, eine enge Vernetzung zwischen Sozial- und Pflegepädagogik herzustellen. Darüber hinaus sollen unterstützende Angebote für Lernende und Lehrende realisiert werden. So soll sichergestellt werden, dass den jeweiligen Strukturen und der Arbeit der Lehrpersonen in herausfordernden Prozessen eine professionelle fachliche Begleitung zugrunde liegt, die sich an den Grundsätzen der Sozialen Arbeit orientiert. Die Schulsozialberatung ergänzt professionell die Arbeit der Lehrenden und Praxisanleitenden durch sozialpädagogische Angebote:

- Informationsveranstaltungen zu Beginn der Implementierung von den Schulsozialberatenden zu Angeboten und Ideen der Kooperation
- Workshops zu ‚Lernberatung‘ und ‚Feedback im beruflichen Alltag‘
- Fallbesprechungen, Unterstützung bei Prozessen und Entscheidungen
- Kollegiale Fallberatung

„Die Arbeitswelt steckt voller komplexer Herausforderungen, die oftmals allein nur schwer bewältigt werden können. Kollegiale Beratung bietet hierfür wertvolle Unterstützung. Dabei handelt es sich um ein bewährtes Format, das es Personen ermöglicht, sich gegenseitig auf Augenhöhe und ohne professionelle Unterstützung zu beraten. Durch den gemeinschaftlichen Austausch gewinnt der oder die Einzelne einen erweiterten Überblick über verfahrenere Situationen sowie potenzielle Lösungsmöglichkeiten.“ (Schiersmann und Hausner 2023: 5)

An dieser Stelle ist explizit auf die Grenzen von Schulsozialberatung (detailliert ausgeführt in *Kapitel 12.2*) zu verweisen. Hier gilt es, eine wichtige Diskussion zum Rollendilemma von Lehrenden zu führen, die bei fehlender Implementierung von Schulsozialberatung häufiger auftreten kann.

8.3 Persönlichkeit und Haltung der Schulsozialberatenden

Schulsozialberatung kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie ein unverzichtbarer, gleichberechtigter Bestandteil des Lernortes Pflegeschule ist. Die schulpädagogischen und sozialpädagogischen Kompetenzen ergänzen sich zu einem Gesamtangebot von Didaktik, Methodik und Fachlichkeit. Dies setzt bei den Schulsozialberatenden die Fähigkeit voraus, gegenüber den Akteur:innen der Schulen fachlich versiert und selbstbewusst aufzutreten. Die hierzu nötigen Qualifikationen müssen in Studium und Berufsalltag erworben werden. „Das Anforderungsprofil für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter umfasst fachliche Kenntnisse, Handlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit. Diese sind Voraussetzung zur Analyse von Arbeitsabläufen, Konflikten, Prozessen und zur erfolgreichen Gestaltung des Arbeitsalltags“ (Ratermann-Busse et al. 2023: 16).

In Anlehnung an das Qualifikationsprofil für die Soziale Arbeit gliedert sich das Anforderungsprofil für Schulsozialberatende in:

- Wissen und Verstehen/Verständnis
- Beschreibung, Analyse und Bewertung in der Schulsozialberatung
- Planung und Konzeption von Schulsozialberatung
- Recherche und Forschung in der Schulsozialarbeit
- Organisation, Durchführung und Evaluation der Schulsozialarbeit
- allgemeine professionelle Fähigkeiten und Eigenschaften der:des Schulsozialarbeitenden
- Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen

(vgl. Ratermann-Busse et al. 2023: 16)

9. Digitale Beratungsangebote der Schulsozialberatung

Der Einsatz digitaler Medien und Geräte für die Arbeit und Organisation der Schulsozialberatung steht grundsätzlich bisher noch am Anfang und bedarf einer umfassenden Qualifizierung der Fachkräfte. Das digitale Angebot muss am Lernort Pflegeschule sorgfältig geplant werden, um sicherzustellen, dass die Qualität und die Integrität der Beratung beibehalten werden. Rechtliche und ethische Aspekte der digitalen Beratung sind zu beachten, um die Anonymität und die Beziehungsarbeit zu gewährleisten.

Onlineberatung implementiert alle Formen von Beratung, die teilweise oder vollständig telefonisch oder online durchgeführt werden. Sie beinhaltet ein computergestütztes, multimediales und interaktives Vorgehen, bei dem professionelle Beratungsprozesse gesteuert werden. Die Kommunikation findet in einem geschützten Rahmen statt, bei dem nur Schulsozialberatung und Ratsuchende den Zugang zu den genutzten Medien haben. Das Angebot einer Onlineberatung hat für die Umschulenden und Auszubildenden Vorteile: Flexibilität bezogen auf Zeit und Ort, Effizienz und Zeitersparnis und die Möglichkeit, vielfältige Formate in der Onlineberatung zu nutzen. Je nach den Bedarfen der Beratenden und Ratsuchenden können eine Vielzahl von Tools und Cloudfunktionen die Interaktion unterstützen und eine effektive Zusammenarbeit ermöglichen. Das Onlineangebot bietet die Kontinuität der Beratung auch in Zeiten von Krisen und globalen Ereignissen.

Die Wirksamkeit von Onlineberatung ist abhängig von der individuellen Präferenz, der Art der Herausforderung der Umschulenden und der Qualität der Technologie. Die Berufsfachschulen müssen die Vor- und Nachteile der digitalen Beratungsangebote prüfen und den Mehrwert für die Zielgruppe einschätzen.

9.1 Die Bedeutung digitaler (Bildungs-)Angebote im Beratungskontext

Bildung, unabhängig von ihrem Kontext, „[...] ist notwendigerweise immer an die gesellschaftlichen Bezüge ihrer Zeit gebunden. Anlässe für Bildungsprozesse sind nicht etwas ›Natürliches‹, sondern entstehen aus menschlichen Tätigkeiten heraus, im sozialen Miteinander, in der Auseinandersetzung mit gegenwärtig Neuem, Fragwürdigem und Widerständigem, aus Aushandlungsprozessen von Gemeinschaften etc.“ (Allert und Asmussen 2017: 27). Dies bedeutet, dass Anlässe für die jeweiligen Bildungsprozesse stets aus der menschlichen Praxis heraus entstehen. Digitalisierung ist in diesem Sinne kein für sich losgelöster Bildungsanlass, sondern muss nach einem transaktionalen Bildungsverständnis als eng verwoben mit anderen sozio-materiellen Praktiken verstanden werden.

„Das transaktionale Bildungsverständnis [...] versteht Reflexion und Kritik statt des ›Schrittes zurück‹ oder ›heraus‹, als ›Schritt nach vorne‹ in die Situation. Reflexion wird an der Überführung von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit realisiert. Unter Rückgriff auf praxeologische und prozessontologische Überlegungen geht der Ansatz davon aus, dass die Akteure immer performativ verstrickt sind und sich mit eigensinnigen und produktiven Zügen an Praktiken beteiligen, um diese im Sinne von Reflexion transaktional auszuloten, d. h. zu erkennen und zu transformieren.“ (a.a.O.: 58)

Die Art, wie Bildungsprozesse innerhalb von Digitalisierung verstanden werden, ist hierbei entscheidend (vgl. ebd.). „Grob lässt sich eine instrumentelle Sicht auf digitale Medien von kulturwissenschaftlichen Perspektiven unterscheiden, die Digitalisierung als die Transformation von Interaktionsmodi, kulturellen Strukturen und Praktiken begreifen“ (a.a.O.: 28). Innerhalb des Bildungskontextes wird Digitalisierung „[...] zuweilen als eine neutrale Plattform zur Verteilung von Lernmaterialien verstanden, während gleichzeitig für andere gesellschaftliche Bereiche erhebliche Transformationen erwartet werden“ (a.a.O.: 29). Allert und Asmussen (2017: 9) folgern, dass dies mit der Reduktion einer Idee von Bildung auf die medientechnische Verfügbarkeit von Inhalten einhergeht. Dabei betonen sie, dass die Vorstellung einer vermeintlich ideologiefreien Bereitstellung von Inhalten selbst zutiefst politisch und Teil eines Perspektivwechsels sei. Das zunehmende Angebot von Bildungstechnologien, so Veletsianos und Moe (2017: o.S.), ist Teil eines größeren Wandels im politischen Denken, weg von der Befürwortung staatlicher Aufsicht hin zur Durchsetzung marktwirtschaftlicher Prinzipien. Diese Zunahme könne auch als Reaktion auf die steigenden Kosten der Hochschulbildung begriffen werden. Die technozentrische Sichtweise, dass Technologie diese Herausforderungen lösen kann, verbindet sich mit der Vision von Bildung als einem Produkt, das verpackt, automatisiert und den Adressaten zur Verfügung gestellt werden kann.

„Im Sinne des heute dominierenden Alltagsverständnis von Medien, als Bezeichnung etwa für Zeitungen und Zeitschriften, Radio oder Film und Fernsehen, wurde der Begriff erst seit etwa Mitte des 20. Jahrhunderts verwendet. In Deutschland hat ihn Maletzke im Zusammenhang mit der empirischen Massenkommunikationsforschung Ende der 1950er-Jahre etabliert“ (Endres 2022: 95). Diesem Medienbegriff, welcher an einen neutralen, technischen Kommunikationskanal gebunden ist, stehen offene Medientheorien gegenüber, welche Medien als konstitutive Faktoren von Selbst, Gesellschaft und Kultur einordnen (vgl. Lagaay und Lauer 2004: 12 nach Endres 2022: 95). Zudem muss bedacht werden, dass Medien, abhängig vom jeweiligen philosophischen Paradigma, an der Konstitution von Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur:innen sowie den Inhalten beteiligt sind (vgl. Endres 2022: 95). „Aus einem solchen Verständnis heraus werden Medien als Mittel und (technische) Möglichkeiten gesehen, die

durch ihre Existenz nicht nur dasjenige prägen, was sie vermitteln und ermöglichen, sondern auch diejenigen, die sich der Mittel und Möglichkeiten bedienen“ (Lagaay und Lauer 2004: 12 nach Endres 2022: 95).

Aus diesem Verständnis von Bildung und Medien ergeben sich eine Reihe von Folgefragen, die für die Implementierung von digitalen Medien in den Beratungsprozess virulent werden:

- **Maschine vs. Mensch:** Wie ändert sich die Qualität der Kommunikation, wenn ratsuchende Personen entweder durch maschinelle Systeme (z.B. ChatBots) oder eine menschliche beratende Person unterstützt werden?
- **Synchron vs. asynchron:** Welche organisatorischen, kommunikativen und inhaltlichen Qualitäten verändern sich, wenn räumlich getrennte Kommunikation entweder möglichst zeitgleich oder zeitversetzt erfolgt?
- **Schriftlich vs. mündlich:** Wie unterscheiden sich schriftliche Kommunikationsformen von mündlichen oder sprachlichen und für welche Kontexte sind diese jeweils von Vorteil?
- **Repräsentation vs. Präsenz:** Welche Möglichkeiten kann beispielsweise der Einsatz von Avataren (vgl. Heller und Koch 2017: 3) oder digitalen Umgebungen bieten, um physische Räume sinnhaft zu ergänzen?

Die Nutzung neuer Kanäle und digitaler Medien allein ist nicht genug, um digitale Beratung fest im Beratungskontext zu verankern. Es ist für beratende wie für ratsuchende Personen unabdingbar, sich auf die durch die Digitalität neu entstanden Formate und Möglichkeiten innerhalb der Beratung einzulassen, neue Fähigkeiten sowie (Medien)Kompetenzen zu erlernen und diese digitalen Möglichkeiten kritisch zu reflektieren (vgl. Heller und Koch 2017: 4). „Beispielsweise kann beim Online-Coaching die Sprache oder der schriftliche Ausdruck durch den Wegfall von Mimik und Gestik an Bedeutung gewinnen – Fähigkeiten, die entsprechend geändert und perfektioniert werden sollten“ (ebd.). Darüber hinaus wirft der Einsatz digitaler Medien in Beratung und Coaching neue Fragen der Anonymität und des Datenschutzes auf.

9.2 Digitale Bildungsangebote als Möglichkeit

Gesellschaftliche Herausforderungen wie der Fachkräftebedarf, die Abwanderung aus strukturschwachen und ländlichen Regionen und die Integration von Neuzugewanderten verdeutlichen, dass Bildung der zentrale Schlüssel zur Standortsicherung ist und an den Bedarfen der Adressat:innen ausgerichtet werden muss. Hierbei ist notwendig, Trends wie die Digitalisierung und den sozialökologischen Wandel zu analysieren. Denn die hieraus gewonnenen Erkenntnisse sind nicht nur für eine Abschätzung quantitativer Entwicklungen in Angebot und Nachfrage an beruflich qualifizierten Fachkräften wichtig, sondern gleichfalls bedeutsam für die Frage nach qualitativen Veränderungen, welche berufliche Schulen angemessen adressieren müssen (vgl. Stegner et al. 2021: 8). Mit Blick auf die Konzentration von berufsausbildenden Schulen wie beispielsweise in Schleswig-Holstein, erhalten digitale Bildungsangebote als Ergänzung zu analogen Angeboten das Potential eines Kompromisses, welcher die aktuellen Missstände innerhalb der Bildungslandschaft überbrücken kann.

„Bei den Schulen des Gesundheitswesens [in Schleswig-Holstein] fand zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2018/19 eine Konzentration des schulischen Angebots statt. Obwohl die Zahl der Schulen im betrachteten Zeitraum um rund 20 Prozent zurückging, stieg die Zahl der Klassen um mehr als ein Drittel. Im Ergebnis verteilten sich im Schuljahr 2018/19 deutlich mehr Klassen auf deutlich weniger Schulen. Rund zwei Drittel der Klassen wurden 2018/19 in den Ausbildungsberufen Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege sowie Altenpflegehilfe angeboten. Gerade diese drei Ausbildungsberufe verzeichneten zwischen 2014/15 und 2018/19 auch deutliche Zuwächse an Klassen. Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen an den Schulen des Gesundheitswesens veränderte sich landesweit im untersuchten Zeitraum kaum. Es lässt sich jedoch zwischen 2014 und 2018 eine Verschiebung in Richtung Altenpflege beobachten.“ (ebd.: XII)

Die Digitalisierung beeinflusst, was und wie an den beruflichen Schulen gelernt wird. Hierbei entstehen vielfältige neue didaktische und organisatorische Potenziale. Stegner et al. (2021: 25) weisen darauf hin, dass mit Hilfe digitaler Medien die Vermittlung fachlicher Unterrichtsinhalte an die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden angepasst werden kann, beispielsweise durch interaktive Formate oder durch die Simulation realer Situationen. „Zudem kann der Einsatz digitaler Medien einen flexibleren Zugang zu beruflichen Bildungsangeboten ermöglichen“ (ebd.). Dies beinhaltet auch, dass Adressat:innen digitale bzw. hybride Bildungsangebote ortsunabhängiger zur Verfügung stehen, was sich wiederum positiv auf die individuelle Vereinbarkeit eines solchen Angebotes niederschlägt.

„So ist es etwa durch digitale Lernplattformen oder Online-Seminare möglich, zu jeder Zeit und von jedem Ort auf Bildungsinhalte zuzugreifen. Ein zusätzlicher Mehrwert digitaler Medien besteht darin, dass sie auch die Arbeit der Lehrenden vereinfachen und Synergien schaffen können: Mithilfe digitaler Technologien können beispielsweise Plattformen zum Informationsaustausch zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen Lehrenden eines Fachbereichs oder mit anderen Institutionen der beruflichen Bildung geschaffen werden.“ (ebd.)

Bei all der Euphorie, die die positiven Aspekte digitaler Möglichkeiten im Kontext von beruflichen Bildungsangeboten hervorruft, darf jedoch nicht vergessen werden, dass Digitalisierung in Bezug auf Bildung in weiten Teilen des öffentlichen Diskurses immer noch auf die Betrachtung digitaler Medien und Technologien als Mittel für oder als Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen reduziert werden (Dräger und Müller-Eiselt 2015 nach Allert et al. 2017). „Eine, in diesem Sinne, instrumentelle Sichtweise, in der digitale Medien und Technologien vor allem als Mittel zur Verbreitung und Steuerung von Lernmaterialien und -inhalten oder aber als Werkzeuge betrachtet werden, die einen kompetenten Umgang erfordern, übergeht jedoch die tiefgreifenden Verstrickungen zwischen Menschen, digitaler Technik und Gesellschaft [...]“ (Allert et al. 2017: 9). Es lassen sich weder individuelle noch gesellschaftliche Prozesse ohne Bezug auf die jeweiligen Technologien in einer digitalen Kultur hinreichend verstehen. Auch eine isolierte Betrachtung digitaler Artefakte ohne Berücksichtigung ihres Gebrauchs und ihrer sozialen Funktion ist wenig aussagekräftig (vgl. ebd. nach Hörning 2001: 166).

„Die Verstrickung in die digitale Kultur ist kein abstrakter Vorgang, sondern betrifft uns fortwährend, auch wenn wir ihr nicht permanent gewahr werden. Sie betrifft uns in der direkten Interaktion mit digitalen Medien und Werkzeugen, etwa wenn wir Texte schreiben, im Internet nach Informationen suchen, unsere Steuererklärung online ausfüllen oder mit anderen chatten.“ (Allert et al. 2017: 9)

9.3 Chancen und Herausforderungen digitaler Beratungsangebote

Digitale Schulsozialberatung birgt sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Die nachfolgende Auflistung möglicher Chancen erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zumal mit fortlaufender Digitalisierung nicht absehbar ist, welche Möglichkeiten sich für digitale Schulsozialberatungskontexte ergeben:

- **Erreichbarkeit und Zugänglichkeit:** Digitale Schulsozialberatung ermöglicht es, Umschulenden Personen und anderen Ratsuchenden auch außerhalb der Schulgebäude und -zeiten Unterstützung anzubieten. Dies kann zur Erreichbarkeit der Schulsozialberatung beitragen und die Zugänglichkeit vereinfachen.
- **Flexibilität:** Digitale Tools erlauben es Schulsozialberatenden, flexibler auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden einzugehen. So können beispielsweise Videokonferenztools genutzt werden, um die Ratsuchenden in ihrer vertrauten Umgebung zu erreichen.
- **Effizienz:** Durch den Einsatz digitaler Instrumente können Schulsozialberatende ihre Arbeit effizienter gestalten. So kann beispielsweise die Dokumentation von Fällen, die Kommunikation mit anderen Fachkräften oder Akteur:innen sowie die Terminvereinbarung mit Ratsuchenden durch digitale Angebote vereinfacht werden.
- **Vielfältige Ressourcen:** Die Digitalität bietet Zugang zu einer Fülle von Ressourcen, die für die Schulsozialberatung nützlich sein können, von Online-Workshops bis hin zu Informationsmaterialien.
- **Präventive Maßnahmen:** Digitale Schulsozialberatung kann dazu beitragen, frühzeitig soziale und/ oder schulische Probleme zu erkennen und präventive Maßnahmen zu ergreifen, um schwerwiegendere Probleme zu verhindern.

Mit positiven Effekten digitaler Schulsozialberatung gehen jedoch auch Herausforderungen einher, die folgend ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargelegt werden:

- **Datenschutz und -sicherheit:** Der Umgang mit sensiblen Daten, insbesondere bei der Online-Kommunikation mit Beratungsaufsuchenden, erfordert eine strenge Einhaltung von Datenschutzrichtlinien und -gesetzen. Hier gilt es insbesondere, die Datenverarbeitungswege und Sicherheitsrichtlinien von verwendeten Anwendungen zu überprüfen. Es gilt abzuklären, ob das Tool der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) entspricht und welches Ziel seitens der Entwicklung hinter der Anwendung steht.
- **Digitale Kluft:** Nicht alle Personen haben gleichermaßen Zugang zu digitalen Geräten und zuverlässigem Internet. Dies kann dazu führen, dass einige Ratsuchenden von digitaler Schulsozialberatung ausgeschlossen sind.

- **Fehlende persönliche Interaktion:** Digitale Kommunikation ersetzt nicht die persönliche Interaktion, die im Beratungskontext oft wichtig ist. Das Fehlen von physischem Kontakt kann die Beziehungsgestaltung erschweren. Zudem lassen sich nicht alle Angebote der Schulsozialberatung auf digitaler Ebene umsetzen, sodass digitale Schulsozialberatung lediglich einen Teil des Beratungsangebotes darstellen kann.
- **Technische Kompetenz:** Schulsozialberatende aber auch Beratungsaufsuchende müssen technisch versiert sein, um die digitalen Tools effektiv nutzen zu können. Dies erfordert Ressourcen wie beispielsweise Medienkompetenzen, Schulungen und Zeit zur Auseinandersetzung.
- **Überwachung und Missbrauch:** Die Nutzung digitaler Medien in der Schulsozialberatung kann zu Überwachungs- und Missbrauchssituationen führen, die unter Abwägung gesetzlicher und ethischer Richtlinien vorsichtig gehandhabt werden müssen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022).

10. Diversitätssensibles Arbeiten als Herausforderung von Schulsozialberatung an Pflegeschulen

Migrationserfahrung, kulturelle Herkunft, sexuelle Orientierung und Identität prägen Menschen ein Leben lang – auch im Lernort Pflegeschule. Um die Herausforderungen von diversitätssensibler Arbeit innerhalb der Schulsozialberatung besser zu verstehen, umfasst dieses Kapitel eine Einführung sowie Begriffsbestimmung des Diversitätsbegriffes. Darauf aufbauend wird der gegenwärtige Stand des diversitätssensiblen Arbeitens im Kontext der Schulsozialberatung an Pflegeschulen untersucht. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Bildung, Macht und Diversität sichtbar gemacht, um diese Aspekte aus einer intersektionalen Perspektive zu beleuchten.

10.1 Begriffsbestimmung und Historie ‚Diversität‘

Der Begriff ‚Diversität‘ (oder engl. ‚Diversity‘) bedeutet sinngemäß Vielfalt oder Verschiedenartigkeit. In deutschsprachigen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird dieser Begriff eher im Sinne von Anerkennung der Vielfalt zwischen Menschen verstanden. Dabei liegt kein einheitliches Verständnis darüber vor, welche Aspekte menschlicher Vielfalt ‚Diversity‘ umfasst. (vgl. Dreas 2019: 5)

„Damit gilt der Diversity-Ansatz als eine Weiterentwicklung antirassistischer und interkultureller Pädagogik: Er macht auf die Mannigfaltigkeit unterschiedlicher individueller und kollektiver Identitäten aufmerksam, etwa bezogen auf Herkünfte, Ethnizitäten, Religionen, Geschlechter, sexuellen Orientierungen, Alter, Behinderungen und etlichen anderen Aspekten“ (DeGeDE 2024: o.S.).

In der Diversitäts-Forschung finden Begriffe wie ‚Diversity Management‘ bzw. ‚Managing Diversity‘ wiederholt Verwendung. Beide Begriffe verfolgen das Ziel, Nachteile von einzelnen Personen oder Personengruppen gegenüber anderen Gruppen zu vermeiden, zu mildern oder zu beseitigen. (vgl. Becker 2016: 294 nach Dreas 2019: 6). „[...] [Z]wischen Diversity und Managing Diversity [besteht] ein Zusammenhang, denn nur wenn ein Bewusstsein für Vielfalt besteht, kann Vielfalt auch ‚gemanaged‘ werden“ (Sepehri und Wagner 2002: 125 nach Dreas 2019: 6).

Der Diversity-Ansatz und damit verbunden das Diversity Management haben seine historischen Wurzeln in der Bürgerrechtsbewegung der USA (vgl. Dreas 2019: 13).

„Die sozialen Proteste von verschiedenen Interessengruppen nach gleichberechtigter Teilhabe führten ab Mitte der 1960er Jahre zu einer umfassenden Antidiskriminierungsgesetzgebung. Mit dem Civil Rights Act von 1964 wurden Afroamerikaner*innen rechtlich gleichgestellt. Title VII des Civil Rights Act ahndet Verstöße aufgrund Geschlecht, Ethnie, Hautfarbe oder Religion und gilt für Betriebe ab 15 Mitarbeiter*innen. 1965 wurde dafür die Equal Employment Opportunity Commission eingesetzt.“ (ebd.: 13f.)

In den USA ist das Equal Employment Opportunity Commission (EEOC) die zuständige Behörde für Beschwerden von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, des Alters, der Ethnie oder Behinderung. Darüber hinaus verfügt sie über Möglichkeiten, Arbeitgeber:innen bei Verstößen zu sanktionieren und dient als Schlichtungsstelle (vgl. ebd. nach EEOC 2018). Die Wahrnehmung und Entwicklung von Diversität und Diversity Management im deutschsprachigen Raum begann ab Mitte der 1990er-Jahre und wurde hauptsächlich durch US-amerikanische Unter-

nehmen vorangetrieben, die bereits Equality-Maßnahmen und Diversity Management implementiert hatten (vgl. Hermann 2022: 82). „Gleichstellungsthemen und damit auch kategoriale Ausrichtungen sind im deutschsprachigen Raum anders gelagert. So liegt aufgrund unterschiedlicher historischer Voraussetzungen ein Schwerpunkt auf dem Thema Gender und ein weiterer auf dem Thema Alter“ (ebd.). Organisationale Treiber für die Etablierung im deutschsprachigen Raum waren EU-Gesetzgebungen zur Gleichstellung, beruhend auf EU-Antidiskriminierungsrichtlinien und nationalen Antidiskriminierungs- und Gleichbehandlungsgesetzgebungen. Die praktische und wissenschaftliche Beschäftigung mit Diversity Management innerhalb Deutschlands begann Mitte der 1990er-Jahre (vgl. ebd.).

„Der Versuch, Diversity zu definieren hat bereits gezeigt, dass es kein einheitliches Verständnis darüber gibt, welche Merkmale oder Ausprägungen im Einzelnen betrachtet werden. In den USA wurde im Zuge der Bürgerrechtsbewegung vor allem das Ideal des heterosexuellen, weißen Mannes infrage gestellt.“ (Dreas 2019: 8)

Demnach bestehen verschiedene Übersichten und Modelle zur Systematisierung einzelner Diversitäts-Dimensionen, welche versuchen, die Unterteilung in wahrnehmbare Eigenschaften (z.B. Hautfarbe, gelesenes Geschlecht), kaum wahrnehmbare Eigenschaften (z.B. Werte, Religion) und nicht wahrnehmbare Eigenschaften (z.B. Kenntnisse, Präferenzen und Bildung) sichtbar zu machen. Am umfassendsten ist hierbei das Modell der „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz und Rowe (2008).

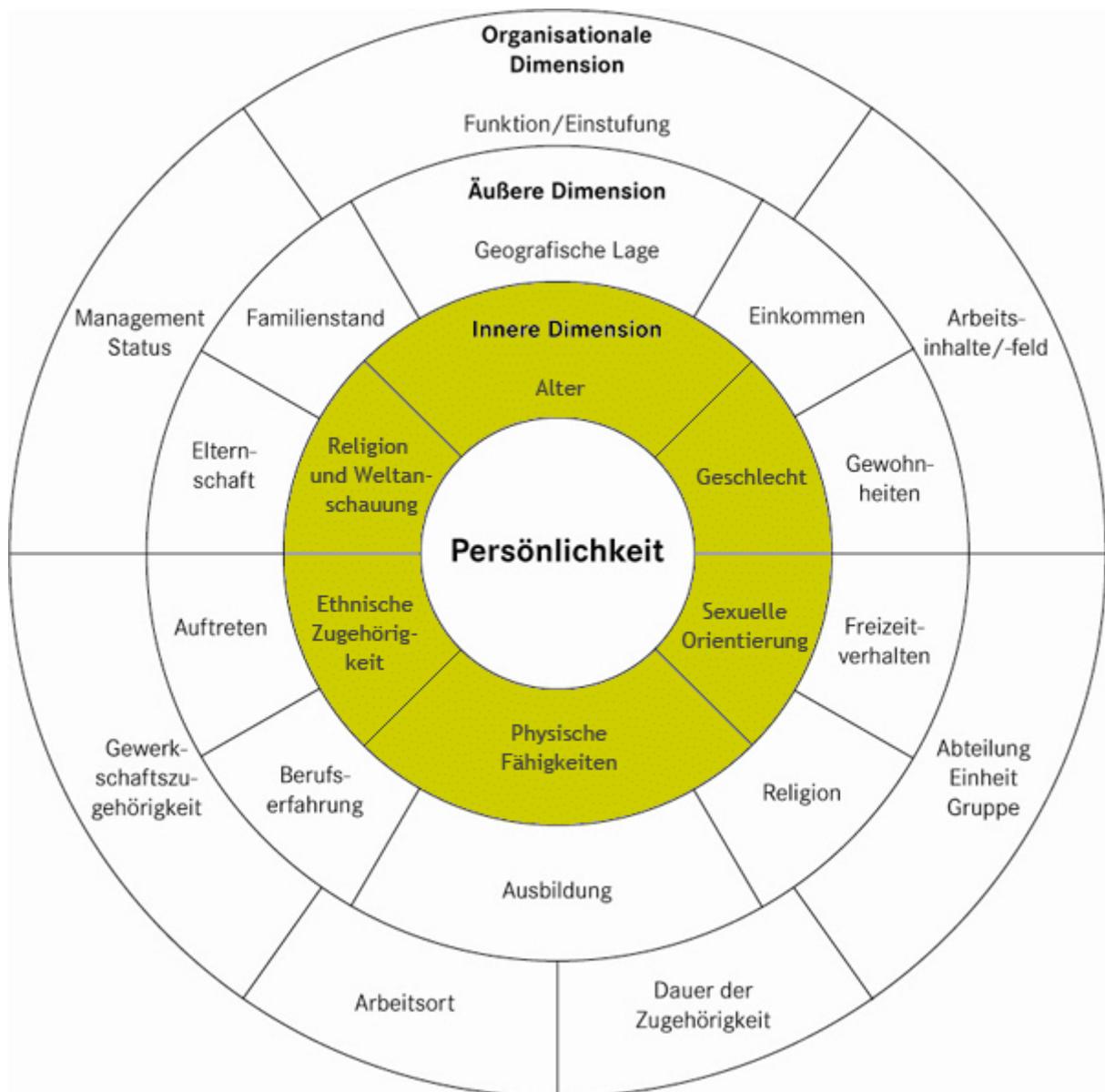


Abbildung 3: „Four Layers of Diversity“ in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe (2008), zitiert nach Charta der Vielfalt e.V. (2017: 13)

Im Zentrum steht die Persönlichkeit des Menschen. Um dieses Zentrum „[...] herum gruppieren sich [beispielhaft] sichtbare und weitgehend unveränderbare Kerndimensionen wie Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder sexuelle Orientierung. Die dritte Ebene umfasst veränderbare und in der Regel nicht direkt sichtbare Eigenschaften wie Familienstand, Einkommen oder Bildung“ (Dreas 2019: 10). Im äußeren Ring werden organisationale Dimensionen wie Arbeitsort, Funktion oder Abteilungszugehörigkeit verortet (vgl. Gardenswartz und Rowe 2008: 31ff. nach Dreas 2019: 10). „Welche dieser Dimensionen für eine konkrete Benachteiligung oder Privilegierung jeweils eine Rolle spielen, ist jedoch immer kontext- und situationsabhängig“ (ebd.). Die „Four Layers of Diversity“ machen sichtbar, dass die einzelnen Dimensionen miteinander

verbunden und somit allesamt relevant für Diversity Management sind. Die Verwobenheit von multiplen Diskriminierungsformen im Zusammenhang mit sozialen Kategorien wie beispielsweise Gender, Ethnie, Nationalität oder Klasse wird auch mit dem Begriff Intersektionalität (siehe *Kapitel 10.4*) beschrieben (vgl. ebd.).

10.2 Aktualität des Diversitätsaspekts

„Globale Entwicklungen wie Flucht, Migration, die Zunahme sozialer Ungleichheit oder Individualisierung stellen Träger und Einrichtungen der Sozialen Arbeit vor die Herausforderung, sich mit einer zunehmenden Vielfalt ihrer Beschäftigten und Adressat*innen auseinanderzusetzen und diese angemessen zu bearbeiten“ (Dreas 2022: 1).

Als Teil der Sozialen Arbeit betrifft dies auch die Schulsozialberatung an Pflegeschulen. Für ein professionelles und angemessenes Angebot bedarf es spezifische Kompetenzen sowohl auf der individuellen als auch auf der organisationalen Ebene, um den Umgang mit Vielfalt innerhalb des Lernortes Pflegeschule zu fördern und mögliche Konfliktpotenziale zu reduzieren (vgl. ebd.).

Schulsozialberatung hat zum Ziel, Menschen in herausfordernden Lebenslagen bei der Bewältigung von Krisen und Problemen zu unterstützen. Hierbei werden jedoch nicht nur die Ratsuchenden und ihre Problemlagen stetig vielfältiger, auch die Beschäftigten innerhalb des Lernortes Pflegeschule und zukünftige Kolleg:innen sowie Klient:innen innerhalb des beruflichen Pflegekontextes zeichnen sich durch eine zunehmende Heterogenität aus.

„Dies können sichtbare Merkmale wie Geschlecht, Herkunft oder Alter sein, aber auch weniger sichtbare Merkmale wie Qualifikation, berufliche Erfahrungen, sexuelle Orientierung, Werte und Überzeugungen oder eine körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung. Die zunehmende Heterogenität als Folge von Individualisierungs- und Globalisierungsprozessen führt zu neuen Herausforderungen im Umgang mit Konflikten, Ausgrenzung oder Diskriminierung.“ (Dreas 2022: 2)

Berücksichtigt werden muss hierbei, dass Personen oftmals von verschiedenen Formen der Diskriminierung gleichzeitig betroffen sind, zum Beispiel von Sexismus, Homophobie, Ableismus, Klassismus oder Rassismus (vgl. ebd.). „Mit dem Konzept der Intersektionalität als zusätzliche Analyse-Perspektive gerät in den Blick, dass verschiedene Differenzkonstruktionen

zusammenwirken, sich gegenseitig verstärken und damit neue Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen (re-)produzieren, die über eine rein additive Betrachtung hinausgehen“ (Czollek et al. 2019; Riegel 2013: 185 nach Dreas 2022: 2). Daher wird vorgeschlagen, eine kritisch-reflexive intersektionale Perspektive im sozialpädagogischen Handeln einzunehmen, um widersprüchliche Dominanz- und Machtverhältnisse aufzudecken, in welche Ratsuchende unabhängig ihrer fachlichen Rolle selbst verstrickt sind (vgl. Riegel 2013: 193 nach Dreas 2022: 3).

10.3 Bildung, Macht und Diversität

„Die Begriffe Bildung und Diversität eröffnen den Blick auf ein machtvoll verschlungenes Feld, das von Akteur*innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und gesellschaftlicher Handlungspraxen bearbeitet wird“ (Klingovsky et al. 2021: 17). Der Diversitätsdiskurs im Kontext von Bildung schwankt zwischen Begeisterung und Problemdiagnose (vgl. ebd.). „Auf der einen Seite werden die vielfältigen Potenziale von (scheinbar individuellen) Besonderheiten beschworen, auf der anderen Seite werden Handlungsweisen, die von einer unhinterfragten Norm abweichen, problematisiert und dies häufig mit Bezug auf eine (vermeintliche) Gruppenzugehörigkeit“ (ebd.).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft hat der Begriff ‚Vielfalt‘ als pädagogisches Konzept sowie Forschungsperspektive lange Tradition und lässt sich bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen. In diesem Kontext ist insbesondere auf Prenalgs Werk ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (1993) zu verweisen, in dem Diskursstränge der feministischen Pädagogik, interkulturellen Pädagogik sowie Integrationspädagogik zusammengeführt werden (vgl. Walgenbach 2021: 42). „Im Rekurs auf Axel Honneths Theorie der Anerkennung entwickelt Prenel die Denkfigur der egalitären Differenz als pädagogische Orientierung bzw. Gestaltungsauftrag“ (ebd.). Demnach verweist die egalitäre Differenz auf die Notwendigkeit gleicher Rechte, aber auch auf die Anerkennung der Vielfalt und Verschiedenheit pädagogischer Adressat:innen. Eine Differenz ohne Gleichheit führe demnach zu Hierarchisierungen, während Gleichheit ohne Differenz wiederum zur Angleichung an eine Norm führe (vgl. Prenel 1993 nach Walgenbach 2021: 42). Ebenfalls seit den 1990er Jahren wird in Deutschland der Diskurs über Diversität geführt. Dies geschieht insbesondere innerhalb der Sozialen Arbeit, aber auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, etwa der Interkulturellen Bildung, der Berufspädagogik oder der Hochschulbildung (vgl. Walgenbach 2017: 100ff. Walgenbach 2021: 43). Auch in der deutschsprach-

chigen Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit lassen sich im Wesentlichen zwei Strömungen in Bezug auf Diversität ausmachen (vgl. ebd.). Erstere Strömung bezieht sich affirmativ auf betriebswirtschaftliche Diversity Management-Ansätze und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Erwähnenswert jedoch ist,

„[...] dass diese Diversität vor allem dann Wertschätzung zuteilwerden lässt, wenn sie für die Organisation verwertbar und mit Vorteilen verbunden ist. Vor diesem Hintergrund ist auch die Erwartung zu reflektieren, dass eine vielfältige Personalstruktur in Weiterbildungsorganisationen quasi automatisch zu einer heterogenen Teilnehmendenstruktur führe.“
(Reiter et al. 2021: 07-7)

Die zweite und im Kontext dieses Kapitels bedeutendere Diversitäts-Strömung zeichnet sich hingegen durch eine machtkritische Perspektive auf Diversität aus. Machtkritik meint in diesem Zusammenhang nicht allein die Wertschätzung von Diversität, sondern versteht sich gleichfalls als Kritik gesellschaftlicher Strukturen, welche soziale Identitäten und Zugehörigkeiten erst hervorbringen und mit unterschiedlichen Ressourcenzugängen verbinden (vgl. Mecheril 2008 nach Walgenbach 2017: 44; Tuijter 2008; Leiprecht 2008; Perko und Czollek 2007; Hormel und Scherr 2004).

Bildungsinstitutionen und die durch sie vermittelte Bildung sind auf vielfältige Weise mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verwoben. Wird Bildung als Prozess verstanden, dann lässt sich behaupten, dass sie Diskriminierungs- und Differenzenerfahrungen durch die Hervorbringung neuer Deutungs- und Verhaltensmuster zu verarbeiten hilft (vgl. Klingovsky et al. 2021: 17). Jedoch „[...] sind diese Muster der Verarbeitung Produkt und Resultat sozialer Unterscheidungspraxen, entlang derer machtvoll Normalitätsordnungen hervorgebracht werden“ (ebd.). Bildung findet somit, ob bewusst oder unbewusst, stets in einer Gesellschaft machtvoller Differenz statt, die zu bedeutungsvollen Unterscheidungen werden. Die daraus entstehenden Machtverhältnisse bilden schließlich die Klammer um Fragen von Diversität in Bildungskontexten (vgl. ebd.). „Denn sowohl Bildung als auch Diversität lassen sich nur im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstehen und angemessen bearbeiten“ (Klingovsky et al. 2021: 17).

10.4 Intersektionalität

Der Begriff ‚Intersectionality‘ wurde erstmals von Kimberlé Crenshaw (1989) eingeführt und ist in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext mit Ursprung im amerikanischen, schwarzen Feminismus (engl. Black Feminism) verortet. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser

Begriff im Kontext der Erziehungswissenschaften mit Ausführungen von Helma Lutz (2001) sowie Gudrun-Axeli Knapp (2005) anschlussfähig. „Intersektionalität als Analyseperspektive avanciert gegenwärtig zu einem bedeutsamen Konzept in den deutschsprachigen Gender Studies“ (Walgenbach 2011: 113). Intersektionalität beschreibt die Überschneidung und Gleichzeitigkeit verschiedener Formen von Diskriminierung gegenüber einer Person in der gesellschaftlichen Realität und analysiert Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Hierbei ist das Ziel, die Wechselbeziehungen von sozialen Normierungsverhältnissen wie z.B. Geschlecht, sozialem Milieu, Nationalität, Ethnizität, sexuelle Orientierung oder Behinderung bewusst zu machen. Dominanzverhältnisse, Identitäten und soziale Zugehörigkeiten werden in ihren Überschneidungen (*engl. intersections/ dt. Kreuzungen*) oder Wechselverhältnissen (*engl. interdependencies/ dt. Interdependenzen*) untersucht. Somit sollen additive Perspektiven überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken bzw. Wechselwirkungen von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen gerichtet wird (vgl. ebd.). Butler (1991) gibt zu bedenken, dass die Kategorisierungen eines Subjektes nie vollständig sein könnten, da „[...] [a]uch Theorien feministischer Identität, die eine Reihe von Prädikaten wie Farbe, Sexualität, Ethnie, Klasse und Gesundheit ausarbeiten, [...] stets ein verlegenes ‚usw.‘ an das Ende ihrer Liste [setzen] (...) doch gelingt es ihnen niemals, vollständig zu sein“ (Butler 1991: 210).

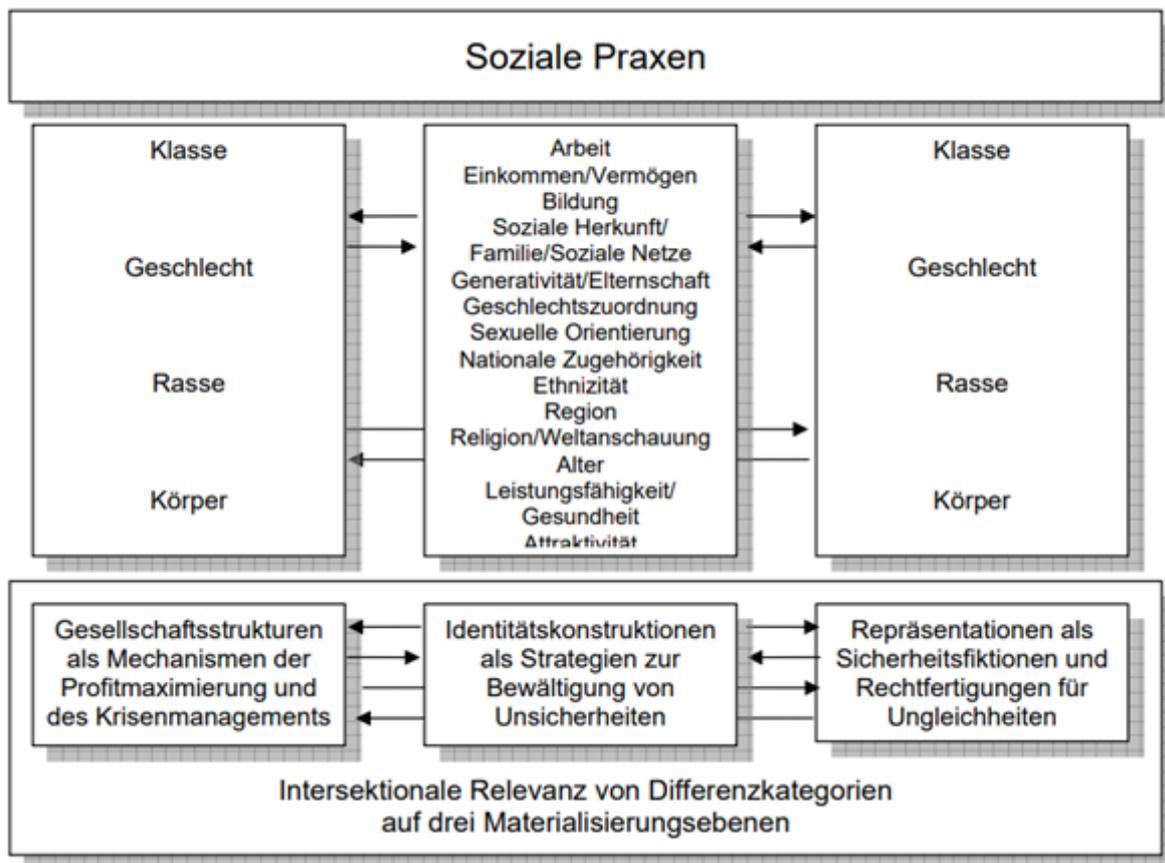


Abbildung 4: Modell der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse (Degele und Winker 2007: 12)

Jeder Mensch besitzt nach Crenshaw (1989) das Potenzial, Akteur:in von diskriminierenden Handlungen zu werden auch, wenn dies unbewusst geschieht. Wenn dieses Potenzial und die diskriminierenden Handlungen anerkannt werden, ist die Grundlage für die angemessene Anwendung von Intersektionalität geschaffen. Das meint, dass das Konzept der Intersektionalität zugunsten der Betroffenen und nicht zu ihrem Nachteil verwendet wird (vgl. Crenshaw 1989). Eine vieldiskutierte Herausforderung im Kontext einer intersektionalen Forschungsperspektive ist die Begrenzung einzubeziehender Ungleichheitsverhältnisse, da es schlichtweg nicht umsetzbar ist, die Fülle an möglichen Kategorien sowie deren wechselseitiges Bedingen innerhalb eines singulären Forschungsvorhabens empirisch zu untersuchen. Die Entscheidung für bestimmte ungleichheitsgenerierende Kategorien bedeutet jedoch mitunter eine Hierarchisierung von Differenz- und Diskriminierungsachsen, die intersektionale Perspektiven ursprünglich zu vermeiden versuchen (vgl. Degele und Winker 2007: 5).

Im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierung sowie der zunehmenden Heterogenität von Lernenden an berufsbildenden Schulen gilt es, den komplexen Beratungsanfragen wie beschrie-

ben am Grundsatz der Lebensweltorientierung auszurichten. Dafür ist es elementar, die intersektional verschränkten Differenzlinien im Sinne einer diversitätssensiblen Sozialpädagogik als Orientierungs- und Analysekategorie stets machtkritisch zu berücksichtigen (vgl. Spies und Rainer 2016: 344f.). Wenn Schulsozialberatung in den Beratungsangeboten die Intersektionalität berücksichtigt, kann sich ein umfassenderes Verständnis von Ungleichheiten und Diskriminierung entwickeln, um die verschiedenen Dimensionen von Unterdrückung und Privilegien erkennen zu können. Es ermöglicht Beratenden innerhalb der Schulsozialberatung, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und gezielte Maßnahmen zur Förderung der Gleichberechtigung und Gerechtigkeit zu ergreifen. Durch die Anerkennung der Intersektionalität kann am Lernort Pflegeschule eine inklusivere Gesellschaft geschaffen werden, welche die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen und Identitäten berücksichtigt und Chancengleichheit für alle anstrebt.

10.5 Die Bedeutung einer diversitätssensiblen und intersektionalen Betrachtungsweise von Schulsozialberatung an Pflegeschulen

Die Berücksichtigung von Diversität und intersektionaler Perspektiven in der Schulsozialberatung an Pflegeschulen ist von entscheidender Bedeutung, da sie dazu beitragen, die vielfältigen Erfahrungen, Hintergründe und sozialen Positionen der Lernenden zu integrieren und ihnen angemessene Unterstützung zu bieten. Die Pflegeausbildung vereint Personen aus unterschiedlichen sozialen, ethnischen, kulturellen und ökonomischen Kontexten. Diverse Identitätskategorien wie Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung oder sozioökonomischer Status beeinflussen die Lebensrealität der Lernenden und deren Erfahrungen im Bildungsbereich. Eine diversitätssensible und intersektionale Betrachtungsweise gewährleistet die Berücksichtigung dieser verschiedenen Aspekte, um Barrieren und Benachteiligungen zu reduzieren.

Die Gruppe der Lernenden in Pflegeschulen ist aufgrund ihrer Diversität in besonderem Maße von mehrfachen Diskriminierungserfahrungen betroffen (vgl. Doering et al. 2024a). Diese resultieren aus der Kombination verschiedener Diskriminierungsmerkmale, darunter Geschlecht, ethnische Herkunft und sozialer Hintergrund. Die Berücksichtigung intersektionaler Aspekte ermöglicht die Identifikation von Mehrfachbenachteiligungen sowie die Entwicklung spezifischer Unterstützungsangebote (vgl. Crenshaw 1989). Innerhalb des Kontextes Pflege erlangen intersektionale Ansätze eine besondere Relevanz, da sowohl (zukünftige) berufliche Pflegenden als auch Pflegebedürftige von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sein können (vgl. Tezcan-

Güntekin 2021). Es ist von eminenter Bedeutung, diesen Aspekt innerhalb der Schulsozialberatung an Pflegeschulen zu implementieren, um sowohl sensibel auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden eingehen sowie nachhaltig Intersektionalität in Pflege verorten zu können.

Die von Paul Mecheril (2023) beschriebenen komplexen und oft prekären Identitätsverhältnissen von Menschen, die verschiedenen natio-ethno-kulturellen Gruppen angehören, haben unmittelbare Relevanz für die Schulsozialberatung an Pflegeschulen. Lernende - Erstauszubildende sowie Umschulende Personen - kommen häufig aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen, die ihre Bildungsbiografien und sozialen Erfahrungen prägen (vgl. Yilmaz-Aslan 2021). Eine diversitätssensible Schulsozialberatung ermöglicht eine effektivere Identifizierung und Handhabung systemischer Ungleichheiten im Bildungssystem. Aus diesen Voraussetzungen resultieren dann gerechtere Voraussetzungen für die Bildungserfahrung aller Lernenden und Möglichkeiten, Benachteiligungen zu begegnen.

Viele Lernende in Pflegeschulen haben einen Migrationshintergrund oder gehören ethnischen Minderheiten an (vgl. Genz und von Gahlen-Hoops 2024). Diese Mehrfachzugehörigkeiten führen häufig zu Identitätskonflikten und Diskriminierungserfahrungen, die von der Schulsozialberatung erkannt und thematisiert werden müssen. Wie Mecheril (2023) betont, müssen Bildungseinrichtungen Räume der Anerkennung schaffen, in denen die unterschiedlichen Identitäten der Lernenden respektiert und gefördert werden. Schulsozialberatende müssen darauf achten, dass Ratsuchende nicht aufgrund ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft benachteiligt werden und Unterstützung bei der Überwindung von Barrieren erhalten. Schulsozialberatung an Pflegeschulen muss Machtverhältnisse und strukturelle Diskriminierung erkennen und aktiv gegen diese arbeiten. Das bedeutet, dass die Beratung nicht nur auf der individuellen Ebene ansetzt, sondern auch systemische Barrieren im Blick hat, die zu Ausgrenzung und Benachteiligung führen können. Schulsozialarbeit an Pflegeschulen kann, wie u.a. Mecheril (2023) im Kontext von kritische Bildungsarbeit fordert, dazu beitragen, Lernende in prekären Verhältnissen zu stärken und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Mehrfachzugehörigkeiten positiv zu leben. Dies fördert nicht nur ihre persönliche Entwicklung, sondern auch ihre zukünftige Arbeit im interkulturellen Pflegekontext. Insgesamt wird deutlich, dass Schulsozialberatung an Pflegeschulen die vielfältigen und oft prekären Identitätsverhältnisse der Lernenden berücksichtigen muss, um ihnen gerecht zu werden und ihnen zu helfen, sich in einem anspruchsvollen und heterogenen Umfeld zu behaupten.

11. Ein Handlungsfeld der Schulsozialberatung: Lernberatung als bildungsunterstützendes Angebot in der Pflegeausbildung

Zukünftige berufliche Pflegende sind mit vielfältigen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert, die sich auf ihr schulisches sowie privates Umfeld auswirken können. Unterschiedliche Lebens- und Lernbiografien der Lernenden am Lernort Schule, geprägt von kulturellen, biologischen und sozialen Einflussfaktoren, spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Diese Vielfalt erfordert individualisierte Lernmöglichkeiten, um die Kompetenzen der Lernenden zu stärken. In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Lernberatung zunehmend an Bedeutung. Dieses Kapitel widmet sich der Frage, was Lernberatung bedeutet und wie diese von Schulsozialberatenden an Pflegeschulen umgesetzt werden kann. Es werden die Grundlagen, Prinzipien und Kernaspekte der Lernberatung und deren Bedeutung für eine erfolgreiche Ausbildung aufgezeigt.

11.1 Was ist Lernberatung?

Mit der Implementierung der generalistischen Pflegeausbildung unterzog sich die Pflegeausbildung einer einschneidenden Reform. Zukünftige Pflegefachpersonen sollen befähigt werden, mit einem neuen Pflegeverständnis eine professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln, die sie befähigt, prozesshaft Pflege zu planen und zu gestalten (vgl. Saul und Jürgensen 2021: 11). Dazu benötigen sie die entsprechenden Kompetenzen. In der konkreten Umsetzung lässt sich beobachten, dass heterogene Voraussetzungen der Umschulenden Personen auch Herausforderungen beim Kompetenzerwerb mit sich bringen können. Im Unterricht der Pflegeschule treffen Lernende zusammen, die verschiedenen Lebensbiografien und Lernbiografien aufweisen. Benachteiligungen durch sprachliche Barrieren und Diskriminierungen aufgrund körperlicher oder sozialer Merkmale sind Faktoren, die Bildungsprozesse stören. Es sollte der Anspruch guter Bildungseinrichtungen sein, entsprechende Barrieren so weit wie möglich abzubauen, um ein faires Angebot gegenüber allen Lernenden zu gestalten.

Auch die qualitative Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts **ParAScholaBi** hat gezeigt, dass Umschulende Personen das Lernen in der Pflegeausbildung als herausfordernd erleben. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die individuelle Anpassung des Lernens hin zu einem selbstgesteuerten Lernen mit mehr Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung notwendig ist. Darüber hinaus sollte der Schwerpunkt auf dem gemeinsamen Abbau von Problemfaktoren liegen, die den Lernerfolg gefährden, da die Lösung von Lernschwierigkeiten keinesfalls an eine individuelle Lösung gebunden sein sollte. Eine Möglichkeit dies zu erreichen,

bildet das Konzept der Lernberatung, das an einigen Pflegeschulen in Deutschland bereits umgesetzt wird.

Bei Lernberatung handelt es sich um eine Methode, die darauf zielt, die (Selbst-)Lernkompetenz Auszubildender zu fördern (vgl. Bader 2018). Lernkompetenz umfasst dabei all jene Fähigkeiten, mit deren Hilfe Lernende ihr Lernumfeld und ihre Lernprozesse aktiv gestalten (vgl. KMK 2007: 10 ff). In der aktuellen Literatur zur Lernberatung in der Pflegeausbildung besteht ein Konsens darüber, dass Lernberatung als Lernprozessbegleitung zu verstehen ist (vgl. Bader 2018; Holtschmidt 2015; Maurer 2021). Nach diesem Verständnis geht es nicht nur um unterstützende Interventionen im Umgang mit Lernschwierigkeiten, sondern um beratende und integrale Begleitung Lernender bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse in der beruflichen Bildung (vgl. Maurer 2021). Lernberatung findet folglich nicht nur im geschlossenen Setting eines Beratungsgespräches statt, sondern will Lernkulturen beeinflussen und verbessern (vgl. ebd.).

Im Rahmen des **ParAScholaBi**-Konzeptbausteins ‚Schulsozialberatung‘ wird sich an der im Folgenden dargestellten Lernberatungskonzeption nach Ilona Holtschmidt (vgl. 2015; 2021) orientiert. Holtschmidt (2021) definiert Lernberatung wie folgt:

„Vereinfacht formuliert ist Lernberatung als erwachsenenpädagogische Konzeption ein orientierungs- und strukturgebender Gestaltungsrahmen für die Ermöglichung von selbstgesteuertem Lernen. Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung benötigt lernprozessbegleitende Angebote, um Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess zu ermöglichen und zu fördern. [...] Lernberatung folgt daher dem Ziel, Kompetenzen zur eigenen Steuerung des Lernens zu fördern.“ (Holtschmidt 2021: 202)

11.2 Prinzipien der Lernberatung

Lernberatung ist ausdrücklich nicht primär als Beratung bei Lernproblemen, sondern als eine kompetenzorientierte Lernkultur zu verstehen. Lernen wird dabei als reflexiver und sozialer Prozess begriffen, indem Lernende Unterstützung und Beratung durch professionelle Lernberatende erfahren können. Zentrale Eckpfeiler der Konzeption der prozessbegleitenden Lernberatung nach Holtschmidt (2015; 2021) bilden eine Reihe handlungsleitender Prinzipien, die einen orientierungsgebenden Rahmen, eine pädagogische Grundhaltung und Kernelemente als strukturgebenden Rahmen darstellen.

Folgende Prinzipien gelten als handlungsleitend und unabdingbar:

- **Biografieorientierung:** Notwendig sind die Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lernerfahrungen und Lernhaltungen aus verschiedenen Lebensphasen wie Kindheit

und Jugend, die das aktuelle Lernen (oftmals unbewusst) beeinflussen sowie deren Verarbeitung, um das eigene Lernen aktiv und selbstgesteuert gestalten zu können.

- **Beachtung von der Lernbiografie und Lebensbiografie:** Dabei sollten frühere Lebensphasen nicht entwertet werden, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Kompetenzen und Einstellungen derzeit nicht mehr von Nutzen zu sein scheinen.
- **Teilnehmenden- und Partizipationsorientierung:** Lernende werden als Expert:innen betrachtet, deren Entscheidungs- und Handlungskompetenz sowie Selbstverantwortung es zu fördern gilt.
- **Kompetenzorientierung:** Lernberatung will Lernenden ermöglichen, sich eigener Fähigkeiten und Ressourcen bewusster zu werden und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.
- **Prozessorientierung:** Aufgrund der Dynamik von Lernprozessen wird begründetes Abweichen von ursprünglich geplanten Zielen, Inhalten und Wegen als Normalität von Veränderungsprozessen gesehen. Lernberatung orientiert sich möglichst flexibel am Lernprozess.
- **Reflexionsorientierung:** Lernende können Einfluss auf ihr eigenes Lernen nehmen, indem sie es reflektieren und sich Lernprozesse bewusst machen.
- **Interessenorientierung:** Verschiedenen Lerninteressen sollte im Rahmen der Lernberatung Raum gegeben werden.

Wie Lernende in der Lernberatung aktiv begleitet werden können, beschreibt Hardeland (2021). Sie verlangt für eine gelingende Lernberatung weitere Voraussetzungen:

- Lernende nehmen freiwillig und aktiv den Kontakt zum Lernberatenden auf und
- Lernende sollten eine Bereitschaft zur Veränderung zeigen.

Haltung der Lehrenden in der Lernberatung:

- Lehrende nehmen eine neutrale und wertschätzende Rolle ein
- Lehrende werden zu Kooperationspartner:innen/ Verbündeten
- Lehrende sind verschwiegen und bauen eine vertraute Beziehung zum Lernenden auf
- Lehrende können ihr Vorgehen transparent darstellen
- Lehrende benötigen genügend Ressourcen und günstige Rahmenbedingungen

Lernberatung kann einzeln oder in Gruppen angeboten werden. (vgl. Hardeland 2021: 24ff.)

11.3 Lernberatungsgespräch und Lerntagebuch

Als zentrale Kernelemente der Lernberatung beschreibt Holtschmidt (2021) das Lernberatungsgespräch und das Lerntagebuch.

Beim Lernberatungsgespräch handelt es sich um einen reflexiven Austausch zwischen Lernenden und Lernberatenden. Es bietet die Möglichkeit, sich biografisch erworbener Lernkompetenzen bewusst zu werden, um diese weiterzuentwickeln. Gegenstand von Lernberatungsgesprächen ist die Entwicklung, Bilanzierung und Aktualisierung von Lernzielen und Lerninteressen, die Stärkung der (Lern-)Kompetenzen und die Ermutigung zur Weiterentwicklung nach dem Konzept 'Stärken stärken'. Mögliche Themen im Lernberatungsgespräch sind vielfältig, so zum Beispiel (lern-)biografische Beratungsanlässe, positive und negative Muster von Lernstrategien und Lernverhalten, Motivationsprobleme, Prokrastination, Lernblockaden, Reflexion des aktuellen Lernprozesses und Lernerfolges, Prüfungsangst und Versagensängste oder andere krisenhafte Themen. Holtschmidt (2021) empfiehlt die klare Trennung von Lernberatungs- und Beurteilungsgesprächen, was ausdrücklich dafürspricht, die Lernberatung im Kontext der Schulsozialberatung anzusiedeln.

Das Lerntagebuch ist explizit als Lerntechnik zur Förderung von kognitiven und metakognitiven Lernaktivitäten konzipiert (vgl. Roelle et al. 2023). Es dient als ein persönliches Instrument für Lernende zur Systematisierung und Reflexion ihrer individuellen Lernprozesse, die sowohl einzeln als auch kollektiv in einer Gruppe stattfinden können. Lernende sollten das Lerntagebuch dabei je nach eigenen Präferenzen entsprechend gestalten. Inhalte können beispielsweise Fragen zur Lernreflexion, zur Zielfindung, zur Zielüberprüfung und zur weiteren Planung des Lernprozesses umfassen. Die Möglichkeit, das Lerntagebuch nach eigenen Ansprüchen zu gestalten, impliziert, dass die Einträge nicht explizit leserfreundlich gestaltet sein oder sich an einem

vorgegebenen Schema orientieren müssen. Bei der Festlegung von Inhalten und Fragen können professionelle Lernberatende unterstützen. Im Schulalltag sollten angemessen Zeiten für das Schreiben des Lerntagebuchs zur Verfügung stehen.

12. Grenzen der Schulsozialberatung

Die Schulsozialberatung in der beruflichen Bildung impliziert viele positive Aspekte, hat aber gleichfalls Grenzen und Herausforderungen. Hier ist vor allem die Abgrenzung zum therapeutischen Handeln von Bedeutung. Die Beratungsaufgabe der Schulsozialberatung grenzt sich zu der therapeutischen Beratung ab, da Fachpersonal keinen medizinischen Hintergrund mitbringen und nicht eine Erkrankung Gegenstand der Beratung ist. Diese Abgrenzung ist wichtig, um die Lernenden in ihren Anliegen in Bezug auf die Ausbildung zu beraten und zu begleiten. Des Weiteren spielt die Rollenhygiene eine große Rolle bei der Fähigkeit der Abgrenzung durch Schulsozialberatende.

12.1 Abgrenzung zum therapeutischen Handeln

Beratung in der Sozialen Arbeit am Lernort Pflegeschule ist **keine Therapie**. Die Beschäftigung mit dieser Unterscheidung ist für Beratende entscheidend sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Haltung und ihres Selbstverständnisses, als auch bezogen auf die Umsetzung der Beratung in der Praxis und ihre gesellschaftliche Position.

„Eine als kleine Therapie missverstandene Beratung sei nicht tragfähig genug, um den lebenspraktischen Problemen, Handlungs- und Entscheidungskonkretionen der Klient*innen gerecht zu werden, da Klient*innen in therapieverbrämten Formen der Beratung eine unfreiwillige Therapie erhalten und damit der Pathologisierung des Alltags Vorschub geleistet wird.“ (Dewe und Schwarz 2013: 61)

Dabei habe Beratung als Handlungsform und Methode eine eigene Dignität (vgl. ebd.). Die Beratungsdefinition und die professionstheoretischen Grundlagen sind bereits in den *Kapiteln 2 und 3* dieser Ausarbeitung ausführlich beschrieben.

Obwohl die Beratung in der Sozialen Arbeit in ihrer Entwicklung Anteile psychotherapeutischer Schulen und mitsamt ihrer Zugänge, Methoden und Techniken aufnimmt, entstammt sie aus der Einzelfallhilfe und verfolgt damit ein eigenes Programm. Die Psychotherapie ist ein Teil des Gesundheitssystems und in einen medizinischen Diskurs eingebunden. Die Beratung in der

Sozialen Arbeit bewegt sie sich vor allem im Raum pädagogischer, sozialwissenschaftlicher und politischer Themen. Weitere Unterscheidungsmerkmale sind der Gegenstand und Anlass von Therapie, bzw. Beratung. Die Psychotherapie definiert ihren Gegenstand über eine Diagnose. Die Beratung macht die Herausforderungen der Lebensbewältigung zu ihrem Gegenstand. Dementsprechend steht dem psychotherapeutischen Ziel der Heilung oder Linderung einer Erkrankung dem beraterischen Ziel der Lösung einer Bewältigungsschwierigkeit gegenüber. Der Blick auf den Menschen und seine Situation ist in der Beratung ein anderer.

Im Falle der Schulsozialberatung ist der Alltag der Lernenden der Bezugspunkt, dementsprechend ist die Hilfe alltagsnah. Die Herausforderung der Ratsuchenden wird vor dem Hintergrund der persönlichen Voraussetzungen für die Bewältigungsleistungen sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet. Der Blick richtet sich nicht nur auf die emotionale Lage und persönlichen Ressourcen, sondern auch auf soziale und materielle Hürden und Ressourcen, mit dem Ziel, diese erkennbar zu machen. Auch der Faktor Zeit ist eine Vergleichsvariable. Hier hat die Psychotherapie umfassendere Gelegenheiten und Wirkmomente zur Verfügung, um die Umstrukturierung der Persönlichkeit, die Heilung von Traumata oder korrigierende (Bindungs-)Erfahrungen zu erwirken.

Trotz der Unterschiede müssen sich Schulsozialberatende im Klaren sein, dass therapeutische Effekte in der Beratung entstehen können. Beide Hilfeformen sind spezielle Formen helfender Kommunikation (vgl. Dewe und Schwarz 2013: 62f.) und beziehungsbasiert (vgl. Grawe 1998: 134ff.; Thiersch 2014b: 704). Der Fokus muss auf dem sozialpädagogischen Vermögen liegen, konkrete Herausforderungen der Lernenden gemeinsam mit ihnen zu meistern. Zentral hierfür ist die Erkenntnis, dass immer auch die äußeren Umstände und gesellschaftlichen Bedingungen für die eigene Lage verantwortlich sind und nicht nur das defizitäre Selbst.

12.2 Rollen-Hygiene der Schulsozialberatenden

Durch die Implementierung der Schulsozialberatung wird den Lehrenden die Option zur Abgrenzung von den Lernenden gewährleistet. Die Beratungskompetenz und die Unterstützung durch Lehrende und Praxisanleitende wird dadurch nicht geschmälert, sondern ergänzt. Die Lehrenden helfen Lernenden bei persönlichen Herausforderungen, wenn eine Schulsozialberatung nicht gegeben ist. Bei persistierenden Problemlagen können Lehrende an ihre Grenzen gelangen. Ebenso kann es in Prüfungssituationen zu einem moralischen Dilemma führen, wenn Lehrende allzu eingebunden sind in die persönlichen Belange und belastenden Situationen der

Lernenden. Neutralität kann hier nur schwer erfolgen. Mit einer Schulsozialberatung in Pflegeschulen können die Lehrenden auf ihr ergänzendes Angebot verweisen und somit die Verantwortung und Fürsorge in professionelle Hände geben.

Gleichfalls muss auch betrachtet werden, dass die Schulsozialberatung keine Nachhilfe anbietet. In der Lernberatung und dem Prüfungscoaching geht es nicht um die Vermittlung von Fachwissen, sondern um ein Angebot, das sich ausschließlich danach ausrichtet, den komplexen Lernstoff zu strukturieren, Techniken zur Selbstregulation anzubieten, Tipps zu geben und Motivationsstrategien aufzuzeigen. Die Vermittlung von Fachwissen bleibt in der Verantwortung der Lehrenden.

13. Resümee

Die intensive Auseinandersetzung mit der Schulsozialberatung an Pflegeschulen eröffnet ein facettenreiches Bild der Herausforderungen und Potenziale, die in diesem spezifischen Beratungskontext vorherrschen. Der Fokus auf geschlechts- und diversitätsspezifischen Aspekten verdeutlicht die Notwendigkeit einer differenzierten und sensiblen Herangehensweise in der Schulsozialberatung, um den individuellen Anliegen der Lernenden gerecht zu werden und ein professionelles Handeln zu gewährleisten. Der Grundlagentext soll als Basis der Tätigkeit im Feld der Schulsozialberatung dienen und als Handlungsgrundlage das Arbeiten innerhalb der Beratung und Begleitung legitimieren.

Die aufgeführten Theorien, Konzepte, Methoden und Zielsetzungen sind Bestandteile einer gelingenden Schulsozialberatung. Der Grundlagentext stellt daher die Basis für das Fachkonzept zur Implementierung von Schulsozialberatung nach **ParAScholaBi** dar. Das Fachkonzept setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Implementierung der Schulsozialberatung explizit erfolgen kann und stellt eine konkrete Handlungsanleitung dar, die vor allem praxisnah und niedrigschwellig anwendbar sein soll. Übersichtlich werden im Fachkonzept die bedeutendsten Inhalte, wie die Voraussetzungen, der zeitliche Ablauf, die Inhalte und Methoden und die Qualitätssicherung sowie die Grenzen der Schulsozialberatung, zur Implementierung dargestellt und ersichtlich gemacht.

Doch muss auch festgehalten werden, dass all die aufgezeigten Möglichkeiten der Schulsozialberatung an Pflegeschulen finanziert sein müssen. Hier reicht es nicht lediglich aus, auf die positiven Effekte hinzuweisen und zu hoffen, dass sich hierfür ‚irgendjemand‘ auffinden lässt, um dieses Konzept zu finanzieren. Es muss bewusst sein: Qualität kostet! Begrenzte öffentliche

Mittel, fortwährende Ausgabensteigerungen und kollabierende Kommunalhaushalte sind in diesem Kontext keine gute Ausgangslage. Umso dringlicher muss daher der politische Wille vorangetrieben werden, Schulsozialberatung als Investition für die nachhaltige Fachkräftegewinnung innerhalb der Pflege anzuerkennen und hierfür geeignete finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um diese flächendeckend an den Pflegeschulen zu implementieren. Es gilt zu vermeiden, dass das Angebot von Schulsozialberatung an finanzielle Mittel der jeweiligen Pflegeschule gebunden ist und somit zu einem ‚nice to have‘ einzelner Standorte verkommt. Es bedarf Finanzhilfen des Bundes zur bundesweiten, flächendeckenden Implementierung sowie zur Aufrechterhaltung von Schulsozialberatung. Geschieht dies nicht, besteht die große Gefahr, dass die Schere zwischen aufstrebenden und strukturschwachen Regionen immer weiter auseinandergeht. Dies gilt es selbstverständlich zu vermeiden.

In dem Zusammenhang der Finanzierung ist zu benennen, dass auch eine angemessene und attraktive Bezahlung für die Schulsozialberatenden erforderlich ist, um einen kontinuierlichen und zuverlässigen Einsatz zu gewährleisten und damit die Ausbildungs- und Umschulungsqualität zu steigern. Wir weisen ausdrücklich auf die hohe Beratungskompetenz der Fachkräfte der Sozialen Arbeit in diesem Tätigkeitsfeld hin, und somit bedarf es einer entsprechenden tariflichen Eingruppierung. Zur Attraktivität und Bindung der Schulsozialberatenden in den Pflegeschulen muss ebenso eine Entfristung der Stellen zeitnah angestrebt werden.

„Mittlerweile sind soziale Dienstleistungsunternehmen durch ein breites Spektrum verschiedenster Arbeitsverhältnisse mit höchst unterschiedlicher institutioneller Absicherung charakterisiert. Dazu gehört neben der Befristung einer abnehmenden Zahl von Voll- und der parallelen Zunahme von Teilzeitstellen auch die forcierte Einführung atypischer, respektive ‚prekärer‘ Beschäftigungsformen (Leiharbeitsverhältnisse, geringfügige Beschäftigung in Mini- und Midijobs, (schein)selbstständige Tätigkeiten im Rahmen von Ich-AGs, auf Basis von Honorarverträgen etc.)“ (Dahme et al. 2007 nach Buestrich und Wohlfahrt 2008: o.S.)

Es ist unabdingbar, dass Schulsozialberatung an Pflegeschulen als Teil von Sozialer Arbeit anerkannt und dementsprechend vergütet wird. Die Planung und Ausschreibung von Stellen sollte so konzipiert sein, dass sich hieraus eine Anstellung ergibt, die als Haupterwerbstätigkeit geeignet oder zumindest kompatibel mit einer weiteren Anstellung ist.

14. Literaturverzeichnis

- Abplanalp, Esther; Cruceli, Salvatore; Disler, Stephanie; Pulver, Caroline; Zwilling, Michael (2020): *Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. 1. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Allert, Heidrun; Asmussen, Michael; Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Allert, Heidrun; Asmussen, Michael; Richter, Christoph: *Digitalität und Selbst*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 9-24.
- Allert, Heidrun; Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun; Asmussen, Michael; Richter, Christoph: *Digitalität und Selbst*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 27-68.
- Bader, Katrin (2018): *Konzept zur systematischen Analyse und Förderung der Lernkompetenz in der beruflichen Pflegeausbildung*. Online verfügbar unter: [https://hses.bsz-bw.de/front-door/deliver/index/docId/579/file/Bader+\(2018\)+Konzept+zur+systematischen+Analyse+und+F%C3%B6rderung+der+Lernkompetenz+in+der+beruflichen+Pflegeausbildung.pdf](https://hses.bsz-bw.de/front-door/deliver/index/docId/579/file/Bader+(2018)+Konzept+zur+systematischen+Analyse+und+F%C3%B6rderung+der+Lernkompetenz+in+der+beruflichen+Pflegeausbildung.pdf) (letzter Abruf: 12.12.2023).
- Baier, Florian (2011): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian; Deinet; Ulrich (Hrsg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Handlungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2. erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 85-96.
- Becker, Irene; Hauser, Richard (2009): *Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde*. Berlin: edition sigma.
- Buestrich, Michael; Wohlfahrt, Norbert (2008): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Wandel der Sozialen Arbeit*. bpb. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31339/die-oekonomisierung-der-sozialen-arbeit/> (letzter Abruf: 14.02.2024).

Bühler, Charlotte; Allen, Melanie (1974): *Einführung in die Humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Crenshaw, Kimberle (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Online verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/> (letzter Abruf: 12.03.2024).

Cruceli, Salvatore. (2021). Die systemistische Theorie Sozialer Arbeit nach Silvia Staub-Bernasconi, Soziale Arbeit (Hrsg.), *Theorielinien*. Online verfügbar unter: <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/theorielinien/die-systemistische-theorie-sozialer-arbeit-nach-silvia-staub-bernasconi/> (letzter Abruf: 23.09.2024)

DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (2024, Januar 31): *D – Diversitätssensibilität*. Online verfügbar unter: <https://degede.de/d-diversitaetssensibilitaet/> (letzter Abruf: 31.01.2024).

Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Online verfügbar unter: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente-publicationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf> (letzter Abruf: 07.12.2023).

Dettmers, Stephan (2023): Analyse und Aktivierung egozentrierter sozialer Netzwerke. In: Biskopf, Jeanette; Deimel, Daniel; Walther, Christoph; Zimmermann, Ralf-Bruno (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Psychiatrie. Lehrbuch*. Köln: Psychiatrie Verlag. S. 268-283.

Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (2013): *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. 2. Überarbeitete und aktualisierte. Aufl. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Dreas, Susanne A. (2022): Diversity-Kompetenz in Organisationen der Sozialen Arbeit. In: Genkova, Petia (Hrsg.): *Handbuch Globale Kompetenz*. Wiesbaden: Springer. S. 1-15.

Doering, Denise, Genz, Katharina, Micus-Loos, Christiane; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (2024a). Umschulende Personen als Zielgruppe pflegedidaktischen Handelns am Lernort

- Schule und am Lernort Praxis. Erkenntnisse aus dem Projekt ParAScholaBi – Herausforderungen & Chancen. In: Brühe, Roland & von Gahlen-Hoops, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch Handeln*. Bielefeld. transcript/utb. S. 501-521.
- Doering, Denise; Genz, Katharina; Micus-Loos, Christiane; von Gahlen-Hoops, Wolfgang (2024b): *Pocket Guide für Praxisanleitende*. Projekt ParAScholaBi (Hrsg.). 1. Auflage. [Flipbook] <https://online.flipbuilder.com/KatharinaGenz/yktg/> (letzter Abruf: 23.09.2024)
- Dreas, Susanne A. (2019): Diversity Management: Grundbegriffe, historischer Ursprung und Ansätze. In: Dreas, Susanne A. (Hrsg.): *Diversity Management in Organisationen der Sozialwirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Basiswissen Sozialwirtschaft und Sozialmanagement). S. 5–24.
- Drilling, Matthias (2009): *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. 4. aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.
- Duttweiler, Stefanie (2007): Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 261-275.
- Endres, Susanna (2022): *Medienethische Bildung im digitalen Zeitalter. Überlegungen und Impulse zur Förderung medienethischer Kompetenzen im Rahmen offener Online-Kurse*. Erlangen/ Nürnberg: Springer VS.
- Fuchs, Hans-Werner; Reuter, Lars R. (2000): *Erwachsenenbildung — Weiterbildung*. In: Bildungspolitik in Deutschland. Analysen. Vol. 70. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 125–151.
- Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (2008): *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management: Alexandria, VA.
- Genz, Katharina & von Gahlen-Hoops, Wolfgang (2024): *Bildungsarchitektur der Pflege in Deutschland (BAPID). Bestandsaufnahme und Empfehlungen für die Pflegebildung von morgen*, transcript Verlag, Bielefeld.

Gesetz und Verordnungsblatt für Berlin: *Verordnung zum Erlass und zur Änderung landesrechtlicher Vorschriften im Bereich der Ausbildung und Weiterentwicklung der Pflegeberufe vom 05.Juli 2022*: darin § 5 Sozialpädagogische Begleitung und Beratung.

Grawe, Klaus (1998): *Psychologische Psychotherapie*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.

Hancken, Sabrina Amanda (2023): *Gerechtigkeitskompetenzen in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hardeland, Hanna (2021): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Heller, Jutta; Koch, Axel (2017): *Digitalisierung im Coaching*. In: Heller, Jutta; Triebel, Claas; Hauser, Bernhard; Koch, Axel (Hrsg.): *Digitale Medien im Coaching: Grundlagen und Praxiswissen zu Coaching-Plattformen und digitalen Coaching-Formaten*. Springer-Verlag. S. 1-6.

Hermann, Anett (2022): *Diversity Management Studies*. In: Biele Mefebue, Astrid; Bührmann, Andrea D.; Grenz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Unter Mitarbeit von En, Boka; Jäntschi, Katharina. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 79–92.

Holtschmidt, Ilona (2015): *Prozessbegleitende Lernberatung in der Praxisbegleitung und Praxisanleitung*. In: Arens, Frank (Hrsg.): *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: wvb. S. 392-411.

Holtschmidt, Ilona (2021): *Lernberatung durch Lernberatung lernen. Empfehlungen zur Implementierung*. In: PADUA. 16 (4). S. 201–206.

Honneth, Axel (2016): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hubert, Claudia Christin (2022): *Dialogkultur. Dialog sein – Dialog führen – dialogische Beziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Just, Anette (2016): *Handbuch Schulsozialarbeit*. 2. überarbeitete Aufl. Münster, New York: Waxmann.

Kastrike, Nicole; Holtbrink, Laura (2016): *Antidiskriminierung – Ein Beitrag der Schulsozialarbeit*. In: Firscher, Veronika; Genenger-Strickcer, Marianne; Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 167-180.

Klingovsky, Ulla; Dankwa, Serena O.; Filep, Sarah-Mee; Pfruender, Georges (2021): *Bildung.Macht.Diversität – ein verschlungenes Feld*. In: Dankwa, Serena O.; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla; Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld : transcript. S. 17-35.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? *Zur transatlantischen Reise von, Race, Class, Gender*. Feministische Studien 23. S. 68–81.

Kölln, Detlef; Pallasch Waldemar (2020): *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2022): *Aufgaben der Schulsozialarbeit im digitalen Kontext*. Online verfügbar unter: https://www.bagejsa.de/fileadmin/Publikationen/Sonstiges/2022_Schuso_digital.pdf (letzter Abruf: 18.11.23).

Kultusminister-Konferenz (2007): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf. (letzter Abruf: 10.09.23).

Kreft, Dieter; Müller, Wolfgang (2017): *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken*. (2.Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Lutz, Helma (2001): *Differenz als Rechenaufgabe? Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender*. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich. S. 215-230.
- Löwenstein, Mechthild (2022): *Wege in die generalistische Pflegeausbildung. Gestalten, entwickeln, vorangehen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Maslow, Abraham H. (1954, 1970, 1987): *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maurer, Brigitte (2021): *Lernberatung in der generalistischen Pflegeausbildung. Ein Instrument zur Förderung von Selbstlernkompetenzen*. In: PADUA. 16 (4). S. 195-200.
- Mecheril, Paul (2023): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Interkulturelle Bildungsforschung, Band 27, 2. unveränderte Neuauflage. Waxmann: Münster.
- Meyer, Ulrike B. (2017): *TZI - Wertschätzender und lebendiger Umgang mit Unterschieden und Verschiedenheiten in Coachingprozessen*. In: Szczyrba, Birgit; van Treeck, Timo; Wildt, Beatrix; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Coaching (in) Diversity in Hochschulen: Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren*. Wiesbaden: Springer. S. 199-213.
- Müller, Burkhard K. (1995): *Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Vol. 41 (5). S. 697-708. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10524/pdf/ZfPaed_1995_5_Mueller_Das_Allgemeine_und_das_Besondere_beim_Fallverstehen.pdf (letzter Abruf: 12.03.2024).
- Nuissl, Ekkehard (2000): *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Neuwied: Luchterhand.
- Ostertag, Margit; Bayer, Michael (2022): *Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Plößer, Melanie (2010): *Differenz performativ gedacht: Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen*. In: Kessl, Fabian; Plößer (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen*. Wiesbaden: Springer. S. 218-232.
- Ratermann-Busse, Monique; Cook, Jeremy; Mose Chantal; Wimmers, Corin (2023): *Schulsozialarbeit für eine berufliche Qualifizierung 4.0 – Zur Rolle eines Schnittstellenakteurs*. In: IAQ-Report. 2023/5. Online verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00078125/IAQ-Report_2023_05.pdf (letzter Abruf: 12.12.23).
- Reiter, Sara; Humt, Eva; Öztürk, Halit (2021): *Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung*. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien. Online verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf> (letzter Abruf: 07.12.2023).
- Roelle, Julian; Lachner, Andreas; Heitmann, Svenja (2023): *Lernen. Theorien und Techniken*. 1. Aufl. Paderborn: Brill und Schöningh.
- Rogers, Carl R. (1951): *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schiersmann, Christiane; Hausner, Marcus B. (2023): *Kollegiale Beratung: komplexe Situationen gemeinsam meistern*. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schilling, Johannes (2020): *Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte*. 8. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schlutz, Erhard (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Schmidt, Roland (2020). *Soziale Arbeit in der pflegerischen Versorgung*. In: Aner, Kirsten; Karl, Ute (Hrsg.) *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Springer VS, Wiesbaden.

Schmidtke, Birgit, Gugitscher, Karin (2021): *Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung und ihre Wirkungen für das lebenslange Lernen*. In: Egger, Rudolf; Härtel, Peter (Hrsg.): *Bildung für alle?* Lernweltforschung, Vol 36. Springer VS: Wiesbaden. S. 111-130.

Schulz von Thun, Friedemann (2019): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. 56. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Schwiter, Karin (2015): *Auf dem Weg in den Arbeitsmarkt: Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen*. In: Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie (Hrsg.): *Des eigenen Glückes Schmied_in: Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 61-75.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilferecht. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html (letzter Abruf: 28.11.23).

Speck, Karsten (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, Karsten (2022): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Spies, Anke; Rainer, Heike (2016): *Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht*. In: Fischer, Veronika, Genenger-Stricker, Marianne; Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 243-259.

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Stegner, Kristina; Schreiner, Franziska; Wandhoff, Lauritz; Orozco Klaß, Helga; Okroi, Johanna (Mitarb.); Hoch, Markus (Mitarb.); Bogena, Dierk (Mitarb.) (2022): *Anforderungen an die berufliche Bildung in Schleswig-Holstein. Unter Berücksichtigung des demografischen*

- Wandels, Anforderungen der Wirtschaft und der Entwicklung von Berufsbildern* :Studie. Prognos AG; Schleswig-Holstein. Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Arbeit, Technologie und Tourismus. letzte Aktualisierung: 27.10.2022.
- Tezcan-Güntekin, Hürrem (2021). *Kulturelle Diversität in der Pflege – Bedeutung einer diversitätssensiblen Pflege für die Vermeidung freiheitsentziehender Maßnahmen*. In: Bonaecker, Marco; Geiger, Gunter (Hrsg.) *Migration in der Pflege*. Springer, Berlin, Heidelberg. S. 51–78.
- Thiersch, Hans (2014a): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans (2014b): *Lebensweltorientierte soziale Beratung*. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder*. 3. Aufl. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 699-709.
- Thiersch, Hans (2017): *Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert*. Berlin/Tübingen. Online verfügbar unter: https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf (letzter Abruf: 04.12.23).
- Tippelt, Rudolf; Kadera, Stephanka (2014): *Lernumwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. in: Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 455-480.
- Tulke, Melanie; Hoffman, Natascha (2023): *Mit Schulsozialarbeit Abbrecherquoten senken. Auszubildende begleiten und fördern*. In: PFLEGE Zeitschrift 76 (5). S. 44-46.
- Veletsianos, George; Moe, Rolin (2017): *The Rise of Educational Technology as a Sociocultural and Ideological Phenomenon*. EDUCAUSEreview. Online abrufbar unter: <http://er.educause.edu/articles/2017/4/the-rise-of-educational-technology-as-a-sociocultural-and-ideological-phenomenon> – zuletzt geprüft am: 07.12.2023.

- von Gahlen-Hoops, Wolfgang; Micus-Loos, Christiane; Doering, Denise; Amekor, Lola Maria (2023): *Umschulende Personen bestmöglich unterstützen*. In: Die Schwester/ Der Pfleger. 7/23. S. 1-4.
- von Hippel, A., Tippelt, R., Gebrande, J. (2018). *Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden.
- Walgenbach, Katharina (2011): *Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten*. In: Bilstein, J., Ecarius, J., Keiner, E. (eds.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113- 130.
- Walgenbach, Katharina (2021): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität*. In: Hedderich, Ingeborg; Reppin, Jeanne; Butschi, Corinne (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-59.
- Walther, Christoph (2023): *Soziale Arbeit und Psychiatrie*. In: Bischkopf, Jeanette; Deimel, Daniel; Walther, Christoph; Zimmermann, Ralf-Bruno (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Psychiatrie. Lehrbuch*. Köln: Psychiatrie Verlag. S. 16-39.
- Walther, Christoph; Deimel, Daniel (2023): *Theorien und Konzepte Klinischer Sozialarbeit in der Psychiatrie*. In: Bischkopf, Jeanette; Deimel, Daniel; Walther, Christoph; Zimmermann, Ralf-Bruno (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Psychiatrie. Lehrbuch*. Köln: Psychiatrie Verlag. S. 40-70.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don (2016): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 13. unveränderte Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.
- Yilmaz-Aslan, Yüce; Aksakal, Tuğba; Annaç, Kübra; Razum, Oliver; Özer-Erdoğan, Ilknur; Tezcan-Güntekin; Hürrem & Brzoska, Patrick (2021). *Diversität in der Pflege am Beispiel von Menschen mit Migrationshintergrund*. In: Bonacker, Marco; Geiger, Gunter (Hrsg.) *Migration in der Pflege*. Springer, Berlin, Heidelberg. S. 155-171.

Bildquellen

Titelbild: Pexels - Mart Production

ParAScholaBi im Internet

www.pflegepaedagogik.uni-kiel.de/de/projekt-parascholabi

www.parascholabi.de

www.umschulungsforumpflege.de

