

Mirjana Zipperle | Katharina Baur (Hrsg.)

Empirische Facetten der Schulsozialarbeit

BELTZ JUVENTA

Mirjana Zipperle | Katharina Baur (Hrsg.)
Empirische Facetten der Schulsozialarbeit

Mirjana Zipperle | Katharina Baur (Hrsg.)

Empirische Facetten der Schulsozialarbeit

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7438-3 Print
ISBN 978-3-7799-7439-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Empirische Facetten der Schulsozialarbeit

Einleitung

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

9

I Fokus Selbstverständnis und professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

19

Die Denkfigur Schulsozialarbeit als Zwischenbühne

Eine Möglichkeit zur fachlichen Orientierung in Bezug auf das

Rollenverständnis

Anja Reinecke-Terner

22

Der Prozess der Fallarbeit

Das Konzept des Arbeitsbogens als heuristische Brille zur Analyse
von Fallprozessen in der Schulsozialarbeit

Johannes Kloha

36

Schulsozialarbeit und Macht

Performanz von Akteur*innen gegenüber Wirkmächten in

Beratungsgesprächen

Florian Baier

48

„weil sie kennen ihr Kind am besten“

Die Adressierung von Eltern als Kooperationspartner*innen von
Schulsozialarbeit

Stephanie Disler

62

Einblicke in Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen

Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts

Veronika Knoche

73

„ich gebe keine noten“

Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in
inklusionsorientierten Ganztagschulen

Nina Thieme, Eva Marr und Daniela Molnar

86

Zum beruflichen Selbstverständnis in der österreichischen Schulsozialarbeit

Eine quantitative Analyse

Christine Würfl und Barbara Schörner

96

II Fokus Adressat*innen:

Forschung zur Wahrnehmung und Aneignung von Schulsozialarbeit

Katharina Baur und Mirjana Zipperle [107](#)

Das Sozialpädagogische als Spektakel
Spaß als Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der
Schulsozialarbeit

Kathrin Aghamiri [109](#)

Allround-Kompetenz der Schulsozialarbeit
Das Bild der Schulsozialarbeit aus Nutzer*innen-Perspektive

Katharina Baur, Leah Stange und Andreas Karl Gschwind [121](#)

Schulsozialarbeit aus Nutzer*innensicht

Jacqueline Eidemann [133](#)

Zwischen hoher Bekanntheit und latenter Verfügbarkeit
Reichweite und Nutzung der Schulsozialarbeit aus quantitativer
Perspektive

Sebastian Rahn, Katharina Baur und Mirjana Zipperle [146](#)

III Fokus Struktur und Organisation:

Forschung zu Trägern und zur Steuerung

Mirjana Zipperle und Katharina Baur [161](#)

Personal und Raumausstattung als Rahmenbedingung für Schulsozialarbeit
Analysen aus Mecklenburg-Vorpommern

Thomas Markert und Philipp Blank [164](#)

Steuerung „aus der Ferne“

Zu den organisationalen und trägerbezogenen Rahmenbedingungen
der Steuerung von Schulsozialarbeit

Mirjana Zipperle, Sebastian Rahn und Katharina Baur [177](#)

Wie evaluieren Einrichtungen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz?
Formen der Evaluationspraxis und begünstigende Einflussfaktoren

Edgar Baumgartner, Aline Kaufmann, Michael Lambertus und Beat Hulliger [191](#)

Kommunale Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in
Nordrhein-Westfalen

Ausprägungen und Koordinationsleistungen

Kathrin Gräßle [207](#)

„Ich glaube, wir sind da auf einem ganz guten Weg“ Qualitätsentwicklung von Schulen in Niedersachsen durch Schulsozialarbeit <i>Christine Baur und Franziska Homuth</i>	<u>222</u>
Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation <i>Anke Spies, Karsten Speck und Anja Steinbach</i>	<u>234</u>
Die Einführung von Schulsozialarbeit an Gymnasien in der Schweiz Ein Vergleich mit der Volksschule <i>Simone Ambord und Ueli Hostettler</i>	<u>249</u>
IV Fokus Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen	
<i>Katharina Baur und Mirjana Zipperle</i>	<u>265</u>
Diskriminierende Interaktionen an Schulen Ein empirischer Zugang (Projekt SalsA) und Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit <i>Bettina Müller und Regine Morys</i>	<u>268</u>
Schulsozialarbeit und Demokratiepädagogik Sozialpädagogische Bildung im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule <i>Oliver Bokelmann</i>	<u>281</u>
Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeit <i>Maik-Carsten Begemann</i>	<u>293</u>
Digital und divers Schulsozialarbeit in heterogenen jugendlichen Lebenswelten <i>Leah Stange, Katharina Baur und Sebastian Rahn</i>	<u>304</u>
Schulsozialarbeit in der Krise Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes <i>Constanze Berndt, Brit Reimann-Bernhardt, Heike Gruhlke, Kathleen Jevlasch und Wolfgang Müller</i>	<u>317</u>

**V Fokus Kooperation und Vernetzung: Weiterentwicklungen
der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen**

Mirjana Zipperle und Katharina Baur [329](#)

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als fachliche
Profilschärfung hin zur lebensweltnahen Unterstützung
Andreas Karl Gschwind, Katharina Baur und Mirjana Zipperle [331](#)

In der Schule treffen sich ... und im Sozialraum finden sich
Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit
Ulrich Deinet und Maria Icking [344](#)

Intensive Soziale Arbeit an Schulen
Mehr Schulsozialarbeit oder vielfältigere Hilfen?
Angelika Iser [356](#)

Empirische Facetten
Eine Zusammenschau
Mirjana Zipperle und Katharina Baur [370](#)

Die Autor*innen [381](#)

Empirische Facetten der Schulsozialarbeit

Einleitung

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

Das Feld der Schulsozialarbeit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten, insbesondere in der zurückliegenden Dekade, enorm entwickelt (vgl. Zankl 2017). Entsprechend gibt es mittlerweile eine vielfältige und umfangreiche Forschungslandschaft (vgl. z. B. Chiapparini/Stohler/Bussmann 2018), die sich nicht mehr nur schwerpunktmäßig auf die Evaluation von Landesprogrammen (vgl. Speck/Olk 2010) und Fragen der Implementierungsphase richtet.

Vielmehr scheint die Schulsozialarbeitsforschung auf eine Art *angekommen*: Die Forschung steht der Heterogenität und Vielseitigkeit des Feldes kaum nach. Zu den nach wie vor vielfältig vorhandenen Evaluationsstudien, die die Etablierung der Schulsozialarbeit in ihren jeweiligen (länder-)spezifischen Ausprägungen begleiten, kommen vermehrt Forschungsprojekte (auch zunehmend im Rahmen von Dissertationsprojekten) hinzu, die spezifische Aspekte der Schulsozialarbeitspraxis genauer unter die Lupe nehmen. Aktuelle (erziehungs-, sozial- oder kultur-)wissenschaftliche Diskurse werden aufgegriffen und bspw. Sozialraumorientierung, Inklusion, Diskriminierung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung als relevante Diskurse identifiziert und mit Bezug zur Schulsozialarbeit reflektiert (vgl. u. a. Zipperle et al. 2022; Schleinkofer 2020; Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018; Müller et al. 2018). Diese Entwicklung kann als Zeichen der Auseinandersetzung mit der zunehmenden Professionalisierung des Feldes interpretiert werden: Die empirisch fundierte wissenschaftliche Analyse ist feiner, detaillierter geworden und ermöglicht differenzierte Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit. Auch die methodischen Zugänge sind vielfältig; z. B. gibt es vermehrt Studien die Schulsozialarbeit mithilfe ethnografischer Methoden untersuchen (vgl. Knoche 2023; Reinecke-Terner 2017; Aghamiri 2016). Die verschiedenen Forschungsprojekte scheinen die Komplexität des Berufsfeldes einzufangen und versuchen in ersten Ansätzen wechselseitige Bezüge zwischen den Erkenntnissen herzustellen.

Dennoch – eventuell gerade wegen dieser Ausdifferenzierung – bleibt die Forschung zur Schulsozialarbeit unübersichtlich. Nationale Studien finden sich, ausgenommen die Expertise von Zankl (2017), ebenso wenig wie solche, die Vergleiche zwischen Bundesländern zum Ziel haben. Die heterogenen landesspezifischen Entwicklungen (vgl. Zankl 2017, S. 43 ff.) und das (durch föderale bzw. kommunale Finanzierungslogiken) vorrangig eher regional oder lokal verortete Erkenntnisinteresse scheinen dies zu bedingen. Auf dieser übergreifenden Ebene gilt also nach wie vor, dass die Forschungslandschaft als „bruchstückhaft und

defizitär bezeichnet werden“ (Speck/Olk 2010, S. 7) muss. Wir wählen deshalb bewusst den Titel der ‚empirischen Facetten‘ da keinesfalls eine systematische (Be-)Forschung des Feldes erkennbar ist. Als Indiz dafür sehen wir eine eher lose Vernetzung der Forscher*innen sind, von denen thematisch eher zufällige Ausschnitte beforscht werden und damit ein disparater, eher bruchstückhafter Forschungsstand vorliegt.

1. Entstehung und Anlass des Bandes

Die Idee zu diesem Band ist aus einem empirischen Forschungskontext (vgl. Zipperle et al. 2022) heraus entstanden, in dem insbesondere bei der Erörterung des Forschungsstands die oben dargestellte eher singuläre und teils lose Präsentation von Schulsozialarbeitsforschungen die Einordnung der eigenen Forschung erschwerte. Der Band von Speck und Olk aus dem Jahr 2010, der „Forschung zur Schulsozialarbeit“ v. a. hinsichtlich wirkungsbezogener Forschungsergebnisse bündelt, ist als Übersicht nach wie vor hilfreich, stellt jedoch nun zu Beginn der 2020er Jahre kein aktuelles Abbild der sich rasant entwickelten Schulsozialarbeitslandschaft mehr dar. Auch in einschlägigen Übersichtsbänden (vgl. Just 2020; Hollenstein et al. 2018) und Lehrbüchern (vgl. Speck 2022; Stüwe/Ermel/Haupt 2015), die in den vergangenen Jahren veröffentlicht wurden, finden sich nur wenige Passagen, die den Forschungsstand zur Schulsozialarbeit umfangreich und systematisch aufgreifen (können). Diese Beobachtungen und Erfahrungen unserer Forschungsgruppe¹ waren Ausgangspunkt und Anlass mit dem vorliegenden Band aktuelle, empirische Forschungserkenntnisse zur Schulsozialarbeit zusammenzutragen und den Versuch zu wagen, diese zumindest in Ansätzen zu systematisieren. Die damit leichter zugänglichen Facetten der Schulsozialarbeitsforschung sollen einen weiteren Einblick in das Arbeitsfeld geben und damit zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit beitragen. Dass die Einschätzung eines derartigen Bedarfs geteilt wurde, zeigt die große Resonanz der mitwirkenden Autor*innen auf unseren Call for Papers sowie die prompte Zusage des Verlags, dieses Publikationsvorhaben zu unterstützen. So ermöglichen die 26 nun im Buch versammelten Beiträge Einblicke in neuere empirische Analysen zur Schulsozialarbeit; dies gilt nicht nur hinsichtlich der zentralen empirischen Erkenntnisse, sondern auch in Bezug auf die forschungsmethodologischen Anlagen und deren methodische Umsetzung. Insofern erlaubt es dieser Sammelband auch, Theoriezugänge und Forschungsstrategien in der Schulsozialarbeitsforschung zugänglich zu machen. Die Beiträge umfassen den deutschsprachigen Raum, die bundesrepublikanischen entstammen unterschiedlichen Bundesländern.

1 Mitglieder dieser Forschungsgruppe an der Universität Tübingen waren neben den Herausgeberinnen Andreas Karl Gschwind, Dr. Sebastian Rahn und Leah Stange.

2. Überblick über den Inhalt des Bandes

Die Beiträge werden entlang ihrer inhaltlichen Fokusse systematisiert und in fünf Themenbereichen präsentiert. Teil I beinhaltet Artikel zum fachlichen Selbstverständnis und zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Der Fokus auf die Adressat*innen liegt in Teil II, in dem Forschungen zur Wahrnehmung von Schulsozialarbeit und ihrer Aneignung vorgestellt werden. Forschungen zu Trägern und Steuerung des Feldes finden sich in der Zuordnung zur Struktur- und Organisationsebene in Teil III. Thematisch vielfältige Beiträge sind in Teil IV zur Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen geclustert. Abschließend zeigen sich in Teil V Weiterentwicklungen in der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen. Eine inhaltliche Einführung in die fünf Teile des Buches sowie die Kurzvorstellung der dort zugeordneten Beiträge finden sich jeweils zu Beginn der einschlägigen Abschnitte.

Die nachfolgenden tabellarischen Übersichten entlang der fünf Teile notieren die empirischen Studien, auf welchen die Artikel im Band basieren, und ordnen diese nach ihrer methodischen Anlage, dem Forschungskontext sowie ihrer Reichweite ein.

Autor*innen Beitragstitel	Methodische Anlage			Forschungs- kontext				Reichweite		
	Quantitativ	Qualitativ	Mixed Methods	Dissertation	Grundlagenforschung	Auftragsforschung	Forschung aus Eigenmitteln	Bundeslandübergreifend	Bundeslandbezogen	Fallstudie
I Fokus Selbstverständnis und professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit										
<i>Anja Reinecke-Terner</i> Die Denkfigur Schulsozialarbeit als Zwischenbühne – Eine Möglichkeit zur fachlichen Orientierung in Bezug auf das Rollenverständnis		x		x						x
<i>Johannes Kloha</i> Der Prozess der Fallarbeit – Das Konzept des Arbeitsbogens als heuristische Brille zur Analyse von Fallprozessen in der Schulsozialarbeit		x		x						x
<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeit und Macht – Performanz von Akteur*innen gegenüber Wirkmächtigen in Beratungsgesprächen			x		x ²	x				x
<i>Stephanie Disler</i> „weil sie kennen ihr Kind am besten“ – Die Adressierung von Eltern als Kooperationspartner*innen von Schulsozialarbeit		x		x						x
<i>Veronika Knoche</i> Einblicke in Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts.		x		x						x
<i>Nina Thieme, Eva Marr und Daniela Molnar</i> „ich gebe keine noten“ – Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagschulen		x			x					x
<i>Christine Würfl und Barbara Schörner</i> Zum beruflichen Selbstverständnis in der österreichischen Schulsozialarbeit – eine quantitative Analyse	x						x	x		

In den Studien zum *fachlichen Selbstverständnis und zum professionellen Handeln* in der Schulsozialarbeit zeigt sich in der tabellarischen Übersicht vor allem eine starke Prägung durch qualitative Forschungszugänge und – damit verbunden – durch Fallstudien. Ein großer Anteil der Beiträge basiert auf Untersuchungen im Rahmen von Promotionsvorhaben. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass die gewählten thematischen Gegenstände im Rahmen von

2 Mehrere Kreuze bedeuten hier eine geteilte Finanzierung der Studie.

Qualifikationsprojekten (mit entsprechend intensiver Auseinandersetzungsmöglichkeit) bearbeitbar scheinen, für Auftragsforschungen aufgrund ihrer Detailperspektiven und damit verbundenen forschungsökonomischen Überlegungen und Priorisierungen eher nachrangig erscheinen.

Autor*innen Beitragstitel	Methodische Anlage			Forschungs- kontext			Reichweite			
	Quantitativ	Qualitativ	Mixed Methods	Dissertation	Grundlagenforschung	Auftragsforschung	Forschung aus Eigenmitteln	Bundeslandübergreifend	Bundeslandbezogen	Fallstudie
II Fokus Adressat*innen: Forschung zur Wahrnehmung und Aneignung von Schulsozialarbeit										
<i>Kathrin Aghamiri</i> Das Sozialpädagogische als Spektakel – Spaß als Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit		x		x			x ³			x
<i>Katharina Baur, Leah Stange und Andreas Karl Gschwind</i> Allround-Kompetenz der Schulsozialarbeit – Das Bild der Schulsozialarbeit aus Nutzer*innen-Perspektive			x			x			x	
<i>Jacqueline Eidemann</i> Schulsozialarbeit aus Nutzer*innensicht		x		x						x
<i>Sebastian Rahn, Katharina Baur und Mirjana Zipperle</i> Zwischen hoher Bekanntheit und latenter Verfügbarkeit – Reichweite und Nutzung der Schulsozialarbeit aus quantitativer Perspektive			x			x			x	

Hinsichtlich der Perspektive der *Adressat*innen auf Schulsozialarbeit* zeigt die Übersicht, dass mit Ausnahme des Beitrags von Rahn, Baur und Zipperle, welcher sich auf die Ergebnisse einer quantitativen Schüler*innen-Befragung bezieht, qualitative Studien zur Erforschung dieses Gegenstands vorherrschen. Die Adressat*innenperspektive wird in den vorliegenden Beiträgen entweder über Dissertationen erforscht oder sie stellt im Rahmen von Auftragsforschung eine Perspektive unter mehreren dar. Die Anlage als Fallstudien plausibilisiert die Dominanz qualitativer Ansätze und ermöglicht scheinbar, das Nutzungs- und Aneignungsverhalten bzw. die Potenziale der Schulsozialarbeit in der subjektiven Deutung von Adressat*innen in besonderem Maße erkennbar zu machen.

3 Mehrere Kreuze weisen auf den Bezug auf unterschiedliche Studien für den Beitrag hin.

Autor*innen Beitragstitel	Methodische Anlage			Forschungs- kontext			Reichweite			
	Quantitativ	Qualitativ	Mixed Methods	Dissertation	Grundlagenforschung	Auftragsforschung	Forschung aus Eigenmitteln	Bundeslandübergreifend	Bundeslandbezogen	Fallstudie
III Fokus Struktur und Organisation: Forschung zu Trägern und zur Steuerung										
<i>Thomas Markert und Philipp Blank</i> Personal und Raumausstattung als Rahmenbedingung für Schulsozialarbeit – Analysen aus Mecklenburg-Vorpommern	x	x				x			x	
<i>Mirjana Zipperle, Sebastian Rahn und Katharina Baur</i> Steuerung „aus der Ferne“ – zu den organisationalen und trägerbezogenen Rahmenbedingungen der Steuerung von Schulsozialarbeit	x					x			x	
<i>Edgar Baumgartner, Aline Kaufmann, Michael Lambertus und Beat Hulliger</i> Wie evaluieren Einrichtungen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz? Formen der Evaluationspraxis und begünstigende Einflussfaktoren			x		x			x		
<i>Kathrin Gräßle</i> Kommunale Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen – Ausprägungen und Koordinationsleistungen			x				x		x	
<i>Christine Baur und Franziska Homuth</i> „Ich glaube, wir sind da auf einem ganz guten Weg“ – Qualitätsentwicklung von Schulen in Niedersachsen durch Schulsozialarbeit			x				x		x	
<i>Anke Spies, Karsten Speck und Anja Steinbach</i> Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule – Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation		x					x			x
<i>Ueli Hostettler und Simone Ambord</i> Die Einführung von Schulsozialarbeit an Gymnasien in der Schweiz – Ein Vergleich mit der Volksschule	x				x			x		

Bei der Erforschung der *Struktur- und Organisationsebene* lässt sich dagegen eine Konzentration quantitativer Datengrundlagen erkennen, auch wenn qualitative Zugänge ebenfalls genutzt werden. Einzig der Beitrag von Spies, Speck und Steinbach basiert auf einem rein qualitativen Zugang. Auffällig ist außerdem, dass dieses thematische Feld offenbar nicht als Gegenstand von Dissertationen aufgegriffen wird, sondern durch Auftragsforschungen und insbesondere durch Eigenmittel der Hochschulen getragen wird. Die stark länderbezogene Reichweite

der Daten ist aufgrund der an die jeweiligen Förderlogiken der Länder gebundenen Strukturbedingungen in Deutschland nicht verwunderlich. Auffällig ist jedoch, dass dies in der Schweiz, trotz der ebenso deutlichen kantonalen Vielfalt, scheinbar anders gehandhabt wird.

Autor*innen Beitragstitel	Methodische Anlage			Forschungs- kontext			Reichweite			
	Quantitativ	Qualitativ	Mixed Methods	Dissertation	Grundlagenforschung	Auftragsforschung	Forschung aus Eigenmitteln	Bundeslandübergreifend	Bundeslandbezogen	Fallstudie
IV Fokus Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen										
<i>Regine Morys und Bettina Müller</i> Diskriminierende Interaktionen an Schulen – ein empirischer Zugang (Projekt SalsA) und Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit			x			x			x	
<i>Oliver Bokelmann</i> Schulsozialarbeit und Demokratiepädagogik – Sozialpädagogische Bildung im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule			x	x						x
<i>Maik-Carsten Begemann</i> Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeit		x					x	x ⁴		x
<i>Leah Stange, Katharina Baur und Sebastian Rahn</i> Digital und divers – Schulsozialarbeit in heterogenen jugendlichen Lebenswelten			x			x			x	
<i>Constanze Berndt, Brit Reimann-Bernhardt, Heike Gruhlke, Kathleen Jevlasch und Wolfgang Müller</i> Schulsozialarbeit in der Krise – Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes			x				x		x	

Die Übersicht zu den Studien, auf denen die Beiträge im Themenspektrum *gesellschaftlicher Herausforderungen* in diesem Band beruhen, sind vorwiegend in Mixed Methods Designs realisiert. Die Reichweite umfasst einzelne Bundesländer oder Standorte. Die Forschungskontexte sind divers, es sind jedoch in der Tendenz eher Auftragsforschungen bzw. Forschungen aus Eigenmitteln, mit denen gesellschaftliche Herausforderungen mit dem Schulsozialarbeitsdiskurs verknüpft werden.

4 Mehrere Kreuze bedeuten hier den Einbezug sowohl landesbezogener Erkenntnisinteressen als auch von Fallstudien.

Autor*innen Beitragstitel	Methodische Anlage			Forschungs- kontext			Reichweite			
	Quantitativ	Qualitativ	Mixed Methods	Dissertation	Grundlagenforschung	Auftragsforschung	Forschung aus Eigenmitteln	Bundeslandübergreifend	Bundeslandbezogen	Fallstudie
V Fokus Kooperation und Vernetzung: Weiterentwicklungen der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen										
<i>Andreas Karl Gschwind, Katharina Baur und Mirjana Zipperle</i> Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als fachliche Profilschärfung hin zur lebensweltnahen Unterstützung			x			x			x	
<i>Ulrich Deinet und Maria Icking</i> In der Schule treffen sich ...und im Sozialraum finden sich Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit			x			x			x	x
<i>Angelika Iser</i> Intensive Soziale Arbeit an Schulen – mehr Schulsozialarbeit oder vielfältigere Hilfen?		x				x				x

Betrachtet man das Themenspektrum um *Weiterentwicklungen in der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen* zeigt sich eine Dominanz von Auftragsforschungen mit Mixed Methods Ansätzen. Scheinbar haben kommunale und landesbezogene Forschungsförderung, z. T. als wissenschaftliche Begleitungen, ein hohes Interesse Schulsozialarbeit gerade auch in ihren Kooperationsbezügen weiterzuentwickeln bzw. diese zu klären. Die jeweilige Beauftragung bestimmt dann auch die Reichweite der Forschung.

Die mit den Beiträgen dieses Buches zugänglichen vielfältigen Einblicke in die Erkenntnisse aktueller Schulsozialarbeitsforschung sind der Kern der Publikation und hoffentlich ein Mehrwert für alle, die im Feld der Schulsozialarbeit forschen und die sich für die empiriebasierte Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit interessieren. Ziel des Bandes ist es nicht, eine normative Version dessen, was Schulsozialarbeit sein soll, zu zeichnen. Die von uns gewählte Systematisierung und das abschließende Fazit des Bandes stellen vielmehr einen Versuch dar, die Vielfältigkeit zu ordnen, Diskurszusammenhänge sichtbar zu machen sowie Schwerpunkte und Lücken der aktuellen Forschung zu identifizieren.

Forschung zur Schulsozialarbeit ist wie alle anderen Forschungsfelder ein dynamisches Feld, weshalb wir mit der Publikation keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Einige Autor*innen, die den Diskurs ebenso mitprägen,

konnten z. T. aufgrund der zeitlichen Platzierung des Bandes nicht mitwirken, sodass deren an anderer Stelle publizierte Beiträge gedanklich in die Übersicht der empirischen Facetten der Schulsozialarbeit einzubeziehen sind. Dass neben der Rezeption der vorliegenden schriftlichen Publikationen der gemeinsame Austausch in Form von kollektiven Denkräumen für die Weiterentwicklung der Forschung in der Schulsozialarbeit produktiv sein kann, zeigte ein Autor*innen-Austausch-Treffen, bei dem die Entwürfe der Beiträge diskutiert wurden. Für die Teilnahme daran, die produktiven Hinweise zum Fazit, aber auch für die vielseitigen Beiträge sei allen Autor*innen als Mitwirkende dieses Bandes ganz herzlich gedankt. Ein besonderer Dank gilt unserer Tübinger Forschungsgruppe und Eberhard Bolay für die klugen Rückmeldungen sowie Patrick Baur, der die Erstellung des Bandes umfangreich unterstützt hat.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen: Babara Budrich.
- Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (2018): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina/Fabel-Lamla, Melanie (2018) Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Göttingen und Bristol: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Just, Annette (2020): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Münster und New York: Waxmann.
- Knoche, Veronika (2023): Interaktionale Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Bettina/Morys, Regine/Dern, Susanne/Holland-Cunz, Marc (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schleinkofer, Jessica (2020): Aktiv für eine lebenswerte Zukunft. Projekte zur Nachhaltigkeit als Chance für junge Menschen in herausfordernden Lebenslagen. In: dreizehn, 12, H. 23, S. 40–42. ejsa-bayern.de/wp-content/uploads/2020/05/KVJS_dreizehn_Beitrag_Nachhaltigkeitsprojekt.pdf (Abfrage: 13.01.2023).
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Zur Forschung in der Schulsozialarbeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7–8.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 13.01.2023).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSA_SEK). www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 13.08.2022).

I Fokus Selbstverständnis und professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

Betrachten wir das fachliche Selbstverständnis der Schulsozialarbeit in einer vergleichenden Perspektive, so drängt sich nach wie vor als zentraler Eindruck dessen ausgeprägte Heterogenität und die sehr disparaten Debattenlinien auf. Während die quantitative Etablierung dieses relativ jungen Arbeitsfeldes der Jugendhilfe in den letzten Jahren rasant erfolgte (vgl. Zankl 2017), ist die Absicherung der fachlichen Standards des Handlungsfelds – nicht zuletzt durch die bundeslandspezifischen Entwicklungen in Deutschland – weiterhin sehr heterogen. Die Verankerung der Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz 2021 hat in unseren Augen zwar durchaus einen nicht zu übersehenden symbolischen Wert, trägt jedoch mit der länderspezifischen Offenheit und geringen inhaltlichen Präzisierung wenig zur Bestimmung und Absicherung von fachlichen Standards und damit zu einer flächendeckenden Professionalisierung des Feldes bei. Wir sehen – auch an der Dichte der Einreichungen von Beiträgen für diesen Band – jedoch eine Tendenz in der Forschungslandschaft, die sich nach langjährig vorherrschenden Wirkungs- und Evaluationsfragen nun zunehmend mit spezifischen Professionalisierungsaspekten beschäftigt. Darin zeigt sich der Bedarf nach fachlichen Rückversicherungen innerhalb des Handlungsfeldes und nach einer Auseinandersetzung mit den vielseitigen Ambivalenzen (als Jugendhilfeangebot am Ort Schule, als sozialpädagogische Akteurin im dominant schulpädagogisch geprägten multiprofessionellen Gefüge, als Vertreterin anderer organisationaler Primärziele u. v. m.). Die in diesem Schwerpunkt systematisierten Beiträge erörtern und reflektieren einige dieser Ambivalenzen des Handlungsfeldes. Sie widmen sich der Frage nach der angemessenen institutionellen und organisationalen Verortung von Schulsozialarbeit, sind aber auch Teil einer professionstheoretisch zu hinterlegenden Zuständigkeits- und Aushandlungsdebatte um das fachliche Selbstbild der Schulsozialarbeit nach innen wie nach außen und stellen sich Fragen nach geeigneten Methoden der fachlichen Absicherung.

Anja Reinecke-Terner gibt in „Die Denkfigur Schulsozialarbeit als Zwischenbühne – Eine Möglichkeit zur fachlichen Orientierung in Bezug auf das Rollenverständnis“ Einblick in ihre ethnografische Dissertationsstudie, in der das

Rollenverständnis in der Schulsozialarbeitspraxis analytisch-reflexiv als „Herstellung einer Zwischenbühne“ am Ort Schule herausgearbeitet wird. Die Detailanalysen im Beitrag machen darauf aufmerksam, dass Schulsozialarbeit in ihrer Praxis permanent das ‚Zwischen‘ im Schulalltag konstruiert, dieses dabei jedoch unsichtbar bleibt. Erst mithilfe eines ethnografischen Zugangs kann es in den Facetten vielseitiger Alltagspraxen sichtbar gemacht werden. Darin wird vor allem das Bemühen der Schulsozialarbeitenden deutlich, die Verortung zwischen schulischer Vorder- und jugendhilfespezifischer Hinterbühne auszutarieren.

Der Beitrag *„Der Prozess der Fallarbeit – Das Konzept des Arbeitsbogens als heuristische Brille zur Analyse von Fallprozessen in der Schulsozialarbeit“* von Johannes Kloha rückt langfristige Prozesse der Fallarbeit ins Zentrum. Das tatsächliche Geschehen der Fallarbeit wird – sich auf ein qualitativ-rekonstruktives Dissertationsprojekt berufend – mithilfe des interaktionistischen Konzepts des Arbeitsbogens analysiert und als Modell des Fallarbeitsbogens in der Schulsozialarbeit vorgestellt. Dieses ist nicht als normatives Muster für Fallarbeitsprozesse gedacht, sondern soll vielmehr die Sensibilisierung für die Arbeits- und Interaktionsprozesse sowie eine differenzierte Rekonstruktionsmöglichkeit zentraler Elemente schulsozialarbeiterischer Praxis unterstützen.

In *„Schulsozialarbeit und Macht – Performanz von Akteur*innen gegenüber Wirkmächten in Beratungsgesprächen“* geht Florian Baier in einer machttheoretischen Perspektive der Frage nach, wie sich Kräfteverhältnisse in Beratungsgesprächen bei der Schulsozialarbeit darstellen. Dies geschieht unter der Annahme, dass in Beratungsgesprächen Veränderungen durch Wirkmächte angeregt werden. Diese Wirkmächte und deren Einfluss zeigen sich in der Analyse vielfältigen empirischen Materials. Der Beitrag setzt damit machttheoretische Reflexionen in Bezug zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit und stellt die den jeweiligen Beteiligten zugestandenen Positionen in Beratungsgesprächen differenziert dar.

Stephanie Disler blickt in ihrem Beitrag *„Weil Sie kennen Ihr Kind am besten“ – Die Adressierung von Eltern als Kooperationspartner*innen von Schulsozialarbeit“* auf die konkrete Ausgestaltung von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit. In dem zugrundeliegenden ethnomethodologisch orientierten Dissertationsprojekt geht sie der Frage nach, wie sich Adressierungen der Eltern in Gesprächen mit der Schulsozialarbeit zeigen und wie diese hergestellt wird. Hierfür wird der Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Adressierung von Eltern als Adressat*innen aber auch als Kooperationspartner*innen von Schulsozialarbeit beleuchtet. Konversationsanalytische Auswertungen eines Falls eröffnen Erkenntnisse zum Aufbau eines partnerschaftlichen Bündnisses zwischen Schulsozialarbeit und Eltern unter kritischer Berücksichtigung von Machtasymmetrien.

*„Einblicke in Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen“* stellt Ergebnisse des Dissertationsprojekts von Veronika Knoche vor, welches der Frage nachgeht, wie sich Reflexionsprozesse in der Jugendsozialarbeit an Schulen gestalten

und welche Rahmenbedingungen für professionelle Reflexion benötigt werden. Ausgehend von einer symbolisch-interaktionistischen Perspektive entwickelt Knoche ihre Grounded Theory Skizze einer Interaktionalen Reflexion professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. Diese bietet Ansatzpunkte für die Professionalisierung des Handlungsfelds sowohl in Bezug auf Kooperationsbeziehungen als auch die professionelle Identitätsentwicklung und berufsverbandliche Organisation.

Nina Thieme, Eva Marr und Daniela Molnar bearbeiten in „*ich gebe keine noten*“. *Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagschulen*“ mithilfe der Rekonstruktion eines Interviews die Frage, wie sich professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in berufsgruppenübergreifender Kooperation in der Praxis gestalten und behaupten können. Bezugnehmend auf professionstheoretische Verortungen wird explizit auf Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot in einem nicht genuin sozialpädagogischen Kooperationssetting geblickt. In ihrem Fazit führen die Autor*innen die Herausforderung für Schulsozialarbeit aus, ein professionelles Selbstverständnis unter dem Anspruch von Inklusion und einer Verortung unter der Maxime von Gerechtigkeit zu entfalten.

In ihrem Artikel „*Zum beruflichen Selbstverständnis in der österreichischen Schulsozialarbeit – eine quantitative Analyse*“, erörtern *Barbara Schörner und Christine Würfl* das berufliche Selbst- und Rollenverständnis von Schulsozialarbeitenden. Vor dem Hintergrund einer quantitativen Studie verfolgen sie das Ziel, die Perspektive der Fachkräfte zu beleuchten und professionstheoretische Reflexionen anzuregen. In ihren Analysen stoßen sie auf unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster, die im Beitrag vorgestellt und hinsichtlich eines gemeinsamen Grundverständnisses von Schulsozialarbeit als „Brückenkopf“ reflektiert werden.

Die Denkfigur Schulsozialarbeit als Zwischenbühne

Eine Möglichkeit zur fachlichen Orientierung
in Bezug auf das Rollenverständnis

Anja Reinecke-Terner

Das „Zwischen“ scheint ein offenbar elementares Charakteristikum und konstitutiv für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Dennoch wurde es bisher empirisch kaum erfasst. Seit jeher finden wir dieses Thema aber in der fachlichen Diskussion um „Freiwilligkeit und Verpflichtung“ (vgl. Drilling 2009, S. 113 f.), um das „Spannungsfeld von Erziehung und Bildung“ (Spies/Pötter 2011, S. 37 ff.; Braches-Chyrek/Lenz/Kammermeier 2012), um „Freizeitpädagogik und Konfliktpädagogik [...]“ und um „normative[...] Ansprüche[...] und faktische[...] Erziehungspraxis“ (Braun/Wetzel 2006, S. 5) usw. Doch wurde dieses Zwischen bislang nicht hinreichend empirisch begründet. Im Kontext der Methodologie Grounded Theory entstand schließlich die Denkfigur „Schulsozialarbeit als Zwischenbühne“ als Ergebnis einer ethnografischen Dissertationsstudie (vgl. Reinecke-Terner 2017) und wurde damit als heuristisches Konzept theoretisch bestimmt. Anlehnend an Goffmans (1959) Theatermetapher, die durch Zinnecker (1978) für die Schule verwendet wurde, wird sichtbar, wie die Schulsozialarbeit durch ihr Handeln am Ort Schule zwischen Vorder- und Hinterbühne eine „Zwischenbühne“ herstellt, die ihre Handlungen und ihr Selbst- und Rollenverständnis beeinflusst. Durch die hier vorgelegte empirische Facette mit exemplarisch gewählten Feldprotokollausschnitten findet eine analytisch-reflexive Rekonstruktion von Praxis in Bezug auf das Rollenverständnis statt, die zugleich Orientierung bei der Verortung der Schulsozialarbeit als gedachte „Herstellung einer Zwischenbühne“ am Ort Schule geben kann. Zuvor erfolgen Hinweise auf die theoretische und forschungsmethodologische Verortung und den Forschungsstand.

1. Theoretische Verortung im Rollenkonzept der Theatermetapher nach Goffman

Ausgangspunkt der Studie war das Vorhaben, *Arbeitsbeziehungen* in den Interaktionen zwischen Schüler*innen und Schulsozialarbeiter*innen zu bestimmen. Durch die Offenheit der Grounded Theory ermöglichte sich jedoch das Entdecken anderer Kategorien im Datenmaterial. Dabei bildete sich das heuristische Konzept

„Herstellen einer Zwischenbühne“ (Reinecke-Terner 2017) ab. Frühe theoretische Ausgangslage war jedoch, ebenso wie bei Kloha (vgl. *Kloha* in diesem Band), der „Arbeitsbogen“ nach Schütze (1992, S. 52). Der Gestaltung des Arbeitsbogens, vor allem in Fallgesprächen, liegt immer auch eine Intention zugrunde. Was genau diese ist, hängt auch mit dem Mandat der Schulsozialarbeit zusammen, welches schwer eindeutig greifbar ist. Exemplarisch sei hier Wieland (2010, S. 19) zitiert, der als normative Positionsbestimmung auch die Wiederherstellung des „Schulerfolges“ sieht. Mit dieser Zielrichtung werden zwangsläufig und oftmals unbewusst Gespräche in eine bestimmte Richtung gelenkt, die zwar die Mitarbeit des Gegenübers im Blick hat, wie auch Bauer und Bolay (2013, S. 55) herausarbeiteten, aber nicht unbedingt dessen Perspektive. Wenn wir nun also Schützes Arbeitsbogen zugrunde legen (1992, S. 59) kann das Handeln der Schulsozialarbeiter*innen darauf abzielen, eine „vertrauenserheischende und aufrechterhaltende Beziehungsarbeit“ anzustreben, deren Begründung und Zielsetzungen die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt durchschauen können und wenig Raum für ihre Sichtweise lässt. Die „Paradoxiefiguration des pädagogischen Grunddilemmas“ (ebd., S. 71 ff.) besteht laut Schütze somit darin, dass professionelle Akteur*innen, die exemplarisch einen Lösungsweg aufzeigen, Gefahr laufen, „die eigenen Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen“ (ebd., S. 71) von Kindern und Jugendlichen „brachliegen zu lassen, [sie; Einf. der Autorin] zu unterfordern und bei mehrfachem Wiederholen dieses Vormachens sogar zu lähmen.“ (ebd.). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit ist demnach mit „unaufheb- baren Kernproblemen“ (ebd., S. 78) konfrontiert (vgl. auch Speck 2009, S. 65). Die Denkfigur „Zwischenbühne“ dient somit auch dazu, diese Kernprobleme offenzulegen und reflektierbar zu machen.

Die Zielrichtung, zu der die Schulsozialarbeit führt, ist mitunter etwas, was mit Goffman (2011) als (Auftritt auf der) „Vorderbühne“ beschrieben werden kann. Die eigentlichen (lebensweltlichen) Anliegen der Adressat*innen, also der Kinder und Jugendlichen selbst, finden sich eher auf der „Hinterbühne“ (ebd.). Anschaulich für das Verstehen des Schulalltags beschrieben hat dies Zinnecker:

„Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die ‚Vorderbühne‘ der Institution zusammen. Alle Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen wir zur ‚Hinterbühne‘.“ (Zinnecker 1978, S. 34)

Wenn die Schule also als ein Ort mit Bühnen gedacht wird, finden hierbei also verschiedene „Darstellungen“ (Goffman 2011, S. 19) statt. Ähnlich wie im Konzept der Praktiken nach Reckwitz (2003) zeigt auch Goffman auf, dass Menschen bestimmte „Informationen“ liefern, die auch in ihren Körpern „konkretisiert oder vom Körper abgelöst“ sind (Goffman 1971, S. 25). Vor dem Hintergrund, dass der

Alltag in der Organisation und Institution Schule aus Entscheidungs- und somit Handlungsroutinen besteht, die mit einer organisationsinternen Logik verbunden sind, ist nicht ausgeschlossen, dass auch Schulsozialarbeiter*innen (schulische) Erziehungsansätze in ihr körperlich sichtbares Handeln integrieren.

Zusammengefasst kann Schulsozialarbeit somit auch verstanden werden als lebensweltbezogener Be- und Erziehungsraum (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 23 ff.), in dem sie sich mit ihrem Angebot an schulischen Zwecken orientiert (soziales Lernen in Gruppenarbeit, Einzelfallberatung bei schulischen Problemlagen, usw.) und zugleich aber auch die Thematisierungen der Adressat*innen aus dem Unterleben der Institution zum Anlass ihrer Angebote macht (z. B. beim Entwickeln von Projekten, die sie sich selbst gewünscht haben, jegliche lebensweltliche Anlässe für Beratung usw.). Dabei gerät sie immer wieder in die Herausforderung, *Brücken* zwischen eben diesen schulischen Zwecken und den Adressat*innen und deren Themen zu bauen. Der Kern ihres Handelns im *Dazwischen* macht somit das „Herstellen einer Zwischenbühne“ aus und gibt Schulsozialarbeit in gewisser Weise Stabilität (vgl. ebd., S. 37 ff.). Dieser selbst konstruierte Handlungsraum, dem sich Schulsozialarbeitende in der Regel gar nicht bewusst sind, ist, so die These, vor allem verbunden mit einer Rollenvielfalt, die das Handeln der Schulsozialarbeiter*innen herausfordert und kennzeichnet.

Diese Rollenvielfalt trifft auch auf Schüler*innen zu. Streblov (2005) diskutiert dieses Problem als Ambivalenz: So spricht sie von einer Anzahl von Schüler*innen, die sich in Kontakt mit der Schulsozialarbeit in der Schulstation¹, zum Beispiel bei „Unterrichtsstörungen“ im Zustand der „sekundären Anpassung“ (ebd., S. 117, S. 92 ff.) befinden. Sie finden hier einen anderen Umgang vor, eine „intermediäre neutrale Sphäre“ (ebd., S. 118), in dem sie Abstand innerhalb des schulischen Geschehens gewinnen können, ohne sich in ihren Äußerungen und Bewertungen verstellen zu müssen. Zugleich sind sie hier, z. B. durch Gespräche, dennoch mit den Anforderungen und an sie gestellten Erwartungen der „dominanten Moral“ (ebd., S. 93) der Schule und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit konfrontiert. Mit Rekurs auf Goffman und die bereits erwähnte Hinterbühne hebt sie hervor, wie sich diese Schüler*innen in ihrem „Unterleben“ (ebd., S. 292 ff.) mit institutionellen Normen auseinandersetzen. Eine Anpassung an die Vorderbühne erfolgt dabei noch nicht, aber Schulsozialarbeit eröffnet einen Rahmen, sich sanktionsfrei mit Erwartungen auseinanderzusetzen.

Schulsozialarbeiter*innen handeln zudem vielfach ambivalent. Oft vermischen sich die Schwierigkeit, Unterrichtsziele zu erreichen, und lebensweltliche Themen der Jugendlichen. Um diese Diffusion auszubalancieren, verfügt die

1 Ausdrücklich nicht gemeint ist hiermit das besonders unter der Beteiligung der Schulsozialarbeit sehr umstrittene Trainingsraumkonzept, sondern ein weitaus lebensweltorientierterer Umgang bei Problemen im Unterricht vom Unterricht und der Bearbeitung dieser und anderer persönlicher Konflikte (vgl. Streblov 2005, S. 68).

Schulsozialarbeit – mit Goffmans Denkfigur des Theaterspielens gesprochen – in ihren Interaktionen über einen ganzen „Rollensatz“, „Rollenbeziehungen“ (Goffman 1973, S. 96) oder „Rollenpartner*innen“ (ebd.). Jedoch bleibt jegliche Deutung der Rollen eine Interpretation bei den Beobachtenden und Analysierenden. Eine Rolle ist also auch als „Fassade“ des Verhaltens zu verstehen, indem „der Einzelne im Verlauf seiner Vorstellung bewusst oder unbewusst“ ein „standardisiertes Ausdrucksrepertoire“ anwendet (Goffman 2011, S. 23). Dazu zählen auch räumliche Fassaden (z. B. ein Schulsozialarbeitsbüro, ein Klassenzimmer), in denen verschiedene Rollen gespielt werden können (vgl. ebd.). Es kann somit eine *Über*-Rolle identifiziert werden, die mit einer Position assoziiert wird. Diese zerfällt in Rollensegmente(sektoren) oder Unterrollen, von denen jede mit einer besonderen Art von Rollenpartnern zu tun hat (vgl. Goffman 1973, S. 96). Jede Person ist somit zwar in ihrer jeweiligen Rolle „verhaftet“ (ebd., S. 99), kann diese aber unterschiedlich und individuell ausfüllen (vgl. ebd., S. 99 ff.)².

2. Forschungsstand

Wie oben bereits angemerkt, waren Bestimmungen des Zwischens, z. B. wie oben gezeigt, die Freiwilligkeit und die Verpflichtung (vgl. Drilling 2009, S. 113 f. u. a.), immer wieder Thema der Fachdiskussion zur Schulsozialarbeit. Wenige Forschungsarbeiten nahmen aber das „Zwischen“ genauer in den Blick. Somit seien zwei exemplarisch genannt, in der das Zwischen eine ausgewiesene Rolle spielt, die, wie die diesem Beitrag zugrunde gelegte Studie (vgl. Reinecke-Terner 2017), auch überwiegend ethnografisch vollzogen wurden.

Streblow (2005) belegt in ihrer Evaluationsstudie mit Gruppendiskussionen und teilnehmender Beobachtung an einer Schulstation, die von Schulsozialarbeiter*innen geleitet wird, eine orientierende Funktion. Sie spricht vom „Oszillieren“ der Jugendlichen in einem „Zwischenstadium“ (Streblow 2005, S. 295). „Die Schulstation bildet einen neutralen Ort zwischen ihrem peer-Milieu und der dominanten schulischen Moral“ (ebd., S. 118). Die Schulstation sei eine „liminale Übergangssituation“ (ebd., S. 295). Somit können Schüler*innen die Erwartungen, die die Vorderbühne stellt, hier zunächst verarbeiten. Inwieweit sich dies auf ihr (späteres) Handeln auswirkt ist hier nicht eindeutig belegt.

Aus Perspektive der Adressat*innen eruierten Bauer und Bolay (2013, S. 55) eine „integrative Zwischenstellung“ der Schulsozialarbeit, die sich dadurch auszeichnet, dass schulische Themen die Arbeitsbeziehung überlagern und (Lebens-) Themen weniger Platz finden, da Schulsozialarbeit „ihre Rolle und ihr Selbstverständnis an der Gewährleistung eines schulischen Erfolges“ misst, wenn es

2 Theoretische Bezüge sind zudem die Ausführungen Böhnischs (2003, S. 82 ff.) zur Einnahme der Schüler*innenrolle und des „Schüler-Seins“.

den Kindern und Jugendlichen nicht offensiv selbst gelingt, den Rahmen der Beratung auch für ihre Lebensthemen zu nutzen. Der institutionelle Zuschnitt bedingt somit die Gespräche und grenzt die subjektiven Sichtweisen ein (vgl. ebd., S. 57). Ebenso ethnografisch erhoben bestimmt Aghamiri (2016) das Angebot des Sozialen Lernens durch Schulsozialarbeiter*innen aus Kinderperspektive in einer Grundschule als „Spektakel“. Sie zeigt auf, dass das Angebot Spaß und Spiel als relevante Aneignungskategorie identifizierbar ist (vgl. ebd. 2012, S. 169; vgl. Aghamiri in diesem Band). Alle hier zitierten Studien belegen demzufolge, dass das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit immer institutionell geprägt ist und es schwerfällt, einen normativen Anspruch wie den nach Baier (2011) ausformulierten „Schulsozialarbeitshabitus“ professionell umzusetzen³.

Es kann somit die These aufgestellt werden, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen auf das Handeln der Schulsozialarbeiter*innen und deren Wahrnehmung der Sichtweise der Adressat*innen auswirken, da diese Kontakte stets „zweckgebunden“ (Reinecke-Terner 2017, S. 26 ff.) in Bezug auf die Organisationsziele (z. B. gute Noten, gute Schulabschlüsse) der Schule sind.

Mit der Denkfigur Schulsozialarbeit als Zwischenbühne wird insofern eine fachliche Orientierung in Bezug auf das Rollenverständnis ermöglicht, da das heuristische Konzept erste Antworten auf die Frage gibt, welche Ebenen des Zwischens das (Rollen-)Handeln beeinflussen und wie sich darin unterschiedliche Rollen konstituieren. Das Dilemma des Zwischens in den Erwartungen und Beziehungen der Schulsozialarbeiter*innen und Adressat*innen wurde somit bereits im vorliegenden Forschungsstand ausreichend beschrieben, offen bleibt jedoch *wo* genau dieses Zwischen stattfindet, *wie* Schulsozialarbeiter*innen mit diesem Zwischen im Alltag umgehen, *welche* Möglichkeiten und Handlungsmuster sie nutzt, Rollen anzupassen, situativ zu erweitern oder auch einzugrenzen, und zwischen *welchen* Dimensionen überhaupt Schulsozialarbeit stattfindet und als solche erkennbar ist. Auf Basis dieser Erkenntnisse ermöglicht sich perspektivisch eine Rollenschärfung, die auch bewusst mit dieser vermuteten Rollenvielfalt umgeht.

3. (Rollen-)Interaktionen sichtbar machen – Ethnografie als forschender Zugang

In der Forschung zur Schulsozialarbeit wurden nach einer Reihe von quantitativen Befragungen im Kontext von Evaluationen (vgl. Speck/Olk 2010) und vielen Interviewstudien bereits mit Bauer und Bolay (2013), Vogel (2006) und

3 Doch ist Schulsozialarbeit lange schon nicht mehr „Gast im fremden Haus“ (Baier 2007), sondern inzwischen vielfach in den unterschiedlichsten Trägerstrukturen, wie der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe, den freien Trägern, oder innerhalb schulischer Verantwortung, etabliert.

Streblov (2005) anteilig ethnografische Zugänge gewählt, die Mechanismen in den Routinen des Schulsozialarbeitsalltages anhand von Interaktionen sichtbar und analysierbar machen. Die „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) wird somit in den Blick genommen. Anlehnend an die Praxeologie nach Reckwitz (2003, S. 289 ff.), in der das Handeln als soziale inkorporierte Praktik, die auch implizites, methodisch interpretierbares Wissen ausdrückt, verstanden wird, entstand die für die hier diskutierte Dissertationsstudie (vgl. Reinecke-Terner 2017) forschungsleitende Frage: „Was wird zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Adressat*innen (Schüler*innen, Lehrkräften, andere im Kontext Raum Schule) hergestellt?“ In diesem Beitrag wird nur ein kleiner Ausschnitt dieses „Herstellens“ dargestellt, der sich vordergründig auf die Perspektive der Rolle(n) bezieht.

Im Sinne eines offenen, aber kontrollierten Theoretical Sampling im Rahmen der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss/Corbin 1996) begann diese Forschung mit einer halb-offenen Grundstruktur des Vorgehens, über weitere Schritte der Datenerhebung wurde jedoch erst im Feld entschieden (vgl. u. a. zum Vorgehen Breuer 2009, S. 57 f.; Strübing 2008, S. 32; Strauss/Corbin 1996, S. 148 ff.).

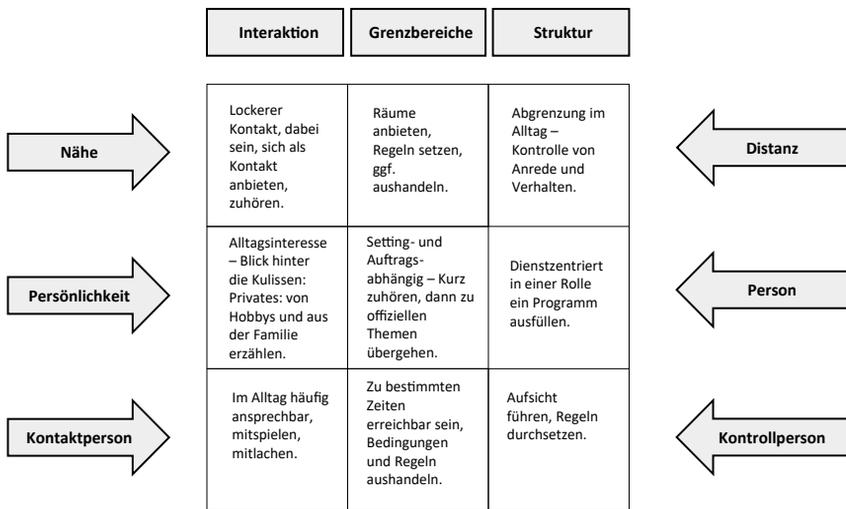
Die ethnografische Forschung fand als Dissertationsstudie von 2009–2013 an zwei Schulen mit mindestens zwei Schulsozialarbeiter*innen pro Schule und Ganztagsbetrieb in einer Klein- und einer Großstadt statt. Die Feldaufenthalte erstreckten sich über jeweils drei bis vier Monate mehrere Tage in der Woche (vgl. zu den Forschungsphasen die Tab. in Reinecke-Terner 2017, S. 42 f.). Die Datenerhebung erfolgte als Teilnehmende Beobachtung mit anschließender Protokollverdichtung (vgl. Friebertshäuser/Pangiotopoulou 2010, S. 313 f.; Hirschauer 2001, S. 431 f.). Zusätzlich wurden ethnografische Interviews, ad hoc und leitfadengestützt, durchgeführt. Schließlich floss das gesamte Datenmaterial (insbesondere die Feldprotokolle und die transkribierten Interviews, aber auch Dokumente wie kopierte Trainingsraumprotokolle) in die Auswertung ein. So entstanden im Rahmen des Konzept-Indikator-Modells (vgl. Breuer 2009, S. 71) aus alltagsweltlichen Phänomenen in Form von empirischen Daten Kategorien, aus denen heraus sich das grundlegende Modell der „Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne“ (Reinecke-Terner 2017) konstituierte.

4. Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne

Im Folgenden werden kurzgefasst zentrale Erkenntnisse der Studie diskutiert. So machte das Datenmaterial in Bezug auf die oben angedeuteten Paradoxien zunächst sichtbar, dass Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich, oftmals ambivalent und situativ agiert (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 213 f.): mal subjektorientiert, aber arbeitsteilig mit Lehrer*innen, lebensweltorientiert und zugleich als ein verlängerter Arm von Lehrkräften, aufsichtsführend und gleichzeitig Eigenaktivität

anregend. Nicht selten handeln Schulsozialarbeiter*innen doppeldeutig und verstricken sich in vielfältigen Paradoxien. Innerhalb der Denkfigur Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne wurden immer wiederkehrende ambivalente Vorgehensweisen ausgewählt, die Sozialarbeiter*innen im Schulalltag herstellen: der Umgang mit Nähe und Distanz, die Inszenierung als Person und Persönlichkeit und der Wechsel zwischen Kontrolle und Kontakt(aufnahme). Die Zielrichtungen werden somit mal stärker von den Interaktionen selbst, mal stärker von den Strukturen bestimmt. Die Abb. 1 verdeutlicht unterschiedliche Verhaltensoptionen in diversen, hier nicht genannten Anlässen, die in den Grenzbereichen, im Zwischen (für Adressat*innen und Schulsozialarbeiter*innen) nicht klar zu deuten sind.

Abb. 1: Ambivalenzen



(Abb. minimal verändert nach Reinecke-Terner 2017, S. 248)

Schulsozialarbeit geht also in Beziehung (vgl. Spalte: Interaktion) oder grenzt sich als Akteur*in der Schule (vgl. Spalte: Struktur) in Interaktionen ab. In der Spalte Grenzbereiche wird sichtbar, dass es hier auch eine Vermischung der Reaktionen geben kann, eben auch ein *Zwischen*. Diese Kontraste sind jedoch nicht sofort dem Konstrukt der Vorder- und Hinterbühne zuzuordnen. Sie sind Verhaltensoptionen, die je nach Situation unterschiedlich intendiert sind und sich unter Umständen auch vermischen. So belegen einige Feldprotokolle, dass sich Schulsozialarbeitende bei zu großer Nähe auch wieder abgrenzen und die Rolle (und das Selbstverständnis) in der Interaktion markieren (z. B. die Klarstellung in der Beobachtungssequenz „Ich bin doch nicht dein Kumpel“, ebd., S. 230 f.). Was Goffman (2011, S. 105) als „eine Zwischenwand und einen behüteten Zugangsweg“ zwischen Vorder- und Hinterbühne beschreibt, wird hier

als weitere Bühne des Geschehens kategorisiert. So kann man sich vorstellen, wie Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen helfen, die Schwierigkeiten haben von den Hinterbühnen aus den Weg zur Vorderbühne zu bewältigen. Die Beobachtungen der Studie lassen sich – der Theatermetapher folgend – vielfach so deuten, dass Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen noch kurz vor ihrem Auftritt Regiehinweise geben, sie an den Text erinnern oder ihr Kostüm in Form bringen. Schulsozialarbeiter*innen agieren in diesem Gedankenspiel als Souffleur*innen, Maskenbildner*innen und Regisseur*innen, die alles dafür tun, dass die Darsteller*innen ihre Rolle auf der Vorderbühne gut spielen können. Sie müssen dabei stets die Regieanweisung *Schule* beachten und sich zugleich auf die lebensweltlichen Anliegen beziehen (vgl. oben beschriebenes Kernproblem nach Schütze 1992, S. 59; auch hierzu: Speck 2009, S. 65 oder Streblow 2005, S. 295 ff.).

Zentrale Erkenntnis ist, dass sich das Handeln der Schulsozialarbeiter*innen durch ein Agieren in unterschiedlichen Dimensionen ausweist und damit erst die Zwischenbühne herstellt. In der Studie wurden folgende sieben Kategorien näher beschrieben (die Liste könnte erweitert werden): Schulsozialarbeit agiert zwischen den Personen, zwischen den Interessen, Zeiten, den Räumen, den Kommunikationsformen, den Verfahren und zwischen den Rollen (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 262 ff.).

Drei kurze Protokollausschnitte und Diskussionen der Studie geben einen exemplarischen Eindruck, wie Schulsozialarbeiter*innen jeweils eine andere Rolle einnehmen. Einmal als (1) AG-Leitung, einmal als (2) Mitwirkende in einem Klassenratssetting, einmal als (3) beobachtender Akteur im Gespräch mit einer Lehrerin⁴.

(1) Schulsozialarbeit in der Rolle der Aufsichtsführenden

Die hier aufgezeigte Szene⁵ bezieht sich auf eine AG-Situation und zeigt auf, wie die Schulsozialarbeiterin mit ihrer Aufsichtsrolle spielt, um die Schüler*innen kommunikativ zu erreichen. Die Film-AG ist eine AG, die von Frau Mohn, der

4 Interessanterweise ließen sich in dieser Erhebung alle Schulsozialarbeiter*innen an beiden Schulen „siesen“. Dies ist aber nicht immer der Fall.

5 Die Szene wird bei Reinecke-Terner (2017, S. 96 ff.) als Subkategorie „Subjektivierte Folgenbenennung“ (Beobachtung: SchA, P52, Die Film-A) bezeichnet. Dies bezieht sich auf die Hauptkategorie „Handeln der Schulsozialarbeit im strukturellen Gefüge Schule“ (Reinecke-Terner 2017, S. 52 ff.) und die daraus abgeleitete Kategorie „Subjektivierte Aufsichtstätigkeiten“ (ebd. 2017, S. 95 ff.).

Schulsozialarbeiterin, geleitet wird. Die Schüler*innen sind in dieser AG sehr eigenaktiv. Eine Lehrkraft ist hierbei nicht anwesend.

„Zwei Jungen (Gregor und Frank) kippeln eine Zeit lang und plötzlich sagt Frau Mohn mit leicht bestimmtem, aber ruhigem Ton: ‚Wenn ihr kippelt, hinfallt und wenn ihr euch verletzt und mit dem Kopf hinten aufschlägt, dann komm ich in den Knast. Also kippelt ihr besser nicht. Es sei denn ihr wollt, dass ich in den Knast komme.‘ Aus Witz sagt Gregor noch: ‚Los, wir kippeln!‘ Er hört dann aber gleich auf.“ (Beobachtung: SchA, P52, Die Film-A)

Frau Mohn agiert hier zum einen als Aufsichtsperson, zum anderen wird in Bezug auf Abb. 1 sichtbar, dass sich die Sozialarbeiterin als Persönlichkeit öffnet und die Aufsichtssituation „subjektiviert“. Sie sagt nicht einfach „Hört auf zu kippeln, das ist hier verboten oder sonst schicke ich euch raus“ oder ähnliches, sondern appelliert an das Verständnis und die Mitarbeit auf der persönlichen Ebene, indem sie mögliche Folgen einer verletzten Aufsichtstätigkeit benennt. Die gesamte Aussage erscheint zugleich absurd, denn natürlich ist den Lesenden evident, dass Frau Mohn bei einem Unfall nicht in Regress genommen werden würde. Dies verweist daher insbesondere auf die Zerrissenheit einer Schulsozialarbeiterin, die keine klare Rollenposition eingenommen hat. Zunächst unterbindet sie das Kippeln nicht, lässt die Jungen also in ihrem Bewegungsbedürfnis im Raum ankommen. Statt jedoch dann deutlich das Kippeln zu verbieten, versucht sie dies mit einer persönlichen Schleife. Dass dieser Kontaktversuch, in dem sich die Schulsozialarbeiterin als Persönlichkeit dargestellt hat, aufgeht, wird dadurch sichtbar, dass Gregor die Absurdität der Aussage offenbar sogar in Teilen versteht, da er lacht, noch kurzzeitig seine Macht ausspielt („Los, wir kippeln“), dann jedoch ohne weitere Widerstände aufhört. Frau Mohn scheint mit ihrem „subjektivierten Folgenbenennungsappell“ ihr Ziel erreicht zu haben.

(2) Schulsozialarbeit als Mitwirkende in einem Klassenratskonzept

Ein zweites Beispiel aus einem längeren Feldprotokoll verweist darauf, wie sich eine Schulsozialarbeiterin (Frau Blume) im Setting eines sozialen Lernens, dem Klassenrat, positioniert. Der Klassenrat ist so konzipiert, dass die Schüler*innen die Sitzung selbst leiten (vgl. zum Konzept: Kiper 1997):

„Die Leitung (der Schüler Nils) steht nun auf, zeigt den Planer und sagt: ‚Da steht ‚Fick dich‘. Wieder kommen mehrere zu Nils und stehen um ihn herum. Die Situation wird sehr unruhig, aber Frau Blume und die Lehrerin sagen nichts, sondern warten ab, bis es etwas ruhiger wird. Nach einer Weile wird begonnen, die Schrift zu vergleichen. Javo nimmt sein Heft und legt es Nils und den anderen vor. Frau Blume meldet sich die ganze Zeit und wird nicht drangegenommen. Zwischendurch

ist Javo schon richtig sauer: ‚Ich war das nicht!‘ Irgendwann, als sich schon fast alle wieder hingekümmert haben, sagt Frau Blume als sie aufgerufen wird: ‚Mein Vorschlag ist, man muss es ja nicht öffentlich machen. Ihr könnt das ja zu zweit klären, wär das möglich?‘ (Beobachtung: SchB, P14, Klassenrat, Klasse 6, Klassenrat ja oder nein?)

Die Schulsozialarbeiterin nimmt sich als Teil der Gruppe, ähnlich wie die Lehrerin, zurück und beginnt mit ihrem Vorschlag einen Aushandlungsprozess. Da das Klassenratskonzept jeweils an ihre Anwesenheit geknüpft ist, hat ihr Wort wahrscheinlich ein besonderes Gewicht. Dennoch formuliert sie es als Vorschlag, nicht als Vorgabe. Sie agiert dabei im Zwischen, indem sie weder reglementiert (z. B. kommt mal zur Ruhe oder, „solche Wörter“ sagt man nicht) noch als Teil der Hinterbühne agiert (indem sie z. B. aufspringt und auch die Schrift kontrolliert). Interessant ist auch die Rolle der Lehrkraft, die sich eher in der Rolle einer Zuschauenden positioniert hat. So wird der Klassenraum und die Klasse zusammen mit der Sozialarbeiterin durch das Konzept auch in ein verändertes Setting versetzt (Stuhlkreis, Lehrerin als Teil dieses Kreises).

In beiden Protokollen bewegen sich die Schulsozialarbeitenden zwischen den Kommunikationsformen und Interessen, sie nehmen Rollen ein, die weder klar der Hinterbühne noch der Vorderbühne zuzuordnen wären. Als Aufsichtsperson mit leitender Funktion agieren sie in jeweils einem fest strukturierten Setting (AG, Klassenrat). Dabei sind sie zugleich erkennbar als Persönlichkeit, die sich auf Augenhöhe einbringen möchte.

So zeigt die Zwischenbühne, dass sich Schulsozialarbeit in verschiedenen Settings bewegt, die jeweils auch ihre Kommunikation bestimmen: Beratung, Streitschlichter*innenkonzepte, Gespräche im Schulsozialarbeitsbüro in der Pause, Kontaktpflege zu Schüler*innen und Lehrkräften, Mitarbeit in Gremien usw. Schulsozialarbeit hat somit einen erheblichen Anteil an der Gestaltung, Regulierung und Kontrolle von Kommunikationsprozessen im Schulalltag. Sie initiiert „kommunikative Welten“ (ebd., S. 85 ff.), rahmt die Auszeiten inner- oder außerhalb des Unterrichts in ihrem spezifischen Verhalten, welches nicht selten von Ambivalenz geprägt ist (vgl. ebd., S. 52 ff.).

Auch in einfachen Alltagssituationen in der Schule finden sich Momente, in denen sie für Schüler*innen unsichtbar eine Zwischenbühne herstellt, was sich in der nachfolgend dargestellten Rolle zeigt.

(3) Schulsozialarbeit als Beobachtende im Alltag (und als Gesprächsperson der Lehrkraft)

In diesem dritten Beispiel wird herausgestellt, wie ein Schulsozialarbeiter behutsam zwischen den vorderbühnengeprägten Ordnungsvorstellungen einer

Lehrerin und dem eher hinterbühnenorientierten Ordnungsprinzip eines Schülers vermittelt.

„Als wir in der Mensa sitzen, kommt eine Lehrerin, Frau Erlenfeld, die Klassenlehrerin der Klasse 6a, mit an den Platz zu Herrn Tomsen [Schulsozialarbeiter; Anm. der Autorin] und mir. Wir sehen Sinan an uns vorbeikommen, er trägt sein Tablett und außerdem eine rote Plastiktüte. Kurz zuvor hat die Klassenlehrerin Frau Erlenfeld noch erzählt, dass sie zwei Mädchen als Neuzugang in ihre Klasse bekommen hätte. Dann sagt die Lehrerin zu Herrn Tomsen: ‚Guck mal, der Sinan, siehst du seine Tasche?‘ Herr Tomsen guckt rüber zu ihm. ‚Ja.‘ Frau Erlenfeld: ‚Das ist eine Plastiktüte. Das ist seine Schultasche!‘ Herr Tomsen beginnt, Partei für Sinan zu ergreifen: ‚Ja, aber nun sieh doch mal. Im letzten Jahr, da war Sinan höchstens dreimal in der Woche in der Schule, da hatte er übrigens nie seine Sachen dabei und heute hat er seine Sachen in einer Tüte, kommt regelmäßig, isst sogar Mittag und nimmt dabei von sich aus das Käppi ab. Das ist doch ein echter Fortschritt, oder?‘ Frau Erlenfeld, die während der Erzählung schon ein wenig lächeln musste, aber nur mäßig überzeugt von Herrn Tomsens Sichtweise wirkt, guckt ihn an und sagt: ‚Ja, aber mich nervt das.‘ Herr Tomsen: ‚Ja okay, aber er entwickelt sich noch.‘“ (Beobachtung: SchA, P43, Sinan und seine Plastiktüte)

Durch sein parteinehmendes Verhalten, welches der Schüler Sinan nicht mal eingefordert hat, agiert der Schulsozialarbeiter im Sinne Sinans wie ein Souffleur, der der Lehrerin mit ihrer stark vorderbühnengeprägten Sicht auf die Ordnungssysteme Sinans einflüstert, dass sie diese doch anders zu bewerten habe. In Hinblick auf die zu nutzenden Requisiten auf der Vorderbühne versucht er somit einem Relikt der Hinterbühne (Plastiktüte) eine Wertigkeit zu geben. Zwischen den Räumen der Schule (hier Mensa) und den Personen (Lehrerin und Sinan als zentraler, aber gar nicht aktiv mitspielender Akteur) und den Kommunikationsformen (lockeres Mensagespräch und „diagnostisch-pädagogische“ Einschätzung der Entwicklung des Schülers Sinan) positioniert sich der Schulsozialarbeiter auf einer Zwischenbühne, die zwischen den Zeiten der Schule (Pause, Unterricht) die Situation nutzt, um sich für die Ausübung der Rolle des Schülers auf der Vorderbühne einzusetzen.

5. Fazit: Die anspruchsvolle Rollenvielfalt der Zwischenbühne

Alle drei im Vorherigen aufgezeigten Situationen zeigen ein situativ angepasstes Handeln der Schulsozialarbeiter*innen in verschiedenen Kontexten. Zum einen agiert Schulsozialarbeit zwischen vorderbühnenzentrierten, schulischen Anforderungen (z. B. soll sich in der AG niemand verletzen: Wahrung der Aufsichtspflicht; der Klassenrat sollte produktiv gelenkt werden, die Schüler*innen

sollen ihre Sachen sortiert beieinander haben), zum anderen versucht sie aber Verständnis für das Hinterbühnenvorgehen der Schüler*innen aufzubringen (in (1) geht es darum die Schüler*innen kurz kippen zu lassen, dabei den Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht auf Augenhöhe deutlich machen; in (2) geht es darum, Kinder in ihrem eigenen Tempo Konflikte lösen zu lassen, aber anzubieten, diese aus dem strukturieren Setting Klassenrat auszulagern; in (3) geht es darum der Lehrerin zu verdeutlichen, dass es schon ein Fortschritt ist, wenn der Schüler überhaupt ein Ordnungssystem für sich in Anspruch nimmt).

So sind die Kinder und Jugendlichen, die von der Hinterbühne kommen und mehr oder weniger bereit sind für die Darstellung der Rolle „Schüler*in“, in den bangen Sekunden vor dem Auftritt nicht allein. Sie können sich bei der Schulsozialarbeit noch Hinweise zu ihrem Auftreten einholen und vielleicht wird ihnen noch geholfen, ihr Aussehen oder ihren sprachlichen Ausdruck für die Vorstellung zu verbessern. Dies kann in zusätzlichen Trainingseinheiten (Klassenrat o. Ä.) geschehen, die auf der Zwischenbühne angeboten werden, aber auch durch seelischen Beistand für die Protagonist*innen auf der Vorderbühne (z. B. bei Konfliktgesprächen). Die Zwischenbühne wird mit Projekten und Kommunikationsmöglichkeiten zu einem bunten Ort, der manchmal deutlich hörbar, oft aber auch heimlich, still und leise, ohne die Aufführungen auf der Vorderbühne zu stören, zusätzliche Optionen zur Verfügung stellt, in denen sich die von der Hinterbühne kommenden Darsteller*innen auch mal laut und spielerisch unangepasst verhalten dürfen.

So bleibt festzuhalten, dass in Bezug auf das fachliche Selbst- und Rollenverständnis genau dieses Zwischen, die Herstellung einer Zwischenbühne, die sie durch wandelnde Rollen und Kommunikationen im Schulalltag unsichtbar konstruiert, Schulsozialarbeit ermöglicht Vorderbühnenanliegen hinterbühnenorientiert zu bearbeiten. Ihr Selbstverständnis konstruiert sich aus Alltagshandeln, das durch eine fachliche Orientierung wie z. B. des „Schulsozialarbeitshabitus“ nach Baier (2011) geprägt sein mag. Der Ertrag dieser ethnografischen Empirie liegt somit darin, dieses Zwischen anhand sehr verschiedener und vielseitiger Situationen des Handelns der Schulsozialarbeit im Alltag überhaupt erst als solches sichtbar zu machen. Die drei unterschiedlichen Rolleneinnahmen (als Aufsicht, als Mitwirkende, als Beobachtender) zeigen das Bemühen der Schulsozialarbeitenden auf, am Ort Schule nicht zu stark vorderbühnenzentriert zu agieren, zugleich verorten sie sich auch nicht auf der Hinterbühne. Weiterführend wäre nun zu erforschen, ob Schulsozialarbeiter*innen selbst ihr Handeln im Zwischen als solches definieren und erkennen und welche Konsequenzen sich aus diesen Erkenntnissen für die Konzeptentwicklung und Weiterbildungskonzepte ergeben. Auch gibt die Studie einige Hinweise darauf, dass sich theoretische, normative „Anleitungen“ immer auch mit den Ambivalenzen und dem Agieren im Zwischen auseinandersetzen müssen. Es bleibt also die Frage offen, inwiefern Schulsozialarbeitende die Möglichkeit der Orientierung im Zwischen nutzen und inwiefern

dieses Handeln noch genauer definiert werden müsste, daran anschließend stellt sich die Frage einer „Zwischenkompetenz“. Dies verweist somit auf einige offene Forschungsdesiderate, denen sich die Fachwelt gerne stellen könnte.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen: Babara Budrich.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen und Farmington Hills: Babara Budrich, S. 135–158.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.
- Böhnisch, Lothar (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Braches-Chyrek, Rita/Lenz, Gaby/Kammermeier, Bernd (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin und Toronto: Babara Budrich.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Drilling, Matthias (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart, Bern und Wien: Hauptverlag.
- Friebertshäuser, Babara/Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 301–323.
- Goffman, Erving (1959): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München, Zürich: Piper.
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1973): Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München: Piper.
- Goffman, Erving (2011): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München/Zürich: Piper.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, 30, H. 6, S. 429–451.
- Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, S. 282–301.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132–170.
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.

- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Forschung. München: Psychologie Verlags Union.
- Streblo, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionalistische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieland, Norbert (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Zinnecker, Jürgen/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29–121.

Der Prozess der Fallarbeit

Das Konzept des Arbeitsbogens als heuristische Brille zur Analyse von Fallprozessen in der Schulsozialarbeit

Johannes Kloha

1. Fallarbeit als Kerntätigkeit von Schulsozialarbeiter*innen

Der Prozess der systematischen und biografisch orientierten Unterstützung, Beratung und Begleitung von Schüler*innen – also einer systematischen Fallarbeit – durch Professionelle der Schulsozialarbeit stellt eine wesentliche – häufig die zentrale – Handlungsform innerhalb der Schulsozialarbeit dar (vgl. u. a. Zipperle/Rahn 2020; Baier 2018; Ahmed/Gutbrod/Bolay 2010; Bauer 2010). Sie ist nicht als ein eng umgrenzter Teilbereich im Handlungsspektrum von Schulsozialarbeiter*innen zu verstehen, sondern als „Querschnittsaufgabe“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 271), die vielfältigen Überschneidungen mit anderen Handlungsformen hat. So werden Gruppenprojekte oder offene Angebote vielfach zu Anknüpfungspunkten zu Schüler*innen, aus denen sich dann intensivere Formen der Fallarbeit entwickeln. Die Intensität und Dauer von Fallarbeitsprozessen können dabei sehr unterschiedlich sein. Stüwe, Ermel und Haupt unterscheiden diesbezüglich zwischen (eher kurzfristiger und thematisch eingegrenzter) „Beratung“ und längerfristigen, an komplexen Leidensprozessen orientierten Prozessen der „Begleitung“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 284). Letztlich sind die Übergänge hier jedoch fließend und häufig ergeben sich aus kurzfristigeren Beratungsanlässen (bspw. die Klärung eines akuten Konfliktes innerhalb des Klassenverbandes) langfristige Prozesse der Fallarbeit, die im Zentrum des folgenden Beitrags stehen.

Hierfür wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis des Fallbegriffs und von Fallarbeit skizziert. Im Anschluss an einen kurzen Blick auf die bestehende Literatur zur Fallarbeit in der Schulsozialarbeit diskutiere ich das interaktionistische Konzept des „Arbeitsbogens“, das den empirischen Analysen dieses Beitrags als heuristische „Brille“ zugrunde liegt (vgl. u. a. Strauss 1985; Strauss et al. 1985). Nach einigen Hinweisen zum methodischen Vorgehen skizziere ich als Ergebnis eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprozesses (Kloha 2018a) ein Modell des Fallarbeitsbogens in der Schulsozialarbeit.

Der Beitrag schließt mit Überlegungen, wie eine solche Perspektive nutzbar gemacht werden kann, um Prozesse der fallförmigen Arbeit einer verstehenden

Reflexion – sowohl in empirischen Projekten als auch in der Reflexionsarbeit von Praktiker*innen – zugänglich zu machen.

2. Der Fall: Spannungsfeld zwischen Situation und Kategorie

Bevor wir genauer auf den Prozess der Fallarbeit eingehen können, ist es an dieser Stelle wichtig, sich noch einmal in aller Kürze den Begriff des „Falls“ zu vergegenwärtigen.

Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass der Begriff sich aufspannt zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite rückt bei einem „Fall“ immer die ganz individuelle „Gestalt“ der Geschichte einer Adressat*in, aber auch anderer Entitäten wie einer Gruppe, einem Quartier etc. in den Fokus. Hier begegnen sich individuelle Prozesse, insbesondere biographische Prozesse, und soziale Strukturen bzw. politische Prozesse, die in der „Gestalt“ dieser Geschichte sichtbar werden (vgl. u. a. Schütze 2015). Dies allein macht die Situation aber noch nicht zum „Fall“ für professionelles Handeln. Hierzu sind auf der anderen Seite Definitions- und Konstruktionsprozesse nötig, in deren Verlauf eine individuelle Geschichte in spezifische, abstrakte Problemkategorien eingeordnet werden und hierfür Bearbeitungsverfahren zugeordnet werden (Giebler 2008). In den Worten von Burkhardt Müller: Die Geschichte wird zum „Fall von...“ und zum „Fall für...“ etwas (Müller 2012). Beide Aspekte – der Nachvollzug der individuellen Geschichte wie auch der Prozess der Zuordnung zu Problem- und Bearbeitungskategorien – verlaufen selten geradlinig. Fritz Schütze beschreibt die Vermittlung zwischen der konkreten Situation und den „allgemeinen Typenkategorien“ (Schütze 1992, S. 147) aus dem Professionswissen als eine der zentralen Paradoxien des professionellen Handelns. Aufgrund ihrer Einbindung in ein interprofessionelles Setting ist die Schulsozialarbeit in dieser Hinsicht vor besondere Herausforderungen gestellt, da die – an Schulen nach wie vor dominierende – „Leitprofession“ (Bauer 2014, S. 275) der Lehrkräfte häufig mit divergierenden Problembeschreibungen auf Situationen von Schüler*innen blickt, woraus dann andere Zielsetzungen und Handlungsschwerpunkte abgeleitet werden. Die Herausbildung von handlungsleitenden Problem- und Bearbeitungskategorien zeigt sich hierbei als ambivalenter, spannungsvoller Aushandlungsprozess: Auf der einen Seite sind Kategorisierungen nötig, die einen Anschluss an einen interprofessionellen Austausch mit Lehrkräften ermöglichen (etwa um sich überhaupt deren Kooperationsbereitschaft zu versichern), auf der anderen Seite taucht immer wieder die Notwendigkeit auf, Kategorisierungen durch Lehrkräfte alternative Perspektiven entgegenzusetzen (hierzu genauer: Kloha 2018a, S. 301 ff.). Insgesamt stellt dieses Ausbalancieren der Sichtweise auf den jeweiligen Fall ein zentrales Element der Fallarbeit von Schulsozialarbeiter*innen dar.

3. Überhang normativer Konzepte

Angesichts der zentralen Stellung, die die Fallarbeit im Handlungsspektrum der Schulsozialarbeit einnimmt, und der komplexen Herausforderungen, die damit einhergehen, erstaunt es, dass der konkrete Prozess der Fallarbeit bisher kaum zum Gegenstand empirischer Untersuchungen wurde (sieht man von rein quantitativen Erhebungen, etwa zu Themen der Fallarbeit und dem Anteil an der Gesamttätigkeit ab). Insbesondere in der Hand- und Lehrbuchliteratur zur Schulsozialarbeit dominiert ein normativ-konzeptionelles Bild der Fallarbeitsprozesse (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015; Spies/Pötter 2011). Diese Modelle und Konzepte sind hilfreich als Leitschnur und Orientierung für Praktiker*innen, haben jedoch Grenzen dabei, das tatsächliche Geschehen im Rahmen der Fallarbeit analytisch in den Blick zu bekommen.

Neben der eigenen Studie des Autors (Kloha 2018a) stellt nur Florian Bailer (2018) den Fallarbeitsprozess explizit in den Mittelpunkt einer empirischen Betrachtung. Gerade dessen machttheoretische Analysen machen deutlich, wie vielfältig und komplex die Einbindungen, Beziehungen, Handlungsressourcen etc. der Akteur*innen sind. Um diesen Facettenreichtum der Fallarbeit in ein prozessorientiertes Bild zu überführen, stellen interaktionistisch orientierte arbeitssoziologische Perspektiven vielversprechende Zugänge dar.

4. Der Arbeitsbogen als heuristische Brille

Ein zentrales Konzept innerhalb dieser Theorieperspektive ist der von Anselm Strauss (1985) geprägte Begriff des „Arbeitsbogens“ bzw. „arc of work“. Allgemein gesprochen erfasst dieser „the totality of tasks arrayed both sequentially and simultaneously along the course of the trajectory or project“ (Strauss 1985, S. 15). Hiermit öffnet sich eine weite Perspektive auf Arbeit, indem die Vielfalt der im Rahmen eines „Projektes“ zu bewältigenden Arbeitsbündel erstens in ihrer zeitlichen Anordnung und zweitens in ihrer Aufteilung unter beteiligten Akteur*innen in den Blick kommen.

Vier Aspekte dieses Konzeptes sind es, die es gerade auch für die Analyse von Fallarbeitsprozessen im komplexen Feld der Schulsozialarbeit als besonders geeignet erscheinen lassen.

- Erstens aufgrund der systematischen Prozessorientierung. Dabei geht es nicht um eine linear-technische Vorstellung von Arbeit (im Sinne eines normativen Ablaufmodells). Vielmehr steht die „Geschichte“ einer Arbeit im Mittelpunkt. Wie kommt eins zum anderen? Welche Akteure sind wie und wann daran beteiligt? Welche Elemente lassen sich in einer sequenziellen Analyse voneinander unterscheiden?

- Zweitens kommen Elemente der Arbeit in den Fokus, die außerhalb „formeller“ Beschreibungen der jeweiligen Arbeitsprozesse angesiedelt sind. Auch vermeintlich nebensächliche oder vorher unbeachtete Handlungen von Akteur*innen können somit auf ihre Bedeutung für den gesamten Arbeitsbogen befragt werden (etwa die Rauchpausen einer Schulsozialarbeiterin außerhalb des Schulgebäudes, die von einer Mutter genutzt werden, um mit ihr „niedrigschwellig“ Kontakt aufzunehmen; vgl. Kloha 2018a, S. 33).
- Drittens werden Arbeitsprozesse immer verstanden als ein Ergebnis von Interaktionen zwischen Beteiligten (und nicht als „fertige“ Ablaufmuster, die nur noch abzuarbeiten sind), womit vielfältige Aushandlungen und Prozesse der Arbeitsteilung verbunden sind (vgl. Strauss 1985).
- Und viertens ist damit verbunden, dass konkrete Arbeitsprozesse immer eingebettet in einen breiteren Kontext verstanden werden: „[W]ork always occurs in contexts“ (Strauss 1993, S. 97). Dies können andere Arbeitsprozesse sein, aber auch biografische Prozesse der beteiligten Akteur*innen oder andere Handlungen. Und dieser Kontext steht in einem engen Zusammenhang mit dem konkreten Arbeitsbogen.

Bevor ich darauf eingehe, in welchen Kontext der Fallarbeitsbogen der Schulsozialarbeit eingebunden ist, sollen einige Anmerkungen zu den empirischen Grundlagen der für diesen Beitrag zugrunde gelegten Studie die sich daran anschließende Diskussion der Ergebnisse transparent machen.

5. Empirischer Zugang

In meiner Promotionsstudie ging ich der Frage nach, welche einzelnen Elemente sich in der Fallarbeit von Schulsozialarbeiter*innen unterscheiden lassen und welche Herausforderungen damit jeweils verbunden sind. Die Datengrundlage hierfür bildeten interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (vgl. Kloha 2018a; Riemann 2000) mit Schulsozialarbeiter*innen und biografische Interviews mit Schüler*innen, die bereits im Rahmen von Fallarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen Kontakt hatten. Im Zentrum der Interviews mit den Fachkräften standen jeweils Geschichten der Arbeit mit Schüler*innen bzw. mit deren familiärem Beziehungsnetz. Leitend bei der Analyse der Interviews waren zum einen erzählanalytische Verfahren (vgl. u. a. Schütze 1983) als auch übergreifende methodologische Grundsätze der Grounded Theory – insbesondere der Grundsatz des permanenten Vergleichs (vgl. u. a. Strauss/Corbin 1996). Die Ergebnisse der Analyse wurden verdichtet zu einem theoretischen Modell des Fallarbeitsprozesses in der Schulsozialarbeit. Dabei standen zum einen die zentralen Elemente des Fall-Arbeitsbogens im Fokus, zum anderen die darin eingelagerten Kernprobleme professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit.

6. Elemente des Arbeitsbogens der Fallarbeit

Im Folgenden werden die im Zug der empirischen Analyse herausgearbeiteten Elemente des Fallarbeitsbogens skizziert. Als grundlegendes Ergebnis zeichnet sich ab, dass sich zwei unterschiedliche Kategorien von Arbeit hinsichtlich ihrer Einbettung in den Arbeitsbogen unterscheiden lassen. Zum einen sind dies Arbeitstypen, die den Arbeitsbogen einbetten. In zeitlicher Hinsicht beginnen sie vor dem Beginn der Fallarbeit und stellen sich als Aufgabe und Herausforderung auch nach der Beendigung der Fallarbeit. In inhaltlicher Hinsicht stellen sie wichtige Grundlagen dar, dass die konkrete Fallarbeit überhaupt zustande kommen kann und von den Beteiligten ratifiziert wird. Sie beginnen vor der eigentlichen Fallarbeit, durchziehen diese und dauern nach deren Abschluss weiter an.

Zum zweiten gibt es Arbeitstypen, die als Element innerhalb des Arbeitsbogens relevant werden, aufeinander aufbauen und sich bedingen und im Lauf des Arbeitsbogens auch wieder beendet werden.

6.1 Die Fallarbeit einbettende Arbeiten

Der erste Arbeitstyp dieser Kategorie ist biografische Arbeit, die von dem*r Adressat*in zu leisten ist. Biografische Arbeit stellt sich jedem Individuum als permanente Aufgabe der Arbeit an der eigenen Identität, aber in besonderer Weise in krisenhaften Lebenssituationen. Es geht letztlich darum, die – wenn auch fragile – Kohärenz der eigenen Identität immer wieder aufs Neue herzustellen und abzusichern (vgl. u. a. Strauss 1993, S. 97 ff.). Die professionellen Interventionen eines*r Schulsozialarbeiter*in können diesen Prozess in signifikanter Weise stützen, aber auch irritieren, was zu Abwehrreaktionen auf Seiten des*r Adressat*in führen kann. Dies wird in dem folgenden Transkriptausschnitt aus dem Interview mit der Schülerin Dilena Reza deutlich, die von der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen im Zusammenhang mit ihrer Essstörung unterstützt wurde. Sie berichtet hier von dem Erstgespräch mit der Schulsozialarbeiterin und wie die Unterstützungsangebote der Fachkraft das prekäre Gleichgewicht ihrer Erkrankung durcheinanderbrachten:

Also ich dachte () äh überhaupt, dass ich jetzt äh meine Magersucht aufgebe, ähm, hallo, von meinem vierzehnten Lebensjahr/ also vier Jahre/ vier Jahre lang durchgezogen mit allem drum und dran. Äh und das kann sie mir jetzt nicht einfach wegnehmen. O/ was denkt sie, wer sie ist? So dacht ich halt

Sichtbar wird hier: Das Handeln der Professionellen mit dem Potenzial, tief in Lebenssituationen einzudringen und die damit einhergehenden zu erwartenden Veränderungen, müssen auf Seiten der Adressatin mit der bisherigen Entwicklung

einer krisenhaften Lebenssituation und den damit verbundenen eigenen Bewältigungsversuchen eingeordnet und arrangiert werden.

Was in diesem Interviewausschnitt noch deutlich wird, ist eine fragile Beziehungsgrundlage zwischen Schulsozialarbeiterin und Schülerin. Dadurch wird der zweite Typ fallarbeitsübergreifender Arbeit deutlich, nämlich Vertrauensarbeit. Aus professionstheoretischer Sicht wird Vertrauen zunächst und allgemein als Grundvoraussetzung einer Arbeitsbeziehung zwischen Adressat*in und Professionellem*r betrachtet. „Klientinnen und Klienten müssen Vertrauen in Professionelle entwickeln, da es ihnen nicht möglich ist, den Prozess der professionellen Arbeit und dessen Ergebnis im Voraus ausreichend zu antizipieren“ (Kloha 2018a, S. 368; vgl. auch Di Luzio 2006; Hughes 1971a). Daran anschließend macht der Blick in das hier zugrunde liegende Datenmaterial deutlich, wie Vertrauen als Vertrauensprozess (Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012) verstanden werden muss und wie ambivalent die damit einhergehenden Interaktionen gerade im Kontext der Schule sind. Besonders spezifisch sind hier die vielfältigen „kleinen Begegnungen“ im schulischen Sozialraum zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen, die es erlauben, voneinander ein Bild zu bekommen. So lässt sich aus der Fallanalyse der Arbeit einer Schulsozialarbeiterin herausarbeiten, wie bedeutsam es für die Phase der intensiven Arbeit der Schulsozialarbeiterin mit einer Schülerin ist, dass sie vorher gemeinsame Begegnungen im Kontext einer anderen Fallsituation hatten und es daran anschließend immer wieder kurze Begegnungen auf dem Schulgang gab, bei denen man sich gegenseitig über die momentane Situation austauschen konnte. Gleichzeitig kann genau dieser enge schulische Rahmen auch zur Gefährdung einer Vertrauensbeziehung führen. So kann es aus Perspektive von Schüler*innen zu Erfahrungen des Bloßgestelltwerdens kommen (etwa, wenn eine Schulsozialarbeiterin eine Schülerin vor den Augen der Klasse aus dem Unterricht „herausholt“). So wird Vertrauensarbeit zu einer kontinuierlich andauernden Aufgabe, die sich dann während der intensiven Fallarbeit in besonders virulenter Weise stellt.

Beim dritten Arbeitstyp – Aushandlungsarbeit – steht die Einbindung in das schulische, interprofessionelle Beziehungsnetz im Vordergrund. Die Empirie zur Schulsozialarbeit (vgl. u. a. Kloha 2022; Reinecke-Terner 2017; Vogel 2006) zeigt in vielfältiger Weise, dass die Abgrenzung von Zuständigkeiten und die Erteilung einer – in den Begriffen von Everett Hughes – professionellen Lizenz und eines Mandats (vgl. Hughes 1971b) an die Schulsozialarbeit nur in sehr begrenzter Weise durch formalisierte Festschreibungen (etwa in Form von Kooperationsvereinbarungen) erfüllt wird. Vielmehr wird die Zuschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten immer wieder neu in alltäglichen Interaktionen, insbesondere zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen aktualisiert

und „hergestellt“. Die hohe Bedeutung jeweils individueller Beziehungen zu Lehrkräften wird im folgenden Zitat einer Schulsozialarbeiterin deutlich:

Ich finds ein bisschen schade, dass es sehr von den Persönlichkeiten abhängt, ähm, und den Einstellungen Sozialpädagogen gegenüber. Und ich hab auch Lehrer, die mir ganz klar sagen, sie finden mich nett, wir können gerne quatschen, wenn ich möchte, aber sie finden Sozialpädagogen an sich doof. Und das merk ich ganz extrem, wenn man die Statistik am Ende durchguckt, in den Klassen bin ich sehr viel weniger drinnen

An diesem Ausschnitt wird deutlich, wie Aushandlungsarbeit aufgespannt ist zwischen der Frage eines generellen Mandats einerseits und fallbezogener Aushandlungen, insbesondere im Hinblick auf die „Gatekeeperfunktion“, die Lehrkräfte im Kontakt zu Schüler*innen einnehmen (vgl. u. a. Kloha 2022).

6.2 Die Elemente der Fallarbeit

Im zweiten Schritt wollen wir nun den Blick auf den konkreten Arbeitsbogen der Fallarbeit und dessen Elemente werfen. Die folgenden Ausführungen sind nicht als abschließende Auflistung aller zu leistenden Arbeiten im Rahmen eines solchen Arbeitsbogens zu verstehen. Es geht vielmehr um wichtige Eckpunkte, die meines Erachtens – in der einen oder anderen Form – nicht ausgelassen werden können.

Das erste Element ist die Anbahnung eines fallbezogenen Kontaktes zwischen Schulsozialarbeiter*in und Schüler*in. Dieser vermeintlich triviale Schritt ist bei näherer Betrachtung alles andere als selbstverständlich. So gibt es zu der Fallarbeit in der Regel eine Vorgeschichte. Diese lässt sich zunächst verorten als – häufig prekäre und leidvolle – biografische Prozesse auf Seiten des*r Schüler*in und der darauf bezogenen biografischen Arbeit (siehe oben). Gleichzeitig – und in der Regel damit verbunden – gibt es eine Vorgeschichte im Kontext des schulischen Beziehungsnetzes. Zwischen Schüler*in, Mitschüler*innen, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*in etc. entwickeln sich jeweils Bilder von dem*r Anderen. Dabei kann es sich um Prozesse zunehmender Vertrautheit handeln (siehe oben), aber auch um Prozesse der Entfremdung und zunehmenden Frontstellung (z. B. der Schüler, über den im Lehrerzimmer immer als „Problemfall“ und „Störungsquelle“ geklagt wird).

Um von diesem „Fallarbeitspotenzial“ zu einem fallbezogenen Kontakt zu kommen, sind zwei Voraussetzungen nötig. Zum einen überschreitet das sich anbahnende Problempotenzial eine Schwelle, die ein „Weiter so“ aus Sicht der Akteur*innen nicht mehr erlaubt. Dies kann die Schülerin sein, deren Familienkonflikt eskaliert, aber auch die Lehrkraft, die einen Schüler als so störend erlebt, dass ihre Kernaktivität „Unterricht“ nicht mehr möglich erscheint. Zum anderen

muss es eine Zuschreibung einer grundsätzlichen Zuständigkeit für die konkrete Situation an die Adresse des*r Schulsozialarbeiter*in geben.

Damit im Zusammenhang steht dann die konkrete Kontaktherstellung. Je nach Entwicklung der Vorgeschichte und konkreter Gelegenheit erfolgt diese durch das Verweisen durch eine Lehrkraft, durch die Hilfesuche durch den*die Schüler*in (bzw. durch Familienangehörige) oder die Kontaktaufnahme durch den*die Schulsozialarbeiter*in.

In engem Zusammenhang hiermit lässt sich als weiteres Element der Schritt der Themenfindung herausarbeiten. Damit verbunden ist auch die Frage, wer die Initiative für die Themenfindung setzt. Auf der einen Seite stehen Fälle, in denen das Thema bereits beim ersten intensiveren Kontakt (z. B. bei einem Erstgespräch) klar und unhinterfragt ist (etwa im Erstgespräch zwischen der Schulsozialarbeiterin und der oben erwähnten Schülerin mit einer massiven Essstörung). Auf der anderen Seite gibt es diffuse Themenkonglomerate, etwa durch Zuweisung von Arbeitsaufträgen durch Lehrkräfte. Hier stellt sich dann die Herausforderung zu entscheiden, ob dieses Thema „übernommen“ wird oder ein neues Thema gefunden wird. Hier spiegelt sich das oben skizzierte Grundproblem, gemeinsam mit Lehrkräften eine angemessene Fallperspektive zu finden – oder bewusst Gegenperspektiven zur Sichtweise der Lehrkräfte zu entwickeln. Ein Beispiel hierfür zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt, in dem eine Schulsozialarbeiterin schildert, wie ein Schüler von einer Lehrkraft vor ihrer Tür „abgestellt“ wird:

Ich kann mich nur noch daran erinnern, dass wir halt/, dass es irgendwas gab, der hatte auch hier drüben sein Klassenzimmer. (4) Ich glaube, der hat auch immer seine Hausaufgaben nicht gemacht. Also der hatte auch keinen Bock und nichts. [...] Und der Rektor hat mir den quasi vor die Tür gestellt, so: „Kümmere dich drum.“ Und wir haben dann/. Wir haben dann die Möbel zusammenggebaut, und dann, [...] ja, sind wir da drüber [ins Gespräch gekommen; der Autor]

Die Schulsozialarbeiterin wird hier mit einem diffusen Arbeitsauftrag, der im Zusammenhang mit Disziplinproblemen des Schülers steht, vor vollendete Tatsachen gestellt. Nun entsteht die Herausforderung, wie aus dieser Situation ein gemeinsames Thema der Arbeit mit dem Schüler entwickelt werden kann. Allgemein gesprochen: Gerade im interprofessionellen Austausch kommt es zu divergierenden Relevanzsetzungen bezüglich der Zielsetzungen der Arbeit, die dann jeweils individuell ausgehandelt werden müssen.

Damit verbunden ist natürlich dann die Entwicklung und Einleitung von Maßnahmen und Handlungsvollzügen. Während die Schulsozialarbeit hier zum einen auf das klassische Repertoire der sozialarbeiterischen Methoden zurückgreifen kann, zeigen sich auch hier Abgrenzungsherausforderungen insbesondere zu schulischen Methoden und Handlungslogiken. In besonderer Weise wird dies im Hinblick auf disziplinierende Maßnahmen deutlich. Während sich

Schulsozialarbeit dagegen konzeptionell in der Regel deutlich abgrenzt, finden sich in der Praxis unterschiedliche Formen, (wie z. B. disziplinierende Logiken) die in das Handeln von Schulsozialarbeiter*innen einfließen (vgl. u. a. die kritische Diskussion von „Trainingsräumen“ bei Reinecke-Terner 2017, S. 131 ff.; grundsätzlich hierzu Kloha 2018b).

An vielen Stellen des Fallarbeitsprozesses besteht die Notwendigkeit, Dritte mit in die Arbeit mit einzubeziehen. Das wurde soeben bereits deutlich in Bezug auf Lehrkräfte, es bezieht sich aber auch auf andere Professionelle und – auf einer anderen Ebene – auf das familiäre Beziehungsnetz der Schüler*innen. Hier lassen sich aus den Interviews eine Reihe von zu bewältigenden Aufgaben herausarbeiten, die z. T. enge Bezüge haben zu den oben dargestellten durchgehenden Arbeitstypen und bei denen es immer wieder zu machtdominierten Aushandlungsprozessen (vgl. Bauer 2014) kommt:

- Erstens sind dies zeitliche und örtliche Abstimmungsaktivitäten, etwa im Hinblick darauf, wann eine Schulsozialarbeiterin mit einer Schülerin Kontakt aufnimmt (z. B. Unterricht vs. Pausenzeit)
- Zweitens geht es um inhaltliche Abstimmungen: Gelingt es, ein gemeinsames Bild von der „Problemgestalt“ zu gewinnen?
- Drittens aktualisiert sich an dieser Stelle in besonderer Weise Vertrauensarbeit, da es während der Fallarbeit zu Situationen kommen kann, in denen Vertrauen zu einer Grundvoraussetzung für Handlungsschritte wird, dieses Vertrauen aber gleichzeitig in besonderer Weise in Frage gestellt wird. Dies ist etwa der Fall, wenn es aus Sicht der Schulsozialarbeitenden notwendig ist, eine Institution wie den Allgemeinen Sozialdienst mit hoher Eingriffsmacht in familiäre Situationen hinzuzuziehen.

Entgegen dem üblichen Begriff der „Kooperation“ bietet sich an dieser Stelle der Begriff der „Arbeitsteilung“ an, da er normativ weniger aufgeladen ist und auch solche Prozesse in den Blick kommen, bei denen nicht von Kooperation, sondern eher von Delegation, Anweisung, Nebeneinander-her-arbeiten etc. gesprochen werden kann (Strauss 1985; bezogen auf Schulsozialarbeit vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 30 ff.)

Ein wichtiger Aspekt des Arbeitsbogen-Konzepts ist die Überlegung, dass Arbeitsprozesse zu einem Ende gebracht werden und dies ebenfalls mit Arbeitsvollzügen verbunden ist. Im Datenmaterial zeigen sich bspw. Aushandlungen zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen darüber, wann die Arbeit erledigt – bzw. das Problem gelöst – ist und wie die Beziehung danach in eine andere Form überführt werden kann. Gerade durch die vielfältigen alltäglichen Begegnungen im schulischen Sozialraum lassen sich hier vielfältige Facetten des Übergangs von einer sehr intensiven Zusammenarbeit hin zu loseren Formen feststellen. Eine extreme Kontrastform ist dagegen der Fall, dass Schüler*innen

während der akuten Fallarbeit komplett „verschwinden“ und es keine Möglichkeit mehr gibt, über ihren Zustand etwas in Erfahrung zu bringen.

Gerade diese drastischste Form der Beendigung der Arbeit verweist auf eine zentrale Herausforderung, die sich an dieser Stelle in besonderer Weise stellt, aber auch in anderen Momenten der Fallarbeit virulent wird: Der Frage nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns (Kloha 2018a, S. 316 ff.). Im folgenden Transkriptausschnitt resümiert eine Schulsozialarbeiterin eine Fallzerählung, die nach langer, mühevoller Arbeit damit endete, dass die Schülerin den Kontakt zu ihr abbrach:

Das ist die eine Geschichte, wo ich denke, wo ich auch so im Nachhinein ist man ja oft schlauer, aber in dem Fall nicht wüsste, wo ich anders hätte was machen sollen. Bei manchen Dingen denkt man: ja Scheiße, das hast du verpeilt, da hättest du/ da wäre der Zeitpunkt gewesen. Ich weiß nicht, wie es da hätte gehen sollen.

Hier dokumentieren sich rückblickende Verstehensversuche seitens der Schulsozialarbeiterin angesichts einer Fallentwicklung, die ihr sozusagen aus den Händen geglitten ist. Indem hier die Spuren und Folgen des eigenen Handelns nicht mehr greifbar werden, entstehen damit auch besondere Bewältigungsanstrengungen bezüglich ihres professionellen Selbstbildes.

7. Nutzen der Arbeitsbogen-Perspektive

Die eben skizzierten Elemente des Arbeitsbogens der Fallarbeit in der Schulsozialarbeit sollen nicht verstanden werden als ein abschließendes normatives Modell von Beratung o. ä. in der Schulsozialarbeit. Vielmehr – das machen die hier dargestellten Forschungsergebnisse deutlich – sensibilisiert das Konzept des Arbeitsbogens für die differenzierten Arbeits- und Interaktionsprozesse, die mit dem Vorgang der Fallarbeit verbunden sind. Was ist nun aber der Mehrwert davon, die Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen unter dieser Perspektive zu betrachten?

Aus meiner Sicht bietet das Konzept des Arbeitsbogens die Möglichkeit, zwei Perspektiven zusammenzubringen, die üblicherweise getrennt betrachtet werden. Erstens geht es um den genauen Blick darauf wie sich die Arbeit im komplexen, weil interprofessionellen Handlungsfeld der Schulsozialarbeit in Form konkreter Interaktionen zwischen den Akteuren jeweils immer wieder neu aktualisiert. Zweitens werden Arbeitsprozesse aber aus der Arbeitsbogen-Perspektive eben nicht auf zusammenhangslose, isolierte Interaktionen reduziert. Vielmehr wird die institutionelle und organisatorische Einbindung der Arbeit dadurch sichtbar, dass sie sich in den konkreten, alltäglichen Vollzügen und Handlungen der Akteur*innen nachzeichnen lässt (vgl. Bromberg 2012).

Der Blick auf das alltägliche „Herstellen“ von Schulsozialarbeit aus dieser Perspektive kann empirisch Türen öffnen zu einer noch differenzierteren Rekonstruktion der zentralen Elemente der Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen. So könnte die Arbeitsbogen-Perspektive auch herangezogen werden, um gruppenbezogene Arbeitsformen nachzuzeichnen. Aber auch als systematisches Reflexionsinstrument für die Praxis erscheint sie fruchtbar, da sie ein inhaltlich offenes, aber in seiner Prozesslogik verbindliches Gerüst bietet, an dem entlang das eigene Handeln in Interaktion mit Anderen greifbar und verstehbar wird.

Literatur

- Ahmed, Sarina/Gutbrod, Heiner/Bolay, Eberhard (2010): Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 21–35.
- Baier, Florian (2018): *Beratung in der Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Bauer, Petra (2010): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 119–134.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
- Bromberg, Kirstin (2012): „Arc of Work“ – als ‚sensitizing concept‘ für den Zusammenhang von beruflicher Arbeit und Organisationskulturen. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–324.
- Di Luzio, Gaia (2006): A sociological concept of client trust. In: *Current Sociology*, 54, H. 4, S. 549–564.
- Fabel-Lamla, Melanie/Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (2012): Vertrauen und Profession – Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, S. 799–811.
- Giebeler, Cornelia (2008): Perspektivenwechsel in der Fallarbeit und Fallanalyse. In: Giebeler, Cornelia/Fischer, Wolfram/Goblich, Martina/Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (Hrsg.): *Fallverstehen und Fallstudien: Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit*. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Budrich, S. 9–22.
- Hughes, Everett Cherrington (1971a): Professions. In: Hughes, Everett Cherrington (Hrsg.): *The sociological eye: Selected papers on work, self, & the study of society*. Chicago: Aldine-Atherton, S. 374–386.
- Hughes, Everett Cherrington (1971b): The study of occupations. In: Hughes, Everett Cherrington (Hrsg.): *The sociological eye: Selected papers on work, self, & the study of society*. Chicago: Aldine-Atherton, S. 283–297.
- Kloha, Johannes (2018a): Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloha, Johannes (2018b): Strafen tun die anderen...: Einbindung von Schulsozialarbeiter_innen in schulische Sanktionspraktiken. In: *Sozial Extra*, 13, H. 3, S. 273.
- Kloha, Johannes (2022): „Die möchte ich auch möglichst ins Boot mit reinnehmen...“ – Die Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften als ambivalente Herausforderung. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen*. Wiesbaden: Springer, S. 117–129.
- Müller, Burkhard (2012): *Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne: Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung: Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis, 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132–170.
- Schütze, Fritz (2015): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse. In: neue praxis, 45, H. 3, S. 280–308.
- Seltrecht, Astrid (2016): Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 62–73.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C. (1985): Social Organization of Medical Work. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Strauss, Anselm (1985): Work and the division of labor. In: The Sociological Quarterly, 26, H. 1, S. 1–19.
- Strauss, Anselm (1993): Continual Permutations of Action. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit: Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.

Schulsozialarbeit und Macht

Performanz von Akteur*innen gegenüber Wirkmächten in Beratungsgesprächen

Florian Baier

1. Macht als Thema Sozialer Arbeit

Im Fachdiskurs Sozialer Arbeit werden wiederkehrend Kontexte und Praktiken Sozialer Arbeit aus machttheoretischer Perspektive thematisiert (zuletzt für die Frage nach Macht in Beratungsprozessen siehe z. B. Althoff 2022; Kessl 2021; Schulze/Höblich/Mayer 2018). Durchgesetzt hat sich dabei die unter anderem von Arendt (1995, im Orig. 1970) ausgearbeitete Annahme, dass Macht allen sozialen Interaktionen inhärent ist. Foucault schließt an diesem Grundgedanken an, indem er Macht beschreibt als „Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt“ (vgl. Foucault 1986, S. 113 f.; vgl. dazu auch Ruoff 2007, S. 151; Kessl 2007, S. 209). Im Folgenden wird erläutert, wie das „Gebiet“ der Beratungsgespräche bei der Schulsozialarbeit anhand einer machttheoretischen Perspektive empirisch rekonstruiert wurde, indem der Frage nachgegangen wurde, wie sich die „Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen“ dort darstellt.

2. Macht und Wirkungen in Beratungsgesprächen

Die im Folgenden dargestellten empirischen Befunde stammen primär aus einem Forschungsprojekt, in dem der Frage nachgegangen wurde, wie und wodurch in Beratungsgesprächen bei der Schulsozialarbeit welche Wirkungen entstehen (vgl. dazu ausführlich: Baier 2018).¹ Um diesem Erkenntnisinteresse empirisch nachzugehen wurde ein qualitativer Ansatz entwickelt, im Rahmen dessen Beratungsgespräche bei der Schulsozialarbeit videografiert (vgl. Mohn 2010; Dinkelaker/Herrle 2009; Hitzler/Messmer 2008; Knoblauch/Raab/Schnettler 2006) wurden,

1 Das Projekt wurde in einer Gemeinde mit einem Oberstufenzentrum sowie mehreren Primarschulhäusern durchgeführt.

Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Schulsozialarbeitenden durchgeführt (vgl. Klawe 2006) wurden und Schulsozialarbeitende die videografierten Beratungsgespräche kommentieren konnten (vgl. Clot et al. 2001). Zudem wurde eine quantitative Befragung aller Kinder und Jugendlichen (N=778) durchgeführt, an die sich das Angebot der Schulsozialarbeit am Forschungsstandort richtete (vgl. Kelle 2007). Einige der im Folgenden dargestellten Befunde werden durch Daten aus weiteren Forschungsprojekten veranschaulicht.

Die Frage danach, wie und wodurch Wirkungen in Beratungsgesprächen bei der Schulsozialarbeit entstehen, ließ sich in der Datenauswertung mit den eingangs skizzierten machttheoretischen Überlegungen verbinden, indem die Hypothese aufgestellt wurde, dass Wirkungen voraussetzen, dass in den Beratungsgesprächen etwas in Gang gebracht wurde bzw. eine Veränderung angeregt und initiiert wurde (Baier 2018, S. 38 ff.). Diese Impulse für Veränderungen können als Einflüsse von Wirkmächten verstanden werden. Im Folgenden wird dargestellt, welche Wirkmächte aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden konnten.

2.1 Wirkmacht Professionswissen: Wissen als Deutungsmuster, Handlungsmethoden als Vehikel

Seit den Arbeiten von Berger und Luckmann (1969) und den daran anschließenden Erkenntnissen aus der Wissenssoziologie ist ausführlich dargelegt, dass individuelle Wissensbestände maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie Menschen ihre Umwelt deuten und darauf aufbauend handeln. Vor diesem Hintergrund lässt sich bereits theoretisch die Hypothese formulieren, dass individuelles Fach- bzw. Professionswissen beeinflusst, wie Schulsozialarbeitende bestimmte Situationen deuten und welche Handlungen sie ergreifen. Dabei kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass es eindeutige und verallgemeinerbare Relationen im Sinne technologischer Gesetzmäßigkeiten im Verhältnis von Professionswissen, Deutung und Handlung gibt, da individuelles Wissen stets eine Gemengelage unterschiedlicher Wissenstypen ist und Professionswissen daher nie in Reinform die Wahrnehmungen und Handlungen von Akteuren prägt (vgl. Baier 2007, S. 98 ff.; Stehr 2003, S. 23).

In der erforschten Praxis zeigte sich das Professionswissen von Schulsozialarbeitenden im Sinne einer Wirkmacht zum Beispiel in mehreren Fällen, in denen Kinder aufgrund von Prüfungsangst zur Schulsozialarbeit kamen. Ihr Professionswissen half den Schulsozialarbeitenden zunächst im Prozess des Fallverstehens, indem sie feststellen konnten, dass das Problem, das von Seiten der Kinder, Eltern sowie Schule als ‚Prüfungsangst‘ kategorisiert wurde, keine tiefgreifende Angststörung im pathologischen Sinne war, die eine ausführlichere Therapie durch eine andere Fachperson erfordert hätte. In den videografierten Beratungsgesprächen zu diesem Thema ist zu sehen, wie die Schulsozialarbeitenden

zahlreiche Vorgehensweisen aus dem Spektrum der systemisch-lösungsorientierten Beratung anwenden. Diese Deutungen der Schulsozialarbeitenden sowie deren methodisches Handeln bringen zum Ausdruck, dass Professionswissen in diesen Interaktionen die Situation beeinflusst.

Ein Mädchen, das aufgrund von Prüfungsangst bei der Schulsozialarbeit war, schilderte die Wirkungen eines solchen Beratungsgesprächs in einem Interview im Anschluss an die Beratungen wie folgt:

„A: Also jetzt ist es, also nach diesen, nach diesen paarmal, habe ich jetzt keine Angst mehr. Ja, es ist ganz weggegangen.

Interviewer: Ja, oh, wie ist denn das passiert?

A: Also, sie hat mir auch, also die Schulsozialarbeit hat mir auch geholfen. Also wir haben verschiedene Sachen gemacht, zum Beispiel mit diesen Kärtchen, das Schweinchen dort, was zu einem Schweinchen passt, und dann haben wir so einen Satz, der mir hilft und was haben wir noch gemacht? Ah, wir haben noch so eine Zeichnung gemacht, so einen Menschen, der mir hilft und so.

Interviewer: Ja. Und an den kannst du dich jetzt erinnern?

A: Mhm, den habe ich auf meinen, also am, oben an meinem Bett alles aufgehängt.

Interviewer: Ja, ah, schön, und wie ist das jetzt, vor einer Prüfung?

A: Jetzt habe ich keine Angst mehr.

Interviewer: Keine Angst mehr. Wie hast du dich in den Gesprächen bei der Schulsozialarbeit gefühlt?

A: Also gut, ich habe einfach mit jemandem darüber reden können, wie es ist, wie es mir dann gegangen ist und ja, und sie hat mir auch Mut gegeben, dass ich das kann.“ (Baier 2018, S. 52)

Da die Schulsozialarbeitenden in Fällen von ‚Prüfungsangst‘ nicht immer genau gleich gearbeitet haben, dennoch aber ähnliche Erfolge erzielen konnten, konnte in komparativer Analyse (vgl. Glaser/Strauss 1998) herausgearbeitet werden, dass es nicht die von dem Mädchen genannten Kärtchen, Schweinchen oder Bilder sind, die dazu beitragen, dass ein Problem gelöst werden kann. Vielmehr scheint es eine über die angewandten Arbeitsweisen symbolisch-kommunikativ vermittelte *doppelte Zuversicht* zu sein, die den Kindern geholfen hat, das Problem zu bewältigen: Kinder werden sowohl zuversichtlicher, dass sich ihr Problem lösen lässt, als auch dahingehend, dass sie selbst etwas dazu beitragen können, dass sie ihr Problem bewältigen können. Die von Seiten der Schulsozialarbeitenden angewandten Arbeitstechniken wie z. B. Kärtchen oder Bilder können dann als Vehikel verstanden werden, über die diese doppelte Zuversicht vermittelt werden kann. Dies kann auch erklären, warum nicht immer in jedem Fall gleich gearbeitet werden muss, denn Zuversicht lässt sich auf unterschiedliche Weise fördern. Setzen Schulsozialarbeitende bestimmte Vorgehensweisen oder Materialien in Beratungsgesprächen ein, so werden dadurch auch normative Implikationen

von Zielvorstellungen der Interaktion symbolisch-kommunikativ an Kinder und Jugendliche vermittelt. In der erforschten Praxis hat sich diesbezüglich auch gezeigt, dass die den Zielvorstellungen der Interaktionen inhärenten normativen Inhalte nicht immer von den Anliegen der Kinder bzw. Jugendlichen aus oder von den abstrakten Zielen der Profession her definiert werden. So gab es auch Fälle, in denen die Schulsozialarbeit Praxiselemente aus dem Spektrum systemisch-lösungsorientierter Beratungspraxis angewandt hat, um den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass sie sich im schulischen Unterricht besser benehmen sollten, ohne dass dies als Anliegen von Seiten der Kinder formuliert wurde oder als abstraktes primäres Ziel der Profession Sozialer Arbeit verstanden wird (s. dazu die untenstehenden Ausführungen zur Wirkmacht des Lebenslaufregimes).

2.2 Wirkmacht Erfahrungswissen: An Pragmatik orientiert

Die Auswertung der Forschungsdaten sowie wissenssoziologische Analysen (vgl. Stehr 2003) ließen die Interpretation zu, dass Schulsozialarbeitende ihre Praxis nicht nur auf der Grundlage ihres Professionswissens gestalten. Darüber hinaus nutzen sie ihr Wissen aus Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens in beruflichen sowie außerberuflichen Kontexten erworben haben. Das in beruflichen Settings erworbene Erfahrungswissen dient Schulsozialarbeitenden z. B. dazu, den Arbeitsalltag pragmatisch und reibungslos gestalten zu können. So schilderte z. B. eine Person aus der Schulsozialarbeit im Interview, dass die berufsethische Maxime der Schweigepflicht nicht immer dazu führt, dass pragmatisch gehandelt werden kann:

„Schulsozialarbeit: [...] und ich denke es bringt auch nichts, immer alles genau nach Schweigepflicht, das merkst du einfach, das bringt meistens nichts.“ (Baier 2018, S. 57)

Mit der Zeit aufgebautes Erfahrungswissen kann insofern dem Professionswissen übergeordnet werden und dadurch eine höhere Wirkmächtigkeit erhalten. Ähnliche Beispiele gab es in der erforschten Praxis für die Schlüsselsituation der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit. Hier gab es auf Seiten der Schulsozialarbeitenden die Routine, dass Kinder und Jugendliche, die nicht zu einem vereinbarten Beratungsgespräch erschienen, von den Schulsozialarbeitenden aus dem Unterricht abgeholt wurden. Folgende Aussagen veranschaulichen, wie dies von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden kann:

„A: Ich glaube, das ist mein Lehrer gewesen, der den Termin abgemacht hat. Auf jeden Fall bin ich dann, bin ich im Englisch gesessen, dann klopft es auf einmal an der Tür und dann fragt [Schulsozialarbeiter/in], ob ein [Name] da ist und dann habe ich vor

der ganzen Klasse nach vorne gehen müssen und mit [Schulsozialarbeiter/in] reden gehen müssen. Ja, ich finde das sollte man ein bisschen ändern. Aus dem Grund finde ich die jetzt halt auch ein bisschen, das ein bisschen scheiße.“ (Baier 2018, S. 60)

Auch in den frei formulierbaren Antwortmöglichkeiten im Rahmen der quantitativen Befragung kritisierten einige Kinder und Jugendliche diese Form der auf Erfahrungswissen beruhenden Praxis, indem sie auf die Frage, ob sich etwas ändern sollte, antworteten:

„Ich wurde aufgerufen und andere auch. Ich hatte Panik.“

„Sie sollten, wenn man ein Problem hat mit Schülern etc. nicht die Schülerin aus dem Unterricht nehmen, weil der Schülerin das unangenehm ist und alle sie nach dem Gespräch fragen was war!“ (ebd.)

Ein zentraler Unterschied zwischen Professions- und Erfahrungswissen ist, dass Erfahrungswissen als Machtressource nicht – wie das Professionswissen – einzig bei den Schulsozialarbeitenden vorhanden ist, sondern alle an einer Beratung beteiligten Personen über einen je eigenen Fundus an Erfahrungswissen verfügen. Auch Kinder und Jugendliche sowie Lehrkräfte und Eltern verfügen über je eigenes Erfahrungswissen, das sie als Wirkmacht in ihrem Sinne einbringen können (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Machstatus und zur Gegenmacht von Kindern in diesem Beitrag).

2.3 Wirkmacht Aktualisierungstendenz: Das eigene Interesse an gesunder Entwicklung

Insbesondere in den videografierten Erstgesprächen sowie in den Interviews mit Kindern und Jugendlichen wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche zu Beginn der Erstgespräche nicht nur ratlos und verzweifelt, sondern auch innerlich angetrieben waren, sich Hilfe zu holen, damit sich ihre Situation verbessert. Dieser innere Antrieb, der Kinder und Jugendliche nach Hilfe suchen und Lösungen erarbeiten und realisieren lässt, wurde mit Bezug auf Grundgedanken aus der humanistischen Psychologie als Aktualisierungstendenz bezeichnet. Rogers beschreibt die Aktualisierungstendenz als eine dem Menschen „inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte [...], die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dienen“ (Rogers 1996, S. 41). Die Aktualisierungstendenz als eine Kindern und Jugendlichen innewohnende „richtungsgebende Kraft“ (Reisel/Wakolbinger 2012, S. 264) wird in Erstgesprächen bereits dann in ihrer Wirkmacht sichtbar, wenn Kinder oder Jugendliche von sich aus Kontakt zur Schulsozialarbeit

aufgenommen haben. Eine Jugendliche schilderte im Interview ihre Situation vor der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit:

„A: Da hat es immer noch eine Klasse gehabt, die mich ein bisschen gehänselt hat. Ja, und das hat mich halt sehr, ähm, sehr gestört, weil einen Grund hat es ja eigentlich nicht gehabt. Und ja deswegen bin ich dann mal irgendeinmal, wo es nicht mehr gegangen ist, zu [Schulsozialarbeiter/in] gegangen.“

Interviewer: Als du beschlossen hast, jetzt gehst du zu [Schulsozialarbeiter/in], was sind da deine Ideen gewesen, deine Wünsche, dein Antrieb?

A: Also ich glaube das, was sich jeder erhofft, und zwar dass das aufhört, das ist eigentlich das gewesen, was mir nur durch den Kopf gegangen ist.“ (Baier 2018, S. 64)

In diesen Aussagen wird interpretierbar, dass die Aktualisierungstendenz die Jugendliche zum Zeitpunkt „wo es nicht mehr gegangen ist“ dazu veranlasste, sich Hilfe zu suchen. Mehrere Kinder und Jugendliche berichteten in den Interviews, dass ihr Leidensdruck und ihre Verzweiflung vor der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit sehr hoch waren und gleichzeitig der starke Wunsch bestand, dass sich die Situation verbessert, wie es in folgender Interviewpassage exemplarisch zum Ausdruck kommt:

„A: Wenn ja halt jetzt einfach [Schulsozialarbeiter/in] kommt und sagt, [er/sie] will mit denen persönlich reden, dass sie aufhören so, da geht einem immer im Kopf vor, ja das wird sowieso dann nur noch schlimmer, also ich habe dann irgendwie gedacht, nicht gewusst was sagen, was mache ich, dann einfach habe ich gedacht, ja, das ist schon so lange, ich will einfach nur noch, dass irgendetwas gemacht wird, dass das aufhört, egal, ob es jetzt ein Nachspiel hat oder nicht, einfach nur, dass es fertig ist.“ (Baier 2018, S. 65)

An Beratungsgesprächen, in denen es der Schulsozialarbeit gelungen ist, Kindern oder Jugendlichen eine doppelte Zuversicht (s. o.) zu vermitteln, wird deutlich, dass sich in diesen Fällen die Wirkmacht des Professionswissens die Wirkmacht der Aktualisierungstendenz verstärkt hat und beide in die gleiche Richtung wirken konnten.

2.4 Wirkmacht Lebenslaufregime: Normalität konstruieren

Kinder und Jugendliche werden auch aufgrund von Disziplinlosigkeiten und auffälligem Verhalten an die Schulsozialarbeit vermittelt (vgl. Baier 2018; Fischer/Baier/Ahmed 2018; Baier et al. 2014; Baier/Heeg 2011). Dies setzt voraus, dass Schule für sich eine Normalitätsvorstellung konstruiert hat, von der aus definiert wird, was normale Schule, normaler Unterricht sowie normales und damit akzeptiertes Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule ist. Erst

von einer solchen Normalität aus kann davon abweichendes Verhalten überhaupt definiert und problematisiert werden. In Situationen, in denen Kinder oder Jugendliche in ihrem Verhalten von akzeptierten Verhaltensweisen abweichen und damit Schule stören, kommt es vor, dass Lehrkräfte oder Schulleitungen die störenden Kinder oder Jugendlichen an die Schulsozialarbeit vermitteln, mit dem Anliegen, dass die erwartete Normalität von Verhaltensweisen wieder hergestellt wird. In der sozialwissenschaftlichen Fachdebatte hat sich für solche Prozesse und damit verbundene Strukturen der Begriff des Lebenslaufregimes etabliert, der zusammenfasst, dass Normalität gesellschaftlich-kommunikativ konstruiert ist und gleichzeitig die Mitglieder einer Gesellschaft auf unterschiedliche Weisen dazu gebracht werden, sich in dieser Normalität normal zu verhalten (vgl. Walther 2011). Walther versteht Lebenslaufregime als „Konfigurationen von Macht und Normalität“ (ebd., S. 79) und er geht davon aus, dass ein Lebenslaufregime eine zentrale „Wirkmacht“ (ebd., S. 81) ist, die den Subjektstatus, die Freiheit und Individualität sowie das Spektrum an Lebensgestaltungsmöglichkeiten des Menschen beeinflusst.

In mehreren videografierten Beratungsgesprächen war dem Gesprächsverlauf zu entnehmen, dass die Schulsozialarbeitenden darauf hingearbeitet haben, Kinder und Jugendliche zu motivieren, sich an die schulisch bzw. gesellschaftlich konstruierte Normalität anzupassen. Folgendes Beispiel veranschaulicht exemplarisch, wie diese Normalität von Seiten der Schulsozialarbeit an einen Jugendlichen, der aufgrund von Disziplinlosigkeiten zur Schulsozialarbeit vermittelt wurde, herangetragen wird:

„Schulsozialarbeit: Wie kommt denn das, dass es bei ihr [der Klassenlehrerin] allgemein für dich schlechter läuft?

A: Ja, der Unterricht ist eigentlich schon gut, aber mit dem Allgemeinen ist es einfach das Auffallen mit dem Laut-sein.

Schulsozialarbeit: Da hast Du jetzt aber gesagt, dass Du da jetzt darauf achtest, dass Du möglichst nicht auffällst.

A: Kein Problem.

Schulsozialarbeit: Kommt Dir ein Tier in den Sinn, dass die Fähigkeit hat, möglichst nicht aufzufallen?

[...]

A: Ja, zum Beispiel eine Katze, die würde einfach irgendwo liegen und nichts machen.

Schulsozialarbeit: Eine Katze zum Beispiel. Oder eine Raubkatze wie ein Tiger oder Leopard, ein Löwe. Die sind irgendwo und man sieht sie nicht. Aber sie beobachten ganz genau. Das heißt also, Du könntest das machen wie ein Raubtier oder so.

A: Ja, ruhig sein und trotzdem ganz viel aufpassen.

Schulsozialarbeit: Aha, ruhig sein und trotzdem ganz viel aufpassen. Hhm, okay.“ (Baier 2018, S. 70)

In der erforschten Praxis trat die Wirkmacht des Lebenslaufregimes jedoch nicht nur auf, wenn ein Kind oder Jugendlicher den Unterricht oder schulische Settings gestört hat. Selbst lebensweltliche Probleme, wie ein Streit unter Kindern im Schulbus, wurden von Seiten der Schulsozialarbeit dafür genutzt, schulische Erwartungshaltungen und Prioritäten an Kinder heranzutragen. Die folgende Passage verdeutlicht dies:

„Schulsozialarbeit: Was wäre denn eigentlich das Gute daran, wenn es im Bus friedlich läuft?

A1: Dass man ganz normal mit dem reden könnte, ohne dass man gleich dumm angemacht wird.

Schulsozialarbeit: Mhm, was würde es euch sonst noch bringen, wenn es dort drin friedlich und angenehm zu- und hergehen würde?

[...]

A2: Bessere Noten? [fragender Tonfall, schaut immer noch vor sich auf den Tisch]

Schulsozialarbeit: Mhm, ok.

A1: Bessere Leistungen.

Schulsozialarbeit: Mhm, genau. Und das möchtet ihr auch, und wir möchten das auch, dass ihr da möglichst gut lernen könnt, und darum habe ich das Gefühl der Schulweg, der ist noch wichtig, wenn man dort immer schon Stress hat, kommt man da schon an mit so einem Kopf und sollte dann in der Schule sich noch konzentrieren können, und das geht dann eben oft nicht, oder man hat schon das Gefühl ‚Oh, jetzt muss ich wieder auf diesen schlimmen Bus‘. Mhm.“ (Baier 2018, S. 73)

In dieser Argumentation formuliert die Schulsozialarbeit die deutliche Priorität, dass es ihr im Kern darum geht, dass Kinder im Unterricht gut lernen können. Damit vermittelt die Schulsozialarbeit auch, dass außerunterrichtliches Wohlergehen bzw. ein Schulweg ohne Streit aus Sicht der Schulsozialarbeit keine Werte an sich sind, sondern erst wirklich bedeutungsvoll werden, wenn herausgestrichen wird, welchen Wert diese Dinge für schulisches Lernen im Unterricht haben.

Aus historischer Perspektive bezeichnet Walther solche Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, konformes Verhalten hervorzubringen, „als ‚weiche‘ Form der Sozialdisziplinierung bzw. der Sozialisation zu einer erwerbsbasierten Normalbiographie“ (Walther 2011, S. 83).

2.5 Institutionalisierte Statusmacht der beteiligten Professionen: Handlungs- und Definitionsmächte im Einklang und Widerspruch

Angehörige verschiedener Professionen, die in der Schule tätig sind, haben bereits aufgrund ihrer institutionalisierten Berufstätigkeit einen je eigenen Machtstatus, der ihnen unterschiedlich umfangreiche Handlungs- sowie Definitionsmacht für verschiedene Bereiche verleiht (vgl. Abbott 1988). Diese Handlungs- und

Definitionsmacht zeigt sich z. B. darin, dass sowohl schulische Beteiligte als auch Schulsozialarbeitende Kinder und Jugendliche für Gespräche mit der Schulsozialarbeit in Kontakt bringen können. An dem erforschten Standort gaben in der quantitativen Befragung insgesamt 184 von 778 Kindern und Jugendlichen an, dass sie bereits bei der Schulsozialarbeit in einem Beratungsgespräch waren. Davon kamen 21% der Kinder und Jugendlichen auf eigene Initiative zur Schulsozialarbeit, 43% wurden von Lehrkräften an die Schulsozialarbeit vermittelt und 36% der Kinder und Jugendlichen gaben an, dass die Schulsozialarbeit selbst Kontakt zu ihnen aufgenommen hat (vgl. Baier 2018, S. 78).

Lehrkräfte nutzen ihre institutionalisierte Statusmacht im Sinne von Definitions- und Handlungsmacht unterschiedlich. Ein videografiertes Erstgespräch veranschaulicht, wie ein Klassenlehrer seine Definitions- und Handlungsmacht nutzte, um wohlwollend einem Jugendlichen zu helfen: Ein Jugendlicher schilderte im Erstgespräch bei der Schulsozialarbeit, dass er bereits seit einigen Wochen von Jugendlichen aus einer anderen Klasse geärgert wird und nun seit einigen Tagen deshalb schon gar nicht mehr schlafen kann. Als der Jugendliche sein Problem zu Ende geschildert hat, wird seitens der Schulsozialarbeit zunächst lobend hervorgehoben, dass es gut von dem Jugendlichen war, dass er sich mit seinem Problem an den Klassenlehrer gewandt hat und um Hilfe gebeten hat. Der Jugendliche widerspricht dieser Zusammenfassung der Vorgeschichte und stellt klar: „Nein, ich habe es dem Lehrer nicht gesagt. Er hat es aus mir herausgequetscht“ (Baier 2018, S. 78). Daraufhin erläutert der Jugendliche, dass der Klassenlehrer den Jugendlichen angesprochen und nach seinem Befinden gefragt hat, die ausweichenden Antworten des Jugendlichen aber nicht akzeptiert hat. Der Lehrer hat den Jugendlichen dadurch dazu gebracht, von seinem Problem zu erzählen. Daraufhin arrangierte der Klassenlehrer für den Jugendlichen ein Gespräch mit der Schulsozialarbeit. Von der Mimik her sieht der Jugendliche bei diesen Schilderungen zufrieden und erleichtert aus und scheint dem Klassenlehrer für diese nachdrückliche Aufmerksamkeit und die Vermittlung zur Schulsozialarbeit dankbar zu sein. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Aufmerksamkeit und Sorge gepaart mit der Handlungs- und Definitionsmacht des Klassenlehrers Voraussetzungen dafür sein können, dass Kinder und Jugendliche mit der Schulsozialarbeit in Kontakt kommen und ihnen geholfen werden kann.

Kinder und Jugendliche berichteten in den Interviews davon, dass aus ihrer Sicht die Lehrkräfte zu wenig aufmerksam und sorgsam waren und dadurch Hilfe erschwert oder gar verhindert haben. So berichtete z. B. eine Jugendliche davon, dass sie über einen längeren Zeitraum gemobbt wurde und ihre Lehrkräfte darüber informiert und um Hilfe gebeten hat. Die Lehrkräfte haben die Situation jedoch anders gedeutet und der Jugendlichen nicht geholfen: „Interviewer: Ah, du hast bei ihnen eigentlich Unterstützung gesucht? Jugendliche: Ja, aber das ist nicht so angekommen, hat es geheißen, ja, nein, äh, es passiert Ihnen nichts, jajaja“ (Baier 2018, S. 80).

An diesen empirischen Beispielen wird deutlich, dass die Handlungs- und Deutungsmacht von schulischen Beteiligten in unterschiedliche Richtungen gelenkt sein kann bzw. für Kinder und Jugendliche unterschiedliche Konsequenzen haben kann.

Die institutionalisierte Statusmacht der Schulsozialarbeit kommt dann zum Ausdruck, wenn Kinder und Jugendliche davon berichten, dass ihnen die Schulsozialarbeit geholfen hat, ein bestimmtes Problem zu lösen. In diesem Sinne werden die Definitions- sowie Handlungsmacht der Schulsozialarbeit zu konkreten Wirkmächten für die Anliegen von Kindern und Jugendlichen. Folgende Passage verdeutlicht exemplarisch, wie sich die Schulsozialarbeit machtvoll für eine Jugendliche eingesetzt hat, die von anderen Mädchen geärgert wird:

„A: Zu gehen ist eine Erlösung gewesen, irgendwie, weil ja, [Schulsozialarbeiter/in] hat nachher auch mit den Mädchen gesprochen, dass es mir auch nicht gut geht und so, weil hätte es jemand anderes gesagt, hätten sie es ignoriert, aber weil es [Schulsozialarbeiter/in] gesagt hat, haben sie nachher aufgehört.“ (Baier 2018, S. 82)

Schulsozialarbeit ist auf eine Form von institutionalisierter Statusmacht angewiesen, um ihr Professionswissen als Machtquelle für Kinder und Jugendliche wirksam werden zu lassen und die sozialen Bedingungen des Aufwachsens in Schulen mitzugestalten.

In interprofessioneller Perspektive zeigt sich, dass sich die Definitions- und Handlungsmächte von Schule und Schulsozialarbeit sowohl gegenseitig verstärken als auch in Konflikt miteinander geraten können. Auf eine in einem Forschungsinterview gestellte Frage nach einem besonders schwierigen Fall führte eine Person aus der Schulsozialarbeit aus, dass sie bei einem Jugendlichen von schwerwiegenden Problemen im familiären Kontext erfahren hat: „die schulische Seite hat dann gefunden, der ist beratungsresistent, da musst du keine Gespräche mehr machen“ (Baier 2018, S. 81).

2.6 Machtstatus und Gegenmacht von Kindern und Jugendlichen: Zugestandene Positionen und inszenierte Problemlosigkeit

Kinder und Jugendliche können ihre Aktualisierungstendenz sowie ihr Erfahrungswissen als Wirkmächte in Beratungsgespräche einbringen. Außerdem verfügen sie auch über ihre Rolle als Schüler bzw. Schülerin über einen Machtstatus, der sich jedoch im Vergleich zum institutionalisiertem Machtstatus von Lehrkräften und Schulsozialarbeiten eher als eine Position darstellt, die von Dritten definiert und entsprechend zugestanden wird (vgl. Oelerich 1996). Das oben angeführte Beispiel einer Jugendlichen, der trotz geäußertem Hilfebedarf nicht geholfen wurde, verdeutlicht exemplarisch diese Machtasymmetrie in Bezug auf Definitions- und Handlungsmacht.

Kinder und Jugendliche beurteilen es positiv, wenn ihre Wirkmacht der Aktualisierungstendenz von den Wirkmächten der Schulsozialarbeit (Definitions- und Handlungsmacht, Professionswissen und Erfahrungswissen) unterstützt wird. Daraus folgen Urteile von Kindern und Jugendlichen wie: „Sie ging sofort auf alles ein, verstand die Situation sehr gut und war sehr engagiert!“ (Baier/Heeg 2011, S. 82).

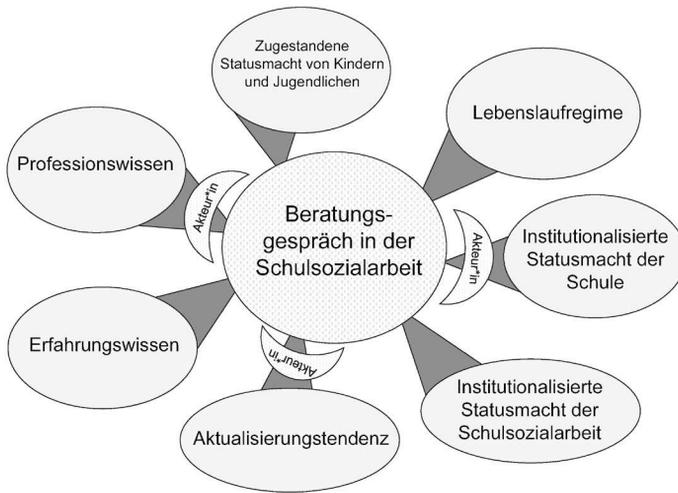
Werden Kinder und Jugendliche hingegen ohne eigenes Beratungsanliegen mit der Schulsozialarbeit in Kontakt gebracht, kommt es vor, dass sie ihr Erfahrungswissen als Gegenmacht nutzen, um die Interaktion mit der Schulsozialarbeit in ihrem Sinne zu bewältigen. In der erforschten Praxis wurde dies in Gesprächen deutlich, die von Seiten der Schulsozialarbeit selbst initiiert wurden, mit der Intention, bei bestimmten Kindern und Jugendlichen, mit denen die Schulsozialarbeit bereits zusammengearbeitet hat, zu schauen, ob bei ihnen alles in Ordnung ist. Diese vom Forschungsteam als „Kontrollgespräche“ kategorisierten Interaktionen bewältigten einige Kinder und Jugendliche, indem sie eine Strategie wählten, die sich als inszenierte Problemlosigkeit (vgl. Baier 2018, S. 116 ff.) beschreiben lässt: Die Kinder und Jugendlichen inszenierten sich in den Gesprächen so, dass es ihnen in allen von der Schulsozialarbeit abgefragten sozialen Kontexten (Klasse, Schule, Peer-Group, Familie, Freizeit) gut geht, dass sie sich wohl fühlen und keinerlei Unterstützungsbedarf haben. In anschließenden Interviews erzählten die Kinder und Jugendlichen hingegen, dass es ihnen nicht gut geht, aber dass sie der Schulsozialarbeit nicht mehr vertrauen würden, weil sie bereits negative Erfahrungen mit ihr gemacht haben und deshalb nicht mehr mit ihr zusammenarbeiten möchten.

3. Zusammenfassung und Fazit

Beteiligte Akteur*innen in Beratungsgesprächen bei der Schulsozialarbeit haben einen je eigenen Machtstatus und verfügen über weitere unterschiedliche Machtquellen, die ihnen als Wirkmächte dienen können, um die Prozesse in Beratungsgesprächen zu beeinflussen.

Abb. 1 veranschaulicht, wie die herausgearbeiteten Machtquellen durch die Performanz der Akteur*innen die Gesprächssituationen bei der Schulsozialarbeit beeinflussen.

Abb. 1: Machtquellen, die zu Wirkmächten werden, wenn sie durch Akteur*innen aktiviert werden



(eigene, erweiterte Darstellung; in Anlehnung an Baier 2018, S. 89)

Diese Übersicht kann auch Reflexionen zur Frage anregen, wie sich Beratungsgespräche grundlegend verändern würden, wenn einzelne Wirkmächte wie z. B. das Professionswissen der Schulsozialarbeitenden oder der Status von Kindern und Jugendlichen verändert bzw. ausgeweitet werden würden.

Zudem lässt sich von dieser Übersicht aus fragen, wie das Verhältnis von Machtkonfigurationen zu den Themen ist, die in den Beratungen bearbeitet werden. Diesbezüglich hat sich am Forschungsstandort gezeigt, dass z. B. im Fall der eingangs erläuterten „Prüfungsangst“ gleich mehrere Wirkmächte produktiv in die gleiche Richtung wirken können, weil alle Beteiligten es für legitim halten, dass ein solches Problem bearbeitet wird. Beschwerden sich hingegen Kinder und Jugendliche bei der Schulsozialarbeit über das Verhalten einer Lehrkraft oder schulisch bedingte Situationen, so kommt es vor, dass nicht alle Beteiligten es als gleichermaßen legitim ansehen, dass dies überhaupt bearbeitet wird und es kann dadurch zur Situation kommen, dass die Beteiligten ihre jeweiligen Machtquellen nicht in die gleiche, sondern in entgegengesetzte Richtungen ausrichten und das Gespräch an Wirkmächtigkeit für die Anliegen der Kinder und Jugendlichen verliert.

Vor dem Hintergrund machttheoretischer Reflexionen wird es möglich, strukturelle, konzeptionelle und interaktive Kontexte von Schulsozialarbeit zu analysieren sowie zu reflektieren, ob Handlungsmethoden nicht nur technisch richtig angewandt, sondern auch inhaltlich angemessen ausgerichtet werden. Machttheoretische Reflexionen werden damit zu einer zentralen Voraussetzung professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Althoff, Monika (2022): Beratung als Macht und Gegenmacht. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 21, H. 3, S. 235–252.
- Arendt, Hannah (1995): Macht und Gewalt. München, Zürich: Piper.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baier, Florian/Ahmed, Sarina/Fischer, Martina (2014): Schulsozialarbeit der Stadt Zug. Evaluationsbericht. schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/FHNWEvaluationSchulsozialarbeitZug.pdf (Abfrage: 22.10.2022).
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clot, Yves/Faita, Daniel/Fernandez, Gabriel/Scheller, Livia (2001): Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: Education permanente, 146, H. 1, S. 17–25.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographieforschung. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, Martina/Baier, Florian/Ahmed, Sarina (2018): Evaluation Schulsozialarbeit Winterthur. schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2020/01/FHNW-2018-Bericht-Evaluation-SSA-Winterthur_web.pdf (Abfrage: 27.10.2022).
- Foucault, Michel (1986): Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Hitzler, Sarah/Messmer, Heinz (2008): Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, H. 2, S. 244–260.
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.
- Kessl, Fabian (2007): Wozu Studien zur Gouvernementalität in der Sozialen Arbeit? Von der Etablierung einer Forschungsperspektive In: Anhorn, Roland/Bettinger, Fank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–226.
- Kessl, Fabian (2021): Die Macht (sozial)pädagogischer Beratung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 20, H. 2, S. 186–204.
- Klawe, Willy (2006): Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess-Wirkungsrekonstruktion aus der Sicht der Beteiligten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationsforschung. München: DJI, S. 125–142.
- Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt (2006): Video-Analysis. Methodological aspects of interpretative audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology. Frankfurt am Main: Lang, S. 9–26.
- Mohn, Bina Elisabeth (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–169.
- Oelerich, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 222–237.
- Reisel, Barbara/Wakolbinger, Christine (2012): Kinder und Jugendliche. In: Eckert, Jochen/Biermann-Ratjen, Eva-Maria/Höger, Diether (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 253–277.

- Rogers, Carl (1996): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ruoff, Michael (2007): *Foucault-Lexikon. Entwicklung-Kernbegriffe-Zusammenhänge*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schulze, Heidrun/Höblich, Davina/Mayer, Marion (Hrsg.) (2018): *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stehr, Nico (2003): *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walther, Andreas (2011): *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

„weil sie kennen ihr Kind am besten“

Die Adressierung von Eltern als Kooperationspartner*innen von Schulsozialarbeit

Stephanie Disler

1. Ausgangslage

Dass Schulsozialarbeit nicht ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen und deren Lehrpersonen zusammenarbeitet, sondern auch mit den Eltern¹ im Kontakt ist, wird allgemein als gegeben angenommen. Verschiedentlich werden in der Literatur bereits Formen der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit beschrieben und unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. So etwa Thimm (2015, S. 144), der angelehnt an Stork (2011) Arbeitsprinzipien und Methoden der elterlichen Zusammenarbeit ausführt und darlegt, dass die Schulsozialarbeit den Kontakt zur Schule von Seiten der Eltern her unterstützen, stärken oder gar überhaupt ermöglichen kann, gerade dann, wenn Eltern für die Schule nicht oder nur schwer erreichbar sind. Die Schulsozialarbeit soll der Schule und den Familien zur Zusammenarbeit verhelfen, womit sie einen Beitrag zu den verschiedentlich angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften leisten kann. Deren Idee ist es, dass Schule gemeinsam und im Sinne der gegenseitigen Ergänzung mit den Eltern Kinder bildet und erzieht (vgl. Sacher 2022).

Die Schulsozialarbeit selbst kategorisiert die Eltern in der Regel als Adressat*innen. Je nachdem, ob Eltern als Teil des Problems oder aber, im Sinne einer systemischen Schulsozialarbeit, als Ressource wahrgenommen werden, können diese durchaus auch als Kooperationspartner*innen adressiert werden und als Expert*innen ihrer Kinder in die Arbeit miteinbezogen werden (vgl. Werthern 2018; Spies/Pötter 2011, S. 51). Zudem findet die Elternarbeit in der Schulsozialarbeit immer auch im Dreieck Schule, Eltern und Kind statt und die Schulsozialarbeit ist gefordert, sich zu positionieren, ohne die verschiedenen Bündnisse zu gefährden und das Kind aus dem Blick zu verlieren. Die Schulsozialarbeit steht in der Regel gleichzeitig mit verschiedenen Adressat*innen im

1 Der in diesem Beitrag verwendete Begriff Eltern beinhaltet alle sorgeberechtigten Personen eines Kindes.

Kontakt und in einer Arbeitsbeziehung, was Reinecke-Terner (2013, S. 156) als „multidimensionale Beziehungsformen“ beschreibt.

Der Kontakt zwischen Schulsozialarbeit und Eltern kommt auf unterschiedliche Arten zustande. Einmal ist es die Schule, die den Eltern das Aufsuchen einer Beratung nahelegt, einmal kommen Eltern von sich auf die Schulsozialarbeit zu und holen sich Hilfe in Bezug auf herausfordernde Erziehungssituationen zu Hause. Letztendlich ist es jedoch auch die Schulsozialarbeit selbst, die im Rahmen von Einzelberatungen mit dem Kind Eltern zu einem Gespräch einlädt. Abgesehen von diesen theoretischen und konzeptionellen Überlegen zur Bedeutung und Umsetzung von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit, also etwa wie Schulsozialarbeit die Schule in der Elternarbeit unterstützen kann, wie Schulsozialarbeit Eltern erreicht und mit ihnen in Beziehung tritt (vgl. Stork 2011), oder welche Erwartungen Eltern an Beratung von Schulsozialarbeit stellen (vgl. Brinkmann/Caputo/Ochs 2018), fehlen Forschungen zur konkreten Ausgestaltung von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit weitgehend. Dieser Forschungslücke wird im Rahmen einer qualitativen Studie² zu Elterngesprächen in der Schulsozialarbeit begegnet, die den Blick auf die individuell-personenbezogene Ebene richtet, welche sich von derjenigen der systemisch-netzwerkorientierten Ebene unterscheidet (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 181).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die Adressierung der Eltern in Gesprächen mit der Schulsozialarbeit konkret zeigt und wie diese hergestellt wird. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive fragt diese Untersuchung danach, wie im Gespräch zwischen Eltern und Schulsozialarbeit die Etablierung der Eltern als Adressat*innen der Schulsozialarbeit kommunikativ vollzogen wird und wie diese dabei als Kooperationspartner*innen angesprochen werden. Im Anschluss wird der Einfluss der Rahmenbedingungen dieser Gespräche und damit auch die Beziehung zur Schule diskutiert.

2. Der konversationsanalytische Blick auf Elterngespräche

Um die Praxis der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit erfassen zu können, wurden Elterngespräche in der Schulsozialarbeit konversationsanalytisch untersucht. Für die Soziale Arbeit ist das Führen von Gesprächen zentral oder wie Hall und Slembrouck (2014, S. 9) schreiben: „Without talk, social work could not be accomplished“. Das Gespräch bildet also die Grundlage für das Handeln in der Sozialen Arbeit und bietet sich damit gleichzeitig als geeigneter Untersuchungsgegenstand an, um Soziale Arbeit in ihrem Tun zu beforschen. Gespräche bilden ab, wie Soziale Arbeit vollzogen wird, welchen institutionellen Logiken sie folgt und wie

2 Die Studie ist Teil des eigenen Promotionsvorhabens an der Universität Duisburg-Essen.

soziale Wirklichkeit in einem bestimmten Kontext, dem der Schulsozialarbeit, von den Beteiligten hergestellt wird.

Die Konversationsanalyse, die als Untersuchungsmethode dafür geeignet ist, die „im alltäglichen Handeln als selbstverständlich hingegenommene sinnhafte Ordnung“ herauszuarbeiten und wiederzugeben (Bergmann 2017, S. 120) und sich auf die Ethnomethodologie von Garfinkel (1967) stützt, dient der Untersuchung als Grundlage. Konversationsanalytische Untersuchungen ermöglichen eine genaue Beschreibung und Analyse der gelebten Praxis der Sozialen Arbeit.

Bei Gesprächen zwischen Schulsozialarbeitenden und Eltern handelt es sich um institutionelle Gespräche, die sich durch Asymmetrien hinsichtlich (a) Wissen und (b) Funktion auszeichnen. Diese Asymmetrien werden in der Sozialen Arbeit in verschiedenen Kontexten beschrieben und bilden ein zentrales Merkmal der Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Asymmetrien zeigen sich (a) in Bezug auf Wissen, sind jedoch auch in der Art und Weise sichtbar, wie die Gespräche geführt werden, wer die Themensetzung vornimmt oder das Fragerecht für sich in Anspruch nimmt (vgl. Linell/Luckmann 1991). Die konversationsanalytische Perspektive dient dazu, diese Aspekte aus den Gesprächen herauszuarbeiten. Die Beziehung der Gesprächsbeteiligten in Beratungsgesprächen im Allgemeinen ist (b) dadurch gekennzeichnet, dass die eine Seite die ratsuchende und die andere die ratgebende Position einnimmt (vgl. Kallmeyer 2000). Letztere werden im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit qua Funktion den Fachpersonen zugeschrieben. Sie haben den Auftrag, das Gespräch zu führen, Fragen zu stellen und letztendlich dem Gegenüber zu einer Veränderung der Situation zu verhelfen. Wie in anderen Feldern der Sozialen Arbeit kann auch in der Elternarbeit der Schulsozialarbeit nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Eltern mit einem konkreten Beratungsbedarf an die Fachpersonen herantreten. Die Möglichkeiten, wie Eltern den Weg zur Schulsozialarbeit finden sind unterschiedlich und die Initiative geht nicht selten von der Schule oder der Schulsozialarbeit selbst aus.

Die konversationsanalytische Auswertung der Gespräche orientiert sich weiter am Konzept der Klientifizierung nach Messmer und Hitzler (2007). Sie haben sich mit der sozialen Produktion von Klient*innen in der Kinder- und Jugendhilfe auseinandergesetzt und dabei verschiedene Varianten des kommunikativen Prozesses dieser Produktion herausgearbeitet. Das Konzept geht davon aus, dass, ganz im Sinne der ethnomethodologischen Sichtweise, Klient*in Sein „keine objektiv gegebene Bezugsgröße professionellen Handelns ist, sondern im Zuge sozialarbeiterischer Interaktionen zunächst herausgearbeitet und für die nachfolgenden Interaktionen bearbeitbar gemacht werden muss“ (Messmer/Hitzler 2007, S. 41) Relevant für die Frage nach der Adressierung der Eltern als Kooperationspartner*innen ist in diesem Fall die Variante der sozialen Adressierung. Diese fragt nach der Art und Weise, wie Professionelle Klient*innen, aber auch sich selbst identifizieren und kenntlich machen. Professionelle präsentieren

sich oft als Teil einer Gruppe („wir“) und treten vorwiegend „überindividuell und unpersönlich in Erscheinung“ (Messmer/Hitzler 2007, S. 48), wohingegen Klient*innen als konkrete Individuen in ihrer Lebenswelt angesprochen werden („Sie als Mutter von...“). Die Professionellen beziehen sich damit in ihrer Identifikation auf die institutionelle Zugehörigkeit, hinter die sie sich gegebenenfalls auch zurückziehen können. Eine Möglichkeit, die den Klient*innen nicht zur Verfügung steht und womit wiederum Asymmetrie zwischen Professionellen und Klient*innen deutlich wird (vgl. Messmer/Hitzler 2007, S. 48–50). Messmer und Hitzler (2007, S. 42) verstehen unter dem bzw. der Klient*in eine Person, die von Seiten der Professionellen spezifisches Wissen, Kompetenzen oder Ressourcen benötigt. Im Fall der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit könnte dies Wissen dazu sein, wie einem Kind in einer schwierigen Situation geholfen werden kann, wie sie als Eltern ihr Kind unterstützen können oder wie sie sich als Eltern der Schule gegenüber verhalten sollen.

Für die Studie wurden Gespräche zwischen Müttern und Schulsozialarbeiterinnen³ videografiert und anschließend mithilfe der Aufnahmen und genauer Transkripte⁴ analysiert. Aufgrund des Untersuchungsinteresses, die Praxis der Elternarbeit so zu untersuchen, wie sie sich real gestaltet, handelt es sich bei den erhobenen Daten um authentische Gespräche und somit um Kommunikation, die auch unabhängig von der Forschung im Alltag der Schulsozialarbeit so stattgefunden hätte. Das für die Studie untersuchte Datenmaterial von sechs Gesprächen stammt von vier Schulsozialarbeiterinnen, die in unterschiedlichen Schulen in der Deutschschweiz tätig sind.

Für den vorliegenden Artikel wurde eine exemplarische Gesprächssequenz ausgewählt, anhand derer gezeigt wird, wie Mütter von den Schulsozialarbeiterinnen adressiert werden.

3. Ergebnisse

Die Analyse nahm unter anderem die Position der abwesenden Kinder in den Gesprächen zwischen der Schulsozialarbeit und der Mütter als die eigentlichen Klient*innen der Schulsozialarbeit in den Blick. Es zeigte sich in allen Gesprächen, dass die Kinder diejenigen waren, denen von den Erwachsenen ein Defizit zugesprochen wurde, dass also Mutter und Schulsozialarbeitende ein Problem

3 Für die Studie wurden Gespräche mit Eltern und Fachpersonen der Schulsozialarbeit gesucht. Letztendlich fiel für die Analyse die Auswahl auf sechs Gespräche, an denen ausschließlich Mütter sowie weibliche Schulsozialarbeitende beteiligt waren.

4 Die Transkripte wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) erstellt, das seit seiner Erstellung im Jahr 1998 in der Gesprächsforschung verwendet wird (vgl. Selting et al. 2009).

des Kindes kommunikativ sichtbar machen und dieses damit den Status eines Klienten oder einer Klientin erhielt. Dies kann als soziale Kategorisierung, einer weiteren Variante der sozialen Produktion von Klient*innen nach Messmer und Hitzler (2007), gedeutet werden. Diese zeichnet sich unter anderem durch eine ist-soll-Differenz aus, die mit Hilfe der Fachkräfte behoben werden soll. Mit dieser Defizitkonstruktion hinsichtlich des Kindes wird das Gespräch zwischen Eltern und Fachkräften legitimiert: denn ohne potenzielle Probleme beim Kind, treten die Erwachsenen nicht miteinander in Kontakt. Später in den Gesprächen kommt es jeweils zu einer Adressierung der anwesenden Frauen als die Mutter des Kindes und damit zu deren Klientifizierung. Da die Mutter des ausgewählten Falls von der Fachkraft selbst zum Gespräch eingeladen wurde, wird die Begründung der Einladung zu Beginn aufgerufen und die Mutter anschließend sozial als Klientin adressiert. Diese Adressierung der Mutter als eine Variante der Klientifizierung soll im Folgenden im Zentrum stehen.

Sachliche Darstellung der Problemlage

Das Transkript eines Gesprächsbeginns stammt aus einem Gespräch zwischen einer Schulsozialarbeiterin und der Mutter von Ajitha⁵, einer Erstklässlerin, die seit einiger Zeit regelmäßig die Schulsozialarbeiterin (SSA) besucht.

SSA: *genau (-)*
ehm: (-)
sIE haben ja (.)
mit frau fux abgemacht
dass ajitha zu mir kommt'

Mutter: *[mhm]*

SSA: *[hm?]*
damals
°h und (.)
der anlass war ja
dass ajitha in der schule sAchen gesto:hlen hat
°h (.)
<<lächelnd> genau (.) >
so

Mutter: *lächelt*

SSA *<<all> und dann ist ajitha zu mir gekommen>*
Und
<<f> mir ist immer gA:nz wichtig>
dass ich die eltern auch se:he

5 Aufgrund des Datenschutzes wurden alle Namen im Beispiel anonymisiert.

°h damit ich im gesprÄch bin
 SSA: u[nd]
 Mutter: [mhm]
 SSA: wir zusammen schauen können
 was braucht ajitha?
 vielleicht ist gu:t jetzt
 ich weiss es nicht
 weil sie kennen ihr kind am besten

Der Ausschnitt des Gesprächsbeginns zeigt, dass die Schulsozialarbeiterin die Rolle der Gesprächsleitenden innehat und die Mutter sich hier in die Rolle der Adressat*in⁶ einfügt, indem sie nebst nonverbalen Rezeptionssignalen einzig mit „mhm“ reagiert und damit weder selbst das Wort ergreift noch Widerspruch einlegt oder Präzisierungen anbringt. Der Fachkraft obliegt es darzustellen, um welchen Sachverhalt es sich hier handelt. Diesen formuliert sie direkt und schnörkellos: Ajitha wurde in der Schule des Diebstahls überführt und deswegen über die Lehrerin (Frau Fux) an die Schulsozialarbeit vermittelt. Die Schulsozialarbeiterin ruft durch die gewählte Formulierung („*sie haben mit Frau Fux abgemacht*“) nochmals für beide Anwesenden auf, dass diese Überweisung mit dem Einverständnis der Mutter erfolgte und sie damit die Zusammenarbeit von Beginn an gutgeheißen hatte. Die Schulsozialarbeiterin trägt den Sachverhalt ohne Zögern vor und signalisiert damit Sicherheit in Bezug auf die Glaubwürdigkeit des Hergangs, was auch durch die Mutter nicht in Frage gestellt wird. Obwohl die Schulsozialarbeiterin das vermeintliche Problem der Tochter, nämlich dass diese gestohlen hatte, sehr klar benennt, vermag sie dieser Tatsache durch den Einsatz eines aufmunternden Lächelns an Gewicht zu nehmen. Es gelingt ihr sogar, dass die Mutter ebenfalls ein entspanntes Lächeln zeigt. Mit dem Lächeln und der sachlichen Darstellung verhindert die Fachkraft eine weitere Problematisierung, etwa indem sie den Diebstahl bewertet oder diesen weiter ausführt⁷. Damit gewährleistet sie, dass das Gespräch für die Mutter nicht gesichtsbedrohend wird und der Fortgang des Gesprächs möglich ist (vgl. Messmer/Rotzetter 2017, S. 51).

Kompetenzanspruch an die Mutter

Als Gesprächsleitende fasst die Schulsozialarbeiterin zusammen, wie Ajitha überhaupt zur Klientin der Schulsozialarbeit wurde (Defizitkonstruktion) und wie ihr

6 Adressat*in der Sozialen Arbeit wird nach Oelerich und Schaarschuch (2015, S. 13) definiert als Person, „deren Lebenssituation, Verhalten und Handlungsweisen aus bestimmten Gründen in einem Prozess der institutionellen Adressierung zum Gegenstand intentionalen professionellen Veränderungshandelns geworden sind. Der Prozess der Adressierung ist zudem im institutionellen Kontext stets mit spezifischen Zuschreibungen verbunden.“

7 Dies hält die Schulsozialarbeiterin das ganze Gespräch über so aufrecht.

Vorgehen in der Elternarbeit aussieht, wenn sie mit Kindern zusammenarbeitet. Sie formuliert damit den eigentlichen Grund für das Gespräch⁸: *„Mir ist immer ganz wichtig, dass ich die Eltern auch sehe damit ich im Gespräch bin“* Eine Einladung der Eltern zu einem Gespräch wird in diesem Moment als Routinehandeln der Schulsozialarbeit dargestellt und die Mutter wird bis hierher ganz allgemein als Elternteil adressiert. Erst durch den Satz *„Sie kennen ihr Kind am besten“*, wird sie konkret als Mutter von Ajitha kenntlich gemacht. Als eine Mutter, die ihr Kind gut kennt und der Schulsozialarbeiterin die Frage beantworten kann, ob Ajitha noch Unterstützung braucht oder nicht (*„vielleicht ist gut jetzt“*). Die Fachkraft signalisiert, dass sie an diesem Punkt nun auf die Zusammenarbeit mit der Mutter angewiesen ist, womit sie die Asymmetrie in Bezug auf das Wissen über Ajitha aufzuheben versucht, wenngleich die Asymmetrie in Bezug auf die Themensetzung und die Gesprächsführung nach wie vor sichtbar ist. Die Schulsozialarbeiterin zeigt der Mutter an, dass sie alleine nicht oder nur teilweise beurteilen kann, was Ajitha noch an Hilfe braucht (*„was braucht Ajitha?“*) *„Damit ich im Gespräch bin und wir zusammen schauen können“* ist ein Kooperationsangebot der Mutter gegenüber. Die Schulsozialarbeiterin lässt von ihrem klaren Blick auf den Sachverhalt ab und lädt die Mutter ein, mit ihr gemeinsam weiterzuarbeiten, womit sie der Mutter ein Angebot für ein Arbeitsbündnis macht und dieses unterstreicht mit *„weil Sie kennen ihr Kind am besten“*. Damit spricht sie der Mutter Kompetenzen zu, die über ihre eigene fachliche Expertise hinaus gehen.

Obwohl der Diebstahl sich im schulischen Kontext ereignet hat, wird hier von der Schulsozialarbeiterin die Expertise der Mutter als die scheinbar einzig relevante erfragt, wenn es darum geht zu beurteilen, was Ajitha braucht und ob es nun *„gut ist“*. Die Schulsozialarbeiterin sieht den Diebstahl offensichtlich als Symptom für ein Unwohlsein von Ajitha allgemein, weshalb sie dieser Tat auch weniger Bedeutung zumisst als der Frage, ob Ajitha noch weiter Unterstützung braucht. Da *„Ajitha in der Schule Sachen gestohlen hat“*, war es vermutlich die Lehrerin Frau Fux gewesen, die dies herausgefunden und den Eltern mitgeteilt hatte. Es wäre demnach nicht erstaunlich gewesen, wenn die Schulsozialarbeiterin die Lehrerin als Referenz hinzugezogen hätte, um zu erfahren, ob es *„gut ist jetzt“*. Stattdessen greift sie jedoch auf die Expertise der Mutter zurück. Sie grenzt sich damit deutlich als Durchsetzungsinstanz der Schule ab, gleichzeitig zeigen die Bezüge zur Lehrerin und zur Schule als Ort des Diebstahls unverkennbar auf, wo Schulsozialarbeit vollzogen wird.

8 Zur besseren Lesbarkeit werden die Transskriptausschnitte in geglätteter Sprache wiedergegeben.

Die Fachkraft spricht die Schwierigkeiten von Ajitha in der Schule zwar direkt an, jedoch ohne der Mutter dafür eine Verantwortung oder gar Schuld zuzusprechen, was dieser erlaubt, mit der Fachperson im Gespräch zu bleiben und nicht unmittelbar eine (selbst-)verteidigende Haltung einnehmen zu müssen. Vielmehr signalisiert die Schulsozialarbeiterin ihr, dass sie für die Fachkraft eine wichtige Kooperationspartner*in darstellt, deren Expertise benötigt wird, um dem Kind aus seinen Schwierigkeiten heraus helfen zu können. Die Schulsozialarbeiterin spricht die Mutter damit als Ressource an. Es wird gleichzeitig jedoch auch das Prinzip der Koproduktion als ein Strukturmerkmal professionellen Handelns sichtbar, das besagt, dass „eine Leistung in der Sozialen Arbeit unabdingbar eine durch Sozialarbeiterin und Klient gemeinsam produzierte Leistung ist.“ (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2017, S. 55) Die gemeinsame Leistung ist diesem Fall die Verbesserung der Situation von Ajitha. Anders als bei den Kindern, deren defizitäres Verhalten die Begründung für die Gespräche mit den Eltern bildet, wird bei der Mutter nicht auf Defizite rekurriert, sondern es stehen vielmehr ihre Ressourcen und Kompetenzen in Bezug auf die Beziehung zum eigenen Kind im Vordergrund. Die Schulsozialarbeiterin macht der Mutter mit einem *vereinen-den Wir* („*wir zusammen schauen können*“) ein Angebot zur Zusammenarbeit und damit zur Kooperation mit dem gemeinsamen Ziel des Wohlergehens des Kindes. Erst die Kooperation ermöglicht es, dass das Defizit des Kindes behoben werden kann und die Fachkraft signalisiert der Mutter damit, dass diese über Kompetenzen verfügt, die die Fachkraft nicht hat, die jedoch erforderlich sind, um den erwünschten Zustand des Kindes (in der Schule) erreichen zu können. Auch in anderen Gesprächen zeigt sich, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Mütter als relevante Bündnispartnerinnen ansprechen und ihre Expertise im Umgang mit dem eigenen Kind hervorheben und herausarbeiten.

4. Fazit

Zentral für die Adressierung der Eltern als Kooperationspartner*innen ist die Begründungsfigur der Schulsozialarbeiterin, dass die Mutter mit ihren Kompetenzen zur Auflösung des Problems des Kindes beitragen kann. Die Schulsozialarbeit legt mit dieser Variante der Adressierung einen guten Grundstein für ein partnerschaftliches Bündnis. Dieses Bündnis erinnert an die für die Schulen oft geforderte und auch angestrebte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die hier die Schulsozialarbeit herzustellen versucht. Je nach Einbettung der Schulsozialarbeit in die Schule, kann sie einen unterstützenden Beitrag dazu leisten, dass Eltern und Schule miteinander zusammenarbeiten. Durch die Adressierung der Eltern als Kooperationspartner*innen stellt auch die Schulsozialarbeit eine

Erziehungspartnerschaft her. Auch wenn sie die Mutter von Ajitha nur für ein einzelnes Gespräch sieht und nicht längerfristig mit ihr einen regelmäßigen Kontakt pflegt, legt sie damit eine Basis für eine Zusammenarbeit, die vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt nochmals aufgenommen werden kann. Gleichzeitig arbeitet die Schulsozialarbeiterin momentan daran, die Zusammenarbeit mit Ajitha und ihren Eltern wieder aufzulösen, indem sie versucht mit der Mutter eine Evaluation darüber anzustoßen, ob es Ajitha wieder gut geht. Damit leitet sie die Phase der Deklientifizierung der Tochter ein, indem die ist-soll-Differenz in Bezug auf die Problemlage von Ajitha als solche diskutiert und deren Auflösung ins Auge gefasst wird (vgl. Messmer/Hitzler 2008, S. 175).

Zu bemerken ist, dass sich nicht in jedem Gespräch die Adressierung der Mütter als Bündnis- oder Kooperationspartnerinnen gleichermaßen anbieten. Die Adressierung der Eltern als Kooperationspartner*innen ist je nach Gesprächskontext anspruchsvoll, gerade auch wenn in einem Gespräch mit den Eltern im Zusammenhang mit Erziehungsfragen durchaus auch kritische Punkte von der Schulsozialarbeit aufgegriffen werden. Das Beispiel des Gesprächseinstiegs mit der Mutter von Ajitha zeigt jedoch sehr schön auf, wie es der Schulsozialarbeit gelingen kann, die Eltern nicht im Sinne einer Defizitkonstruktion selbst zum*r Primärklient*in der Schulsozialarbeit werden zu lassen, sondern diese als Partner*innen zu nutzen.

Weiter zeigt sich im besprochenen Gesprächsausschnitt, wie die Schulsozialarbeit die Schule als gegebenen Teil der Situation miteinzubeziehen und als relevanten Akteur zu benennen vermag, ohne sie zu problematisieren und ohne deren Sichtweise zu vertreten oder zu verleugnen. Dies ermöglicht der Schulsozialarbeit, sich im Gespräch mit Eltern ganz auf diese zu konzentrieren. Durch die Adressierung der Eltern als Partner*in erreicht die Schulsozialarbeit, dass Vertrauen aufgebaut und eine Beziehung hergestellt wird. Dennoch darf auch hier nicht vergessen gehen, dass die Schule durch „ihren exklusiven Status der Qualifizierung, Selektion und Zertifizierung sowie die durch Ausbildung und Expertise erworbene und zugeschriebene Professionalität“ (Andresen 2014, S. 160 f.) den Eltern in einer machtvollen Position gegenübersteht. So muss auch der Kooperationsbegriff im Zusammenhang mit der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit kritisch diskutiert werden. Trotz der oft betonten Freiwilligkeit in der Zusammenarbeit mit ihr, muss dennoch immer die Ausgangslage der Gespräche betrachtet werden. Die Schulsozialarbeit kann sich zwar als freiwilliges Angebot zeigen, letztendlich stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Eltern sich einer Einladung durch die Schulsozialarbeit oder den Hinweis einer Lehrperson, die Schulsozialarbeit aufzusuchen, wirklich widersetzen können. Die Einladung zum Gespräch im obigen Fallbeispiel, das von der Schulsozialarbeiterin der Mutter gegenüber erfolgte, muss denn auch vor dem Hintergrund gelesen werden, dass die Tochter aufgrund von Diebstahl an die Schulsozialarbeiterin vermittelt wurde und diese nun mit ihr sprechen möchte. Vermutlich war es für die Eltern keine

Option gewesen, dieses Gesprächsangebot abzulehnen. Es zeigt sich später im Gespräch zudem, dass der Mutter der Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit und deren Beziehung zur Schule nur in Ansätzen bekannt war.

Eine transparente Kommunikation des Auftrags der Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, die bestehenden Asymmetrien für die Eltern sichtbar werden zu lassen und ihnen damit zu ermöglichen, informiert in eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit einzutreten.

Literatur

- Andresen, Sabine (2014): Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–174.
- Bergmann, Jörg (2017): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 118–135.
- Brinkmann, Julia/Caputo, Thea-Maria/Ochs, Matthias (2018): Was erwarten Eltern von Erziehungsberatung im Kontext von Schulsozialarbeit? In: *Kontext*, 49, H. 1, S. 23–39.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Christopher/Slembrouck, Stef (2014): Advice-giving. In: Hall, Christopher/Juhila, Kirsi/Matarese, Maureen/van Nijnatten, Carolus (Hrsg.): *Analysing social work communication: discourse in practice*. London: Routledge, S. 98–116.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2017): *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, H. 2, S. 227–252.
- Linell, Per/Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 1–20.
- Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2007): Die soziale Produktion von Klienten – Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Behrend, Olaf/Sondermann, Ariadne (Hrsg.): *Fallverstehen und Deutungsmacht: Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten*. Opladen: Barbara Budrich, S. 41–73.
- Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2008): „Die Hilfe wird beendet werden hier“ – Prozesse der Klientifizierung im Hilfeplangespräch aus gesprächsanalytischer Sicht. In: *neue praxis*, 38, H. 2, S. 167–187.
- Messmer, Heinz/Rotzetter, Fabienne (2017): Konversationsanalyse in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Forschungsstand, Anwendungsbezüge. In: Messmer, Heinz/Stroumza, Kim (Hrsg.): *Sprechen und Können: Sprache als Werkzeug im Feld der Sozialen Arbeit und Gesundheit*. Luzern: Interact, S. 47–68.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2015): AdressatIn der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner/Höblich, Davina/Ahmed, Sarina/Schachler, Viviane (Hrsg.): *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13–14.
- Reinecke-Terner, Anja (2013): Schulsozialarbeit im Dschungel mehrdimensionaler Beziehungsformen und Rollenerwartungen. Ein Elterngespräch in der Analyse. In: *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* (Hrsg.): *Bundeskongress Schulsozialarbeit. Stark für Bildung und Soziale Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Hasmüller Druck, S. 155–164.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Sacher, Werner (2022): Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353–402.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stork, Remi (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 327–345.
- Thimm, Karlheinz. (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion – Forschung – Praxisimpulse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Werthern von, Katjuscha (2018): Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–109.

Einblicke in Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen

Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts

Veronika Knoche

1. Reflexion in der Schulsozialarbeit – Ein ebenso wichtiges wie vernachlässigtes Thema?

In der Sozialen Arbeit im Allgemeinen sowie im Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Besonderen sind Praktiker*innen gefordert, ihre professionellen Handlungen regelmäßig und systematisch zu reflektieren. Schulsozialarbeiter*innen benötigen deshalb für ihre Tätigkeit neben Basiswissen, Orientierungswissen und Handlungsfähigkeiten auch Reflexionsfähigkeiten (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009a, S. 40). Diese Fähigkeiten, die in der einschlägigen Literatur auch als Reflexionskompetenzen benannt werden, können als Teil der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Heiner 2018, 2012) oder gar als „Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit“ (Ebert 2012) betrachtet werden. Dabei bezieht sich Reflexionskompetenz auf die „Steuerung und Überprüfung des eigenen Tuns und ist durch Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet“ (Heiner 2018, S. 67). Der Erwerb von Reflexionskompetenz wird in den Modulhandbüchern der Studiengänge der Sozialen Arbeit als wichtiges Element für den Erwerb von Handlungskompetenz angeführt (bspw. Alice Salomon Hochschule Berlin, University of Applied Sciences 2021; Katholische Stiftungshochschule München, University of Applied Sciences 2017). Zukünftige Praktiker*innen sollen schon während des Studiums der Sozialen Arbeit Reflexionskompetenzen erwerben. Diese selbstverständliche Implikation der Wichtigkeit von Reflexion für die professionellen Handlungen von Praktiker*innen der Sozialen Arbeit steht im Widerspruch zu der in der einschlägigen Literatur bisher weitgehend fehlenden Explikation der Frage, wie genau sich diese Reflexionsprozesse gestalten und welche Rahmenbedingungen für professionelle Reflexion benötigt werden. Bislang existierten hierzu im Handlungsfeld Schulsozialarbeit keine empirischen Untersuchungen und auch für die Soziale Arbeit im Allgemeinen finden sich nur wenige Veröffentlichungen, die sich explizit dem Thema Reflexion widmen (Ebert/Klüger 2018; Ebert 2012; Effinger 2005; Schön 1983).

Dem eben beschriebenen Forschungsdesiderat begegnet die im Folgenden dargestellte Empirie¹ insofern, als sie die Frage nach der konkreten Ausgestaltung von Reflexionsprozessen in der Schulsozialarbeit am Beispiel der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)² beantwortet. Im Bereich der Grundlagenforschung angesiedelt, formuliert sie mittels empirisch gewonnener Begrifflichkeiten erstmals aus, wie Reflexionsprozesse im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit stattfinden und von Praktiker*innen gestaltet werden.

2. Interaktionale Reflexion als sozialer Prozess

Reflexion wird in der hier vorgestellten Forschungsarbeit als soziale Handlung von Schulsozialarbeiter*innen verstanden. Den theoretischen Hintergrund hierfür bilden wissenssoziologische, pragmatistische und symbolisch-interaktionistische Grundannahmen. Aus pragmatistischer Perspektive betrachtet, wird Realität kontinuierlich durch Handlungen von Individuen hervorgebracht (vgl. Strübing 2018, S. 128). Die Realität der Schulsozialarbeiter*innen entsteht demnach durch die Handlungen der in der Schulsozialarbeit relevanten Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte, Schüler*innen, die Schulsozialarbeiter*innen selbst). Umgekehrt bringt auch das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiter*innen und dessen Reflexion eine spezifische Schulsozialarbeits-Realität hervor, die Auswirkungen auf die genannten Personengruppen hat. Im symbolischen Interaktionismus als Weiterentwicklung der pragmatistischen Theorietradition wird die Bedeutung des Interaktionsprozesses zwischen Menschen hervorgehoben und dabei die Art und Weise, wie Menschen anderen Menschen gegenüber in Bezug auf Gegenstände, Orte oder andere Personen handeln, besonders betont:

„Für den symbolischen Interaktionismus sind Bedeutungen [...] soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden. Diese Betrachtungsweise verleiht dem symbolischen Interaktionismus eine sehr charakteristische Position mit tief greifenden Implikationen [...].“ (Blumer 2013, S. 67)

Bedeutungen entstehen demnach in Interaktionen bzw. sozialen Handlungen. Diese können mit anderen Menschen, aber auch mit sich selbst stattfinden (vgl.

1 Es handelt sich dabei um die Dissertationsschrift der Autorin, welche an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut vorgelegen hat (vgl. Knoche 2023).

2 Aus forschungspragmatischen Gründen und zur besseren Vergleichbarkeit aufgrund der Heterogenität der bundeslandspezifischen rechtlichen Grundlagen fokussierte das Forschungsprojekt auf Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern als Variante von Schulsozialarbeit (vgl. Knoche 2023).

Blumer 2013, S. 68). Für die Reflexionsprozesse der Schulsozialarbeiter*innen kann demnach aus symbolisch-interaktionistischer Perspektive konstatiert werden, dass sie im sozialen Handeln stattfinden und sowohl mit anderen Personen als auch mit sich selbst realisiert werden können.

3. Qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign im Stil der Grounded Theory

Das Ziel des Forschungsprojektes war es, Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen transparent werden zu lassen. Die Erforschung von sozialen Handlungen bzw. Prozessen impliziert die Wahl einer Methodik, mit der diese sowohl erfasst als auch ausgewertet werden können. Soziale Handlungen werden vornehmlich mittels qualitativer Verfahren erforscht, die darauf abzielen, diese besser zu verstehen und zu rekonstruieren (vgl. Schaffer 2009, S. 59). Die Frage nach der konkreten Ausgestaltung von Reflexionsprozessen von Schulsozialarbeiter*innen beschäftigt sich also mit dem Verstehen eines sozialen Prozesses. Am geeignetsten für diese Art von Fragen ist der Forschungsstil der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Strauss 1994; Glaser/Strauss 1967), da dieser im Gegensatz zu anderen qualitativen Forschungsansätzen nicht ausschließlich versprachlichte Inhalte analysiert, sondern zusätzlich auch die Handlungen der am Prozess beteiligten Individuen in die Analyse einbezieht. Die Ethnografie als Forschungsstrategie kann mit teilnehmenden Beobachtungen die Praktiken und Handlungen von Menschen in ihrer kulturellen Lebenswirklichkeit erfassen (vgl. Budde 2017, S. 69–70; Ziegler 2001, S. 139). Deshalb wurden in der hier vorgestellten Studie ethnografische teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (vgl. Breidenstein et al. 2015).

Beforscht wurden insgesamt sechs Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen³ in Bayern, die an Grund-, Mittel- und Berufsschulen sowie Sonderpädagogischen Förderzentren tätig waren. Sie wurden in zwei ethnografischen Feldphasen⁴ über jeweils einen längeren Zeitraum in ihrem beruflichen Alltag begleitet (vgl. Knoche 2021). Daraus entstanden 28 Beobachtungsprotokolle, die durch Fotodokumentationen der Forscherin und einrichtungsinterne Dokumente sinnvoll

3 Jugendsozialarbeit an Schulen gilt als eine Variante der Schulsozialarbeit (Spies/Pötter 2011, S. 13 f.) und wird seit 2002 vom Freistaat Bayern als „intensivste Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ gefördert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales 2021).

4 Die erste Feldphase fand von Januar 2019 bis Januar 2020 an wiederkehrenden Wochentagen in Abhängigkeit von den Wochenarbeitstagen der Beforschten statt. Die zweite Feldphase diente der Beobachtungsintensivierung und erfolgte über einen zusammenhängenden Zeitraum von einer Woche kurz vor den Schulschließungen im Zuge der Covid-19-Pandemie im März 2020.

ergänzt wurden. Der Forschungs- und Analyseprozess wurde durch verschiedene Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen begleitet, um die eigenen Beobachtungs-, Schreib- und Analysetätigkeiten einer systematischen Reflexion zu unterziehen (vgl. Streck/Unterkofler/Reinecke-Terner 2013; Strauss 1994). Das so entstandene ethnografische Material wurde analog zu den Vorgaben der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) offen, axial und selektiv codiert. Das Ergebnis dieses Analyseprozesses ist die Grounded Theory Skizze der Interaktionalen Reflexion professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit (vgl. Knoche 2023).

4. Strategien Interaktionaler Reflexion in der Schulsozialarbeit

Ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts ist, dass die Reflexion von professionellem Handeln *in Interaktionen* zwischen Schulsozialarbeiter*innen, den Schüler*innen, schulischen Akteur*innen und weiteren Beteiligten sowie der Schulsozialarbeiter*innen mit sich selbst stattfindet. Besonders deutlich wird dies in der Beschreibung der Reflexionsstrategien. Diese stehen im Mittelpunkt der konkreten Ausgestaltung des Reflexionsprozesses und können unterteilt werden in

- sozialpädagogische Strategien,
- Strategien der Selbstreflexion,
- wissenschaftsbezogene Strategien und
- schulbezogene Strategien (Knoche 2023).

Die sozialpädagogischen Strategien und die Strategien der Selbstreflexion sind für Schulsozialarbeiter*innen von besonderer Bedeutung. Die *sozialpädagogischen Reflexionsstrategien* äußern sich in Form von formeller und informeller Reflexion innerhalb des Teams, der Nutzung von Supervision und Fort- und Weiterbildung sowie der Beratung durch Insoweit erfahrene Kinderschutzzachkräfte. Unter formeller Reflexion innerhalb des Teams können bspw. regelmäßig stattfindende Teamsitzungen verstanden werden, in denen Fälle reflektiert werden. Die informelle Reflexion innerhalb des Teams meint unter anderem Tür- und Angelgespräche, Telefonate oder andere Kommunikationsformen mit Kolleg*innen, um sich auszutauschen, wie folgender Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll exemplarisch zeigt:

„Wir sprechen über Konzentrationsspiele und was Fachkraft L. anschaffen will und ihr Kollege/ihre Kollegin kommt zur Tür herein. Er/sie erzählt, dass bei einem anderen Kollegen/einer Kollegin der Referent/die Referentin, den/die sie für Januar

eingeladen haben, ‚total schlimm ankam, so mit Ausdrücken und so‘. Fachkraft L. beruhigt den Kollegen/die Kollegin, sagt ihm/ihr, sie hätte da jetzt noch nichts Negatives von dem Referenten/der Referentin gehört und ‚das soll uns da jetzt nicht so Angst machen, das passt schon!‘ Der Kollege/die Kollegin scheint noch nicht ganz überzeugt zu sein: ‚Nicht, dass uns das dann um die Ohren fliegt‘.“ (Beobachtungsprotokoll 16-Fachkraft L., Pos. 18) (Knoche 2023)

Die Nutzung von Supervisionsitzungen und/oder Fort- und Weiterbildungen als sozialpädagogische Reflexionsstrategien finden in den dafür vorgegebenen, meist regelmäßig wiederkehrenden Settings statt. Die *Strategien der Selbstreflexion* können sich physisch-objektbezogen (z. B. durch die Arbeit mit Moderationskarten), emotional (z. B. durch die Wahrnehmung von eigenen Bedürfnissen und Emotionen), pragmatisch (z. B. durch die Steuerung von Handlungsprozessen), biografisch (z. B. durch Bezüge zur beruflichen Biografie) und kognitiv (z. B. durch die Bewertung von Situationen) äußern. Ein Beispiel für die Anwendung von kognitiven Selbstreflexionsstrategien zeigt folgender Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

„Ich könnte mich grad' orheigen, dass ich nicht nachgefragt hab', was damals war, als es um den Missbrauch ging.“ (Beobachtungsprotokoll 26-Fachkraft S., Pos. 18) (Knoche 2023)

Fachkraft S. bewertet hier ein eigenes Versäumnis im Nachgang eines Elterngesprächs, da sie eine Information für den Fall als hilfreich erachtet hätte. In einer zukünftigen ähnlichen Situation wird sie aufgrund dieses Reflexionsprozesses wohl direkt genauer nachfragen.

Unter *wissenschaftsbezogenen Reflexionsstrategien* kann bspw. die Teilnahme an Forschungsprojekten wie dem hier vorgestellten, sowie die Anleitung von Praktikant*innen verstanden werden. Kennzeichnend für die wissenschaftsbezogenen Reflexionsstrategien sind demnach Bezüge zu Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Universitäten, Tagungen oder Fachliteratur. Die *schulbezogenen Reflexionsstrategien* beziehen schulische Akteur*innen wie Lehrkräfte, Schulleitung oder Schulpsycholog*innen in Reflexionsprozesse mit ein.

5. Konsequenzen von Reflexionsprozessen in der Schulsozialarbeit: Berufliches Selbstverständnis und Haltung zu relevanten Akteur*innen

Neben den Reflexionsstrategien bilden die Reflexionsthemen der Interaktionalen Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit das Herzstück der Grounded Theory, die in der hier in Auszügen vorgestellten Studie entwickelt

wurde⁵. Der so dargestellte Reflexionsprozess bedingt als seine Konsequenz die Entwicklung einer *spezifischen Eigenrationalität* der JaS, die sich in einer bestimmten Art und Weise der professionellen Handlungen und Verhaltensweisen ausdrückt und sich in spezifischen Einstellungen bzw. Haltungen gegenüber den relevanten Akteur*innen auf der einen Seite sowie zu sich selbst auf der anderen Seite äußert. Die Haltung der Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen gegenüber relevanten Akteur*innen meint im Einzelnen ihre Haltung gegenüber Schüler*innen, Lehrkräften, der Schulleitung oder Eltern. Konkret kann sich diese bspw. in einer *zugewandten* Haltung gegenüber Schüler*innen ausdrücken. Eine zugewandte Haltung gegenüber den Schüler*innen äußert sich durch die folgenden Aspekte:

- Beachtung der Bedürfnisse und der Individualität der Schüler*innen,
- Offenheit für und Interesse an den Belangen der Schüler*innen,
- Versuch der Perspektivübernahme,
- Entgegenbringen von Vertrauen,
- Transparenz bezüglich der Vorgehensweisen,
- Einsatz von altersgerechten Materialien und
- Herstellen einer tragfähigen Beziehung zu Schüler*innen (vgl. Knoche 2023).

Ein Beispiel aus den Beobachtungsprotokollen für eine zugewandte Haltung gegenüber Schüler*innen zeigt sich bei Fachkraft K., die Wert auf die Beachtung der Bedürfnisse und Individualität der Schüler*innen bei der Planung eines Sozialkompetenzprojekts legt:

„Da muss man dann schon aufpassen, wenn man den Job so lange macht, dass man dann nicht immer das Gleiche macht und merkt, zum Beispiel so, das passt jetzt nicht bei der Klasse XY.“ (Beobachtungsprotokoll 1-Fachkraft K., Pos. 30) (Knoche 2023)

Die Haltung gegenüber relevanten Akteur*innen zeigt sich also in den professionellen Handlungen der Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen, wie an diesem Beispiel der zugewandten Haltung gegenüber den Schüler*innen deutlich wird.

Das durch den Reflexionsprozess außerdem sich entwickelnde *Selbstverständnis der Jugendsozialarbeiter*innen* an Schulen differenziert sich in folgende Facetten:

5 Im Hinblick auf die Reflexionsthemen sowie weitere Aspekte der Grounded Theory Skizze Interaktionaler Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit sei verwiesen auf Knoche (2023).

- ein Idealbild von sich selbst,
- ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen,
- ein Bewusstsein über die eigenen Belastungsfaktoren und
- die Verfolgung eigener Interessen (Knoche 2023).

Das Selbstverständnis zeigt sich im Idealbild der Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen vor allem in negativer Art und Weise durch Kritik an sich selbst und/oder dem eigenen Berufsstand, aber auch in der Kommunikation eigener Wertvorstellungen in Bezug auf ihre Tätigkeit. Das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und Belastungsfaktoren kann im Rückgriff auf Spiegel (2021, S. 255) als „reflektierte[r] und strategische[r] Einsatz der eigenen Persönlichkeit“ verstanden werden, den sie mit der Metapher „Person als Werkzeug“ umschreibt. Fachkräfte sollen nach diesem Modell „ihr Können, Wissen und ihre beruflichen Haltungen fall- und kontextbezogen einsetzen“ (ebd.).

Exemplarisch zeigt der Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll bei Fachkraft B., wie sich das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf eine Meinungsverschiedenheit mit der Schulleitung äußern kann:

Sie meint: „Das hör’ ich mir auch an, und hab’ aber trotzdem meine Meinung dazu. Also ich denk’ mir dann: Lass du mal deinen Frust ab, ich mach’ mein Gespräch trotzdem anders.“ (Beobachtungsprotokoll 19-Fachkraft B., Pos. 30) (Knoche 2023)

Die Verfolgung eigener Interessen ist dagegen unter anderem im Hinblick auf die Aufnahme der Rolle der JaS-Fachkraft in das eigene Selbstkonzept, also der Identifikation als JaS-Fachkraft von Bedeutung. Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen identifizieren sich als JaS-Fachkraft und legen dabei Wert auf die korrekte Verwendung des Begriffs. Damit zeigen sie ihre Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als JaS-Fachkraft im Hinblick auf ihr Selbstkonzept. Fachkraft S. beschreibt ihr Selbstkonzept als JaS-Fachkraft in ihrem Träger folgendermaßen:

*„Ich denke, ich bin der/die JaSler*in, der/die mit am besten eingebunden ist in der Schule. Es gibt JaSler*innen, die jeden Tag um ihre Rolle kämpfen, ihre Berechtigung.“ (Beobachtungsprotokoll 28-Fachkraft S., Pos. 15) (Knoche 2023)*

Fachkraft S. beschreibt sich selbst als Jugendsozialarbeiter*in an Schulen (JaSler*in) und vergleicht ihre Eingebundenheit in die Schule mit der ihrer Kolleg*innen an anderen Schulen. Die Identifikation als JaS-Fachkraft tritt also als Teil des persönlichen Selbstkonzepts auf, unabhängig von den Zielen der Jugendsozialarbeit an Schulen.

6. Anregungspotenziale der empirischen Forschungsergebnisse für die weitere Professionalisierung des Handlungsfelds Schulsozialarbeit – ein Fazit

Das hier in Auszügen dargestellte Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, Reflexionsprozesse nachzuzeichnen, neue Begrifflichkeiten für diese zu kreieren und damit professionalisierungstheoretische Bestimmungen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit zu schärfen. Unter den Reflexionsstrategien der Schulsozialarbeiter*innen sind vor allem die sozialpädagogischen Strategien und die Strategien der Selbstreflexion hervorzuheben. Der Reflexionsprozess, der mithilfe der Grounded Theory nachgezeichnet wurde und als nicht fortschreitender, zirkulärer Prozess mit hoch variablen Bedingungen beschrieben werden kann, mündet in einer sogenannten Eigenrationalität der JaS, die sich unter anderem in bestimmten Haltungen gegenüber den relevanten Akteur*innen auf der einen Seite sowie dem Selbstverständnis auf der anderen Seite äußert. Im Folgenden werden abschließend die Potenziale, die das empirische Forschungsprojekt im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Handlungsfelds Schulsozialarbeit bieten kann, einer näheren Betrachtung unterzogen.

Obwohl die *Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule* in der empirischen Forschungslandschaft lange als eines der am intensivsten beforschten Themen galt (vgl. Hollenstein/Nieslony 2013; Olk/Speck 2012, 2001; Speck/Olk 2010; Wieland 2010), scheint sich dieser allgemeine Fokus in der jüngeren Vergangenheit eher auf spezifische Themen wie bspw. die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule im Rahmen von Inklusion verlagert zu haben (vgl. Steiert 2017). Für die professionelle Praxis der Schulsozialarbeiter*innen scheint das Thema der Kooperation mit der Schule ebenfalls nach wie vor eine hohe Relevanz aufzuweisen. Die Themen und Strategien der Reflexion werden in der hier dargestellten Grounded Theory Skizze von der Eingebundenheit der Schulsozialarbeiter*innen in unterschiedliche Relevanzstrukturen⁶ wie die der Bildungsinstitution Schule beeinflusst⁷. Schulsozialarbeiter*innen sind gefordert, sich in diesen Relevanzstrukturen kompetent zu bewegen, was Wissen über diese Relevanzstrukturen voraussetzt (vgl. Knoche 2023). Der Qualifikationsrahmen Schulsozialarbeit (QR) (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009b) fasst dieses Erfordernis als Kompetenz von angehenden Schulsozialarbeiter*innen auf B. A.-Level folgendermaßen: „Wissen um die wissenschaftlichen Grundlagen der und Verständnis für die professionelle Praxis, die Arbeitsformen und Methoden der Schulpädagogik

6 Der Begriff der Relevanzstrukturen bezeichnet bei Knoche die Überschneidung von (beruflichem) Alltagswissen zwischen Menschen und bezieht sich auf die Ausführungen von Dewe/Otto (2012), Schütz/Luckmann (2003), Schütz (1971) und Berger/Luckmann (1970).

7 Ausführlich hierzu Knoche (2023).

und der Jugendhilfe“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009b, S. 66). Auch Staub-Bernasconi und Heiner weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit von Wissen und Kenntnissen über die im jeweiligen Handlungsfeld relevanten Professionen hin (vgl. Heiner 2018, S. 63; Staub-Bernasconi 2018). Um diese zu erwerben, eignen sich im Handlungsfeld Schulsozialarbeit Projekte, die bereits in den Praxisphasen des Studiums auf die Kooperation von angehenden Lehrkräften und angehenden Schulsozialarbeiter*innen abzielen. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt „Schule für alle“ der bayerischen Landeshauptstadt München in Kooperation mit der Ludwigs-Maximilians-Universität (LMU) und der Katholischen Stiftungshochschule (KSH) (vgl. Landeshauptstadt München o. J.). Das Projekt verknüpft pädagogische Ziele mit der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Studierenden der Sozialen Arbeit, indem es die Zusammenarbeit der beiden angehenden Professionszugehörigen und das Verständnis für die Arbeitsformen und Methoden der jeweils anderen Profession fördert. Projekte wie dieses können sowohl als Modell für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen in der Praxis als auch für die Verankerung von Kooperationskompetenzen in den jeweiligen Studiengängen fungieren.

Auch die Kooperationsbeziehung zum örtlich zuständigen *Jugendamt* erscheint als intensiv reflektiertes Thema der Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen. Die Qualität dieser Kooperationsbeziehung zwischen Schulsozialarbeit und dem örtlichen Jugendamt scheint stark von der Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft einzelner Personen abzuhängen. Da die Jugendämter dazu angehalten, aber bislang nicht verpflichtet sind, der Schulsozialarbeit im Falle einer von ihr gemeldeten Kindeswohlgefährdung Rückmeldung über die vom Jugendamt eingeleiteten Maßnahmen zu geben, entsteht bspw. ein Machtgefälle, das Schulsozialarbeiter*innen die weiterführende Fallbearbeitung erschwert. Qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit kann jedoch in solch komplexen Fällen nicht ohne Information über weitere installierte Hilfemaßnahmen geleistet werden. Daher ist die verbindliche Zusammenarbeit aller an einem Verdachtsfall von Kindeswohlgefährdung beteiligten Fachkräfte für Entscheidungen und Entwicklungsprozesse im Sinne des Kindeswohls zwingend notwendig. Deshalb braucht es konkrete Regelungen über die Gestaltung der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Jugendamt, die über die bisherigen Regelungen hinausgehen (vgl. Knoche 2023). Eine solche Anforderung an eine verbindliche Regelung der Kooperation benötigt zeitliche und damit auch finanzielle Ressourcen, die im Sinne einer zielgerichteten Kinder- und Jugendhilfe von den Kostenträgern bereitgestellt werden müssten⁸.

8 Mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz sollen erstmals Personen, die eine Gefährdungsmeldung an das Jugendamt übermittelt haben, „in angemessener Weise an der Gefährdungseinschätzung“ beteiligt werden (§ 8a Abs. 1 Satz 2 SGB VIII,

Neben den Anregungspotenzialen bezüglich der Kooperation von Schulsozialarbeit und ihren wichtigsten Kooperationspartnern Schule und Jugendamt bieten die Ergebnisse der Studie Hinweise auf Veränderungsbedarfe im Hinblick auf die Herausbildung einer beruflichen Identität in der Schulsozialarbeit und der Möglichkeit der Erweiterung des Qualifikationsrahmens Schulsozialarbeit (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009) den Bereich der *Reflexionskompetenz*.

In den Reflexionen der Schulsozialarbeiter*innen finden sich immer wieder Abwertungen des eigenen Berufsbildes. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Selbstbild und dem gesellschaftlich geprägten Bild von Schulsozialarbeiter*innen. Verfügt die Schulsozialarbeit in Deutschland derzeit über eine *eigenständige professionelle Identität*? In der hier vorgestellten Studie finden sich Hinweise darauf, dass diese zumindest noch ausbaufähig erscheint (vgl. Knoche 2023). Bislang finden sich nur vereinzelt empirische Abhandlungen über das berufliche Selbstverständnis und die professionelle Identität von Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Haase 2017). Seithe (2012) zufolge obliegt die Vermittlung eines professionellen Selbstverständnisses vor allem den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Ausbildung von angehenden Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen (vgl. Seithe 2012, S. 419 f.). Die Ergebnisse der hier in Auszügen dargestellten Studie legen im Zuge der Notwendigkeit zur Bildung einer professionellen Identität den Bedarf an Auseinandersetzung mit der bislang nur geringfügig ausgebildeten berufsverbandlichen Organisation der Schulsozialarbeit nahe. Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses könnte durch stärkere berufsverbandliche Organisation bspw. in der Diskussion des vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) festgehaltenen Selbstverständnisses (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2009, S. 2 f.) stattfinden. Praktiker*innen könnten die Ergebnisse der Studie auch zum Anlass nehmen, um die eigene Haltung bezüglich berufsverbandlicher Organisation zu überprüfen (vgl. Knoche 2023).

Im Hinblick auf die in der hier vorgestellten Empirie geleisteten Ausformulierung von Reflexionsprozessen können die Ergebnisse außerdem einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der in den Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit meist lediglich erwähnten Reflexionskompetenz leisten und damit auch zur *Professionalisierung des Handlungsfelds* Schulsozialarbeit beitragen. Die bisher eher vernachlässigte Querschnittskompetenz würde durch ihre Operationalisierung in entsprechende Lernziele und Möglichkeiten des Erwerbs von Reflexionskompetenzen sowohl für Studierende der Sozialen Arbeit besser greifbar und erlernbar als auch für die Lehrenden leichter vermittelbar werden. Auch der Qualifikationsrahmen Schulsozialarbeit (QR) gibt bislang im Bereich „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“ lediglich vor, dass Schulsozialarbeiter*innen

§ 4 Abs. 4 KKG) (Deutscher Bundestag und Bundesrat 09.06.2021; Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2011).

eine „selbstkritische und reflektierte Haltung“ aufweisen sollten, die „ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung ihrer Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes [ermöglicht]“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009b, S. 75). Genauere Vorstellungen darüber, wie sich diese reflektierte Haltung gestaltet und mithilfe welcher Strategien diese erworben werden kann, finden sich im QR bislang nicht (vgl. Knoche 2023). Die Ergebnisse der hier vorgestellten Empirie könnten dazu beitragen, diesen Bereich ausdifferenzieren, indem vor allem die verschiedenen Reflexionsstrategien der Schulsozialarbeiter*innen aufgezeigt werden. Damit sind weithin Implikationen für die Ausbildung von angehenden Schulsozialarbeiter*innen verbunden: Die Strategien sozialpädagogischer und schulbezogener Reflexion sowie Strategien der Selbstreflexion können nicht bzw. nicht ausschließlich im disziplinären Kontext erworben werden. Ihr interaktioneller Charakter verweist auf den Erwerb dieser Kompetenz in der Interaktion mit Praktiker*innen. Aus diesem Grund sind ausreichend lange Praxisphasen mit disziplinärer Begleitung eine weitere Forderung, die sich aus der hier vorgestellten Studie ableiten lässt (vgl. Knoche 2023).

Der Erkenntnisgewinn der hier auszugsweise vorgestellten Empirie liegt in der Explikation der Reflexionsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen am Beispiel der Jugendsozialarbeit an Schulen. Die in der Grounded Theory Skizze entwickelten Kategorien der Reflexionsthemen und -strategien bieten dabei ebenso wie die aus dem Reflexionsprozess entstehende Eigenrationalität der JaS Ansatzpunkte für die weitere Professionalisierung des Handlungsfelds, indem sie auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung in Bezug auf die Kooperation mit der Schule und dem Jugendamt, der Erweiterung des Qualifikationsrahmens Schulsozialarbeit um Reflexionskompetenz und ihrer dortigen Ausdifferenzierung sowie der Notwendigkeit der Entwicklung einer professionellen Identität und berufsverbandlichen Organisation von Schulsozialarbeiter*innen verweisen.

Literatur

- Alice Salomon Hochschule Berlin, University of Applied Sciences (2021): Modulhandbuch. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. 11. aktualisierte Auflage. Berlin.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2021): Jugendsozialarbeit an Schulen. www.stmas.bayern.de/jugendsozialarbeit/jas/index.php (Abfrage: 12.11.202).
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Blumer, Herbert (2013): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Bude, Heinz/Dellwing, Michael/Blumer, Herbert (Hrsg.): Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp, S. 63–141.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK.
- Budde, Jürgen (2017): Ethnographische Methoden. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69–78.

- Bude, Heinz/Dellwing, Michael/Blumer, Herbert (Hrsg.) (2013): Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2011): Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG).
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.
- Deutscher Bundestag und Bundesrat (09.06.2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG), vom 03.06.2021. In: Bundesgesetzblatt (I, 29).
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.
- Ebert, Jürgen (2012): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Ebert, Jürgen/Klüger, Sigrun (2018): Im Mittelpunkt der Mensch – Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Effinger, Herbert (2005): Wissen was man tut und tun was man weiß. Zur Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. Referat auf dem Bundeskongress 2005.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm L. (1967): Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Somerset: Taylor and Francis.
- Haase, Katrin (2017): Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heiner, Maja (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611–624.
- Heiner, Maja (2018): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2013): Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 8–38.
- Katholische Stiftungshochschule München, University of Applied Sciences (2017): Bachelorstudengang „Soziale Arbeit“ (B. A.). Modulbeschreibungen für den Fachbereich München. München.
- Knoche, Veronika (2023): Interaktionale Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Knoche, Veronika (2021): Ethnografische Qualifikationsarbeiten im Setting Schule – das Spannungsfeld zwischen Forschungsethik, Datenschutz und Forschungspraxis. In: Soziale Passagen, 13, H. 2, S. 465–470.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009a): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–45.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009b): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landeshauptstadt München (o. J.): Schule für Alle. Sozialreferat. www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Wohnungsamt/Interkult/schule_fuer_alle.html (Abfrage: 23.11.2021).
- Olk, Thomas/Spec, Karsten (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 46–85.
- Olk, Thomas/Spec, Karsten (2012): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355–360.

- Schaffer, Hanne (2009): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der Relevanz. Einleitung von Thomas Luckmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. 1. Auflage. Stuttgart: UVK Verlagsgesellschaft.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Zur Forschung in der Schulsozialarbeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7–8.
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeits-hilfen für die Praxis. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schul-sozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kriti-scher Professionalität. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Steiert, Viviane (2017): Inklusion in der Schulsozialarbeit – Eine qualitative und quantitative Studie zur Umsetzung von Inklusion aus der Perspektive von Schulsozialarbeitenden. Dissertation. Uni-versitätsbibliothek Duisburg-Essen, Duisburg, Essen.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hilden-brand. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage. Weinheim: Beltz.
- Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): Das „Fremdwerden“ eigener Be-obachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: For-um Qualitative Sozialforschung, 14, H. 1. doi.org/10.17169/fqs-14.1.1821
- Strübing, Jörg (2018): Pragmatistisch-interaktionistische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Köln: Herbert von Halem, S. 127–138.
- Wieland, Norbert (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziegler, Meinrad (2001): Grundfragen der Ethnographie. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohen-gehen, S. 139–151.

„ich gebe keine noten“

Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagsschulen

Nina Thieme, Eva Marr und Daniela Molnar

Obleich Schulsozialarbeit mittlerweile als etabliertes sozialpädagogisches Angebot an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule gilt, stehen gerade Schulsozialarbeitende in inklusionsorientierten Ganztagsschulen der besonderen Herausforderung gegenüber, ein professionelles Selbstverständnis in einem nicht genuin sozialpädagogischen Handlungsfeld in der berufsgruppenübergreifenden Kooperation mit anderen pädagogisch tätigen Akteur*innen zu entwickeln (vgl. Kap. 1). Wie sich ein solches Selbstverständnis in der Praxis gestalten kann, wird auf der Basis eines Auszugs aus einem Interview mit einer an einer inklusionsorientierten, ganztägigen Gesamtschule tätigen Sozialpädagogin rekonstruiert, das dem Datenkorpus der FallKo-Verbundstudie entstammt (vgl. Kap. 2). Das rekonstruierte, sich im Kooperationsfeld Schule entfaltende Selbstverständnis der Sozialpädagogin lässt sich jenseits des ‚Prinzips Schule‘ verorten, deutet sich jedoch nur in Abgrenzung zu anderen Professionen bzw. Berufsgruppen als ein sozialpädagogisches an – obgleich bspw. in der professionalitätstheoretischen Debatte insbesondere in jüngerer Zeit Soziale Arbeit als eine an Gerechtigkeit orientierte Profession gefasst wird und gerade im Rahmen solcher Vergewisserungen gerechtigkeits-theoretisch fundierte Deutungen eines genuin sozialpädagogischen Selbstverständnisses (in Bezug auf die Profession insgesamt ebenso wie in Hinblick auf die einzelnen Professionellen) angeboten werden. Ausgehend von der empirischen Rekonstruktion werden in dieser Hinsicht abschließend Schlüsse zum professionellen Selbstverständnis von Schulsozialarbeitenden im kooperativen, nicht genuin sozialpädagogischen Handlungsfeld Schule gezogen (vgl. Kap. 3).

1. Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagsschulen – einleitende Bemerkungen

Seit den 1970er Jahren hat sich Schulsozialarbeit – oder „Soziale Arbeit an Schulen“ (Spies/Pötter 2011, S. 14), „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (ebd.),

„Schoolwork“ (ebd.), um einige alternative Begrifflichkeiten zu dem mittlerweile gängigen Begriff der Schulsozialarbeit zu nennen (vgl. Speck 2020, S. 631 f.; Zankl 2017, S. 11) – zu einem etablierten Angebot im deutschen Bildungssystem entwickelt. Dieses an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule verortete Angebot (vgl. u. a. Rademacker 2009, S. 16) hat durch das am 10. Juni 2021 in Kraft getretene Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) im § 13a des SGB VIII eine klare rechtliche Verankerung erfahren.

Insbesondere in den vergangenen zwei Dekaden ist vor dem Hintergrund des umfassenden Ganztagsschulbaus sowie der Reformierung des (schulischen) Bildungssystems „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al. 2018, S. 11) ein massiver Anstieg der Anzahl von Schulsozialarbeitenden zu verzeichnen. Gemäß den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe des Statistischen Bundesamtes hat sich im Zeitraum von 2002 bis 2020 die Anzahl der Schulsozialarbeiter*innen in Deutschland mehr als verfünffacht: Während am 31. Dezember 2002 noch 1.385 Schulsozialarbeiter*innen auf 606 Vollzeit- und 638 Teilzeitstellen sowie 141 nebenberuflich beschäftigt waren (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, o. S.), waren es am 31. Dezember 2020 bereits 7.547 Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 50), von denen 5.386 in Vollzeit tätig waren (vgl. ebd., S. 27).¹

Diese Etablierung der Schulsozialarbeit und der damit zusammenhängende „kontinuierliche[.] Ausbau der Angebote und der Personalstellen“ (Zankl 2017, S. 4), der durchaus als Indiz der Erfolgsgeschichte der Schulsozialarbeit in den vergangenen knapp 50 Jahren zu lesen ist, sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Schulsozialarbeit und die in ihr Tätigen zugleich (weiterhin) mit Herausforderungen zu kämpfen haben. So ist Schulsozialarbeit, ihre Rahmenbedingungen betreffend, bspw. mit prekären, befristeten (Teilzeit-)Beschäftigungsverhältnissen konfrontiert (vgl. Zipperle/Rahn 2020, S. 253). Die Ebene professionellen Handelns betrachtend, agieren Schulsozialarbeiter*innen in einer nicht genuin sozialpädagogischen Institution, der Schule (vgl. Hopmann et al. 2023). In dieser arbeiten sie, insbesondere bedingt durch die genannten Schulreformen ‚Ganztag‘ und ‚inklusive Schule‘, nicht nur mit Regelschullehrkräften als Berufsgruppe, durch die diese Institution „möglicherweise [mit] anderen Orientierungen gestaltet und gesteuert [wird]“ (Baier 2011, S. 86), sondern zunehmend auch mit weiteren pädagogisch tätigen Akteur*innen, wie sonderpädagogischen Fachkräften, Schulbegleitungen oder auch Lai*innen, zusammen. Sowohl der institutionelle Kontext als auch die berufsgruppenübergreifende Kooperation in

1 Bei diesen Angaben können wir von einer Untererfassung ausgehen, denn in der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind lediglich diejenigen Schulsozialarbeitenden erfasst, die über einen Kinder- und Jugendhilfeträger, jedoch nicht diejenigen, die über einen Schulträger beschäftigt sind. Vor dem Hintergrund dürften die absoluten Zahlen jeweils höher ausfallen.

der inklusionsorientierten Ganztagschule fordern somit Schulsozialarbeitende besonders heraus, bildlich, mit Florian Baier (2007) gesprochen, als Gäste in einem fremden Haus² ein *professionelles Selbstverständnis* (aus) zu bilden.

Die Begrifflichkeit des professionellen Selbstverständnisses, die vor allem in Diskursen zur Frage nach der Professionalität Sozialer Arbeit und der in ihr Tätigen verwendet wird, erscheint diffus und wenig konturiert: So wird sowohl in Hinblick auf Soziale Arbeit insgesamt (vgl. u. a. Thiersch 2015) als auch in Bezug auf einzelne Professionelle (vgl. u. a. Ruttert 2020) vom professionellen Selbstverständnis gesprochen. Zudem wird die Begrifflichkeit nicht selten synonym zu ‚Termini [wie] ‚berufliche Identität‘, ‚professionelle Identität‘ sowie ‚berufliches Selbstverständnis‘“ (ebd., S. 26) verwendet, ohne nach entsprechenden Unterschieden der verschiedenen Konzepte zu fragen. Vor diesem Hintergrund scheint eine begriffliche Explikation geboten: Im vorliegenden Beitrag wird das professionelle Selbstverständnis auf einzelne Professionelle bezogen. Unter Rückgriff auf Kirsten Fuchs-Rechlin verstehen wir darunter die „subjektive[n] Konstruktionen zur eigenen [sozial]pädagogischen Berufsrolle und die Vorstellungen über gutes, angemessenes [sozial]pädagogisches Handeln“ (2010, S. 41; Einf. der Autorinnen), die als Ergebnis eines Habitualisierungsprozesses im Zuge biographisch-beruflicher Entwicklung zu verstehen sind. Von professionellem Selbstverständnis – im Vergleich zum beruflichen Selbstverständnis – sprechen wir deshalb, weil wir sozialpädagogische Fachkräfte als professionelle Akteur*innen fassen, die zwar nicht in jeder Situation professionell agieren (müssen und können), zumal auch unterschiedlich bestimmt werden kann, was professionelles Handeln meint, die jedoch gemäß Ulrich Oevermann professionalisierungsbedürftige Tätigkeiten ausüben (vgl. u. a. 2002). Solche Tätigkeiten lassen sich vor allem dadurch kennzeichnen, dass sie auf die Bearbeitung existentiell bedeutsamer, zugleich nicht (mehr) autonom bewältigbarer Krisen von Lai*innen ausgerichtet sind, mit dem Ziel, „für [diese] Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen [stellvertretend] zu bewältigen“ (Oevermann 2002, S. 23; Einf. der Autorinnen). Auf Seite der professionellen Akteur*innen setzt die Fähigkeit zur „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (ebd.) grundlegend eine akademische Ausbildung sowie den damit verbundenen Erwerb theoretischer Wissensbestände voraus.

Es entfaltet sich, wie dargelegt, ein spannungsvolles Gefüge Sozialer Arbeit im schulischen Kontext dahingehend, in einer nicht genuin sozialpädagogischen Institution mit Berufsgruppen wie z. B. Regelschullehrkräften mit möglicherweise anderen Orientierungen (vgl. Baier 2011, S. 86) zusammenzuarbeiten. Inwieweit sich diese Situierung im professionellen Selbstverständnis niederschlägt, wird im Folgenden in Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis einer Schulsozialarbeitenden an einer inklusionsorientierten Ganztagschule untersucht. Für diese Rekonstruktion greifen wir auszugsweise auf ein Interviewtranskript

2 Gemäß Baier ist Soziale Arbeit in Schulen „[z]u Gast in einem fremden Haus“ (2007).

zurück, das dem Datenkorpus der von Oktober 2017 bis September 2020 vom BMBF geförderten und an den Universitäten Kassel und Frankfurt angesiedelten FallKo-Verbund-Studie („Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“) (vgl. u. a. Molnar/Marr/Thieme 2023; Marr/Molnar/Thieme 2021) entstammt.

2. Zum professionellen Selbstverständnis einer Sozialpädagogin in der Schulsozialarbeit – rekonstruktive Vergewisserungen

Im Rahmen der FallKo-Studie haben wir qualitativ-rekonstruktiv untersucht, wie sonder- und sozialpädagogische Akteur*innen in ganztägigen, inklusionsorientierten Schulen und Beratungs- und Förderzentren Fälle konstituieren und wie sie in dem Zusammenhang – vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen – Zuständigkeiten aushandeln (vgl. Silkenbeumer/Thieme 2019).

Die folgende Rekonstruktion bezieht sich auf einen Ausschnitt eines Leitfadeninterviews, dessen Vorstrukturierung eine Fokussierung des Gesprächs ermöglicht und zugleich dessen Offenheit einschränkt (vgl. Hopf 1978, S. 101 f.).³ Interviewt wird Frau Schmidt⁴, die „seit zwanzig Jahren“ (Z. 62) als Sozialpädagogin⁵ an einer ganztägigen, inklusionsorientierten Gesamtschule tätig ist. Dieser Interviewausschnitt wird mit dem rekonstruktiven Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgewertet (vgl. Reichertz 2016, S. 259; Soeffner/Hitzler 1994, S. 39). Wir beziehen uns in der Rekonstruktion auf die folgende Sequenz, wobei die Antworten der Sozialpädagogin – und weniger die Frage bzw. der Kommentar der Interviewerin – im Fokus stehen:

3 Die Durchführung teilstandardisierter Leitfadeninterviews ermöglicht es, Bezüge zwischen den einzelnen Interviews herzustellen und auf diese Weise Vergleiche über den Einzelfall hinweg vorzunehmen (vgl. Misoeh 2019, S. 66), weshalb mehrere Leitfadeninterviews mit Schulsozialarbeiter*innen im FallKo-Projekt geführt wurden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags eignet sich das ausgewählte Datenmaterial, der Ausschnitt des Leitfadeninterviews mit der Sozialpädagogin Frau Schmidt, deshalb besonders, weil hier gezielt die Thematik des professionellen Selbstverständnisses und der eigenen Verortung im Kontext Schule aufgegriffen wird.

4 Alle Namen sind pseudonymisiert.

5 Obgleich Frau Schmidt im Interview als Sozialarbeiterin adressiert wird, bezeichnet sie sich selbst als „Sozialpädagogin“ (u. a. Z. 462), so dass wir, wenn es konkret um Frau Schmidt geht, von ihr als Sozialpädagogin sprechen.

- I: okey ähm die nächste frage wäre woran merkst du dass du in dieser schule als sozialarbeiterin tätig bist (?)*
- Frau Schmidt: °ich gebe keine noten° (singend)*
- I: das ist gut*
- Frau Schmidt: obwohl manchmal schon aber das ist immer freiwillig (I: mhm) aber ich habe da nichts mit zu tun mit dem notengeben das (I: mhm) finde ich wirklich das total ideale an meinem beruf*

Z. 120–126

Mit der Frage der interviewenden Person, woran Frau Schmidt merke, dass sie „in dieser schule als sozialarbeiterin tätig“ (Z. 120 f.) sei, wird – inhaltlich – zunächst der institutionelle Kontext der Schule und daran anschließend die spezifische Berufsrolle der Sozialarbeiterin benannt.

In funktioneller Hinsicht wird die Sozialpädagogin zur beruflichen (Selbst-) Reflexion aufgerufen, indem durch die Fragestellung ein Abgleich gefordert wird, denn im institutionellen Kontext der Schule sind verschiedene Berufsgruppen vertreten. Es wird folglich nach der Besonderheit der eigenen Berufsrolle Frau Schmidts in ihrer Funktion als Vertreterin ihrer Berufsgruppe vor dem Hintergrund des schulischen Kontextes gefragt, also zugleich ihre eigene Tätigkeit implizit in Bezug zu anderen in der Schule tätigen Berufsgruppen gesetzt. Somit ist Frau Schmidt dazu aufgefordert, sich und ihre eigene Berufsrolle in ein vergleichendes Verhältnis zu den anderen zu setzen. Da Frau Schmidt in der Frage nicht als *Schulsozialarbeiterin* adressiert, sondern auf ihre Tätigkeit „[als sozialarbeiterin] in dieser schule“ (Z. 120 f.) angesprochen wird, werden gleichermaßen die Profession der Sozialen Arbeit sowie der Handlungsrahmen Schule als relevant markiert.

Frau Schmidt beginnt ihre Antwort mit dem Personalpronomen „ich“, womit sie sich in eine aktive, sich selbst wahrnehmende Position setzt. Die Fortführung „gebe“ verweist zudem auf eine handlungsaktive, selbstbestimmte Positionierung. Im Folgenden grenzt sich Frau Schmidt ausschließend mit dem Pronomen „keine“ in einer bewussten Distanzierung von einer zentralen schulischen Tätigkeit – dem Notengeben – und damit von der Notengebung als leistungsbezogenem schulischem Akt des Bewertens ab. Der gesamte Sprechakt wird singend präsentiert, demnach in besonderer Weise mit Betonung versehen. Darin gelangt zum Ausdruck, dass es sich beim Notengeben um einen Sachverhalt handelt, den die Sprecherin in ihrem Selbstverständnis ‚als sozialarbeiterin in dieser schule‘ in Abgrenzung zu anderen, hier den notengebenden Lehrkräften, mit einer gewissen Genugtuung, beinahe einem Triumph, zurückweist: Die Anforderung, Noten zu geben, wird im Handlungsfeld Schule nicht als Anforderung an Soziale Arbeit angenommen. Darüber hinaus wird die schulische Funktion einer spezifischen Normalisierung und Normierung, die mit der Notengebung und im übertragenen Sinne mit Lob und Tadel verbunden ist, als Akt des Bewertens negativ gesetzt;

denn *singend* verortet sich Frau Schmidt jenseits der damit verbundenen Selektions- und Allokationsfunktion der Schule.

Nach einem kurzen, den vorherigen Sprechakt Frau Schmidts wertenden und bestärkenden Einschub der Interviewerin („das ist gut“; Z. 123) ergänzt Frau Schmidt allerdings einschränkend, dass sie doch manchmal Noten gebe⁶ – um sich kurz darauf zu widersprechen, denn sie habe „da nichts mit zu tun mit dem notengeben“ (Z. 125). Dieser zentrale Widerspruch löst sich dann auf, wenn Schule einerseits (einseitig⁷) als Prinzip, das vorrangig qua Selektionsaufgaben (vgl. Fend 2008, S. 117) und Allokationsfunktion (vgl. ebd., S. 50) der „[g]esellschaftliche[n] Reproduktion“ (ebd., S. 53) dient, andererseits als Handlungspraxis verstanden wird, in der auch jenseits dieses Prinzips agiert werden kann: In ihrem professionellen Selbstverständnis grenzt sich Frau Schmidt vom schulischen Prinzip (vgl. zur möglichen theoretischen Ausdeutung Fend 2008, S. 49 ff.), das sich für sie im Notengeben als Pflichtaufgabe zu manifestieren scheint, ab, während sie es handlungspraktisch durchaus mit ihrer beruflichen Selbstverortung und -bestimmung vereinbaren kann, manchmal und ausschließlich „freiwillig“ (Z. 124) – also mit freiem Willen und damit dem schulischen Prinzip nicht unterworfen – Noten zu geben. Es offenbaren sich zwei Dimensionen in Hinblick auf Frau Schmidts Tätigkeit als ‚sozialarbeiterin in dieser schule‘: Das ‚Prinzip Schule‘ mit der Pflicht zum Noten geben lehnt sie ab, kann es aber zugleich innerhalb der ‚Schule als Handlungspraxis‘ durchaus mit ihrem Selbstverständnis als Schulsozialarbeiterin vereinbaren, dass zu ihrer Tätigkeit manchmal das Geben von Noten gehört.

Die Sozialpädagogin schließt ihre Ausführung zum Notengeben bewertend mit der Feststellung, dass dies – „[mit dem notengeben] nichts [...] zu tun“ (Z. 125) zu haben – „wirklich das total ideale“ (Z. 125 f.) an ihrem Beruf sei. Mit der Verwendung des Begriffes des Berufs verweist sie auf eine kollektive Berufsidentifikation, die über die einzelne Tätigkeit und die*den einzelne*n Tätige*n hinaus geht und in Verbindung zur Berufung auf etwas Höheres hindeutet. Diese Er-, eigentlich Überhöhung wird durch die Betonung des Wirklichen und Totalen eingeleitet und kulminiert in der Feststellung des einen, totalen Idealen. Dieses

-
- 6 Inwiefern Frau Schmidt in ihrer Tätigkeit am Notengeben beteiligt ist, lässt sich im vorliegenden Datenmaterial nicht klären. Denkbar ist, dass sie in der an der Schule praktizierten multiprofessionellen Teamarbeit, in der sie mit Lehrkräften gemeinsam in Klassenverbänden eingesetzt wird, bspw. sog. Soft Skills – etwa soziale Kompetenzen der Schüler*innen – beurteilt und insofern in die Benotung involviert ist.
 - 7 Helmut Fend verweist in seiner „Neue[n] Theorie der Schule“ (2008) auf die Doppelfunktion von Schule, die er einerseits in der gesellschaftlichen Reproduktion qua Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations-, Legitimations- und Integrationsfunktion (vgl. S. 54), andererseits in der Unterstützung der „Personwerdung“ (ebd., S. 53) durch Ermöglichung kultureller Teilhabe und Identität, durch Ausbildung von Berufsfähigkeit, durch Unterstützung bei der Lebensplanung sowie bei der Identitätsbildung und durch die Ermöglichung politischer Teilhabe sieht (vgl. ebd.).

eine Ideale kennzeichnet folglich etwas, das aus ihrer Sicht für den Beruf des* Sozialpädagog*in konstitutiv sei, nämlich das Nicht-Notengeben im Verständnis des Notengebens als Manifestation des schulischen Prinzips.

3. Jenseits des ‚Prinzips Schule‘, aber auch nicht genuin sozialpädagogisch – theoretische Reflexionen zum professionellen Selbstverständnis Schulsozialarbeitender

In der hier rekonstruierten Interviewsequenz lassen sich Rückschlüsse zum professionellen Selbstverständnis der Sprecherin als Sozialpädagogin ziehen:

In der Sequenz scheint die Konstruktion des professionellen Selbstverständnisses in erster Linie in einer negativ konnotierten Verhältnisbestimmung zu den an der Schule tätigen Regelschullehrkräften verankert zu sein, wobei sie ihr berufliches Selbst ausschließlich in Abgrenzung zu den Lehrkräften als notengebenden, normensetzenden Akteur*innen bestimmt und sich darüber vom ‚Prinzip Schule‘ distanziert. Der Sprechakt „ich gebe keine Noten“ (Z. 122) zeichnet sich demnach durch eine Negativbestimmung aus, der in dieser Hinsicht an Gertrud Bäumers Definition von Sozialpädagogik als „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1929, S. 3), erinnert. Statt einer eigenständigen Bestimmung dessen, was ihre Tätigkeit ausmacht, wählt die Sozialpädagogin für ihre Selbstverortung die Grenzziehung zu einer zentralen Tätigkeit von Lehrkräften, dem Notengeben. Lediglich in Abgrenzung vom ‚Prinzip Schule‘, das mit Selektion und Allokation einhergeht, deutet sich ein sozialpädagogisches Selbstverständnis – als eben nicht selektiv und allokativ – an. Trotz dieser Abgrenzung positioniert sich Frau Schmidt in ihrer Tätigkeit eindeutig *innerhalb* des schulischen Kontexts: Das ‚total Ideale‘ an ihrem Beruf – das Nicht-Notengeben – kann sich ausschließlich in Schule erfüllen, denn nur dort zeigt sich das Notengeben als konstitutives Element. In ihrer professionellen Rolle definiert sie sich also – in der hier aufgegriffenen Interviewsequenz – nur über das Negativum, das stets ‚Schule‘ enthält; ein eigenes und eigenständiges sozialpädagogisches Professionalitätsverständnis wird an dieser Stelle nicht dargelegt.

Indessen bietet die in der Sozialen Arbeit geführte professionalitätstheoretische Debatte unterschiedliche Angebote, was als Proprium Sozialer Arbeit gelten und sich somit „als selbstverständliches Moment“ (Schrödter 2007, S. 3) eines professionellen Selbstverständnisses auch „im alltäglichen sozialpädagogischen Handeln Ausdruck verschaff[en]“ (ebd.; Einf. der Autorinnen) könnte. Ein gerade vor dem Hintergrund des Wandels unseres wohlfahrtsstaatlichen Arrangements von einem eher fürsorgenden Wohlfahrtsstaat hin zum aktivierenden Sozialstaat (vgl. Kessl 2019, S. 126) nicht zufällig wieder prominent gewordenen Angebot sind gerechtigkeitstheoretische Grundlegungsversuche Sozialer Arbeit (vgl. Kessl/Otto 2009, S. 15), die Soziale Arbeit als der Idee sozialer Gerechtigkeit verpflichtete

und somit auch auf die Verringerung sozialer Ungleichheit (vgl. Sünker 2012, S. 262) zielende Profession fassen (vgl. exemplarisch Fachbereichstag Soziale Arbeit/Deutscher Berufsverband Soziale Arbeit e.V. 2016, o. S.; Schrödter 2007).

Teilt man diese Position, dass Soziale Arbeit eine grundlegend an sozialer Gerechtigkeit orientierte Profession sei, soziale Gerechtigkeit also den Zentralwert Sozialer Arbeit repräsentiere und sie somit „alles [tue], was der Herstellung von sozialer Gerechtigkeit dient“ (Schrödter 2007, S. 8; vgl. auch Ziegler/Böllert 2011, S. 166), lässt sich plausibilisieren, dass die Entwicklung und Behauptung eines eigenen sozialpädagogischen Selbstverständnisses gerade für Schulsozialarbeitende, die in einem nicht genuin sozialpädagogischen, zugleich im Wesentlichen auch auf Selektion und Allokation zielenden Handlungsfeld tätig sind, besonders herausfordernd zu sein scheint. Denn mit der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule re-/produzieren sich Bildungsungleichheiten, denen Soziale Arbeit im Sinne ihrer Orientierung an Gerechtigkeit – keinesfalls verstanden als Gleichverteilung von (Start-)Chancen (zur Diskussion des Gerechtigkeitsbegriffs s. u. a. Schrödter 2007; auch Thieme i. E.) – entgegenzuwirken sucht.

Gleichwohl ist das Handlungsfeld Schule, nicht zuletzt mit der in der UN-Behindertenrechtskonvention (in Deutschland 2009 ratifiziert) begründeten Anforderung, Schule inklusionsorientiert zu gestalten, zum Wandel aufgefordert. Dieser bereits stattfindende und weiterhin konsequent zu verfolgende Wandel wird langfristig nicht nur Schule als Lern- und Lebensraum sowie das ‚Prinzip Schule‘ verändern, sondern auch zu einer Neujustierung professioneller Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden, aber auch von Regelschullehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal in Schulen beitragen – womöglich in Form einer selbstbewussten Positionierung von „Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier 2011, S. 11). Denn: Eine inklusive Schule muss eine in dem Sinn gerechte Schule sein, dass durch sie eine grundlegende Anerkennung aller Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist, d. h., dass es gelingt, sie als „Menschen anzuerkennen und eine Haltung diesen gegenüber einzunehmen, die ihrer Menschlichkeit gerecht wird, im Rahmen dessen, was als humaner Umgang verbindlich wird; ihrer Menschlichkeit als offenes Projekt“ (Winkler 2018, S. 134).

Literatur

- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- 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, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 85–96.
- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band 5: Sozialpädagogik. Langensalza: Julius Beltz, S. 3–17.

- Fachbereichstag Soziale Arbeit/Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH. www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf (Abfrage: 10.11.2022).
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): „Und es bewegt sich doch...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Empirische Erziehungswissenschaft. Band 21. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung/Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research. In: Zeitschrift für Soziologie, 7, H. 2, S. 97–115.
- Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (2023): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.
- Kessler, Fabian (2019): Soziale Arbeit im Aktivierenden Sozialstaat. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main: Campus, S. 117–140.
- Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? In: Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7–21.
- Marr, Eva/Molnar, Daniela/Thieme, Nina (2021): „wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. In: Der pädagogische Blick, 29, H. 1, S. 27–38.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Molnar, Daniela/Marr, Eva/Thieme, Nina (2023): „jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“. Zur Zuständigkeitsfrage im Kontext multiprofessioneller Kooperation von schulischer und außerschulischer Erziehungs- und Eingliederungshilfe. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 86–100.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Rademacker, Hermann (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–31.
- Reichert, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruttert, Tobias (2020): Die professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. Eine qualitative Studie über professionelle Selbstverständnisse sozialpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, Mark (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis, 37, H. 1, S. 3–28.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina (2019): Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). In: Soziale Passagen, 11, H. 1, S. 205–208.
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Roland (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröder, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54.

- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Band 1. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 631–646.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2004): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen – sonstige Einrichtungen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Revidierte Ergebnisse. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00065788/5225403209004_Korr11032022.pdf (Abfrage: 03.09.2021).
- Statistisches Bundesamt (2022): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?_blob=publicationFile (Abfrage: 04.11.2022).
- Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–266.
- Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und Allgemeine Bildung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin: BMBF, S. 11–21.
- Thieme, Nina (i. E.): Bildungsgerechtigkeit in bildungspolitischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen in Zeiten der Covid-19-Pandemie. In: Schmidt, Friederike/Weinbach, Hanna (Hrsg.): (Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. Geschichten – Rationalitäten. Bielefeld: transcript.
- Thiersch, Hans (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität: Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–62.
- Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: DJI.
- Ziegler, Holger/Böllert, Karin (2011): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit – Einige Anmerkungen zur Debatte um Normativität. In: Soziale Passagen, 3, H. 3, S. 165–174.
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.

Zum beruflichen Selbstverständnis in der österreichischen Schulsozialarbeit

Eine quantitative Analyse

Christine Würfl und Barbara Schörner

1. Ausgangslage

Bildungspolitische Bestrebungen gekoppelt mit Verhaltensauffälligkeiten sowie Gewalt- und Konfliktthematiken unter Schüler*innen forcieren seit der Jahrtausendwende den Auf- und Ausbau von Schulsozialarbeit an österreichischen Pflichtschulen. So hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren – 2008 wurde die österreichische Schulsozialarbeitslandschaft in den neun Bundesländern erstmalig empirisch erfasst – die Zahl der Trägerorganisationen von neun auf 25 beinahe verdreifacht und es gibt seit 2022 Angebote in allen österreichischen Bundesländern (vgl. Schörner/Würfl 2022, S. 77). Mit dieser Expansion adressiert Schulsozialarbeit deutlich mehr Schulen, wenngleich der allgemeine Pflichtschulbereich weiterhin im Fokus bleibt. So wurden 2017 an 1063 österreichischen Schulen sozialarbeiterische Angebote gesetzt, was einer Steigerungsrate von 315% gegenüber 2011 entspricht (vgl. Schörner/Würfl 2022, S. 78). Die Leistungspalette wurde im Wintersemester 2022/23 von 466 schulsozialarbeiterischen Fachkräften umgesetzt.¹ Formal-rechtlich ist Schulsozialarbeit in Österreich überwiegend der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und damit im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 erfasst. Vielfach verstanden als ein Sozialer Dienst oder eine Hilfe für Kinder und Jugendliche, obliegt allerdings die strukturell-organisatorische Ausgestaltung von Schulsozialarbeit den neun Bundesländern, weshalb diese national nicht einheitlich geregelt ist. So finden sich Organisationsformen in Behörden, in freier Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe oder als Vereine (vgl. Würfl/Schörner 2018, S. 14). Mit der gestiegenen Bedeutsamkeit von Schulsozialarbeit gingen Bestrebungen einher, Schulsozialarbeit theoretisch-konzeptionell sowie fachlich-methodisch zu fundieren und bildungspolitisch

1 Die elektronische Umfrage durch die Autorinnen richtete sich an Leitungspersonen von Trägerorganisationen im Netzwerk Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit, AG Schulsozialarbeit und an Verwaltungsbehörden in den Bundesländern (Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsdirektion). Der Personenstand bezieht sich auf September 2022.

zu verankern. So verweist das aktuelle österreichische Regierungsprogramm auf Unterstützungsleistungen von Schulsozialarbeit im schulischen biopsychosozialen Supportsystem und der Notwendigkeit einer klaren Aufgabenspezifizierung (vgl. Bundeskanzleramt 2020, S. 169). Vor dem Hintergrund, dass Professionen für eine Gesellschaft zentralwertbezogene respektive systemrelevante Dienstleistungen erbringen, werden international im Praxisfeld der Schulsozialarbeit als relevante Aufgaben bildungsbezogene Angebotssetzungen sowie problembezogene Hilfestellungen für Schüler*innen definiert (vgl. Huxtable 2016, S. 1). So fokussiert das Leistungsportfolio beim überwiegenden Teil der österreichischen Trägerorganisationen auf die Bearbeitung von Konfliktlagen, emotionalen und sozial-verhaltenorientierten Problemen. In Hinblick auf bildungsbezogene Leistungen werden zwar im Bereich der Bildungsmotivation und -benachteiligung Schwerpunkte gesetzt, nicht zwingend finden sich diese jedoch bei Schulabsentismus und bei der Sicherstellung materieller Grundbedürfnisse (vgl. Schörner/Würfl 2022, S. 80).

2. Theoretische Perspektiven zum beruflichen Selbstverständnis

Trotz diesem am Wohlergehen der Schüler*innen ausgerichteten Leistungskatalog wird das berufliche Profil von Schulsozialarbeit in Österreich als unscharf konturiert. So zeigen Untersuchungsergebnisse eine enorme Bandbreite an Angeboten gepaart mit Abgrenzungsproblematiken und Mandatsunklarheiten und verweisen damit auf ein mangelndes Handlungsmonopol und ein brüchiges Rollenverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit (vgl. Grandy et al. 2015, S. 69 ff.; Sixt 2014, S. 20). Charakteristika der schulsozialarbeiterischen Berufsrolle werden in der Gestaltung der professionellen Interaktion mit Schüler*innen und zentralen Akteur*innen im schulischen Kontext sichtbar. Professionstheoretisch manifestiert sich fachlich-professionelles Agieren im sogenannten beruflichen Habitus als ein stabiles System verinnerlichter Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Kern 2016, S. 123; Fuchs-Rechlin 2010, S. 35). Befunde zum Berufsverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit deuten auf Unsicherheiten in der professionellen Rollenausgestaltung hin (vgl. Heimgartner/Sting 2013, S. 123). Zudem spannt sich in Österreich die Ausbildung für Soziale Arbeit über eine Vielzahl an Praxisfeldern zwischen Gesundheits-, Hilfe- und Bildungsbereich, was die berufsspezifische Sozialisierung eines schulsozialarbeiterischen Habitus erschweren mag (vgl. Würfl/Schörner 2020, S. 188). Die Trennung zwischen den beiden Berufsbildern Sozialarbeit und Sozialpädagogik – ein österreichisches Spezifikum – führe darüber hinaus zu irritierenden Implikationen für das Professionsverständnis der Schulsozialarbeit (vgl. Sting 2015, S. 194 f.). So erfolgt einerseits die Ausbildung überwiegend in getrennten Studiengängen

bzw. im sozialpädagogischen Ausbildungsstrang auf postsekundärem Niveau, andererseits sieht das Bildungsministerium Planstellen in Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik mit divergenten Aufgabenbereichen vor.

Relevante subjektbezogen-berufsbiographische Professionstheorien verweisen darauf, dass beruflich-habituelle Muster das professionelle Selbstverständnis, definiert als „Gesamterscheinungsbild einer Person in ihrer Berufsrolle, das sich in charakteristischen Grundzügen des beruflichen Verhaltens bzw. ‚Gehabes‘ zeigt“ (Pfadenhauer 2009, S. 8), prägen. Diese professionstypischen Merkmale beinhalten berufliche Selbstkonstruktionen zur eigenen Berufsrolle, welche sich als Selbstcharakterisierungen zum angemessenen professionellen Handeln niederschlagen (vgl. Haase 2017, S. 340; Fuchs-Rechlin 2010, S. 41). Die berufliche Verortung und professionsbezogene Identifizierung gilt es über die eigene Berufsgruppe hinaus zu repräsentieren, weshalb das professionelle Selbstverständnis der Orientierung nach außen und nach innen dient (vgl. Ermel/Haupt 2015, S. 81 f.). Verknüpft mit dem österreichischen Professionalisierungsdiskurs werden verstärkt Perspektiven und Rollenerwartungen zentraler Kooperationspartner*innen gegenüber der Schulsozialarbeit, damit also Aspekte der Außenwahrnehmung, kolportiert (vgl. Grandy et al. 2015, S. 69; Gspurning/Heimgartner 2013, S. 53), während die Frage nach dem immanenten beruflichen Selbstverständnis bislang noch kaum im Zentrum der Forschung stand. Zusammengefasst zeigen die wenigen empirischen Forschungsergebnisse, dass von Leitungspersonen österreichischer Träger, und damit aus Organisationsicht, Schulsozialarbeit als Scharnier- oder Brückenkopf zwischen Schule und Familie aufgefasst wird. Dieser Auffassung liegt entweder eine parteiliche bzw. fürsprechende Übersetzungs- und Sensibilisierungshaltung zugrunde oder sie ist mit einer neutralen Beratungshaltung verknüpft (vgl. Würfl/Schörner 2020, S. 197).

Ob sich allerdings die Schulsozialarbeitenden per se in diesen habituellen Rol- lengefügen der Führungskräfte – innerhalb und über die Trägerorganisationen hinweg – wiederfinden, darüber liegen bislang keine österreichweiten Befunde vor. Vorliegender Beitrag analysiert daher das berufliche Selbstverständnis von Schulsozialarbeitenden, um eine professionstheoretische Reflexion der aktuellen österreichischen Schulsozialarbeit als expandierendes Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen.

3. Methodisches Design

Grundlage für die Analyse des beruflichen Selbstverständnisses bildet eine Online-Befragung zum Berufsprofil aus Sicht der österreichischen Schulsozialarbeiter*innen im Februar 2022. Insgesamt waren zu diesem Zeitpunkt 361 Fachkräfte national tätig, wovon sich 50,4% an der Befragung beteiligten.

Nach Bereinigung von unvollständigen Datensätzen verblieb eine Gesamtstichprobe von 133 Personen.

Der zentrale Teil des Erhebungsinstruments für das Selbstverständnis wurde aus der 2018 durchgeführten Untersuchung zum schulsozialarbeiterischen Berufsprofil aus Sicht von Leitungspersonen österreichischer Trägerorganisationen (vgl. Würfl/Schörner 2018) übernommen, um eine Vergleichsbasis zwischen Führungskräften und Mitarbeiter*innen sicherzustellen. Hierbei handelt es sich um 13 Selbstcharakterisierungen, welche aus theoretischen und empirischen Befunden zur habituellen Rollengestaltung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik abgeleitet wurden (vgl. Würfl/Schörner 2020, S. 189 f.): Die *Brückenkopffunktion* bildet das Bindeglied zwischen sozial-familiärer und schulischer Lebenswelten der Schüler*innen. *Berater*innen und Begleiter*innen* unterstützen Schüler*innen durch Zuhören, Anregen, Ermutigen und andere non-direktive Handlungsstrategien. *Aufklärer*innen* stellen Wissen und Informationen bereit und regen damit Reflexionen über das subjektive Handeln von Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern oder anderen Stakeholdern an. Als *Organisator*in* werden Netzwerke gebildet und koordiniert sowie die Kommunikation an den Schnittstellen im Hilfeprozess sichergestellt. Während die *diplomatische Rolle* in Konflikten vermittelt, bietet die *fürsprechende* Unterstützung und Entlastung durch das Vorbringen positiver Aspekte zum Schutz ihrer Zielgruppe an. *Entwicklungshelfende* regen Denk- und Erkenntnisprozesse für neue Ideen zur (schulischen) Lebensbewältigung an. Als *Feuerwehr* wird auf wahrgenommene Problemlagen reagiert. *Anwält*innen* positionieren sich in stellvertretender Parteilichkeit für Schüler*inneninteressen gegenüber Dritten. Während *Kontrolleur*innen* Leistungen und normkonformes Verhalten überwachen, motivieren *Animateur*innen* zur Nutzung von (sozialen) Lernarrangements. Als *Freund*innen* werden persönlich gefärbte soziale Beziehungen ohne spezifische Rollenverpflichtung angeboten. Der *Elternersatz* übernimmt stellvertretend für die Obsorgeberechtigten fürsorgliche und erzieherische Aufgaben. Diese 13 Selbstcharakterisierungen wurden als Item-Batterie entlang einer vierstufigen Likertskala – reichend von sehr zutreffend bis gar nicht – vorgelegt². Ergänzend wurde das Selbstverständnis über zentrale selbstzugeschriebene Eigenschaften erfasst. Hierfür wurden in der Erhebung 2022 die Befragten aufgefordert, drei subjektiv wichtige Merkmale, welche Schulsozialarbeiter*innen charakterisieren, in Form einer offenen Frage, zu benennen.

Ausgehend von der Fragestellung, welches professionelle Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeitslandschaft zugrunde liegt, wurde in Analogie zu den Selbstcharakterisierungen der Trägerorganisationen eine Clusteranalyse durchgeführt, um habituelle Rollen und Muster zu identifizieren. Diese wurde,

2 Antwortskala: Feuerwehr trifft sehr zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu.

um nicht zu kleine und damit schwer interpretierbare Cluster zu erzeugen, nach dem Ward-Verfahren durchgeführt, wobei als Distanzmaß die quadrierte euklidische Distanz herangezogen wurde. Das Ward-Verfahren erbrachte nach dem Ellbow-Kriterium eine 3-Cluster-Lösung. Für die Analyse der beruflichen Rollenmuster wurden darüber hinaus die in den offenen Antworten erfassten Eigenschaften inhaltsanalytisch in 17 Kategorien aufbereitet und deskriptiv den Rollenverständnissen der Berufsträger*innen zugeordnet. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS. 28.

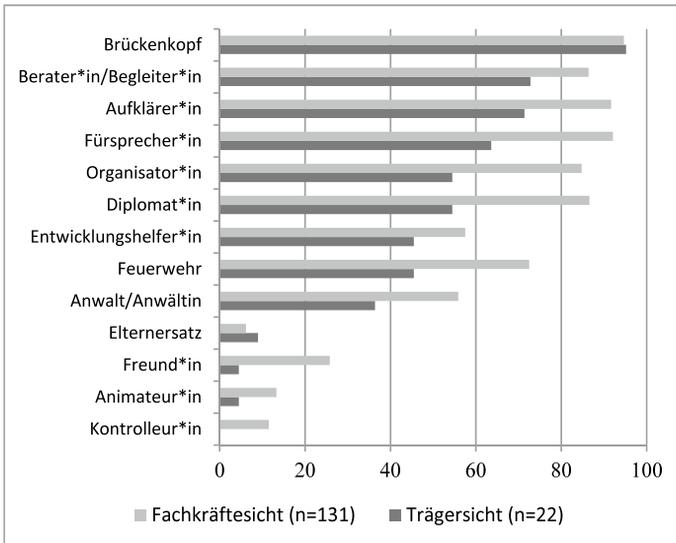
4. Zentrale Ergebnisse

Die Mehrheit der befragten österreichischen Schulsozialarbeiter*innen verfügt über eine Grundausbildung in der Sozialen Arbeit (82,7%) und rund jede fünfte Fachkraft weist einen Abschluss in Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften oder Sozialpädagogik auf. Die überwiegend weiblichen Befragten (84,1%) sind primär zwischen 26 und 45 Jahre alt. Als Arbeitgeber*innen fungieren in rund 60% der Fälle freie Trägerorganisationen bzw. Vereine, 12% entfallen auf die Schulbehörde und 28% auf die behördliche Kinder- und Jugendhilfe. Angeboten wird Schulsozialarbeit überwiegend in Mittelschulen, wo 83,5% der befragten Fachkräfte durchschnittlich an 2–3 Schulen tätig sind.

Gefragt nach dem beruflichen Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit zeigt sich, dass von den 13 Antwortmöglichkeiten zur beruflichen Selbstcharakterisierung neun Selbstzuschreibungen das schulsozialarbeiterische Selbstverständnis dominieren: Brückenkopffunktion, Berater*in und Begleiter*in, Aufklärer*in, Organisator*in, Diplomat*in, Fürsprecher*in, Entwicklungshelfer*in, Feuerwehr und Anwalt/Anwältin. Diese Breite an Selbstcharakterisierungen findet sich sowohl unter den Leitungspersonen der österreichischen Schulsozialarbeitsorganisationen als auch bei den Fachkräften. Dennoch lassen sich durchgängig stärkere Zustimmungsqquoten unter Praktiker*innen und leichte Rangplatzverschiebungen zu den Leitungspersonen ausmachen. So stellt die Brückenkopffunktion, verstanden als schulsozialarbeiterisches Bindeglied zwischen den Sozialisationsinstanzen, bei beiden Personengruppen die am stärksten inkorporierte Positionierung dar. Wesentlich stärker in der Rolle des*r Fürsprecher*in sehen sich die schulsozialarbeiterischen Fachkräfte. 9 von 10 Berufsträger*innen nehmen sich in dieser Rolle wahr, während für jede dritte Organisation diese Charakterisierung nicht zutrifft. Ähnlich verhält es sich mit der Rolle als Diplomat*in, da auch hier für rund 87% der Fachkräfte aber nur für rund 55% der Trägerorganisationen dieses Selbstverständnis prägend ist. Im Unterschied dazu nimmt die Beratungs- und Begleitungsrolle unter den Trägerorganisationen einen höheren Stellenwert ein; mit rund 73% rangiert diese

Selbstbeschreibung bei den Leitungspersonen an zweiter Stelle, wohingegen diese bei den Fachkräften trotz höherer Zustimmungsquote nur den fünften Rangplatz unter den 13 Charakterisierungsmerkmalen einnimmt. Eine klare Distanz im beruflichen Selbstverständnis herrscht hingegen bei beiden Personengruppen zu den Attributen des Kontrollierens und Animierens vor. Ebenso abgelehnt werden auch die primär auf Sozialbeziehung ausgerichteten Selbstzuschreibungen als Elternersatz und Freund*in (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit



(Zustimmungsquote der Kategorien trifft sehr zu und trifft eher zu)

Werden diese charakteristischen Rollenassoziationen bei den schulsozialarbeitenden Fachkräften nach Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Auffassungen untersucht, lassen sich drei grundlegende Muster (Cluster) destillieren:

- Muster 1: Mentor*innen.** Mentor*innen (n=41) sind neben dem Selbstverständnis als Brückenkopf (95,1%) von einer explizit fürsprechenden Rolle geprägt (100%). Zudem weist dieses Muster auch diplomatische (95,1%), beratende (83%), organisatorische und aufklärende Komponenten auf (jeweils 92,7%). Darüber hinaus ist dem Rollenmuster eine sokratische Haltung als Entwicklungshelfende (80,5%) und Anwaltschaftliche (61%) inhärent, gepaart mit beziehungsorientierten Rollen als Freund*in (41,5%) oder Animateur*in (24,4%). Andererseits findet sich das rasche Intervenieren bei Problemen und Krisen im Sinne einer „sozialen Feuerwehr“ mit 90,2% in diesem Musterportfolio wieder. In den konkreten Schulsozialarbeitskontext übertragen, zeigt sich ein breitgefächertes Rollengefüge, welches von beziehungsorientierten

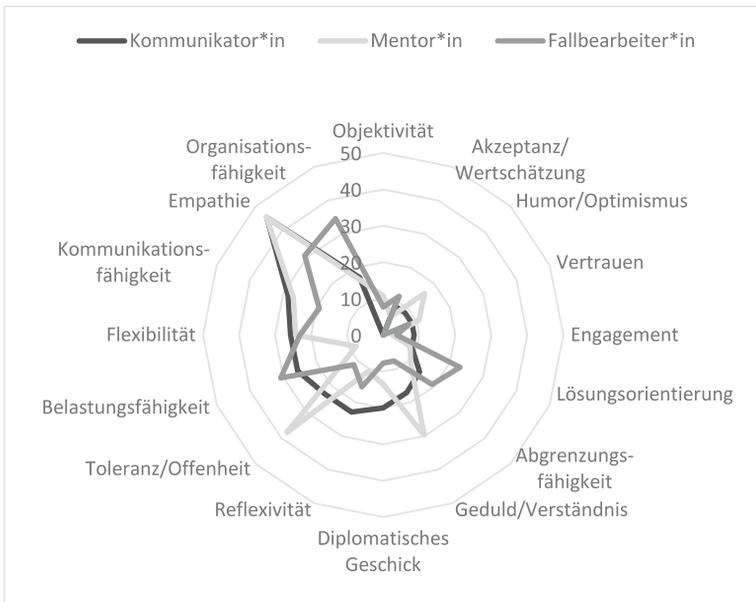
Komponenten dominiert wird. Als Fürsprecherin für Schüler*innen wird zwischen unterschiedlich wahrgenommenen Lebenswirklichkeiten im Kontext der schulischen Anforderungen vermittelt. In diesem Typus fußt die schulsozialarbeiterische Professionalität auf einer primär parteilichen Haltung und wird deshalb von den Autorinnen als *Mentor*in* bezeichnet.

- *Muster 2: Kommunikator*innen.* Dieses Muster (n=36) ist durch ein eher enges Verständnis als Brückenkopf charakterisiert (97,2%), welches mit einer primär aufklärenden Rolle (88,9%) einhergeht. Ergänzt wird dieses Rollengefüge um diplomatische und beratend-begleitende Merkmale (jeweils 86,1%). Auch fürsprechende und organisatorische Komponenten finden sich in diesem Typus, wenngleich zu (sozial)pädagogischen Beziehungsgestaltungen wie Freund*in, Animateur*in oder Kontrolleur*in und Elternersatz klar Abstand genommen wird. Eine eindeutige Positionierung findet sich in der Zurückweisung der Feuerwehrrolle, als strikt zwei Drittel der Praktiker*innen dieses Typus das reine Reagieren auf Problemlagen ablehnen. In die konkrete Praxis übertragen, dominiert ein professionell sozialkommunikatives Interaktionsgefüge das fachliche Handeln als Brückenkopf, weshalb es von den Autorinnen als *Kommunikator*in* definiert wird.
- *Muster 3: Fallbearbeiter*innen.* Das fallbearbeitende Muster (n=28) speist sich ebenso aus einer beratenden und aufklärenden Brückenkopffunktion (jeweils 92,9%) mit diplomatischen und organisatorischen Rollenaspekten (75% bzw. 78,6%). Im Unterschied zu den anderen beiden Mustern ist in diesem Typus jedoch die soziale Feuerwehrfunktion am stärksten (92,9%) und die Selbstcharakterisierung als Entwicklungshelfende am schwächsten (7,1%) ausgeprägt. In diesem Sinne ist das professionelle Selbstverständnis auf das Beraten von Schüler*innen ausgerichtet. Zur Problemlösung wird einzelfallorientiert mit dem schulischen und familiären Umfeld zusammengearbeitet sowie in Krisen- und sozialen Konfliktsituationen interveniert. Vor diesem Hintergrund lässt sich dieses Rollenverständnis als *Fallbearbeiter*in* beschreiben.

Werden die drei skizzierten Muster anhand der subjektiv wichtigen Merkmale, welche Schulsozialarbeit aus Sicht der Fachkräfte charakterisieren, beschrieben, dann zeigt sich, dass Empathiefähigkeit und Einfühlungsvermögen insbesondere in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in allen Rollenmustern einen zentralen Stellenwert einnehmen (30,8% bis 45,9%). Fokussiert auf das Muster 1 *Mentor*in* gelten Toleranz/Offenheit (37,8%), Geduld/Verständnis (29,7%) aber auch ein humorvoller bzw. optimistischer Zugang als wichtige Eigenschaften von Praktiker*innen. Dahingegen sticht beim Muster 3 *Fallbearbeiter*in* die Konflikt- und Belastungsfähigkeit im Dreieck Familie, Schule und Behörde (30,8%), die Lösungsorientierung in der Problembearbeitung (23,1%) – die mitunter auch kreativ-individuelle Wege umfasst – sowie die damit verbundene Organisationsfähigkeit (34,6%) hervor. Allrounder-Fähigkeiten werden dem

Muster 2 *Kommunikator*in* zugeschrieben, allen voran kommunikative Ausdrucksfähigkeit (28,6%) und Reflexionsvermögen, um Zusammenhänge und Machtstrukturen zu erkennen sowie Situationen, Handlungen und Positionen zu hinterfragen (22,9%). Zudem ist diplomatisches Geschick (20%) gefragt, damit die Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal und den Eltern funktioniert, die Schüler*innen gut unterstützt werden können sowie zwischen unterschiedlichen Standpunkten vermittelt werden kann (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Eigenschaftszuschreibung nach dominanten Rollenverständnissen der Fachkräfte



(n=105)

5. Diskussion und Zusammenfassung

Ziel vorliegender Studie war es, das professionelle Selbst- bzw. Rollenverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit aus Perspektive der Fachkräfte empirisch zu beleuchten. Als stabiles System verinnerlichter Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Kern 2016; Fuchs-Rechlin 2010; Pfadenhauer 2009) wurde die berufliche Selbstverortung von 133 Berufsträger*innen über 13 Selbstcharakterisierungen und drei zentrale Attribuierungen operationalisiert, um nach für die österreichische Schulsozialarbeitspraxis typischen Rollenprofilen zu suchen.

Insgesamt wurden drei Rollenmuster lokalisiert, welche, die zentralen Attribuierungen aufgreifend, als *Mentor*in*, *Kommunikator*in* und *Fallbearbeiter*in* bezeichnet wurden. Allen drei Mustern liegt ein Verständnis von Schulsozialarbeit als Scharnier- oder Brückenkopf zwischen Schule, Familie und Hilfesystemen zugrunde. Diese Rollenauffassung deckt sich nicht nur mit den 2018 erhobenen Sichtweisen der Trägerorganisationen (vgl. Würfl/Schörner 2018), sondern auch mit jener eines Expert*innengremiums aus dem Jahre 2011, welche Schulsozialarbeit als Angebot im psychosozialen Unterstützungsangebot beleuchtete (vgl. Piringer 2011). Ähnlich wie bei den Leitungspersonen sehen sich auch Berufsträger*innen entweder in der Rolle einer parteilichen bzw. fürsprechenden Übersetzungs- und Sensibilisierungsinstanz (*Mentor*in*) oder in einer beratenden, auf Problemlösung ausgerichteten Interventionsfunktion (*Fallbearbeiter*in*). Im Unterschied zu den Trägerorganisationen liegt den Schulsozialarbeiter*innen ein differenzierteres Rollenverständnis zugrunde, als sich ein zusätzliches Muster findet, welches die Feuerwehrfunktion weitgehend ablehnt (*Kommunikator*in*). Zudem ist das Rollengefüge des Mentorings vergleichsweise wesentlich stärker mit der akteursbezogenen Ebene im Sinne freundschaftlicher, animierender und entwicklungsfördernder Zugänge verknüpft.

Damit wäre das Arbeitsfeld der österreichischen Schulsozialarbeit zwar von unterschiedlichen, aber nicht notwendigerweise unsicheren Deutungs- und Haltungsmustern (vgl. Heimgartner/Sting 2013) geprägt. Obgleich die Brückenkopffunktion ein gemeinsames Grundverständnis reflektiert, könnten die damit verknüpften gegensätzlichen Haltungen auf einen Diskussionsbedarf bezüglich der Ausformung eines eindeutigen beruflichen Selbstverständnisses und professionellen Habitus hinweisen. Übertragen auf die österreichische Schulsozialarbeit wäre daher nicht nur zu klären, wie Schulsozialarbeit theoretisch zu verorten sei (vgl. Speck 2022), sondern auch, wie sich die Praxis im Spektrum aus Prävention, Früherkennung und Intervention positionieren soll. Versteckt enthalten sind in den drei Mustern auch fachliche Haltungen der (All-)Parteilichkeit, welche Fragen nach der Ausgestaltung eines habituellen schulsozialarbeiterischen Rollengefüges aufwerfen. In dem Ausmaß, in dem Schulsozialarbeit sich als besonderes Arbeitsfeld in dem von pädagogischen Strukturen und Logiken dominierten Schulsystem behaupten muss, gilt es nicht nur, die fachliche Rolle nach innen zu klären, sondern auch in Abgrenzung zu pädagogischen und psychosozialen Supportsystemen nach außen (vgl. Ermel/Haupt 2015) auszuformen und zu vertreten.

Literatur

- Bundeskanzleramt Österreich (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024. Wien: BKA.
- Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Fit für die Schulsozialarbeit? Qualität von Aus- und Weiterbildung. In: Sozialmagazin, 40, H. 11–12, S. 81–88.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Und es bewegt sich doch ...! Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Grandy, Simone/Bernold-Schrom, Desiree/Hofmann, Felix/Teutsch, Friedrich/Lehner, Lisa/Felder-Puig, Rosemarie (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Forschungsbericht. Wien: LBI.
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno (2013): Schulsozialarbeit und die Perspektiven der AkteurInnen. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg.): Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit. Wien: Lit, S. 53–66.
- Haase, Katrin (2017): Das berufliche Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit. Zu Gast in einem fremden Haus? In: Soziale Arbeit, 66, H. 9, S. 339–345.
- Heimgartner, Arno/Sting, Stephan (2013): The establishment of school social work in Austria. From a project to a regular offer. In: CEPS Journal, 3, H. 2, S. 119–134.
- Huxtable, Marion (2016): The 2016 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work. www.guenterbrus.at/wpcontent/uploads/2014/01/16_International-Network-Survey-2016_web.pdf (Abfrage: 15.11.2022).
- Kern, Johanna (2016) Die Bedeutung von beruflichem Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit. In: Soziales Kapital, 9, H. 2, S. 118–129.
- Pfadenhauer, Michaela (2009): Professioneller Stil und Kompetenz. Einleitende Überlegungen im Rekurs auf Bourdieus Habitus-Konzept. In: Pfadenhauer, Michaela/Scheffer, Thomas (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7–20.
- Piringer, Holger/Avdijevski, Emsal/Pollinger, Katrin/Kolar-Paceski, Marianne (2011): Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse. Wien: Team Focus/FSW.
- Schörner, Barbara/Würfl, Christine (2022): Praxisfeld Schule. Schulsozialarbeit – ein junges Berufsfeld. In: Bakic, Josef/Coulin, Johanna/Kronberger, Gabriele (Hrsg.): Praxis Sozialer Arbeit in Österreich. Ein Ordnungsversuch mit exemplarischen Ausblicken. Wien: Löcker, S. 76–87.
- Sixt, Ulrike (2014): Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projektes des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming. Dissertation. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München/Basel: Reinhardt/UTB.
- Sting, Stephan (2015): Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. In: Soziales Kapital, 14, S. 194–202.
- Würfl, Christine/Schörner, Barbara (2018): Professionalisierung der österreichischen Schulsozialarbeit. Eine bundesweite Bestandsaufnahme. In: Soziale Arbeit in Österreich, 53, H. 1, S. 12–17.
- Würfl, Christine/Schörner, Barbara (2020): Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe – eine quantitative Analyse für Österreich. In: Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit, 2, S. 181–202.

II Fokus Adressat*innen: Forschung zur Wahrnehmung und Aneignung von Schulsozialarbeit

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

Der Fokus auf die Adressat*innen der Schulsozialarbeit ist wohl derjenige, der bislang in der empirischen Forschung am wenigsten Beachtung fand. Wurde dieser beleuchtet, so geschah dies vorrangig in standortbezogenen Nutzungsstudien zur Schulsozialarbeit. Die vorherrschende Fokussierung auf die Erhebung von Fachkräfteperspektiven und strukturelle Rahmenbedingungenanalysen wird nun jedoch zunehmend um die Adressat*innen- und Nutzer*innen-Forschung erweitert. Diese Perspektive liefert einen Mehrwert, der einerseits Erkenntnisse zu den Lebenswelten der Schüler*innen eröffnet, andererseits aber auch Wahrnehmung und Aneignungspotenziale der Schulsozialarbeit hinsichtlich inner- und außerschulischer Bewältigungsaufgaben der jungen Menschen sichtbar macht. Dies geschieht sowohl über ethnografische Einblicke, qualitative Nutzer*innen-Workshops, qualitative Interviews als auch quantitative Erhebungen. Hieran zeigt sich, dass mit der Adressat*innenforschung viel Potenzial besteht, andere Perspektiven einzunehmen und damit Neues in Erfahrung zu bringen. Gleichzeitig werden Fragen aufgeworfen, wie empirische Erkenntnisse mit Fokus auf die Adressat*innen produktiv in Weiterentwicklungsprozesse im Feld eingebracht werden können.

In *„Das Sozialpädagogische als Spektakel – Spaß als Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit“* zeigt Kathrin Aghamiri anhand zweier Studien, wie die Nutzungskategorie ‚Spaß‘ als zentraler Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit rekonstruiert werden kann. Dabei richtet sie einen subjektorientierten Blick auf die Aneignungstätigkeiten von Adressat*innen in sozialpädagogischen Gruppenangeboten. In der Ausarbeitung des Spektakulären im Sozialpädagogischen, das sich durch die Schaffung eines außeralltäglichen Gelegenheitsorts und kontingenter Möglichkeitsräume im Kontrast zur schulischen Alltagswelt kennzeichnet, wird im Artikel dessen Potenzial als Unterstützung für eigensinnige Aneignungsprozesse sichtbar.

Katharina Baur, Leah Stange und Andreas Karl Gschwind zeichnen in ihrem Beitrag *„Allround-Kompetenz der Schulsozialarbeit“* das Bild der Schulsozialarbeit aus Nutzer*innen-Perspektive nach. Mit Verweis auf die Vielseitigkeit der Praxen bei gleichzeitiger Prekarität des Handlungsfeld wird ein

Spannungszustand erkennbar, in dem Schulsozialarbeit ausgestaltet und von ihren Adressat*innen angeeignet werden kann. Ziel des Beitrags ist es, auf Basis von Daten qualitativer Nutzer*innen-Workshops aus dem Blickwinkel der Nutzer*innen die Kernqualitäten von Schulsozialarbeit zu analysieren und Sensibilität für die diversen wahrgenommenen Kompetenzen und deren Voraussetzungen zu schaffen. Zentral scheint hier, dass Nutzer*innen Schulsozialarbeit als „allround“-kompetent wahrnehmen und insbesondere die Lebensweltnähe und das passgenaue Nachkommen von Bedürfnissen zu schätzen wissen: hierfür braucht es jedoch ressourcenintensive Prozesse und damit entsprechende Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit.

Jacqueline Eidemann zeigt in „*Schulsozialarbeit aus Nutzer*innensicht*“ einige Perspektiven auf die in ihrer qualitativen Dissertationsstudie entstandenen Ergebnisse. Im Fokus stehen die Art und Weise sowie die Kontexte der Schulsozialarbeitsnutzung und deren Nutzen für Jugendliche. Dabei fokussiert der Beitrag den Erstkontakt zur Schulsozialarbeit, den Aufbau von Arbeitsbeziehungen, den Nutzen und den biografischen Gebrauchswert der Schulsozialarbeit und erklärt verschiedene Nutzungstypen der Schulsozialarbeit. Die dargestellten Ergebnisse zeigen spezifische Aneignungsweisen der Schulsozialarbeit auf und geben Hinweise zu förderlichen Rahmenbedingungen zur Erhöhung des Gebrauchswerts für ihre Nutzer*innen.

Sebastian Rahn, Katharina Baur und Mirjana Zipperle gehen in ihrem Artikel „*Zwischen hoher Bekanntheit und latenter Verfügbarkeit – Reichweite und Nutzung der Schulsozialarbeit aus quantitativer Perspektive*“ der Frage nach, wie viele potenzielle Nutzer*innen Schulsozialarbeit erreichen kann, wie viele Schüler*innen die Fachkräfte kennen und in welcher Form das Schulsozialarbeitsangebot genutzt wird. In der Analyse quantitativer Schüler*innen-Befragungen in Baden-Württemberg bietet der Beitrag Erkenntnisse zum Bild einer diskontinuierlich genutzten Schulsozialarbeit, die jedoch als latente Unterstützungsstruktur bereitsteht und als solche wertgeschätzt wird. Die Bedeutsamkeit des empirischen Blicks auf Reichweite und Nutzung von Schulsozialarbeit wird dabei auf mehreren Ebenen hergeleitet: Als wertvoller Beitrag zu fachpolitischen Debatten, als Orientierung im fachlichen Handeln und als Ansatzpunkt bedarfsgerechter Angebotsgestaltung.

Das Sozialpädagogische als Spektakel

Spaß als Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit

Kathrin Aghamiri

*I: [...] Soziales Lernen. Was habt ihr denn da so gemacht ähm bevor Corona so kam?
July: Also da ham wir ähm Spiele gespielt. Wir ham, Konflikte sozu- wenns Konflikte kam mit Lehrer oder Schülern ham wir die geklärt. Und ja. Wir ham da auch sehr viel geredet und so, Spiele gespielt hab ich grad schon gesagt @ (Interview2/ Klasse 7; Zeile 48–51)¹*

Sozialpädagogische Gruppenarbeit erscheint gerade im Kontext von Schulsozialarbeit als wichtiger methodischer Baustein, findet allerdings in der empirischen Forschung bislang noch wenig Beachtung (vgl. Kloha/Aghamiri/Reinecke-Terner 2022; Aghamiri 2018, S. 136 f.; Speck 2014, S. 82 ff.). Schulsozialarbeiter*innen entwerfen hier in aufeinander aufbauenden Einheiten didaktische Settings, die junge Menschen dabei unterstützen sollen, ihr kommunikatives, emotionales und kooperatives Wissen und Können zu erweitern. Als Erziehungsziel steht dabei eine Verbesserung des Miteinanders innerhalb der Lebenswelt Schule im Mittelpunkt. Didaktisch orientieren sich viele dieser „Klassenseminare“ oder „Sozialtrainings“ (vgl. z. B. Petermann et al. 2019; Balnis 2017, S. 15 ff.; zusammenfassend: Schröder et al. 2013) an erlebnisbezogenen Lernkonzepten. In der Regel wechseln kurze Auflockerungsübungen, wie Kreis- oder Bewegungsspiele, mit längeren Gruppenübungen und -reflexionen ab. Allerdings besteht der Grundgedanke vieler dieser von der Verhaltenspsychologie inspirierten oder adaptierten Angebote in der Annahme, Kinder müssten erwünschtes Handeln in einem geeigneten Setting besonders „trainieren“ (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 27 ff.; Aghamiri 2016, S. 31), um in der Schule erfolgreich zu sein (vgl. z. B. Petermann et al. 2019, S. 28).

Die Studie(n), die dem Beitrag zugrunde liegen, nehmen demgegenüber aus empirischer Perspektive junge Menschen als Adressat*innen und Nutzer*innen sozialpädagogischer Gruppenangebote der Schulsozialarbeit in den Blick. Der

1 Das Eingangszitat stammt aus einem ethnografischen Forschungsprojekt in einer siebten Klasse im Rahmen eines Forschungssemesters zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulsozialarbeit.

präventiv orientierte Erziehungsgedanke eines ‚Trainings‘ tritt hierbei zurück. Ich beziehe mich auf die Ergebnisse und Daten zweier Studien, die aus subjektorientierter Perspektive im Kontext Schulsozialarbeit entstanden sind. Die Basis des Beitrags stellt dabei meine Dissertationsstudie „Das Sozialpädagogische als Spektakel“ (Aghamiri 2016) dar, die als ethnografische Fallstudie im Stil der Grounded Theory in einer zweiten Grundschulklasse entstand. Zusätzlich beziehe ich eine kleinere Feldforschung ein, die zum Ziel hatte, die Sicht von jungen Menschen aus der SEK I auf die Veränderungen schulsozialarbeiterischer Angebote während der Corona-Pandemie zu rekonstruieren (vgl. Aghamiri/Foitzik 2022). Folgende Forschungsfragen standen in beiden Studien im Mittelpunkt: Was machen junge Menschen aus dem, was ihnen an Erziehung in der Schulsozialarbeit begegnet? Was haben die Kinder aus eigener Sicht von (Gruppen)Angeboten der Schulsozialarbeit? Wie positionieren sie sich in diesen Settings zwischen Verobjektivierung und Subjektwerdung?

Für den vorliegenden Beitrag werden diese Fragen nun entlang einer besonderen Nutzungskategorie aufgegriffen und analysiert, die sich in beiden Studien zeigt: dem *Spaß*. Fragt man junge Menschen in der Schule nämlich danach, was sie von den sozialpädagogischen Angeboten halten, bekommt man oft die Antwort: *Das hat Spaß gemacht*. In der Rekonstruktion erscheint Spaß als zentraler Modus der Aneignung von Gruppenangeboten der Schulsozialarbeit.

1. Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schule

Sozialpädagogische Gruppenarbeit inszeniert Gemeinschaften mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen Anregungen zu geben, Subjekte in Gesellschaft zu werden. Die vielfach beschriebene Freisetzung des Individuums in der Postmoderne verlangt eine ausgeprägte Fähigkeit und Bereitschaft des einzelnen Menschen, das eigene Leben zu *managen*. Vor diesem Hintergrund sind in den letzten 25 Jahren zahlreiche Handlungskonzepte entstanden, die gezielt „Soziales Lernen“ in der Schule fördern sollen (vgl. Merkle/Leonhardt 2013). Viele dieser Konzepte antizipieren Defizite auf Seiten der Kinder und Jugendlichen, denen pädagogisch-didaktisch vorgebeugt werden müsse (vgl. als Beispiel: Petermann et al. 2019). Dabei zeigt sich auch in der Schulsozialarbeit eine Tendenz, Konflikte zu individualisieren und junge Menschen zu klientifizieren, indem den jeweiligen Kindern präventiv Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben werden (ebd.). Meist wird nicht nur die Abweichung selbst, sondern bereits das Potenzial einer solchen problematisiert (vgl. Aghamiri et al. 2015).

Dies fußt nach Winkler (2006) in einem tiefgreifenden und hartnäckigen pädagogischen Missverständnis: dass nämlich Bildung und Erziehung passgenau zu planen seien und die *richtige* Erziehung auch die gewünschten *Ergebnisse* hervorbringe. Bildungsprozesse dagegen zeichnen sich genuin durch ihre

Selbsttätigkeit aus. Entlang des lerntheoretischen Konzepts der Aneignung (vgl. Winkler 1988; Leont'jew 1982, 1973) bilden sich Menschen aber nicht isoliert: Die Aneignungstätigkeiten der einzelnen Subjekte sind eingebunden in ein komplexes Geflecht aus sozialen Beziehungen und Bedeutungen der geteilten Lebenswelt(en). Wie jede andere Gruppe, die einen bestimmten Ausschnitt von Lebenswirklichkeit teilt, verfügen auch Kinder über ein spezifisches, gemeinsames Wissen von Wirklichkeit, als Schüler*innen insbesondere über die Lebenswelt Schule. Schüler*innen ist bspw. bekannt, dass die Ordnung des Unterrichts von ihnen leibliche Disziplin verlangt: Herumlaufen, sich zu Gehör bringen, ohne aufgerufen zu sein, Essen, wenn der Magen knurrt oder den Unterricht einfach verlassen, wenn es persönlich Wichtigeres zu erledigen gäbe – das alles wird auf der Vorderbühne mit Sanktionen belegt.² Die Schule verlangt eine Unterwerfung leiblicher Impulse unter die unterrichtlichen Regeln. Dazu ist sie ein wichtiger Begegnungsort: Auf der „Hinterbühne“ der Peers (Reinecke-Terner 2017, S. 256) werden Freundschaften angebahnt, gepflegt, verhandelt oder aufgekündigt und Zugehörigkeiten müssen innerhalb der Zwangsgemeinschaft Klasse fortlaufend hergestellt werden.

Schule als alltägliche Lebenswelt erscheint für junge Menschen als ein Ort, an dem Herausforderungen und potenzielle Kränkungen sowohl vor dem Hintergrund der Leistungsanforderungen des Curriculums als auch der Erwartungen der Peers bearbeitet werden müssen. Schaut man also aneignungstheoretisch auf Angebote der Schulsozialarbeit zum *sozialen Lernen*, können diese nicht in erster Linie von den pädagogischen Zielen her betrachtet und analysiert werden, sondern sollten ihren Blick auf diejenigen richten, die sie sich im Rahmen der alltäglichen (Schul-)Ordnungen aneignen: die Kinder und Jugendlichen. Das empirische Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Studie(n) richtet sich in diesem Sinne auf die Aneignungstätigkeiten der Adressat*innen aus subjektorientierter Perspektive: Wie deuten die Kinder die Gruppenarbeit zum sozialen Lernen? Und spezifisch für diesen Beitrag: Welche Bedeutung hat der von den jungen Menschen herausgestellte *Spaß* für die Aneignung sozialpädagogischer Gruppenangebote in der Schule?³

-
- 2 Im Anschluss an die Theatermetapher von Goffman (2011) und den Übertrag auf die schulische Lebenswelt durch Zinnecker (1978) ereignet sich das schulische Leben der Kinder und Jugendlichen im Hin- und Herbewegen zwischen der sogenannten „Vorderbühne“ des Unterrichts bzw. den schulischen Ordnungsanforderungen und den „Hinterbühnen“ der lebensweltlichen Interessen und Rückzugsorten vom Schulgeschehen der Schüler*innen, wie z. B. Flüstern im Unterricht, Pausenaktivitäten, Übergänge zwischen Unterrichtsstunden und anderen schulischen Angeboten.
 - 3 An dieser Stelle kann lediglich ein Überblick in ausgewählte Dimensionen und Praktiken des komplexen Aneignungsprozesses der Kinder gegeben werden. Eine ausführliche Analyse findet sich in meiner Dissertationsstudie „Das Sozialpädagogische als Spektakel“ (vgl. Aghamiri 2016).

2. Aufbau der Studie(n) und Blick ins Feld

Bei den hier vorgestellten empirischen Forschungsarbeiten handelt es sich um zwei ethnografische Fallstudien im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie: Den Schwerpunkt bildet eine Fallstudie (vgl. Aghamiri 2016), für die ich eine zweite Klasse über 14 Monate begleitete, wenn sie mit der Schulsozialarbeit ein sogenanntes Sozialtraining durchführte. Ich besuchte die Klasse jedes Mal, wenn die beiden Schulsozialarbeiter*innen mit ihnen arbeiteten, außerdem hospitierte ich bei den Kindern und ihrer Lehrerin dreimal im regulären Schulunterricht, ging mit ihnen in die Pause und nahm zudem beobachtend an einem Eltern-Kinder-Nachmittag teil. Nach einem Beobachtungszeitraum von insgesamt 14 Monaten lag ein Datenkorpus von 13 zusammenhängenden Beobachtungsprotokollen vor, ein Forschungstagebuch mit Feldnotizen sowie Transkripte von 30 Einzelgesprächen, die ich zu drei verschiedenen Zeitpunkten mit insgesamt 21 der beteiligten 25 Kinder führte. Zudem entstanden fünf Transkripte von Gruppengesprächen nach Abschluss des Sozialtrainings.

Das curricular aufgebaute Programm der Gruppenarbeit ähnelte inhaltlich und formell etablierten „Trainings sozialer Kompetenzen“ (Gastiger/Lachat 2012, S. 72), wie sie von Jugendhilfe und Schulsozialarbeit an Schulen genutzt werden. Die Elemente und der Aufbau des Programms sind vor allem angelehnt an die „Sozialtraining[s] in der Schule“ von Petermann et al. (2019), wurden aber durch spiel- und erlebnispädagogische Übungen ergänzt. Zwei sozialpädagogische Fachkräfte führen das Angebot (mit dem Kürzel KARL maskiert) durch. Die einzelnen Einheiten werden von einer (Abenteuer-)Geschichte gerahmt, die die Kinder zur Mitarbeit motivieren und die einzelnen Einheiten durch einen „Spannungsbogen“ verbinden soll (ebd., S. 48).

Bei dem ergänzenden Datenmaterial für den vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine noch nicht abgeschlossene Forschung in einer Sekundarschule in den Klassenstufen sieben und neun, die ich im Rahmen meines Forschungssemesters während der Corona-Pandemie zu den Auswirkungen eben dieser auf den schulischen Alltag begann. Bisher liegen acht Beobachtungsprotokolle und sechs ethnografische Gespräche vor.

3. Ein sozialpädagogisches Spektakel in der Schule

Die Kernkategorie der entwickelten Grounded Theory sozialer Gruppenarbeit in der Grundschule lautet „Das Sozialpädagogische als Spektakel“. Spektakel (lat. *spectaculum*=Schauspiel, Aufsehen erregendes Ereignis, Schaustellung, aber auch Krach, Lärm) meint im Allgemeinen ein *Event*, das aus dem Alltag herausfällt, das für Aufmerksamkeit sorgt, über das man spricht: ein sozial eingebettetes Geschehen, das auf außergewöhnliche Wirkung abzielt. Im Spektakel darf gescherzt,

provoziert, auch mal über die Stränge geschlagen werden. Im Spektakel gelten zeitlich begrenzt andere Regeln des sozialen Umgangs. Ein Spektakel be- und entsteht im Kontrast zum Bekannten, Alltäglichen; es bietet – im *Spiel* – Rollen an, die das vorübergehende Eintauchen in eine andere Persönlichkeit erlauben. Das Spektakel eröffnet außeralltägliche Handlungsräume; es zeigt sich als ein kollektiv beispielbares „So-tun-als-ob“ (Goffman 1980, S. 60).

Im Folgenden zeichne ich nach, wie die Kinder die sozialpädagogische Gruppenarbeit entschlüsseln und deuten und *wie soziales Lernen in der Schule als Spektakel konstruiert wird*. Dabei zeigen sich *Spiel und Spaß* als zentrale Dimensionen der Aneignung. Entlang eines Beispiels veranschauliche ich, wie die Kinder ihren eigensinnigen Aneignungsinteressen nachgehen und die durch das Spektakel entstehende Spiel-Bühne zum Aufführen und Thematisieren aktueller Konflikte nutzen.

3.1 „Was passiert jetzt?“

Die erste Begegnung mit dem Sozialtraining irritiert bereits auf spektakuläre Weise den schulischen Alltag:

*Die Kinder sehen aufmerksam nach vorn. Stefan und Anja [Sozialpädagog*innen] [...] erzählen, dass sie die Klasse über ein Schuljahr begleiten werden. Sie hätten jemanden zur Unterstützung mitgebracht, nämlich Jack, den „schlauhen Papagei von Seeräuberopa Bastian“, der selbst zu alt sei, um auf See zu fahren. Stefan hält dabei einen rot-gelb-grünen Stoffpapagei hoch und lässt ihn mit dem Kopf nicken. Jack sei auf der Suche nach einer neuen Mannschaft und habe sich die Klasse zwei ausgesucht, um Inseln zu bereisen und Schätze zu suchen. Mehrere Kinder blicken sich zu anderen um. Gemurmel. Aimee meldet sich, sie fragt, wann die Klasse „das denn machen würde“. Stefan antwortet, dass alle „jetzt direkt loslegen und sich einfach mal überraschen lassen“ sollten. Jack wolle sie zunächst kennenlernen. Öson pustet die Luft aus. Jan zeigt auf und fragt, ob die neuen Erwachsenen Lehrer seien? Stefan verneint. [...] Die meisten Kinder schauen nach vorn, manchmal zum Nachbarn, bewegen sich kaum. Öson sucht Blickkontakt mit Frau Knopf [Lehrerin], (flüsternd): „Frau Knopf?“ Frau Knopf schüttelt den Kopf. (Beobachtungsprotokoll1/Zeile 51–78)*

Gemeinschaft als zentrales Motiv sozialer Gruppenarbeit wird hier als *fiktive* Gemeinschaft inszeniert: Noch bevor die Kinder wissen, wer die Erwachsenen sind, die in ihren Unterricht kommen und sie sich über Inhalt und Form der Gruppenarbeit ein Bild machen können, wird etwas ganz und gar Außeralltägliches angekündigt: Offenbar sollen *in der Schulzeit* verschiedene Inseln besucht werden. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit begibt sich damit ins Diffus-Imaginäre. Die Fragen der Kinder werden zunächst zurückgewiesen. Selbst die

Person, die sonst die Regeln und Informationen in der Schule verantwortet, die Lehrerin, verweigert eine transparente Orientierung. In der entstehenden Diffusität werden die Kinder in der ihnen bekannten schulischen Ordnung irritiert, aber auch als vernünftige Subjekte ignoriert. Rückblickend beschreiben die Kinder diese Situation wie folgt:

Anna: Erst wusste ich nicht, wer die sind und wieso sie kommen. Zeynep: Ähm, zuerst ham wir gedacht: was passiert jetzt? Oder (.) was /machen die mit uns? Gözde: Als die zum ersten Mal zu uns gekomm sind, ham wir zuerst was anderes gesehn. (Gespräch4/Zeile 259–262)

Das „sozialpädagogische Andere“ (Aghamiri 2016, S. 207 ff.), das Gözde hier anspricht, muss von den Kindern zunächst entschlüsselt werden: So beobachten und erkunden sie den von den Sozialarbeiter*innen mitgebrachten Papageien und überprüfen ihn auf seine Echtheit. Sie verhandeln in der Pause verschiedene Hypothesen auf der Grundlage ihres (vernünftigen) Vorwissens und ihrer Vermutungen. Sie inszenieren kleinere Experimente, in denen das Verhältnis von schulischer Ordnung und sozialpädagogischem Entscheidungsbereich thematisiert wird.

Nachdem die Kinder schließlich sicher sind, dass keine reale Reise stattfinden wird, machen sie sich an die Deutung des sozialen Sinns der Gruppenarbeit. Dabei stellt die allgegenwärtige schulische Ordnung den primären Bezugspunkt der Deutung dar: Für die Kinder stellen die sozialpädagogischen *Schul*-Stunden eine subjektive Entlastung von den meisten Leistungsanforderungen des Unterrichts dar. Dabei deuten sie die Gruppenarbeit als Spiel:

Ray: KARL is besser als Mathe und Deutsch und HSU. Und Spor- nein. Sport nich. I: Und was findste besser dran?

Ray: Weil KARL (.) da könn wir mehr SPIELEN. Und hinsetzen uns und ganz viele SPIELE spielen. Hintereinander ein Spiel und dann noch mal ein Spiel.

I: Wenn du jetzt zum Beispiel zu Hause wärst und deine Eltern würden dich fragen, Mensch, Ray, ich hab gehört ihr macht da KARL inner Schule? Wie würdest du das zu Hause erklären, was das ist.

Ray: <lacht> Einfach nur /spielen. (Gespräche1/Zeile 118–132)

Der schulische Unterricht fungiert in der Deutung der Kinder als kontrastierender Rahmen. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit bedeutet vor allem *Spiel und Spaß* (vgl. Aghamiri 2016, S. 219 ff.). In der Beschreibung von Ray erscheinen die Stunden mit den Schulsozialarbeiter*innen als eine Abfolge von Spielsituationen. Das von ihm gewählte „nur spielen“ unterstreicht den Geltungsanspruch dieser Deutung. Nun ist allerdings zu beobachten, dass im Sozialtraining nicht ausnahmslos gespielt wird. Es gibt durchaus Einheiten, die schulischen

Unterrichtssettings ähneln. Genauso wie sich Situationen entwickeln, in denen sichtbar wird, dass Schüler*innen keinen Spaß an der Sache haben oder von den Schulsozialarbeiter*innen sogar mit typischen schulischen Sanktionen wie z. B. Strafarbeiten gedroht wird. Das *Spektakuläre* ergibt sich dennoch, weil die Sozialarbeiter*innen einen außeralltäglichen Gelegenheitsort schaffen, der spielerisch konnotiert ist und damit eine *zeitweilige* Umnutzung des schulischen Rahmens erlaubt. Auf diese Weise schafft das Spektakel *kontingente Möglichkeitsräume*, die sonst im Alltag der schulischen Lebenswelt nur vereinzelt vorkommen. Das Spektakel entsteht vor dem Kontrast zur schulischen Alltagswelt. Es markiert einen modulierten Rahmen (vgl. Goffman 1980), dessen Bedeutsamkeit sich aus seinem exklusiven Anders-Sein im Vergleich zum gewohnt Routinierten und seiner scheinbaren Zufälligkeit ergibt.

Spiel als Deutung der Gruppenarbeit meint vor allem die Abwesenheit von Unterrichtsroutine sowie die zeitweilige Entlastung von der Schüler*innen-Rolle und der (oben beschriebenen) leiblichen Kolonisierung, die sie über weite Strecken beinhaltet.

3.2 Aneignung als Beispielen von pädagogischen Situationen und Zwischenräumen

Die dialogische Einigung der Kinder auf Spiel und Spaß als zentrale Deutungskategorien für das sozialpädagogische Ereignis schafft eine gemeinsame Handlungsgrundlage, um sich die Gruppenarbeit *spielerisch* anzueignen. In Laufe der unterschiedlichen Einheiten und Übungen reproduzieren, inszenieren und modulieren die Schüler*innen die einzelnen Übungen im Sinne eines außeralltäglichen Spielraums für eigensinnige Bedürfnisse und Themen in der Schule. Das heißt, dass sie auch Situationen spaßbetont aufgreifen, wenn die Schulsozialarbeiter*innen eigentlich keine Spielsituation intendieren, sondern bspw. in einem Stuhlkreisgespräch (programmgemäß) über positive Eigenschaften der einzelnen Kinder reflektieren wollen:

Jan [...]: „Phillip Lahm is ganz lahm.“ Phlippo (der sich angesprochen fühlt) protestiert. Jan: „Das is doch nur ein Reim, Maaann.“ Andere Jungen singen den Reim ebenfalls. Stefan ermahnt Jan, Öson und Ronny: „Jetzt hört mal zu.“ Ronny lacht: „Erst mal muss ich jetzt aber was vorsingen.“ Er lacht und tanzt im Kreis: „Öson ist krass und macht sich nass.“ Burhan und Jan klatschen dazu. Stefan ist genervt: „Nee. Ich find das grad nich mehr lustig.“ Stille. „Irgendwann is bei mir eine Grenze erreicht und dann werde ich richtig sauer. Ich möchte, dass ihr jetzt leise seid und gut zuhört.“ Die Jungen sehen sich erschrocken an. Gemurmel. Daniel: „Das war doch nur witzig gesagt.“ Stefan: „Das is nich witzig.“ (Beobachtungsprotokoll2/ Zeile 1127–1148)

Die Kinder bespielen den Stuhlkreis mit ihren eigenen Motiven; sie nutzen das klassische Setting des *ernsten* Gesprächs als Bühne und gestalten die Übung als *Sprachspiel*. Die Deutung der Kinder – nämlich sich in einer modulierten So-tun-als-ob-Rahmung (vgl. Goffman 1980, S. 60) zu bewegen, die den Referenzrahmen des Ernst-gemeinten zeitlich begrenzt verändert – übersteht zunächst auch den Einspruch des Schulsozialarbeiters. Die Konstruktion der sozialen Gruppenarbeit als Spektakel, in dem gelacht und gelärrt werden darf, bedingt die Aneignungspraktiken. Erst nachdem der Schulsozialarbeiter auf der Einhaltung der kommunikativ-schulischen Stuhlkreisordnung besteht, wird das Deutungsmissverständnis offenbar.

Die Kinder bewegen sich im Spektakel, indem sie vor allem an spielerische Elemente anknüpfen, sie gestalten das Ereignis aber auch, indem sie die entstehenden Bühnen (vgl. Reinecke-Terner 2017; Goffman 2011; Zinnecker 1978) dazu nutzen, Rollenvarianzen zu erproben, die im Alltag von Schule und Peers negative Konsequenzen nach sich ziehen würden, z. B. Selbstinszenierungen als Stars, Tiere, Verliebte, Gangster ö. Ä. (vgl. Aghamiri 2016, S. 274 ff.). Ein Spektakel beinhaltet die Möglichkeit, in einem modulierten Rahmen real zu interagieren und gleichzeitig ebendiese Handlungen jederzeit als Spiel deklarieren zu können bzw. im Modus des So-tun-als-ob ins Nicht-Ernste umzukehren.

Im Folgenden möchte ich eine Variante bzw. Situation kindlicher Aneignung besonders hervorheben, in der eigensinnige „Motive“ (vgl. Leont’jew 1973) der Kinder deutlich werden, d. h. relevante Themen und/oder Bedürfnisse, die sich aus dem Schüler*innen-Sein und der Alltagswelt ergeben. Diese Aneignungspraktiken entwickeln sich an unterschiedlichen Orten des Spektakels: zum einen in situativ entstehenden Zwischenräumen zum Aufführen persönlicher Bedürfnisse und zum zweiten als kollektive Aufführung auf der *Hauptbühne* des Spektakels⁴, z. B. zur Thematisierung eines gemeinsamen Konflikts, der in der Klasse existiert (vgl. Aghamiri 2016, S. 289 ff.). Das folgende Beispiel macht sichtbar, wie die Kinder im Laufe ihrer Aneignungspraxis die sozialpädagogische Gruppenarbeit selbst verändern und das Spektakel für ihre eigenen Anliegen nutzen.

Es entfaltet sich eine Situation eigensinniger Aneignung im Spektakel in der Vorbereitung auf eine Übung, für die zwei Mannschaften gebildet werden sollen (vgl. ebd., S. 268 f.):

Stefan fordert die Kinder nun auf, sich in zwei Reihen vor der Tafel aufzustellen. Die Kinder sortieren sich in Gruppen. Sie drängeln, lachen, hüpfen, schubsen und stupsen sich. [...] Philippo und Serhat boxen. Sie knicken dabei auf dem Boden zusammen, grunzen, ächzen und stöhnen. Dann stellen sie sich seitlich zueinander

4 Mit Hauptbühne meine ich die durch die Schulsozialarbeiter*innen angeleiteten Spiel- oder Übungsphasen zum sozialen Lernen, an denen alle Kinder der Klasse zwei gemeinsam teilnehmen.

und rammen sich mit ihren Schultern an. Dabei springen sie etwas vom Boden hoch. Phlippo ruft: „Arrgh, aua!“ und umfasst Serhat an den Hüften. Er versucht, ihn umzureißen. Jessica, Hendrina und Nelly umarmen sich und drehen sich im Kreis. Castell und Horas schaukeln sich hin und her. Aimee lacht, wippt auf den Fußspitzen und beginnt ein Handklatsch-Spiel mit Ramata. Anja sagt zu Phlippo und Serhat, dass sie aufhören und sich ruhig hinstellen sollen. [...] Serhat und Phlippo halten inne und lassen sich los. Sie schauen Anja mit großen Augen unverwandt an und sagen, dass sie doch Freunde seien. Dann rangeln sie weiter. (Beobachtungsprotokoll2/Zeile 94–116)

Die Spiele im sozialpädagogischen Spektakel folgen prinzipiell den Regeln der Pädagog*innen. Allerdings eröffnen die Übergänge zwischen den einzelnen angeleiteten Übungen oder Situationen, die sich z. B. in Wartezeiten ergeben und nicht der direkten pädagogischen Kontrolle unterliegen, einen besonderen Freiraum für die Aneignungstätigkeiten der Kinder. Im oben beobachteten Beispiel interagieren die Kinder in intensivem, leiblichem Kontakt: Sie rangeln, stupsen, umarmen, kämpfen, klatschen, tanzen. In der gemeinsamen Bewegung ihrer Körper schwingen sie sich als Gruppe ein. Die Zeit zwischen den Spielen auf der Hauptbühne des Spektakels wird genutzt, um kleinere Zwischenbühnen entstehen zu lassen, auf der das eigensinnige Bedürfnis nach Kontakt und leiblicher Nähe aufgeführt wird. So bedeutet der Kampf zwischen Serhat und Phlippo keine gewaltsame Auseinandersetzung, wie die Sozialpädagogin Anja mutmaßt, sondern ist eine körperliche Inszenierung von Freundschaft. Auch die anderen Aktivitäten der Kinder können als das Anbahnen, Bestätigen und Ausprobieren von Kontakt und Freundschaft interpretiert werden. Der Szenenwechsel zwischen den organisierten Übungen im Spektakel ermöglicht eine selbsttätige Aneignung durch die Kinder, die an dieser Stelle neue, heterogene Spielräume herstellen und bespielen. Im Spektakel entstehen also Zwischenräume für subjektive und kollektive Bedürfnisse, die nicht als Störungen zu begreifen sind, sondern als eigensinnige, produktive Nutzung im Sinne eines persönlichen Mehrwerts für die Adressat*innen (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005).

4. Fazit: Die Themen der Adressat*innen zum Thema machen

Meine Forschungspartner*innen in der Fallstudie, aber auch die Jugendlichen, mit denen ich in der Corona-Pandemie über die Schulsozialarbeit gesprochen habe, plädierten dafür, das Spektakel zu erhalten: Innerhalb des Außeralltäglichen

entstünden Entlastungs-Räume, Spiel-Räume und Frei-Räume, die von ihnen genutzt werden.

Franzi: [...] Zum Beispiel jetzt in sozia- in Sozialtraining ham wir halt jetzt eigentlich gar nicht so gespielt, sondern wir ham einfach gelernt so. Also letz- also letzte Woche als wir in der Schule waren ham wir, äh halt gelernt weil wir nichts anderes machen konnten [...] Ja [...] Und ein bisschen geredet. Und mir fehlt das. Dass man na inner Schule auch mal was Lustiges macht. Sich ma locker macht. (Interview_2/7. Klasse; Zeile 58–62)

„Was Lustiges“ meint in dieser Perspektive auch, dass innerhalb des Spektakels Aneignungstätigkeiten stattfinden, die dazu beitragen, dass außerhalb der schulischen Ordnung ein eigensinniger Nutzen der Schüler*innen produziert wird. Die Verwirklichung der zuvor beschriebenen Interessen, z. B. Laufen, Rennen, Gelegenheiten für Kontakte, für Körperlichkeit, Laut-Sein, Freundschaften-Anbahnen und -Bestätigen, Mitspielen-Dürfen, aber auch für gemeinschaftliche Anliegen, wie Gemeinschaft zu erleben und zu erproben, Konflikte zu thematisieren, Rollen ohne Risiko auszuprobieren, wird durch das Spektakel eröffnet.

Die Bedeutung von Spiel und Spaß liegt im Spektakel in der Herstellung und Sicherung der Aneignungsräume. Als zentrale empirische Erkenntnis für die Schulsozialarbeit ergibt sich: Der *Trainingsgedanke*, der vielen dieser Gruppenangebote zugrunde liegt, erweist sich aus der Perspektive der Kinder einmal mehr als Irrtum der Erwachsenen. Soziales Lernen funktioniert aus sozialarbeitswissenschaftlicher Perspektive eben nicht linear im Sinne eines Trainings, wie die mannigfaltige Methodenliteratur zum Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. z. B. Petermann et al. 2019; Balnis 2017) nach wie vor suggeriert. Die Aneignung von Erziehung geschieht weniger im Einüben von Handlungsmustern, die die erziehenden Erwachsenen für angemessen halten, als dass die Kinder aus dem Angebot selbst etwas herstellen, das ihren eigensinnigen Interessen dient und an ihre persönlichen und geteilten Aneignungsmotive anknüpft. Dabei eignen sie sich durchaus Elemente dessen an, was die Schulsozialarbeit unter sozialem Lernen versteht: Soziales Miteinander, gemeinsame Lösungen, Erleben und Thematisieren von Zugehörigkeit. Aber sie tun dies auf ihre eigene Art und Weise, indem sie von ihren lebensweltlichen Erfahrungen und Wissensbeständen ausgehen und sie auf Vorder- und Hinterbühne der Schule auch wieder zum Ausdruck bringen. Schulsozialarbeit kann die Themen der Adressat*innen, die im Aneignungsprozess deutlich werden, aufgreifen und sie im besten Fall einer alltagsbezogenen Reflexion zugänglich machen. Dies braucht dann auch weder eine vordergründig *kindgerechte* Phantasiewelt noch definierte Kompetenzen, die antrainiert werden sollen. Soziales Lernen soll Spaß machen, aber Kinder benötigen keine inszenierte *Spaßdienstleistung*, um Subjekte in Gesellschaft zu

werden, sondern Menschen, die in der Lage sind, die Themen, die in den Nischen des Spektakels entstehen, aufzugreifen.

Solange sich die Schulsozialarbeit auf Erziehung als Aufführung eines Trainings verlässt, läuft sie Gefahr, die gezeigten selbsttätigen, zentralen Aneignungsprozesse zu übersehen. Um die Subjektentwicklung der Kinder innerhalb spielpädagogischer Angebote produktiv zu unterstützen, wäre es notwendig, ihnen verbindliche Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen. Dies sollte damit beginnen, sie ernst zu nehmen und ihnen gesicherte Informationen zukommen zu lassen. Wie die oben beschriebenen Situationen verdeutlicht haben, sind junge Leute keine unfertigen Menschen, die darauf angewiesen wären, im Status der Unmündigen extrinsisch motiviert zu werden. Diese tradierte Überzeugung dient letztlich nur der Verschleierung eines tief verwurzelten Misstrauens der Erwachsenengeneration gegenüber den jungen Menschen und damit der Legitimierung von Kontrolle und Disziplinierung von Persönlichkeitsbildungsprozessen (vgl. Winkler 2016).

Sozialpädagogische Arbeit an Schulen sollte sich auf das besinnen, was ihr innewohnt: die Unterstützung der gezeigten Subjektwerdungsprozesse mit Bezug auf die Themen der Gemeinschaft. Dafür sollte sich sozialpädagogische Gruppenarbeit auf ihre *demokratiepädagogische* Tradition berufen und eine verbindliche Beteiligung der Kinder in den Mittelpunkt der Methodenentwicklung stellen. Das Spektakel als außeralltäglicher Ort kann an dieser Stelle Freiräume und Entlastung schaffen und eigensinnige Aneignungsprozesse unterstützen.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Unterkofler, Ursula (2015): Prävention als Risikoinzenierung? – Ein ethnografischer Blick auf „präventive“ Konfliktbearbeitung in Schule und Jugendarbeit. In Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (Hrsg.): Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 112–124.
- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Aghamiri, Kathrin (2018): Soziales Lernen. In: Bassarak, Helmut (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 136–138.
- Aghamiri, Kathrin/Foitzik, Nathalie (2022): Wenn Schule im Lockdown beweglich wird – Jugendliche als Adressat*innen der Schulsozialarbeit in der Corona-Pandemie. In: Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebekka/van Riefen, Anne (Hrsg.): Alltag und Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 152–164.
- Balnis, Peter (2017): Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schule. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 157–164.
- Gastiger, Sigmund/Lachat, Benjamin (2012): Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Freiburg: Lambertus.
- Goffman, Erving (2011/1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München/Zürich: Piper.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kloha, Johannes/Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja (2022): Schulsozialarbeit. In: Bieker, Rudolf/Niemeyer, Heike (Hrsg.): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75–81.
- Leont'jew, Alexejew Nikolajew (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen.
- Leont'jew, Alexejew Nikolajew (1982): Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit. 2. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- Merkle, Angela/Leonhardt, Ulrike (2013): Konfliktbewältigung und Gewaltprävention im Kooperationsfeld Schule und Jugendhilfe und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. In: Schröder, Achim/Rademacher, Helmholt/Merkle, Angela (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, S. 89–104.
- Petermann, Franz/Koglin, Ute/von Marées, Nandoli/Petermann, Ulrike (2019): Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (2005): Der Nutzen Sozialer Arbeit. In Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistung aus Nutzersicht: zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 80–98.
- Schröder, Achim/Rademacher, Helmholt/Merkle, Angela (Hrsg.) (2013): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt.
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Michael (2016): Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens. In: Widersprüche, 36, H. 142, S. 81–92.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Zinnecker, Jürgen/Reinert, Gerd-Bodo (1978): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29–121.

Allround-Kompetenz der Schulsozialarbeit

Das Bild der Schulsozialarbeit aus Nutzer*innen-Perspektive

Katharina Baur, Leah Stange und Andreas Karl Gschwind

Schulsozialarbeit lässt sich wohl mit keinem Wort so treffend charakterisieren, wie mit der ‚Vielseitigkeit‘: Laut Auftrag nutzt sie eine breite Varianz an Methoden und Instrumenten, hat verschiedenste Aufgaben und Zielgruppen, agiert sozialpädagogisch in einem schulpädagogischen Umfeld und orientiert sich dabei an den von diversen Seiten zugetragenen Aufträgen (vgl. u. a. Speck 2022). Gleichzeitig ist das Feld vielerorts von Prekarität geprägt, was Priorisierungsnotwendigkeiten zur Folge hat (vgl. Zipperle/Rahn 2020, S. 269 ff.). Wie Schulsozialarbeit sich in dieser Vielseitigkeit bei gleichzeitiger Prekarität gestalten lässt, wird also wiederum äußerst heterogen beantwortet, was den in diesem Beitrag verhandelten Spannungszustand aufzeigt: Es gibt viele Varianten, wie Schulsozialarbeit ausgestaltet und damit von Kindern und Jugendlichen angeeignet werden kann. Wichtig scheint es daher, als Ergänzung zu diversen Beiträgen, die sich mit dem Nutzen und der Wirkung von Schulsozialarbeit aus Sicht von Professionellen beschäftigen (vgl. u. a. Zipperle et al. 2018; Baier/Heeg 2011; Speck/Olk 2010), Kinder und Jugendliche als Adressat*innen zu befragen, die Erfahrungen mit Schulsozialarbeit sammeln konnten. Über die Perspektive der Nutzer*innen von Schulsozialarbeit soll in diesem Beitrag nachgezeichnet werden, welches Bild von Schulsozialarbeit diejenigen haben, die ihre (potenzielle) Vielseitigkeit als Adressat*innen erleben können. Dies soll über die Analyse von empirischen Daten aus acht Workshops mit jugendlichen Nutzer*innen unterschiedlicher Schularten gelingen. Ziel ist es, mit dem Blickwinkel der Nutzer*innen die *Kernqualitäten von Schulsozialarbeit* zu analysieren und Sensibilität für die diversen wahrgenommenen Kompetenzen und deren Voraussetzungen zu schaffen.

1. Schulsozialarbeit im Spannungszustand

Schulsozialarbeit ist qua ihrer Konzeptionierung auf Vielseitigkeit ausgelegt. Gleichzeitig hat sie aufgrund der Positionierung als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule mit einer Zuständigkeitsdiffusität sowie mit herausforderungsvollen Rahmenbedingungen umzugehen. Daraus ergibt sich ein Spannungszustand,

welcher im Folgenden aufgezeigt wird und der im Weiteren Fragen der Wahrnehmung und Nutzung von Schulsozialarbeit nach sich zieht.

1.1 Vielseitigkeit der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist auch nach der erstmaligen Erwähnung im Kinder- und Jugendhilferecht innerhalb der Nivellierung des Jahres 2021 *nicht bundeseinheitlich klar bezüglich ihres Auftrags und ihrer Aufgaben definiert*. Das in § 13a des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes definierte „sozialpädagogische [...] Angebot [...] [das; die Autor*innen] jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt“ wird, lässt viel Spielraum zur Auslegung des Schulsozialarbeitsauftrags. Zum einen ist dies auf die föderalen Strukturen (vgl. u. a. Speck 2022; Zankl 2017), zum anderen auf die verschiedenen professionsverortenden Debatten um Konzepte und Positionen ‚der‘ Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Böhnisch 2016; Thiersch/Grünwald/Königter 2012; Schrödter 2007) zurückzuführen. Bundesweit herrscht daher nach wie vor eine unterschiedliche Verortung der Schulsozialarbeit, die sich in unterschiedlichen Berufsbezeichnungen bis hin zu fachlichen und dienstlichen Weisungsbefugnissen zwischen Schul- und Jugendhilfeträgern zeigt (vgl. Speck 2022, S. 35, S. 100 f.; Zipperle/Rahn 2020, S. 266).

Auch auf die *fachlichen Definitionen* wirkt sich diese heterogene Rahmung aus. Hier steht auf der einen Seite eine schulbezogene Positionierung mit dem Ziel der Schulsozialarbeit, die „Anschlussfähigkeit“ zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen“ (Pötter 2014, S. 23) zu sichern. Auf der anderen Seite besteht eine eher jugendhilfebezogene Position, die die Förderung junger Menschen „in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung“ (Speck 2022, S. 23) ganzheitlich fasst. Je nach Definition leitet sich somit ein spezifischer Auftrag ab. Der Auftrag kann zudem über *Arbeits- und Handlungsprinzipien* spezifiziert werden. Die vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2019, S. 17 ff.) formulierten Prinzipien, die sich an der Kinder- und Jugendhilfe orientieren, beinhalten „Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit“, „Prävention“, „Vertraulichkeit“, „Freiwilligkeit“, „Ganzheitlichkeit“, „Partizipation“, „Lebensweltbezug“, „Niedrigschwelligkeit“ und schließlich „Leistungsanerkennung“.

In der Vielfalt dieser Prinzipien wird wiederum deutlich, dass Schulsozialarbeit nicht nur für eine *Vielzahl von Aufgaben* zuständig sein oder gemacht werden kann, sondern hierfür auch über eine breite *Methodenvarianz und -kompetenz* verfügen muss. Spies und Pötter (2011, S. 91) betonen, dass die „Vielzahl der einzelnen Tätigkeiten [...] natürlich auch dem mehrdimensionalen Auftrag von Schulsozialarbeit geschuldet“ ist. Speck (2022, S. 83 f.) beschreibt die sechs von ihm formulierten Kernleistungen der Schulsozialarbeit als „das Mindestangebot“ der zu erbringenden Leistungen, die eine Ergänzung durch weitere

bedarfsbezogene Angebote nicht ausschließen sollen. Dies zeigt: Schulsozialarbeit scheint qua Konzeptionierung für sämtliche Aufgaben als kompetent und generalistisch für alle anfallenden Belange des sozialpädagogischen Spektrums zuständig. Diese Vielfalt der Schulsozialarbeit zeigt sich auch in der *Heterogenität der Adressat*innengruppen*. Adressat*innen der Schulsozialarbeit sind Schüler*innen der betreffenden Schule – das bedeutet im Selbstverständnis einer „lebensweltorientierten und modernen Schulsozialarbeit“ (Speck 2022, S. 65): *alle* Kinder und Jugendlichen und nicht entsprechend § 13 des SGB VIII in ausschließlicher Fokussierung derjenigen, die von Benachteiligungen betroffen sind.

Nach dieser praxisbezogenen Darstellung wird in der Zusammenführung deutlich: Überspitzt lässt sich Schulsozialarbeit als die „eierlegende Wollmilchsau des Bildungssystems“ (Loher 2019) charakterisieren. Loher leitete diese These im Rahmen des Bundeskongress Schulsozialarbeit 2019 auf Basis der „unglaublich“ hohen Erwartungen an Schulsozialarbeit ab (Loher 2019, S. 7). Dass die Erwartungen insbesondere für ein sich trotz steten Wachstums noch etablierendes Berufsfeld hoch sind, kann auch durch einen kurzen Exkurs zu professionstheoretischen Gedanken über das sich professionalisierende Berufsfeld begründet werden.

1.2 Aushandlungsnotwendigkeit der Zuständigkeiten von Schulsozialarbeit

Kunze (2019) diagnostiziert, sich auf professionstheoretische Überlegungen berufend, eine „Daueraushandlungsnotwendigkeit“ in Bezug auf Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit im pädagogischen Alltag. Diese liege in einer „Situation der Uneindeutigkeit“ (Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2018, S. 38) begründet, die aus einem Strukturproblem pädagogischer Berufe heraus im multiprofessionellen Setting Schule besonders zutage trete. Silkenbeumer, Thieme und Kunze (2018, S. 40) schlussfolgern deshalb das „Erfordernis, Zuständigkeit(en) in ausgeprägterem Maße“ in Kooperationen auszuhandeln. In dieser Kooperation, in der Zuständigkeiten ausgehandelt werden, besteht eine große Herausforderung: Schulsozialarbeit muss sich positionieren, um sich als (vielerorts erst kurzzeitig etabliertes) Angebot an Schule zu legitimieren und ringt gleichzeitig darum, ihre Zuständigkeit überhaupt definieren zu können (z. B. weil Aufträge nicht geklärt sind, Aufgaben vielfältig an sie herangetragen werden und sich mit Lehrkräften überschneiden u. v. m.). Dieses professionstheoretisch herleitbare „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016, S. 267) lässt sich Maier und Zipperle (2023) zufolge für Schulsozialarbeit gar als „doppelte“ Zuständigkeitsdiffusität definieren. Doppelt diffus ist diese deshalb, da Schulsozialarbeit einerseits (vielerorts) auf organisatorischer Ebene doppelt eingebunden (z. B. in Jugendhilfeträgerschaft und Schule als Erbringungsort) und andererseits zugleich auf Ebene der professionellen Orientierung mit der (Weiter-)Entwicklung ihrer Fachlichkeit beschäftigt ist. Das Ringen um Zuständigkeiten wird somit zur Herausforderung

und weist auf ein professionstheoretisch begründbares Überforderungspotenzial der Schulsozialarbeit hin. Sie ist als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule auf Aushandlungen verwiesen, die trotz der Vielseitigkeit ihrer Zuständigkeiten Handlungsfähigkeit im Alltag herstellen.

1.3 Herausforderungsvolle Rahmenbedingungen der Vielseitigkeit

Ein weiterer Faktor, der die oben dargestellte konzeptionell angestrebte Vielseitigkeit der Schulsozialarbeit in ihrer Alltagspraxis deutlich einzuschränken vermag und Aushandlungen im schulischen Alltag beeinflusst, sind die praktischen Erbringungsbedingungen der Schulsozialarbeit. In zahlreichen Zusammenhängen wird im Schulsozialarbeitsdiskurs immer wieder die Prekarität des Berufsfeldes zum Thema. Trotz des kontinuierlichen Wachstumsprozesses der letzten Jahre (vgl. Zankl 2017, S. 16) konstatieren Zipperle und Rahn (2020, S. 267) für die meisten Finanzierungsformen der Schulsozialarbeit als übergreifendes Merkmal, dass diese „zeitlich befristet und entweder bereits abgelaufen sind (BuT) oder regelmäßig aktualisiert werden müssen (Landesprogramme).“ Die Prekarität beginnt also bereits bei der Finanzierung des Angebots, was sich in häufig befristeten Stellen (Zankl 2017, S. 18) niederschlägt. Weitere Indikatoren für die erschwerten Erbringungsbedingungen sind die ungünstigen Personalschlüssel (in Baden-Württemberg kommen bspw. im Schuljahr 2019/20 auf eine Vollzeitkraft 647 Schüler*innen) und der hohe Anteil an Schulsozialarbeitenden, die als Einzelkämpfer*innen allein für eine oder gar mehrere Schulen tätig sind (Speck 2022, S. 98; KVJS 2020, S. 47; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 355). Bereits in diesem kursorischen Überblick über einige ausgewählte Rahmenbedingungen wird deutlich, dass Schulsozialarbeit unter teils herausfordernden Bedingungen ihr vielseitiges Leistungsspektrum erbringen muss.

Dass unter dem gegebenen Spannungszustand aus empirisch nachweisbarer Stellenprekarität, den professionstheoretisch begründbaren Zuständigkeitsdiffusitäten sowie gleichzeitiger Definitions-, Auftrags-, Aufgaben-, Methoden- und Zielgruppenheterogenität Strategien notwendig werden, die professionelles Handeln dennoch ermöglichen, scheint eine logische Schlussfolgerung. Zipperle und Rahn konstatieren: „Diese Konstellationen ergeben in ihrer Vielfalt jeweilig spezielle ‚Schulsozialarbeits-Settings‘ in denen die Fachkräfte mit unterschiedlichen Schwerpunkten tätig werden.“ (Zipperle/Rahn 2020, S. 269; vgl. auch Zipperle et al. 2018, S. 124). Welche Rolle die Orientierung an den Adressat*innen für die Schwerpunktsetzung der Schulsozialarbeit spielt, scheint fachlich im Sinne der Adressat*innenorientierung naheliegend, muss aber schon allein angesichts dessen, dass Kinder und Jugendliche keine homogene Gruppe sind, genauer betrachtet werden.

Empirische Einblicke sollen nun Aufschluss über die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf ihre Aneignungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit

geben. Dabei stellt sich die Frage, ob die – konzeptionell entworfene – Vielseitigkeit des Berufsfelds trotz Zuständigkeitsdiffusität und Stellenprekarität von den Adressat*innen der Schulsozialarbeit wahrgenommen und genutzt werden kann. Für was schätzen die Nutzer*innen Schulsozialarbeit und welche Kompetenzen nehmen sie wahr? Sind Schulsozialarbeitende in den Augen der Nutzer*innen Spezialist*innen für einzelne Bereiche (z. B. Problembearbeitung in der Einzelfallhilfe) oder sind sie Generalist*innen eines breiten sozialpädagogischen Angebotsspektrums?

2. Erhebungskontext und Einordnung der Daten

Zur Beantwortung dieser Fragen werden Daten aus dem Forschungsprojekt „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg“ (SOSSA_SEK) herangezogen (vgl. Zipperle et al. 2022). Aus den multiperspektivischen Daten werden für den Blick auf die Nutzer*innen der Schulsozialarbeit und deren Nutzungs-, Nutzen- und Aneignungsperspektive die Gesprächsprotokolle und Artefakte¹ aus acht Workshops mit Jugendlichen ausgewählt. Die Workshops fanden im Sommer 2021 an zwei Werkrealschulen (WRS), zwei Realschulen (RS), zwei Gemeinschaftsschulen (GMS) und zwei Gymnasien (GYM) mit jeweils vier bis acht Jugendlichen (SuS) statt. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgte durch Ansprache der Schulsozialarbeitsfachkräfte mit dem Hinweis der Forschenden, Jugendliche auszuwählen, die Schulsozialarbeit bereits genutzt hatten und idealerweise eine Gruppe zusammenzustellen aus Jugendlichen, die unterschiedliche Angebote der Schulsozialarbeit bereits wahrnehmen konnten.² Die Workshops waren auf einen Zeitraum von etwa drei Stunden, idealerweise außerhalb der Unterrichtszeit angelegt. Orientiert an der Nutzerforschung nach Oelerich und Schaarschuch (2013, S. 89) war das Ziel, auf Basis der Daten den „(möglichen) Nutzen sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Angebote aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer zu rekonstruieren“ und Nutzungsprozesse zu erforschen. Die Workshops wurden mithilfe eines Audiogerätes dokumentiert und anhand von inhaltlichen Protokollen mit Schlüsselzitate dann unter Einbezug der Artefakte inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) ausgewertet.

-
- 1 Als Artefakte dient hier das in den Workshop eingesetzte methodische Material: Subjektive Landkarten (Deinet/Krisch 2009) der Jugendlichen und eine von allen Jugendlichen ausgefüllte Tabelle über Angebote der Schulsozialarbeit, die sie kennen, nutzen oder nicht als attraktiv bewerten.
 - 2 Der eventuell durch die Auswahl der Fachkräfte entstehende Bias in den Daten ließ sich aufgrund der Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden nicht auflösen. Die Auswahl hatte durch die Schulsozialarbeitenden zu erfolgen.

3. Bilder und Kompetenzen von Schulsozialarbeit aus Nutzer*innenperspektive

Zu Beginn wird zunächst auf die Perspektive der Nutzer*innen auf die Angebote und die Teilnahme an diesen eingegangen, um die dabei entstehenden Bilder von und den Nutzen der Schulsozialarbeit zu rahmen.

3.1 Nutzung der Schulsozialarbeit

Die Nutzer*innen berichten überwiegend, dass sie – trotz eventueller anderer Berührungspunkte mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit z. B. im Jugendhaus – Schulsozialarbeit über den Zugangspunkt Schule nutzen. Vor allem der Bereich der Gruppen- bzw. Klassenangebote schafft anscheinend breiten Zugang für die Jugendlichen: Viele Nutzer*innen können von Projekten mit der Schulsozialarbeit erzählen. Eine Jugendliche schwelgt in „*Erinnerungen, wo eigentlich sehr lustig waren.*“ (SuS RS, #01:59:55)

Entscheidend für die Nutzung der Schulsozialarbeit scheinen die durchführenden Personen (persönliche Passung, Zugänge), die anderen Teilnehmenden (Peers, Freund*innen) sowie die Passung der Inhalte und Themen des Angebots an die persönlichen Interessen. Insbesondere letzteres lässt sich deutlich mithilfe einer Analyse von Freizeitinteressen der Nutzer*innen darstellen:

Sich im Workshop als bewegungsorientiert darstellende Jugendliche nutzen häufiger Bewegungsangebote der Schulsozialarbeit oder äußern potenzielles Interesse daran. Ein Schüler einer Gemeinschaftsschule berichtet von einem Fußballclub, den er fast täglich besucht: „*Für mich ist das wie ein zweites Zuhause halt, weil ich halt sehr oft da bin.*“ (SuS GMS, #01:06:12) Gleichzeitig ist es der Besuch eines Soccerparks mit dem Schulsozialarbeitenden seiner Schule und anderen Schüler*innen, der dem während des Workshops eher schweigsamen Jugendlichen eine lebendige und freudige Erzählung seiner Angebotsnutzung entlockt. Daraus lässt sich schließen, dass eine hohe Nutzungswahrscheinlichkeit von Angeboten zu erwarten ist, wenn es den Schulsozialarbeitenden gelingt, auf Basis ihres lebensweltlichen Wissens über die Interessen der Jugendlichen ein passendes Angebot zu offerieren, auf welches idealerweise sogar ganze Peergruppen anspringen.

3.2 Rollen und Funktionen der Schulsozialarbeit

In den Bildern, die die Nutzer*innen von Schulsozialarbeit in ihren Erzählungen nachzeichnen, werden verschiedene Rollen und Funktionen der Schulsozialarbeit deutlich. Sie sind nicht nur Folge, sondern auch Begründung von Kontaktintensitäten zur Schulsozialarbeit und stehen in engem Wechselverhältnis mit dem Nutzen, der für die Nutzer*innen durch Schulsozialarbeit entsteht. Die Rollen

sind analytisch getrennt und hier modellhaft angeführt, in der Praxis aber durchaus parallel und sich überlappend anzutreffen.

- *Schulsozialarbeitende als Vertraute*: Die Schulsozialarbeitenden werden von den Nutzer*innen immer wieder als Vertraute beschrieben, mit denen man Spaß haben kann und die immer für einen da sind. Zentral für ein solches Bild von Schulsozialarbeit scheint die Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit in offenen Angeboten und das Zugehen auf Schüler*innen außerhalb von Einzelfall- bzw. Klassenprojekt-Kontexten: „Sie macht viel mit Schülern, nicht wie andere Sozialarbeiter“ (SuS WRS, #02:10:28).
- *Schulsozialarbeit als Familie*: Manche Nutzer*innen schreiben der Schulsozialarbeit eine familiennahe Rolle zu. Ein Schüler einer WRS betont: „Bei Frau V ist Mensch Mensch, wie eine Familie. Das finde ich gut“ (SuS WRS, #02:05:00). Ein anderer Jugendlicher bezeichnet die Schulsozialarbeit als „Bonus-Mama“ (SuS GYM, #01:21:32). In dieser Rolle werden die Fachkräfte für alle Themen der Jugendlichen adressiert und zuständig gemacht und sind auch außerschulisch sehr gut erreichbar.

In den Rollenbildern als Vertraute und Familie zeigen sich in besonderer Art die hohen Erwartungen der Nutzer*innen an die Schulsozialarbeit. Für die Schulsozialarbeitenden kann diese Rollenerwartung mit einer Entgrenzung des Ressourceneinsatzes verbunden sein. Die Schulsozialarbeitenden, denen diese Rollen zugeordnet werden, sind in den Augen der Nutzer*innen informiert über die Lebenswelt der Jugendlichen, weisen Bezüge in diese auf und sind über schulische Belange hinaus auch außerschulisch gut vernetzt.

- *Schulsozialarbeit als „bessere Erwachsene“* (SuS WRS, #01:31:00): Von einigen Nutzer*innen wird Schulsozialarbeit in Differenz zu Eltern oder Lehrkräften als verständnisvolle, interessierte und einfühlsame Ansprechperson gesehen. Sie sei dabei anwaltschaftlich pro Schüler*in und verfolge keine Verurteilungsgedanken.
- *Schulsozialarbeit als Sozialpädagog*in*: In dieser Rolle wird auf Schulsozialarbeit ähnlich wie in der Rolle der „besseren Erwachsenen“ geblickt, jedoch die Kompetenzen auf die Professionalität der Fachkräfte bezogen und reflektiert. Eine Schülerin sagt daher: „Sie ist eine Sozialarbeiterin – sie versteht uns“ (SuS WRS, #01:32:25). In dieser Rolle scheinen Erwartungen an das professionelle Handeln und dessen Wirkungen gestellt zu werden: „Das ist ja ihr Job, die sollte eigentlich die ganze Zeit Zeit für mich haben“ (SuS RS, #01:48:46).
- *Schulsozialarbeit als Problemlöser*in*: In diesem Rollenbild geht es in der Nutzung der Schulsozialarbeit vorrangig um die Inanspruchnahme von Unterstützung in Problem- und den kompetenten Beistand in Bedarfsfällen. Beinahe alle befragten Nutzer*innen sehen Schulsozialarbeit in Teilen in

dieser Rolle: „Sie versucht halt wenn man traurig ist jeden wieder fröhlich zu machen und dass man ein schönes Leben weiter hat“ (SuS RS, #01:31:47). Verbreitet nehmen Schulsozialarbeitende dann die Funktion eines Backups oder Auffangnetzes in Bedarfsfällen ein, insbesondere dann, wenn Nutzungserfahrungen mit der Schulsozialarbeit durch präventive Klassen- oder Gruppenprojekte bestehen. Dies scheint eine eher problembezogene Sichtweise hervorzubringen.

Insgesamt zeigt sich in den Rollenbildern der Nutzer*innen, dass die Nähe zur Lebenswelt der Schüler*innen scheinbar für diese ein entscheidender Faktor für die Aneignung und Nutzung des Schulsozialarbeitsangebots ist. Die Perspektive der Nutzer*innen zeigt ein Bild von Schulsozialarbeit, die vorrangig Problemlöser*in ist, sie zeigt aber auch, dass sich Schulsozialarbeit mit einem breiten Angebotspektrum erkennbar macht und dies eine interessens- und bedarfsspezifische Nutzung ermöglicht.

3.3 Schulsozialarbeit in den inner- und außerschulischen Lebenswelten

Aufgrund der Relevanz der Lebensweltnähe zu den Schüler*innen stellt sich konkret die Frage, wie Schulsozialarbeit von den Schüler*innen in deren inner- und außerschulischen Lebenswelten wahrgenommen wird. Die Meinungen der Nutzer*innen zur Schulsozialarbeit in außerschulischen Lebenswelten sind dabei sehr heterogen. Primär verorten die Nutzer*innen Schulsozialarbeit an der Schule: „*Eigentlich kann die in der Schule bleiben*“ (SuS GMS, #01:49:41). Den Nutzer*innen ist wichtig, dass Schulsozialarbeit lebensweltnah agiert (z. B. Interesse an ihren Themen und Bedarfen zeigt und diese bedient) und weniger, wo die Angebote platziert sind.

Ob die Nutzer*innen Schulsozialarbeit auch außerhalb der Schule treffen möchten, scheint von den Rollenbildern abhängig: Jugendliche, die Schulsozialarbeit vorrangig als Problemlöser*in ansehen, finden eine Begegnung in der Freizeit eher befremdlich, während Nutzer*innen mit anderen Rollenbildern Schulsozialarbeit generell gerne treffen. Der private Raum scheint aber für den Großteil der Nutzer*innen eine deutliche Grenze in der Zuständigkeit: „*Es kommt ja gar nicht in Frage, dass die dann zuhause auftauchen oder so. [...] Das ist nicht ihre Aufgabe [...]*“ (SuS GYM, #01:42:14).

Insgesamt zeigt sich die Schulsozialarbeit aus Perspektive der Nutzer*innen als wissende Akteurin, die jedoch nicht überall agiert. Es ist der Faktor der Lebensweltnähe, der für die Nutzer*innen von Bedeutung ist, welcher über die nicht rein innerschulischen, sondern eben auch außerschulischen Praxen der Schulsozialarbeit entsteht: „*Irgendwie hab' ich so das Gefühl, dass du mich besser kennst als ich mich selber*“ (SuS GYM, #00:31:23).

3.4 Allround-Kompetenzzuschreibungen

Übergreifend lassen sich entlang der Nutzungsweisen, Rollen- und Funktionsbilder sowie der Aneignung von Schulsozialarbeit im inner- wie außerschulischen Raum an den von uns untersuchten Standorten umfassende Kompetenzen herausstellen, die für Nutzer*innen zentral für den Nutzen der Schulsozialarbeitsangebote sind. Diese zeigen sich so vielfältig, dass der Begriff der *Allround-Kompetenz* für Schulsozialarbeit aus Perspektive der Nutzer*innen treffend scheint.

Diese Allround-Kompetenz entspricht den vielseitigen, ihr konzeptionell zugeschriebenen Aufträgen und Aufgaben, wird der Schulsozialarbeit aber auch von ihren Nutzer*innen als Erwartung auferlegt: Schulsozialarbeitende werden von den Nutzer*innen als für inner- und außerschulische Problemlagen kompetent und als wertvolle Wissensquelle wahrgenommen. Ein Nutzer betont: „*Ich seh die Sozialarbeit bisschen wie so ein Buch kann man sagen. Da steht viel drin, aber man kann auch daraus viel lernen*“ (SuS GMS, #01:45:33). Auch die universelle Ansprechbarkeit wird gesehen: „*Egal welche Probleme, allgemein, auch äußerlich der Schule, kannst du immer zu ihr gehen*“ (SuS RS, #01:35:11). Es zeigt sich jedoch auch, dass den Nutzer*innen insbesondere Eigenschaften der Schulsozialarbeit wie Zuverlässigkeit sowie vertrauensvoller und parteiischer, adressat*innenorientierter Umgang wichtig sind. Die Nutzer*innen stellen Schulsozialarbeit durchweg als versierte Kommunikator*innen dar. Eine sensible, offene und tolerante Haltung der Fachkräfte scheint den Jugendlichen wichtig.

Zentral ist für die Nutzer*innen, dies wurde bereits an mehreren Punkten deutlich, die hohe Lebensweltnähe der Schulsozialarbeitenden. Diese scheinen über die Belange der Jugendlichen informiert und können daher in ihren sozialräumlichen Bezügen bedarfsgerecht agieren. So werden die Schulsozialarbeitenden mit ihren Angeboten für die Nutzer*innen zu einem wertvollen Beitrag zu ihrem Wohlbefinden: „*Sie hilft einem sozusagen weiterzukommen im Leben*“ (SuS GYM, #02:11:13).

4. Schlussfolgerungen

Schulsozialarbeit ist ein heterogenes Feld, an welches vielseitige Erwartungen geknüpft sind. Diese fachlich-diversen Erwartungen sind gleichzeitig in professionstheoretisch begründbaren Aushandlungsnotwendigkeiten im schulischen Alltag gelagert und werden von herausforderungsvollen Bedingungen gerahmt. Es entsteht ein Spannungsfeld, in dem sich die Frage stellt, inwiefern Nutzer*innen der Schulsozialarbeit deren Leistungsspektrum überhaupt wahrnehmen und nutzen können.

Die empirisch in diesem Beitrag aufgezeigte Perspektive der Nutzer*innen von Schulsozialarbeit zeigt nun auf, dass es den Fachkräften an den untersuchten

Standorten trotz dieses Spannungsfelds gelingt, den Nutzer*innen durchaus eine vielseitige Ansprechbarkeit und Kompetenz zu vermitteln. Als Kernqualitäten, die den Jugendlichen besonders wichtig sind, zeigen sich eine hohe Lebensweltnähe und die kompetente Ansprechbarkeit für lebensweltliche Bedarfslagen. Für die Nutzer*innen nimmt Schulsozialarbeit bedarfsgerecht verschiedene Rollen und Funktionen ein, die von Problemlöser*innen bis zu ‚besseren Erwachsenen‘ reichen. Die (in unserem Sampling explizit sozialraumorientiert agierenden) Schulsozialarbeitenden machen somit denjenigen Schüler*innen, die ihr Angebot nutzen, trotz Zuständigkeitsdiffusität und mancherorts stellenspezifischen Herausforderungen die Vielseitigkeit ihres Auftrags und der Aufgaben zugänglich. Sie werden – trotz eventueller Priorisierungsnotwendigkeiten – als *Generalist*innen eines breiten sozialpädagogischen Angebotsspektrums* wahrgenommen. Offen bleibt jedoch nach dieser Analyse einerseits, inwieweit es Schulsozialarbeitenden gelingt, dieses Angebot für die Zielgruppe der gesamten Schülerschaft vorzuhalten. Dies wäre über eine quantitative Befragung zur Wahrnehmung der Schulsozialarbeit in der Breite zu ermitteln. In Teilen ist dies bereits im quantitativen Befragungsteil unserer Studie erfolgt (vgl. *Rahn/Baur/Zipperle* in diesem Band), welcher zeigt, dass Schulsozialarbeit vom Großteil der Schüler*innen diskontinuierlich und primär in der Rolle als Problemlösende genutzt wird. Nur wenige Stamm-Nutzer*innen nehmen auch andere, in diesem Beitrag beschriebene, Funktionen der Schulsozialarbeit in Anspruch. (vgl. *Zipperle et al. 2022, S. 123*) Weiterhin stellt sich andererseits die Frage, wie Nutzer*innen einer nicht qua Konzeption sozialraumorientiert agierenden Schulsozialarbeit diese wahrnehmen – hierzu müsste ein breiteres Sampling in den Blick genommen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Schulsozialarbeit als Berufsgruppe an der Schule in Bezug zu anderen Professionen in ihren Aushandlungen um die Vermittlung von Klarheit über ihre Zuständigkeiten bemüht ist: Eine rundum kompetente Wahrnehmung der Schulsozialarbeit vonseiten der Nutzer*innen ist diesbezüglich eher als Zeichen erfolgreicher Vermittlung eines generalistischen Auftrags, denn als Signal eines diffusen Berufsbildes zu betrachten. Die von den Nutzer*innen wahrgenommene Allround-Kompetenz ist jedoch kein Selbstläufer. Vielmehr ist zu beobachten, dass Schulsozialarbeitende trotz teils prekärer Bedingungen den Anspruch an sich haben, sich zunehmend zu professionalisieren und sich in ressourcenintensive Prozesse der Generierung von Lebensweltnähe (z. B. über das Aneignen sozialräumlichen Wissens) und der Flexibilisierung ihrer Praxen für das Herstellen von Bedarfsgerechtigkeit zu begeben. Dies führt nicht selten – so zeigt der Abgleich der Nutzer*innenworkshops mit entsprechenden Fachkräfteinterviews – zu einer Überlastungs- und Entgrenzungssituation. Es gilt die Wertschätzung der Nutzer*innen für das sozialpädagogische Angebot insoweit anzuerkennen und zu reflektieren, dass sich diese Wertschätzung auch in den Rahmenbedingungen der Fachkräfte widerspiegelt.

Literatur

- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer.
- Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2009): Subjektive Landkarten. In: sozialraum.de, 1, H. 1, www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php (Abfrage: 08.12.2021).
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2019): Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. Frankfurt am Main. www.kv-schulsozialarbeit.de/Selbstverst_d_SSA_KoV_2019.pdf (Abfrage: 15.08.2022).
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261–277.
- Kunze, Katharina (2019): „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen“. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperation. Vortrag an der Uni Hildesheim am 27.09.2019.
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen 2020. Stuttgart. www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/27649 (Abfrage: 09.05.2022).
- Loher, Michael (2019): Bildung, Chancen und Gerechtigkeit: Schulsozialarbeit als eierlegende Wollmilchsaue des Bildungssystems? Vortrag im Rahmen des Bundeskongress Schulsozialarbeit am 11. Oktober 2019 in Jena. www.deutscher-verein.de/de/uploads/wir-ueber-uns/geschaeftsfuehrung-praesident/2019_vortrag-loeher_buko-schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 15.08.2022).
- Maier, Katharina/Zipperle, Mirjana (2023): Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24–40.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oelerich, Getrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–98.
- Pötter, Nicole (2014): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, Mark (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis, 37, H. 1, S. 3–28.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. neue praxis Sonderheft, 14, S. 35–42.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzer-forschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 309–346.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit – Eine Einführung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf. (Abfrage: 22.11.2021).
- Zipperle, Mirjana/Wurzel Michaela/Gschwind, Andreas Karl/Werling Melanie/Rahn Sebastian (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA). www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf (Abfrage: 24.02.2022).
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). Stuttgart. www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 09.05.2022).

Schulsozialarbeit aus Nutzer*innensicht

Jacqueline Eidemann

In den letzten Jahren hat es einen Anstieg an Stellen und Entfristungen gegeben (vgl. Speck 2019, S. 24) und Schulsozialarbeit ist immer mehr in die öffentliche Wahrnehmung gerückt. Auch die Forschungslandschaft zur Schulsozialarbeit ist heute von vielen unterschiedlichen Forschungen geprägt. Es gibt Begleitforschungen der Bundesländer, Städte, Regionen oder Einzelschulen, Wirkungsforschungen, Adressat*innenforschungen, ethnografische Forschungen und viele mehr.

Die im Rahmen meiner Dissertation (vgl. Eidemann 2022) durchgeführte Forschung versteht sich als eine Nutzer*innenforschung, die den alleinigen Fokus auf die jugendlichen Nutzer*innen der Schulsozialarbeit legt. Im Sinne der Methodologie der Nutzer*innenforschung nach Oelerich (2010) werden Nutzer*innen im Hilfeprozess als aktive Produzent*innen ihrer selbst verstanden, die sich mit Hilfe der Schulsozialarbeit *„ihre eigenen Kompetenzen, ihr Verhalten, ihre Bildung, ihre Gesundheit etc.“* (Schaarschuch 2006, S. 85) aneignen. Nutzer*innenforschungen betrachten dabei nicht nur welchen Nutzen Personen aus der Nutzung der sozialen Dienstleistungen für ihr Leben ziehen können, sondern auch, welche Bedingungen förderlich oder hinderlich sind und auf welche Art und Weise eine Nutzung stattfindet. Ihr Ziel ist es grundsätzlich den Gebrauchswert sozialer Dienstleistungen zu erhöhen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 190). Abzugrenzen sind Nutzer*innenforschungen von Wirkungsforschungen und Adressat*innenforschungen. Erstere haben das Ziel *„kausale oder korrelative Ziel-Mittel-Wirkungs-Relationen zu identifizieren“* (ebd., S. 188) und somit Ressourcen für die Erreichung von bestimmten Zielen zu optimieren. Zweitere hingegen nehmen primär die Perspektive der Institutionen ein, in dem sie von Adressat*innen als Personen *„an die Hilfen adressiert sind, also als Objekte von Programmen“* (ebd., S. 189) sprechen.

Der Dissertation lag die folgende Forschungsfrage zugrunde: In welchen *Kontexten* und auf *welche Art und Weise* nutzen die interviewten Personen die Schulsozialarbeit, welchen *Nutzen* ziehen sie aus der sozialen Dienstleistung für sich und welche *Schlussfolgerungen/-Empfehlungen* lassen sich für die Praxis der Schulsozialarbeit daraus ableiten?

Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Fokus auf vier Bereiche der Studie gelegt: 1. der Erstkontakt zur Schulsozialarbeit, 2. der Aufbau von Arbeitsbeziehungen, 3. der Nutzen und biografische Gebrauchswert der Schulsozialarbeit und 4. die Nutzungstypen der Schulsozialarbeit.

Es wurden elf offene Leitfadeninterviews mit (ehemaligen) Nutzer*innen der Schulsozialarbeit geführt und mit der Dokumentarischen Methode nach Nohl (2017, 2013) ausgewertet. Einige Interviewpartner*innen befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews¹ noch an den Schulen und in Kontakt mit ihren Schulsozialarbeiter*innen, während andere die Schule schon vor Jahren – und im Fall von Leonie² sogar bereits vor 15 Jahren – verlassen haben. Alle Interviewpartner*innen blicken jedoch auf mehrjährige Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit zurück. Die Teilnehmer*innen wurden durch Anfragen über das gesamte Bundesgebiet erreicht und stammen alle von unterschiedlichen Schulen und Schulformen in ganz Deutschland. Es handelt sich bei den Schulen um Berufs(fach)schulen, Realschulen, Hauptschulen und um eine Oberschule ohne Oberstufe. Die Konzepte der Schulsozialarbeit der jeweiligen Schulen wurden weder gesichtet, noch wurde Kontakt zur Schulsozialarbeit aufgenommen, da der Fokus einzig auf die Wahrnehmung der Nutzer*innen gelegt wurde und diese in ihren Aussagen nicht davon beeinflusst werden sollten, dass die Schule oder die Schulsozialarbeit von ihren Schilderungen erfährt.

An den Schulen der Interviewpartner*innen ist die Schulsozialarbeit personell unterschiedlich stark vertreten. Während an Tanjas Schule fünf Schulsozialarbeiter*innen aktiv sind und sowohl bei Natalie als auch bei Jana jede Klasse eine*n zugewiesene*n Schulsozialarbeiter*in hat, teilen sich hingegen an den Schulen von Jason und Monika zwei Schulen eine Stelle der Schulsozialarbeit.

1. Der erste Kontakt zur Schulsozialarbeit

Den ersten Kontakt zur Schulsozialarbeit stellen die 11 Jugendlichen aus sehr unterschiedlichen Gründen und auf verschiedene Weise her. Bei den besprochenen Themen handelt es sich um Mobbing Erfahrungen, psychische Probleme, Familienprobleme, Probleme mit Lehrpersonen und Probleme mit Schulleistungen. Bei der Betrachtung der Art und Weise der Kontaktherstellung zur Schulsozialarbeit zeigt sich, dass drei Typen unterschieden werden können. Manche Jugendliche stellen eigenständig den ersten Kontakt her (Typ 1). Dazu zählen Monika, die sich entschließt die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen als das Mobbing an ihrer Schule „zu schlimm wurde“ (Monika), Maya, die jemanden zum Reden benötigt, Bernhard, der unter einer Depression leidet und Daniel, der den konkreten Grund für den Erstkontakt – Beratungsbedarf in Sachen BAföG – nicht mehr

1 Die Interviews wurden im Zeitraum von 2016–2019 durchgeführt und werden hier sprachlich geglättet wiedergegeben.

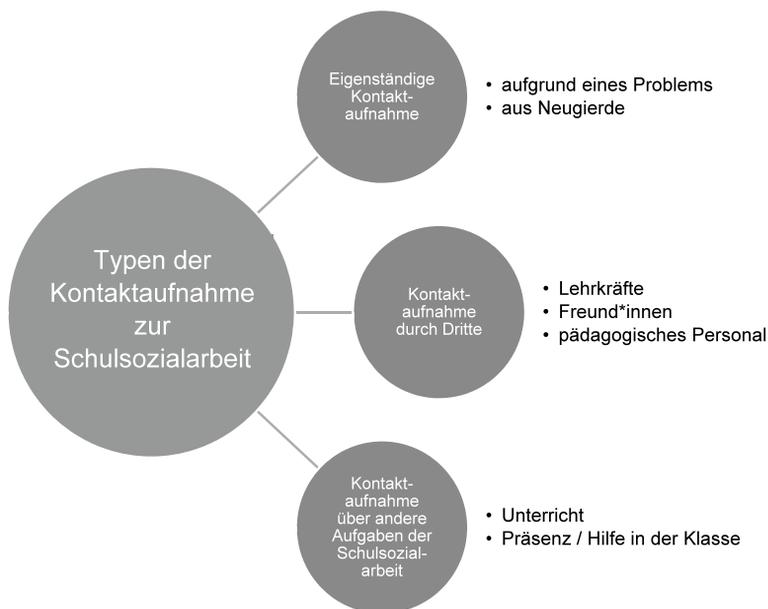
2 Die Namen aller Interviewpartner*innen wurden anonymisiert.

ganz genau weiß. Während Daniel keinerlei Schwellenängste beim Erstkontakt beschreibt, da es kein akutes persönliches Problem war, das ihn zu der Kontaktaufnahme brachte, beschreiben Monika, Maya und Bernhard ausführlich, wie schwer es ihnen gefallen ist, die Schulsozialarbeit zu kontaktieren und sich dann auch noch ihr gegenüber zu öffnen. So erzählt Maya von ihrem ersten Gespräch mit der Schulsozialarbeit, *„aber es war dann echt schwer mich jemand komplett Fremdem so zu öffnen. Und [...]ich hab auch sehr lange gebraucht mich zu öffnen so Stück für Stück immer mit einem kleinen Bisschen“* (Maya). Sowohl Maya als auch Bernhard betonen die Fremdheit der Schulsozialarbeiterin und erzählen, dass sie zu Beginn des Kontakts nicht wollten, dass jemand anderes sieht, wie sie die Schulsozialarbeit aufsuchen.

In den bisher beschriebenen Fällen wurde der Kontakt wegen eines akuten Problems oder wegen eines Beratungsbedarfes hergestellt. Anders verhält es sich bei Natalie und Leonie. Beide erfahren, dass es an ihren Schulen eine Schulsozialarbeit gibt und beschließen dann, diese zum Kennenlernen aufzusuchen. So erzählt Leonie: *„Irgendwann hieß es halt, wir haben jetzt eine und dann ist man da mal aus Neugierde mal hingegangen und hat sich die halt angeguckt und dann hat die sich vorgestellt und irgendwie war das Eis dann gebrochen, die war halt eigentlich ganz cool“* (Leonie). Es lässt sich zusammenfassen, dass sich der Typ 1 „eigenständige erste Kontaktaufnahme“ in die zwei Ausprägungen A: „Kontakt wegen eines Problems/Beratungsbedarfes“ und B: „Aus Neugierde wird die Vorhalteleistung genutzt“ unterteilen lässt. Ein weiterer Typ der Kontaktaufnahme ist die Kontaktaufnahme über Dritte (Typ 2). Beispielhaft ist hier Tatjana zu nennen, die von einer Freundin zur Schulsozialarbeit gebracht wird, als sie sich nach dem Tod ihres Vaters immer mehr zurückzieht. Sowohl bei Jason als auch bei Joshua bitten die Lehrkräfte die Schulsozialarbeit ihrer Schule den Kontakt mit den Jungen aufzunehmen. Bei Joshua führt das erlebte Mobbing dazu, dass er der Schule vermehrt fernbleibt und dadurch den Lehrkräften auffällt, während es bei Jason psychische Probleme sind, wegen derer er die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erregt. Kaspar, der unter massivem Mobbing leidet, wird von der engagierten Hausaufgabenbetreuung seiner Schule an die Schulsozialarbeit vermittelt. Kaspars Erfahrungen mit Schulsozialarbeit sind jedoch sehr heterogen. Während er die Schulsozialarbeit, zu der ihn die Hausaufgabenbetreuerin an seiner ersten Schule vermittelte, als wenig nützlich und hilfreich empfindet, lernt er nach einem Schulwechsel eine ganz andere Form der Schulsozialarbeit kennen. Die Schulsozialarbeiterin an seiner zweiten Schule ist ein fester Bestandteil des Schulalltages in seiner neuen Klasse: *„Das heißt sie macht die Einstellungstests mit, die begleitet die Klasse am Anfang, die ist mit in der Klasse drin“* (Kaspar). Ähnlich verhält es sich auch bei Jana. Sie leidet unter Mobbing in ihrer Klasse und kennt den Schulsozialarbeiter gut, da dieser bei ihr in der Klasse das Fach „Soziales Lernen“ durchführt und die Hausaufgabenbetreuung begleitet. Sowohl bei Kaspar als auch bei Jana wird der erste Kontakt zur Schulsozialarbeit also

über andere Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Klasse hergestellt (Typ 3). In Abb. 1 sind die drei Typen der Kontaktaufnahme dargestellt.

Abb. 1: Typen der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit



Alle elf Jugendlichen haben über Monate und in den meisten Fällen sogar über Jahre intensiven Kontakt mit der Schulsozialarbeit. Sie müssen also eine Arbeitsbeziehung aufbauen und aufrechterhalten. Im Folgenden wird der Aufbau von Arbeitsbeziehungen zwischen den Nutzer*innen und den Schulsozialarbeiter*innen näher betrachtet.

2. Der Aufbau von Arbeitsbeziehungen

Der Terminus der Arbeitsbeziehung von Cloos et al. (2009) geht auf Oevermanns Theorie der Arbeitsbündnisse in der Schule (1996) zurück. Cloos et al. (2009) untersuchen Arbeitsbeziehungen zwischen Professionellen und Jugendlichen in einem Jugendhaus. Als besonders hilfreich für die Herstellung von Arbeitsbeziehungen stellen sich in ihrer Untersuchung sogenannte Vorhalteleistungen heraus. Dabei handelt es sich um Leistungen, die verfügbar sind und genutzt werden können, wie etwa das Angebot mit den Sozialpädagog*innen ein Spiel zu spielen oder die Räume des Jugendhauses zu nutzen, um Freund*innen zu treffen. Durch diese Vorhalteleistungen nehmen Jugendliche ohne konkrete Problemlagen Kontakt zu den Professionellen auf und haben es später leichter sich an die

Sozialpädagog*innen zu wenden, wenn sie einmal Hilfe benötigen (vgl. Zeller/Köngeter 2013, S. 573; Cloos et al. 2009, S. 245).

Auch in den untersuchten Fällen kennen einige Jugendliche die Schulsozialarbeit, wie oben bereits angeschnitten, über Vorhalteleistungen und andere Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Klasse. Diese Jugendlichen wenden sich dann in der Regel bei Problemen ohne große Schwellenängste an die Schulsozialarbeit. Eine Ausnahme stellt Jana dar. Sie kennt ihren Schulsozialarbeiter bereits seit langer Zeit und beschreibt ihre gute Beziehung als familiär: *„Also er hat mich so, finde ich, wie seine eigene Tochter zum Beispiel gesehen“ (Jana)*. Als sie im Abstand von mehreren Jahren zweimal über einen längeren Zeitraum von ihren Mitschüler*innen gemobbt wird, wendet sie sich jedoch nicht an ihn. Sie reflektiert ihr Verhalten mit, *„aber ich war keine Person, die darüber reden wollte, weil ich einfach Angst hatte, dass es dann noch schlimmer wird“ (Jana)*. An Janas Beispiel zeigt sich, dass selbst das Kennen der Schulsozialarbeit keine Garantie dafür ist, dass Jugendliche bei Problemen eigenständig Kontakt zur Schulsozialarbeit herstellen. Denn nicht alle Jugendlichen verfügen über die personale Fähigkeit ihre Hilfsbedürftigkeit anderen gegenüber anzusprechen und ihr Umfeld für Hilfestellungen zu aktivieren (vgl. Philipp/Aymanns 2018, S. 239). Ob Arbeitsbeziehungen überhaupt aufgebaut werden, hängt jedoch nicht alleine von vorhandenen Vorhalteleistungen und der Fähigkeit der Jugendlichen ab. Viel grundlegender ist, dass die Jugendlichen die Angebote der Schulsozialarbeit überhaupt kennen und ihnen eine Kontaktaufnahme sinnvoll erscheint (vgl. Heeg/Baier 2013, S. 168). Kennengelernt haben die interviewten Jugendlichen die Schulsozialarbeit in der Mehrheit durch die persönliche Vorstellung in der Klasse und dadurch, dass die Lehrkräfte im Unterricht auf das Angebot der Schulsozialarbeit aufmerksam machen. So erklärt Maya, es wird von den Lehrkräften *„immer wieder gesagt, dass wir die Schulsozialarbeit ansprechen können, sobald wir ein Problem haben in jeder Hinsicht, ob familiär, schulisch oder einfach so zum Reden. Und ja, das hab ich mir dann gemerkt“ (Maya)*. Ähnlich erlebt es auch Kaspar an seiner zweiten Schule. Während er die Schulsozialarbeiterin an seiner ersten Schule als wenig zugewandt erlebt und diese den Grund des Mobbing in seinem Kleidungsstil und in seinen Hobbys sieht und ihm rät, sich selbst zu ändern, erlebt er die Schulsozialarbeit an seiner Berufsschule dazu als maximalen Kontrast. Die Schulsozialarbeit der Berufsschule arbeitet im engen Kontakt mit den Lehrkräften und ist Teil der Schulkultur. Während bei Maya und bei Kaspar die Lehrkräfte den Schüler*innen vermitteln, dass die Schulsozialarbeit ein Teil der Schulkultur ist und dass sie sich immer an diese wenden können, erlebt Bernhard das Aufsuchen der Schulsozialarbeit nicht als etwas Normales und Alltägliches in der Schule. Er selbst verheimlicht seinen Besuch bei der Schulsozialarbeit, indem er einen anderen Grund vorschiebt, um den Unterricht zu verlassen: *„Wir haben überall die Aushänge, ich hatte da zwischendurch schon Mal ab und zu draufgespinst aber immer gesagt, nee, komm quatsch, du bist nicht so einer, der*

das braucht, du bist keiner, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss. Alles Unsinn“ (Bernhard). Er erzählt weiter, dass seine männlichen Mitschüler bei der Vorstellung der Schulsozialarbeit in seiner Klasse sehr abwertend reagiert haben und sich als „*Knallharte“ (Bernhard)* präsentiert haben.

Es lässt sich zusammenfassen, dass für den Aufbau von Arbeitsbeziehungen Schulsozialarbeit zunächst an der Schule sichtbar sein muss, um für die Jugendlichen oder vermittelnde Personen überhaupt als Ressource im Hilfeprozess wahrgenommen werden zu können. Diese Sichtbarkeit kann auf einer sehr grundlegenden Weise über Informationsangebote und Plakate passieren. Ist die Schulsozialarbeit jedoch auch über Vorhalteleistungen bekannt und existiert an der Schule eine Hilfesuchkultur, welche die Hilfesuche bei der Schulsozialarbeit als etwas ganz Normales in das Schulleben integriert, reduziert dies die Schwellenangst bei der Kontaktaufnahme. Aufrechterhalten bleibt der Kontakt zur Schulsozialarbeit nach dem ersten engeren Kontakt jedoch nur, wenn sich die Schulsozialarbeit als hilfreich erweist und, wie Heeg und Baier (2013) beschreiben, ein biografischer Gebrauchswert erkannt wird.

3. Vom Nutzen und biografischem Gebrauchswert der Schulsozialarbeit

In den Interviews wurde der Nutzen der Schulsozialarbeit an vielen Stellen deutlich und es lassen sich insgesamt sechs verschiedene Dimensionen³ des Nutzens voneinander abgrenzen, die im Folgenden kurz skizziert und in Abb. 2 dargestellt werden (für eine ausführliche Darstellung der Dimensionen vgl. Eidemann 2022, S. 223–253).

3 Die Grundlage für die Erstellung der Dimensionen des Nutzens von Schulsozialarbeit bildet das von Oelerich und Schaarschuch (2013) entwickelte Modell der Dimensionen des Nutzens sozialer Dienstleistungen, welches die drei Dimensionen Materiale Dimension, Personale Dimension und Infrastrukturdimension umfasst.

Abb. 2: Dimensionen des Nutzens



Einige Schüler*innen nutzen die Freizeitangebote der Schulsozialarbeit in den Ferien, an den Nachmittagen und in den Pausen. Dazu zählen etwa mehrtägige Ausflüge, Tagesausflüge, Musikangebote, Spielangebote und die Nutzung von Räumen zum Musikhören oder Teetrinken. Die Räume der Schulsozialarbeit sind für die Jugendlichen jedoch nicht nur Beratungs-, Bildungs- und Freizeiträume, sondern auch Schutzräume, in welchen Schüler*innen, die von Mobbing betroffen sind, ihre Pausen in sicherer Umgebung verbringen können. Eine weitere Funktion, welche die Schulsozialarbeiter*innen für viele Jugendliche einnehmen, ist das Vermitteln zwischen den Generationen. Sie regen Gespräche an und begleiten diese, führen Gespräche stellvertretend für die Nutzer*innen oder aktivieren für diese ihr vielfältiges (Jugendhilfe-)Netzwerk. Außerdem ermöglichen sie informelles Lernen und geben Wissen über Jugendprobleme, Zukunftsplanung und Beruf, Bewerbungen, BAföG, Abläufe bei Beschwerden oder inhaltliches Wissen zu Unterrichtsfächern an die Jugendlichen weiter. Als besonders hilfreich stellt sich für viele der (ehemaligen) Nutzer*innen die Infrastrukturdimension heraus, also das Wissen, dass jemand da ist, wenn Hilfe benötigt werden sollte. Das Wissen, dass die Schulsozialarbeit für sie da ist, wenn es zu Problemen kommt, hilft den Jugendlichen jedoch nicht nur während ihrer Schulzeit. Viele Nutzer*innen beschreiben auch, dass sie selbst nach Beendigung der Schule noch Kontakt zu der ehemaligen Schulsozialarbeit aufbauen können und dies zum Teil sogar über Jahre hinweg immer wieder in Anspruch nehmen. Weiter erzählen die Nutzer*innen auf unterschiedliche Weise von der Personalen Dimension der

Schulsozialarbeit. Sie heben die sehr gute Qualität der Beziehung hervor, erklären sich ernstgenommen zu fühlen, emotionale Unterstützungen zu erhalten oder glücklich darüber zu sein, dass sie jemanden zum Reden haben, der zuhört und nichts weiter erzählt.

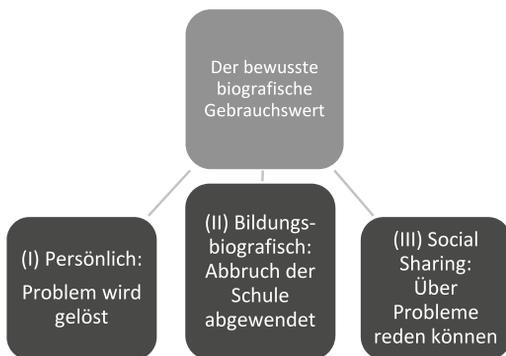
Eine letzte Dimension, die herausgearbeitet werden konnte, ist die Aneignung von Kompetenzen, wie sie bereits Dolić und Schaarschuch (2005) beschreiben. Die Aneignung von Kompetenzen lässt sich in zwei Bereiche unterteilen: Die Aneignung von Kompetenzen als Lernprozess, in welchem direkt neue Dinge durch die Schulsozialarbeit erlernt worden sind – wie etwa das Schreiben von Bewerbungen – und die Aneignung von Kompetenzen als Selbstreflexionsprozess. Eine solche Kompetenzaneignung durch Selbstreflexion erlebt zum Beispiel Tatjana, die es schafft, durch die Beschäftigung mit einem Worst-Case-Szenario in der Beratung ihre eigene Situation besser zu verstehen.

Die sechs Dimensionen zeigen die Vielfältigkeit des Nutzens von Schulsozialarbeit für Jugendliche auf. In der Forschung gab es jedoch auch eine Frage im Leitfaden, die direkt auf den konkreten bewussten biografischen Gebrauchswert (vgl. Heeg/Baier 2013) abzielt:

„Glaubst du, dass dein Leben ohne die Schulsozialarbeit anders verlaufen wäre?“

Obwohl nicht nur nach einem Nutzen der Schulsozialarbeit, sondern viel weitreichender nach einem Einfluss der Schulsozialarbeit auf das Leben insgesamt gefragt wurde, antwortet die große Mehrheit der Interviewpartner*innen direkt bejahend. Dabei lassen sich die Antworten grob in die folgenden drei Typen einteilen (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Drei Typen des biografischen Gebrauchswerts



Eine Gruppe betont (I) einen persönlichen biografischen Gebrauchswert, nämlich, dass sich ein bestimmtes Problem für sie ohne die Schulsozialarbeit nicht

gelöst hätte. Dazu zählt auch Jason, dessen Schulsozialarbeiter ihn dabei unterstützt hat wegen seiner psychischen Erkrankung einen Klinikaufenthalt zu beginnen:

„Ja, deutlich [...]. Also ich sag auf jeden Fall es wäre negativer ausgefallen als jetzt, weil ich mein er hat mir den Anstoß gegeben zu S-Klinik, [...] sonst wäre das wahrscheinlich alles noch nicht passiert. Wär immer noch nicht in S-Klinik gewesen, wär wahrscheinlich immer noch krank auf gut deutsch.“ (Jason)

Jason betrachtet den Anstoß, den ihm sein Schulsozialarbeiter zum Klinikaufenthalt gegeben hat, als Beginn seiner Genesung. Ohne diesen, so vermutet er, wäre er noch immer krank. Während Jason den biografischen Gebrauchswert der Schulsozialarbeit klar in seiner gesundheitlichen Verfassung verortet, sieht eine andere Gruppe von männlichen Nutzern den Gebrauchswert in (II) der Bildungsbiografie, indem sie vermuten, dass sie ohne den Kontakt zur Schulsozialarbeit von der Schule verwiesen worden wären oder diese selbst abgebrochen hätten. So erklärt Bernhard, er hätte ohne die Schulsozialarbeit die Ausbildung abgebrochen und zeichnet ein Bild einer Zukunft, in welcher er als Quereinsteiger ohne Ausbildung sein Geld verdient und immer wieder in Erklärungsnöte kommt. Er schließt seine Erklärungen mit *„das wäre auf jeden Fall ohne die Schulsozialarbeiterin passiert“ (Bernhard)* und verdeutlicht, dass die Schulsozialarbeit für ihn einen sehr hohen biografischen Gebrauchswert hat. Eine dritte Gruppe von Personen sieht den biografischen Gebrauchswert der Schulsozialarbeit (III) im Bereich des *„Social Sharing“* (Filipp/Aymanns 2018, S. 243), der Entlastung durch Reden. Jana, Daniel und Monika erklären, dass ihnen das Reden mit der Schulsozialarbeit gutgetan hat. So evaluiert Jana die Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter ihrer Schule mit *„allein dieses Reden tut ja einem Menschen schon sehr sehr gut, auch wenn man das nicht merkt, aber dieses Loswerden, dieses Weinen tut einfach gut und ich find dafür war mein Sozialpädagoge echt hilfreich“ (Jana)*. Janas Probleme mit Mobbing lassen sich auch mithilfe des Schulsozialarbeiters nicht lösen und ihre Enttäuschung darüber zeigt sich mehrfach im Interview. Dennoch stellt sie fest, dass das Reden und Ausweinen etwas Gutes für sie hatte und kann einen biografischen Gebrauchswert formulieren. Maya geht in ihrer Erklärung noch weiter und zeigt auf, dass die beständige Verfügbarkeit der Schulsozialarbeiterin ihrer Schule für sie von großer Wichtigkeit ist: *„Es gab auch Zeiten, da hatte man einfach keinen in der Familie und auch keine Freunde [...] Aber dann hat ich halt immer wirklich die Schulsozialarbeit, die SEHR für mich da war“ (Maya)*. Den maximalen Kontrast zu allen anderen Nutzer*innen bildet Leonie, die die Fragen nach dem Einfluss der Schulsozialarbeit auf ihr Leben klar verneint. Im Gegensatz zu allen anderen hat Leonie während ihres mehrjährigen Kontakts zur Schulsozialarbeit kein konkretes Problem, das sie bespricht. Sie nutzt die Freizeitangebote der Schulsozialarbeit und lässt sich gerne über die Schule und

Lehrkräfte bei der Schulsozialarbeit aus. Diese spezifische Nutzungsart bildet einen von fünf Nutzungstypen, auf dessen Ausgestaltung im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4. Die Nutzungstypen der Schulsozialarbeit

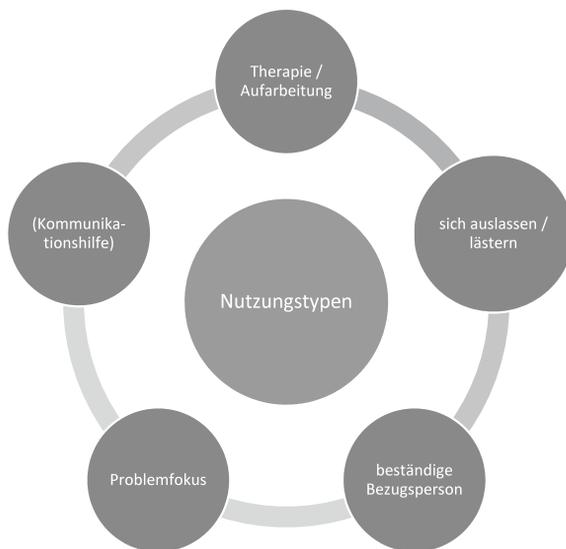
Deinet (2014, S. 56) versteht unter dem Begriff der Aneignung das Umdeuten und Anpassen von Angeboten aus der Jugendhilfe durch die Jugendlichen. Auch in den Interviews mit den (ehemaligen) Nutzer*innen zeigt sich, dass es verschiedene Arten und Weisen gibt, wie die Schulsozialarbeit angeeignet wird und es lassen sich *fünf verschiedene Nutzungstypen* beschreiben (vgl. Abb. 4). Auffällig ist zunächst, dass die Mehrheit der Nutzer*innen die Schulsozialarbeit nutzt, um ein Problem zu beheben. Diesen Nutzungstyp bezeichne ich als *Problemfokus*. In den Gesprächen, die Personen dieses Typs mit der Schulsozialarbeit führen, geht es um erlebtes Mobbing, Probleme in der Familie oder psychische Probleme. Die Lösung des Problems ist das klare Ziel des Kontaktes. Die Mehrheit der Nutzer*innen beginnt die Beziehung zur Schulsozialarbeit über ebendiesen Nutzungstyp. So auch Joshua, der der Schule wegen erlebtem Mobbing häufig fernbleibt oder Bernhard, der unter einer Depression leidet. Bei beiden wird das akute Problem mithilfe der Schulsozialarbeit gelöst. Trotz der Lösung des Problems beenden beide den Kontakt jedoch nicht, sondern suchen die Schulsozialarbeit weiterhin auf, um über ihre Vergangenheit oder ihr aktuelles Leben mit ihr zu sprechen. Hier zeigt sich ein zweiter Typ, der Nutzungstyp *Therapie/Aufarbeitung*, der sich dadurch auszeichnet, dass die Schulsozialarbeit ohne ein akutes Problem im regelmäßigen Rhythmus aufgesucht wird und mit ihr über Vergangenes gesprochen wird. Neben Joshua und Bernhard ist auch Monika diesem Typ zuzuordnen. Nach dem Ende des Mobbings hat sie über Jahre hinweg jede Woche einen festen Termin mit der Schulsozialarbeit, in welchem sie alles Mögliche bespricht, was sie im Leben so beschäftigt. Die Ausgestaltung dieses Typs erinnert stark an eine Therapie und so ist es auch nicht verwunderlich, dass Bernhard über seine Schulsozialarbeiterin sagt: „*Ich sag gerne Schulpsychologin zu ihr*“ (Bernhard). In einigen Fällen entwickelt sich der Typ *Problemfokus* aber auch weiter zu einem neuen Typ *Beständige Bezugsperson*. Personen dieses Typs zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Schulsozialarbeit regelmäßig aufsuchen. Dabei suchen sie zwar einerseits nach Rat und Hilfe, andererseits gehen sie auch ohne konkrete Anlässe zur Schulsozialarbeit und verbringen ihre Zeit bei ihr. Hier zeigt sich eine Nähe zu der Adressat*innenforschung von Bolay, Flad und Gutbrod (2004, S. 241), die bei manchen Jugendlichen eine „*Entspezialisierung*“ (ebd.) der Kontakte beschreiben, bei denen es den Jugendlichen gar nicht mehr möglich ist konkrete Themen zu benennen, wegen derer sie die Schulsozialarbeit aufgesucht haben. Der Nutzungstyp *Beständige Bezugsperson* geht jedoch über

eine Entspezialisierung der Kontakte hinaus, wie sich gut an Mayas Erzählung zeigt: „Wir gehen einfach hin. Wir öffnen die Tür ohne zu klopfen und sind eigentlich auch willkommen“ (Maya). Die Räume der Schulsozialarbeiter*innen sind schon so weit zu ihren eigenen Räumen geworden, dass sie diese ohne einen Termin zu machen und sogar ohne überhaupt zu klopfen einfach betreten können und sich willkommen fühlen. Ähnlich beschreibt es auch Kaspar, wenn er davon erzählt, dass er im Unterricht jederzeit zu der Schulsozialarbeiterin seiner zweiten Schule gehen kann und häufig auch nur geht, um „zu schnacken“ (Kaspar). Während die Mehrheit der Interviewpartner*innen als Nutzungstyp *Problemfokus* die Arbeitsbeziehung beginnt, gibt es zwei Personen, die zuerst dem Nutzungstyp *Beständige Bezugsperson* zugeordnet werden konnten und bei denen sich der Nutzungstyp im Laufe der Zeit erweitert. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Jana, die ihren Schulsozialarbeiter bereits über das Fach „Soziales Lernen“ und die Hausaufgabenbetreuung kennt und ihn als wichtige Bezugsperson in ihrem Leben beschreibt. Als Jana plötzlich Mobbing erlebt, wird dies nun zum zentralen Thema in den Beratungen. Der Nutzungstyp *Beständige Bezugsperson* wird in ihrem Fall durch den Nutzungstyp *Problemfokus* erweitert. Obwohl nun das Thema Mobbing die Kommunikation dominiert, bleiben die zentralen Merkmale des Typs *Beständige Bezugsperson* weiter bestehen. Personen hingegen, die zuerst dem Nutzungstyp *Problemfokus* zuzuordnen sind und dann zum Typ *Beständige Bezugsperson* wechseln, legen den alten Nutzungstyp komplett ab. Treten jedoch erneut Probleme auf, werden diese im Kontakt mit der Schulsozialarbeit thematisiert.

Bei einigen Nutzer*innen gibt es auch keine Veränderung im Nutzungstyp. Dies zeigt sich zum Beispiel am Typ *Sich auslassen/lästern*. Nutzer*innen dieses Typs nutzen die Schulsozialarbeit, um sich über Lehrkräfte, den Unterricht oder ihre Noten zu beschweren. Dabei erwarten sie keine Reaktionen der Schulsozialarbeit, sondern nur ein offenes Ohr und die Verschwiegenheit der Fachkräfte. Zu guter Letzt zeigt noch eine einzelne Person⁴ ein Nutzungsverhalten, das sich bei keiner anderen Person zeigt und welches ich als Nutzungstyp *Kommunikationshilfe* betitle. Die Rede ist hier von Natalie, die ihren Schulsozialarbeiter immer wieder für die Kommunikation mit anderen nutzt. Dabei steht er ihr nicht nur helfend zur Seite, sondern übernimmt stellvertretend für sie verschiedene Gespräche mit Lehrkräften oder ihrer Klasse. Natalie erklärt einerseits, dass sie Angst vor den Gesprächen mit Lehrkräften hat und ist sich andererseits bewusst, „dass ich mit dem Schulsozialarbeiter mehr erreiche, als wenn ich direkt mit den Lehrern spreche“ (Natalie).

4 Methodisch ist es jedoch umstritten, ob eine Typenbildung überhaupt stattfinden kann, wenn lediglich ein Fall einem Typ zuzuordnen ist (vgl. Nohl 2013, S. 35). Dieser Nutzungstyp sei daher in Klammern dargestellt.

Abb. 4: Nutzungstypen der Schulsozialarbeit



5. Zusammenfassung

Es zeigte sich, dass die Betrachtung der Perspektive der Nutzer*innen einen Mehrwert für die Forschung im Bereich der Schulsozialarbeit darstellen kann und Anreize gibt, wie der Gebrauchswert der Schulsozialarbeit für Nutzer*innen erhöht werden kann. So stellte sich heraus, dass es förderlich für das Entstehen von Arbeitsbeziehungen ist, wenn Schulsozialarbeit an einer Schule täglich verfügbar und den Schüler*innen gut bekannt ist und wenn die Hilfsuche an der Schule nicht als etwas Negatives, sondern als etwas vollkommen Normales angesehen wird. Weiter konnte die Nutzer*innenforschung aufzeigen, wie vielfältig der Nutzen der Schulsozialarbeit sein kann und dass sie einen sehr hohen Biografischen Gebrauchswert hat: Mittels Schulsozialarbeit wurden die Probleme gelöst, Schulabbrüche verhindert und durch das Reden mit der Schulsozialarbeit fühlten sich die Nutzer*innen entlastet. Besonders interessant ist, dass sich die Nutzer*innen Schulsozialarbeit auf ganz unterschiedliche Weise aneignen. So zeichneten sich im Rahmen der Studie fünf Nutzungstypen ab, die jeweils auch andere Erwartungen an die Schulsozialarbeit stellen. Dies Typen müssten in weiteren Untersuchungen zunächst validiert und detaillierter beschrieben werden und könnten dann Anreize für die Ausgestaltung und Konzeption der Schulsozialarbeit an Schulen geben. Für weitere Nutzer*innenforschungen wäre es außerdem interessant auch die Nicht-Nutzer*innen, Kurzzeitznutzer*innen oder

abgebrochenen Arbeitsbeziehungen zu betrachten und somit den Gebrauchswert der Schulsozialarbeit für mehr Schüler*innen zu erhöhen.

Literatur

- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2013): Wirkungschronologien in der Schulsozialarbeit. In: Piller, Edith, Maud/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–196.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47335/pdf/Jugendsozialarbeit-an-Schulen-Internet.pdf (Abfrage: 11.11.2022).
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. <http://www.socialnet.de/materialien/197.php> (Abfrage: 11.11.2022).
- Dolić, Romana/Schaarschuch, Andreas (2005): Strategien der Nutzung sozialpädagogischer Angebote. In: Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 99–116.
- Eidemann, Jacqueline (2022): Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadenterviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köngeter, Stefan/Zeller, Maren (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. www.researchgate.net/publication/322801858_Ubergange_in_der_Kinder-_und_Jugendhilfe (Abfrage: 11.11.2022).
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationales Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelerich, Gertrud (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas. Forschungen zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 9–20.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2006): Sozialpädagogische Nutzerforschung. Theoretische Grundlagen, Forschungskonzeption und erste Ergebnisse. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.). Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, S. 185–214.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–98.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 79–182.
- Speck, Karsten (2019): Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit. In: Begemann, Maik-Carsten/Birkelbach, Klaus: Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–394.

Zwischen hoher Bekanntheit und latenter Verfügbarkeit

Reichweite und Nutzung der Schulsozialarbeit aus quantitativer Perspektive

Sebastian Rahn, Katharina Baur und Mirjana Zipperle

1. „Reichweite“ in der Schulsozialarbeit – (k)eine relevante Fragestellung?

Die Frage nach der Reichweite von Schulsozialarbeit erscheint auf den ersten Blick widersinnig – schließlich sind die entsprechenden Fachkräfte durch ihre Anbindung an den Ort Schule auf ihren Nutzer*innenkreis vermeintlich festgelegt. Daher verwundert es wenig, dass die Nutzung der Schulsozialarbeit bisher im deutschsprachigen Raum vergleichsweise selten übergreifend aus einer *quantitativen* Perspektive untersucht wurde. Vielmehr werden vorrangig qualitative Forschungsansätze genutzt, um die Aneignung von Schulsozialarbeit bzw. einzelner Angebote (z. B. Beratung) durch die Kinder und Jugendlichen (vgl. u. a. Baier 2018) sowie deren Perspektive auf Schulsozialarbeit zu erfassen (vgl. Flad/Bolay 2006).

Aus forschungsmethodischer sowie -methodologischer Sichtweise erscheint diese bisherige Schwerpunktsetzung plausibel. Allerdings geht damit ein weitestgehendes *Fehlen quantitativer Reichweiten- und Nutzungsstudien zur Schulsozialarbeit* einher. Die eingangs erwähnten arbeitsfeldspezifischen Gründe für dieses Fehlen können allerdings bei genauerem Hinsehen wenig überzeugen: So zeigen Zipperle et al. (2022), dass eine sozialräumlich orientierte Schulsozialarbeit nicht notwendigerweise auf den innerschulischen Raum begrenzt bleibt, was die Anzahl ihrer Adressat*innen erheblich erweitern kann. Und auch der vermeintlich feststehende Nutzer*innenkreis innerhalb der Schule ist eben vorerst ein *potenzieller* Nutzer*innenkreis. Innerhalb der Schulen scheint die finale Klärung der Zielgruppe einerseits aufgrund von Priorisierungszwängen im Handeln (vgl. Rahn/Zipperle 2020, S. 269), andererseits aufgrund fachlich unklarer Aufträge (vgl. Maier/Zipperle 2023), unabgeschlossen. Angesichts der oftmals großen Zahl an Schüler*innen, für die eine Fachkraft – die zudem oftmals in Teilzeit arbeitet – zuständig ist (KVJS 2020, S. 43), bleibt es eine offene Frage, wie viele von diesen potenziellen Nutzer*innen Schulsozialarbeit in ihrer Praxis

erreichen kann, wie viele Schüler*innen die Fachkräfte überhaupt kennen und in welchem Umfang bzw. welcher Intensität die Jugendlichen das Angebot der Schulsozialarbeit nutzen.

Bestehende quantitative Ergebnisse zur Nutzung und Reichweite von Schulsozialarbeit

Die vorhandenen Ergebnisse zur Nutzung und Reichweite von Schulsozialarbeit lassen sich grob zwei Forschungsbereichen zuordnen: (a) einer *großen* Menge an (*evaluativer*) *Begleitforschung zu kommunalen, regionalen und bundesweiten Förderprogrammen* und (b) einer *kleineren* Menge an *bundesweiten Studienergebnissen* im deutschsprachigen Raum.

(a) Dem oben postulierten Befund einer weitestgehend fehlenden quantitativen Reichweiten- und Nutzungsforschung zur Schulsozialarbeit steht vermeintlich entgegen, dass Speck und Olk (2010, S. 318) in ihrem bereits vor dreizehn Jahren herausgegebenen Sammelband zum Stand der Forschung in diesem Arbeitsfeld beschreiben, dass die *wissenschaftlichen Begleitforschungen zu den einzelnen Landesprogrammen zur Schulsozialarbeit* bereits einen guten Einblick in „die Nutzung der Schulsozialarbeit durch SchülerInnen“ liefern. Zentrale Befunde ihrer Zusammenstellung von über zwanzig Begleitforschungen sind, dass Schulsozialarbeit u. a. (vgl. ebd., S. 318 f.; Speck 2020, S. 123 ff.)

- bei den Schüler*innen und Lehrkräften gut bekannt ist,
- Kontakt zu 1/5 bis 3/4 aller Schüler*innen der jeweiligen Schule hat,
- an bestimmten Schulformen (z. B. Grundschule, SBBZ) und von bestimmten Gruppen (jüngere Schüler*innen, Mädchen) häufiger in Anspruch genommen wird,
- eine höhere Reichweite hat, wenn sie nicht nur problembezogen auf ein Thema (z. B. Absentismus) fokussiert ist und
- die höchste Reichweite in unterrichtlichen Klassenprojekten oder außerunterrichtlichen Freizeit-, Bildungs- und Betreuungsangeboten hat.

Trotz dieser Befunde lassen sich mit einem Zeitabstand von etwa zwölf Jahren zwei Einwände gegen eine auch aktuell noch gute Forschungslage zur Nutzung und Reichweite von Schulsozialarbeit formulieren: Zum einen fällt bei einem erneuten Blick auf die obigen Ergebnisse auf, dass diese teilweise eher allgemein formuliert sind. So umfasst bspw. die einzige zahlenmäßige Angabe ein derart großes Spektrum (20% bis 75% aller befragten Schüler*innen haben je nach Studie Kontakt zur Schulsozialarbeit), sodass ihr Informationsgehalt als eher gering zu bezeichnen ist. Dies liegt nicht an der Vorgehensweise der Autoren, sondern ist in den verschiedenen Förderlogiken, Untersuchungsdesigns und -reichweiten der

unterschiedlichen Studien begründet. Dies erklärt, warum zum anderen die oftmals einmaligen Begleitforschungen nur bedingt miteinander vergleichbar sind und (damals wie heute) den dynamischen Bedingungen empirischer Erhebungen unterliegen (vgl. Speck 2020, S. 124; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 218; Bolay/Flad/Gutbrod 2004). Neuerungen im Feld der Schulsozialarbeit begründen daher den Bedarf nach aktualisierten Untersuchungen zur Nutzung und Reichweite.

(b) Neben den genannten regionalen Studien gibt es in den letzten Jahren vereinzelt Versuche, die Reichweite von Schulsozialarbeit auf *bundesweiter Ebene* zu untersuchen. Zwei Forschungsarbeiten sind für die vorliegenden Fragestellungen von besonderer Relevanz. Zum einen wurden im Rahmen der vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Langzeit-Jugendstudie AID:A II in den Jahren 2013 und 2015 22.424 junge Menschen zu ihrem Aufwachsen und dabei auch zur Nutzung von Schulsozialarbeit befragt (vgl. Bien/Pötter/Quellenberg 2015, S. 63). Auf Basis dieser Daten zeigt sich, dass knapp 10% der befragten 12- bis 17-Jährigen die Angebote der Schulsozialarbeit nutzen (vgl. Zankl 2017, S. 30). Zum anderen befragten Hostettler et al. (2020, S. 33; vgl. *Ambord/Hostettler* in diesem Band) im Rahmen einer bundesweiten Studie in der Schweiz 4.385 Schüler*innen der fünften bis neunten Klasse an 32 Schulen zu Bekanntheit und Nutzung von Schulsozialarbeit. In ihren Analysen zeigt sich u. a., dass...

- ...die Schulsozialarbeitsfachkräfte bei 91,8% der Schüler*innen zumindest ein wenig bekannt sind und auch 87,4% zumindest teilweise wissen, bei welchen Fragen sie sich an die Schulsozialarbeit wenden können (ebd., S. 138 f.),
- ...die Bekanntheit der Schulsozialarbeit mit der zunehmenden Dauer des Angebots zunimmt (ebd., S. 140),
- ...sich eine unmittelbare Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulalltag (z. B. im Schulgebäude, in Pausen) positiv auf ihren Bekanntheitsgrad bei den Schüler*innen auswirkt (ebd.) und eine fehlende Präsenz im Schulalltag den häufigsten Kritikpunkt an den Fachkräften darstellt (ebd., S. 188),
- ...37,3% der Befragten schon einmal ein Beratungsangebot der Schulsozialarbeit genutzt haben, jedoch nur 19,1% davon freiwillig (ebd., S. 164 f.),
- ...bei den meisten sozialen und schulischen Problemen sich die Schüler*innen mehrheitlich nicht an die Schulsozialarbeit wenden würden (ebd., S. 150).

Die weiter zurückliegenden regionalen Begleitforschungen sowie die bundesweiten Studien – und dabei insbesondere die Studie von Hostettler et al. (2020)¹ – liefern somit mehrere aufschlussreiche Erkenntnisse, an die die nachfolgenden

1 Eine vergleichbare Studie, die auf bundesweiter Ebene die Nutzung und Reichweite von Schulsozialarbeit mit einem expliziten Fokus auf dieses Arbeitsfeld untersucht, fehlt bisher in Deutschland.

Überlegungen anschließen können. Der vorliegende Beitrag basiert auf einer *quantitativen Studie zur Nutzung von Schulsozialarbeit*, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)“ (vgl. Zipperle et al. 2022) durchgeführt wurde. Zwei Fragestellungen stehen dabei im Zentrum:

Aufgrund der sich in den obigen Zahlen andeutenden Divergenz zwischen einem hohen Bekanntheitsgrad von Schulsozialarbeit und einer tendenziell geringeren Kontakt- und/oder Nutzungsquote gehen wir der Frage nach, inwieweit sich Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressat*innen als *latente Nutzungsoption* beschreiben lässt (2.).

Zweitens fragen wir anschließend an die oben ebenfalls identifizierten positiven Effekte einer im Schulalltag präsenten Schulsozialarbeit auf deren Bekanntheitsgrad danach, inwieweit gruppen- und klassenbezogene Angebote sowie eine Präsenz der Fachkräfte in den (schulischen) Lebenswelten der Jugendlichen als *niederschwellige Kontaktmöglichkeiten* zu Schulsozialarbeit fungieren (3.).

Vorgehen in der vorliegenden Befragung

Die zur Beantwortung dieser Fragen herangezogenen Daten wurden zwischen März und Juni 2021 im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts SOS-SA_SEK an 16 Sekundarschulen² in den Klassenstufen 5 bis 10 erhoben. Über die Schulsozialarbeitsfachkräfte wurde im ersten Schritt eine Einverständniserklärung an die Eltern der Schüler*innen ausgegeben. Im zweiten Schritt wurde mit denjenigen Schüler*innen die Befragung als Online-Erhebung am PC oder in Papierform durchgeführt, bei denen das Einverständnis der Eltern vorlag. Um dabei den Aufwand für die beteiligten Fachkräfte auf ein vertretbares Maß zu begrenzen, wurde keine Vollerhebung angestrebt, sondern eine *geschichtete Klumpenstichprobe* gebildet. Das bedeutet, dass aus jeder an den Schulstandorten in Frage kommenden Klassenstufe (fünf bis zehn) eine Klasse zufällig ausgewählt und befragt wurde.

Die auf diese Weise gebildete Klumpenstichprobe umfasste etwa 1.900 Schüler*innen, von denen sich 565 Schüler*innen an der Erhebung beteiligten, was einem Rücklauf von 29,7% entspricht. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 13,2 Jahre, wobei sich entsprechend der befragten Klassenstufen das Alter der Schüler*innen zwischen 10 und 18 Jahren bewegt. Weibliche und männliche Jugendliche sind etwa in gleichem Umfang im Rücklauf vertreten, 1,1% geben als Geschlecht ‚divers‘ an. Bezogen auf die Schulen, die die befragten Jugendlichen besuchen, zeigt sich *erstens* eine Dominanz von Schüler*innen am Gymnasium (36,7%) in der Stichprobe, während sich Werkrealschulen (25,0%)

2 Dabei handelt es sich um vier Gymnasien, vier Realschulen, drei Gemeinschaftsschulen, eine Gesamtschule und vier Werkrealschulen (Zipperle et al. 2022, S. 32).

und Realschulen (23,7%) im mittleren Bereich befinden und lediglich 15,2% der Befragten eine Gemeinschafts- oder Gesamtschule besuchen. *Zweitens* sind Schüler*innen aus den Klassenstufen 5 (18,6%) und 6 (23,5%) proportional am stärksten vertreten³, während sich insbesondere in der Klassenstufe 10 (12,6%) nur ein vergleichsweise geringer Anteil der befragten Schüler*innen befindet.

Hierzu ergänzend lässt sich der Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen als *mit Einschränkungen repräsentativ* bewerten. Insbesondere den hohen Anteil an ausgefüllten Fragebögen aus niedrigeren Klassenstufen (fünf und sechs) sowie den überproportionalen Anteil von Fragebögen von Schüler*innen der Werkrealschule⁴ gilt es in den nachfolgenden Analysen zu berücksichtigen, weshalb hierzu jeweils bivariate Analysen vorgenommen werden – angefangen bei der potenziellen und tatsächlichen Nutzung von Schulsozialarbeit durch ihre Adressat*innen.

2. Schulsozialarbeit als konkrete und latente Nutzungsoption

Tab. 1: Ansprechpartner*innen im Schulalltag

An wen würdest du dich im Schulalltag am ehesten wenden, wenn ...	Schulsozialarbeit	Lehrkräfte	Freunde	Eltern	An keine der genannten Gruppen/Kein Thema für mich
... du dich über etwas beschweren möchtest	23,4 %	38,3 %	44,6 %	52,9 %	11,6 %
... du eine Idee für ein neues Projekt/neues Angebot in der Schule hast	22,3 %	42,6 %	27,1 %	24,4 %	20,9 %
... du keinen Ausweg siehst	18,0 %	10,5 %	42,8 %	45,5 %	20,3 %
... du Probleme zuhause hast	17,5 %	6,2 %	48,1 %	19,1 %	25,5 %
... du einen Job/eine weiterführende Schule suchst	15,3 %	26,6 %	26,9 %	70,9 %	10,7 %
... du geärgert wirst oder Streit hast	15,0 %	22,8 %	55,8 %	33,7 %	13,9 %
... du jemanden zum Reden brauchst	10,9 %	3,9 %	76,1 %	46,2 %	8,0 %
... du in einen Verein eintreten/eine Jugendeinrichtung besuchen möchtest	7,8 %	3,4 %	27,5 %	66,0 %	17,3 %
... du keine Lust hast, in die Schule zu gehen	2,1 %	2,0 %	43,5 %	50,4 %	17,5 %

(gesamt; n=561; jeweils in % an allen Nennungen)

3 Der hohe Anteil von Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse bedeutet auch, dass etwa 40% der Befragten Schulsozialarbeit noch nie bzw. nur maximal fünf Monate ohne Pandemiebedingungen kennengelernt haben. Dass insbesondere diese Schüler*innen mutmaßlich nur wenig persönlichen Kontakt mit den Fachkräften hatten, ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

4 In der Grundgesamtheit beträgt der Anteil von Werkrealschüler*innen lediglich 10%.

Nach Hinweisen in den Zahlen von Hostettler et al. (2020, S. 33) zeigt sich auch in der Befragung von Schüler*innen innerhalb unseres Projekts, dass Schulsozialarbeit für viele Schüler*innen den Charakter einer *latenten Nutzungsoption* haben könnte, die zwar vielen Jugendlichen bekannt und niederschwellig zugänglich ist, von diesen aber nur bei Bedarf und nicht unbedingt als erste Anlaufstelle genutzt wird. Diese Annahme lässt sich zunächst anhand der Frage überprüfen, in welchen Fällen die Jugendlichen das Angebot der Schulsozialarbeitsfachkräfte *potenziell* nutzen würden (vgl. Tab. 1).

In den Antworten der Jugendlichen zeigt sich, dass Schulsozialarbeit *und* Lehrkräfte in den allermeisten Fällen als *nachrangige Ansprechpartner*innen* gegenüber Freunden und Eltern betrachtet werden. Lediglich bei innerschulischen Projekt- oder Angebotsideen werden Lehrer*innen vorrangig angesprochen. Dies zeigt: Schüler*innen besprechen ihre Problem- und Interessenslagen überwiegend zunächst mit Peers und familiären Bezugspersonen, bevor sie sich an pädagogische Fachkräfte in der Schule wenden.

Zudem veranschaulichen die Ergebnisse in Tab. 1, dass Schulsozialarbeit gegenüber Lehrkräften vor allem in zwei Bereichen häufiger als relevante Ansprechperson betrachtet wird: bei persönlich-psychischen Problemen (keinen Ausweg, jemanden zum Reden) sowie bei Anliegen, die über die Schule hinausreichen (Probleme zuhause, Interesse an Verein oder Jugendeinrichtung). Bei konkreten schulbezogenen Anliegen (Ideen für Projekte, Beschwerden, Streit) oder Zukunftsfragen (Ausbildungs- oder Schulsuche, Gedanken über Zukunft) werden dagegen Lehrer*innen häufiger als Ansprechpartner*innen wahrgenommen – diese sind jedoch auch, so eine Interpretation, im Vergleich zu den Schulsozialarbeitenden im quantitativen Verhältnis gegenüber den Schüler*innen deutlich präsenter.

Wechselt man den Blickwinkel nun von den potenziellen zu den *realisierten Kontakten*, so zeigt sich: Etwa ein Viertel der Jugendlichen (24,9%) hatte zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit und bei etwa der Hälfte zeigt sich eine *diskontinuierliche Nutzung* der Schulsozialarbeit mit Kontakten von etwa einmal im Monat (9,8%) oder seltener als einmal im Monat (39,7%). Lediglich ein Viertel der Schüler*innen lässt sich als kontinuierliche Nutzer*innen von Schulsozialarbeit beschreiben, die etwa einmal die Woche (11,1%), mehrmals die Woche (12,4%) oder sogar jeden Tag (2,0%) mit dieser in Kontakt stehen. Schulsozialarbeit erreicht demnach nicht alle Schüler*innen gleichermaßen. Vielmehr wird hier sichtbar, dass zwischen ‚Stammnutzer*innen‘, ‚Nicht-Nutzer*innen‘ und – der zahlenmäßig *größten* Gruppe – ‚diskontinuierlichen Nutzer*innen‘ unterschieden werden kann. Für diese letzte Gruppe bleibt Schulsozialarbeit überwiegend eine hintergründige latente Unterstützungsstruktur, die nur punktuell in Anspruch genommen wird.

Darüber hinaus zeigen sich sowohl schulart- als auch klassenstufenspezifische Unterschiede in der potenziellen und tatsächlichen Nutzung von Schulsozialarbeit:

- *Schulart*: An Werkrealschulen und tendenziell auch an Realschulen wird Schulsozialarbeit häufiger beim Streit zwischen Schüler*innen sowie bei Zukunftsfragen aufgesucht. Schulsozialarbeit wird demnach hier stärker in einer ‚Schlichtungsfunktion‘ sowie als ‚Übergangsbegleitung‘ in eine weiterführende Schule oder den Beruf wahrgenommen (vgl. Abb. 1). Am Gymnasium wird Schulsozialarbeit dagegen häufiger als Ansprechpartnerin angesehen, wenn Jugendliche im jeweiligen Nahraum sich nicht ausreichend einbringen können. Schulsozialarbeit wird demnach hier stärker in ihrer Rolle als ‚Partizipationsförderin‘ zur Unterstützung der Beteiligung von Jugendlichen betrachtet.

Abb. 1: Schulsozialarbeit als relevante Ansprechpartnerin



(nach Schulformen; n=561; jeweils in % an allen n; °p<0,1; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001)

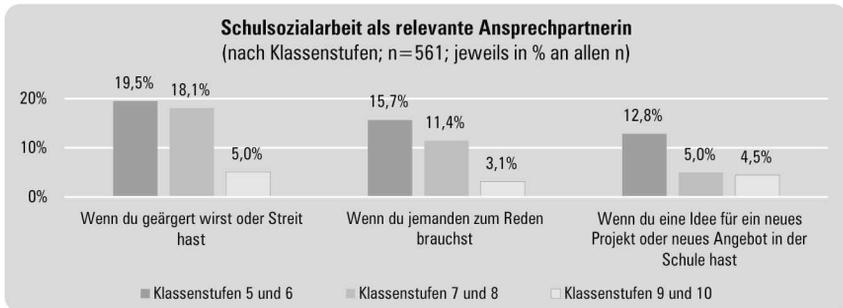
Auch bezogen auf die die Häufigkeit des Kontakts mit der Schulsozialarbeit zeigen sich an den Schularten signifikante (bei $p < 0,001$) Unterschiede: Während an der Werkrealschule mehr als die Hälfte der Schüler*innen (54,2%) mindestens wöchentlich Kontakt mit den Fachkräften haben, sind dies am Gymnasium lediglich 11,9% (Realschule: 16,8%; Gemeinschafts- oder Gesamtschule: 22,6%). Eine ‚diskontinuierliche Nutzung‘ könnte demnach auch mit den jeweiligen Personalressourcen der Schulsozialarbeit – an Werkrealschulen ist das Verhältnis von Vollkraftstellen und Schüler*innenzahl in der Regel deutlich besser als an Gymnasien⁵ – sowie einem potenziell schulartspezifisch anderen Auftrag von Schulsozialarbeit – wie er sich in der Perspektive der Schüler*innen in Abb. 1 andeutet – zusammenzuhängen.

- *Klassenstufe*: Die Wahrnehmung von Schulsozialarbeit als relevante Ansprechpartnerin nimmt in mehreren Bereichen mit zunehmender Klassenstufe ab (vgl. Abb. 2). Insbesondere ‚alltägliche‘ Probleme, wie Streitigkeiten

5 So kommen bei den befragten Jugendlichen von Werkrealschulen im Durchschnitt 183,1 Schüler*innen auf eine Vollkraftstelle (am Gymnasium sind dies 693,1).

oder ein erhöhter Redebedarf, können von älteren Jugendlichen anscheinend weitestgehend auch ohne die Schulsozialarbeitsfachkraft bearbeitet werden. Auch innerschulische Projekte und Angebote werden von den Jugendlichen dann häufiger ohne Kontakt zu den Fachkräften realisiert.

Abb. 2: Schulsozialarbeit als relevante Ansprechpartnerin



(nach Klassenstufen; n=561; jeweils in % an allen n; alle Unterschiede signifikant bei $p < 0,001$)

Dass die Schulsozialarbeit mit steigendem Alter der Schüler*innen seltener als relevante Ansprechpartnerin wahrgenommen wird, spiegelt sich in einer signifikant (bei $p < 0,001$) niedrigen Kontakthäufigkeit in höheren Klassenstufen wider. Dieser Befund verweist einerseits auf entsprechende Schwerpunkte im Angebotsspektrum von Schulsozialarbeit und könnte andererseits auf die im Aufwachsen zunehmend eigenständige oder im Peerkontext platzierte Bearbeitung von Problemen und Lebensthemen zurückzuführen sein. Zudem könnte hier ein ‚Corona-Effekt‘ vorliegen, der dazu führte, dass sich die Fachkräfte in den Monaten vor der Erhebung in ihren Angeboten stärker auf die jüngeren Schüler*innen konzentriert haben. In jedem Fall wirft die Diagnose einer tendenziell – vor allem bei älteren Schüler*innen sowie an Gymnasien und Realschulen – dominanten ‚diskontinuierlichen Nutzung‘ der Schulsozialarbeit die Frage danach auf, ob und wie es Letzterer überhaupt gelingt, sich und ihre Angebote bekannt zu machen.

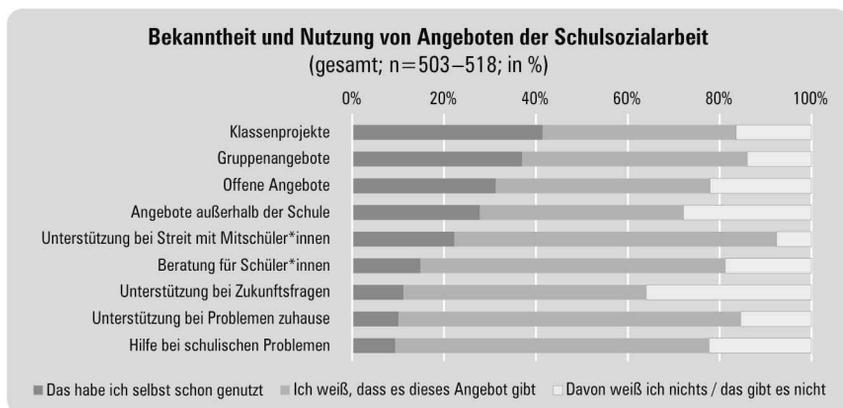
3. Gruppenangebote und Begegnungen im Schulalltag als niederschwellige Kontaktmöglichkeiten zur Schulsozialarbeit

Insgesamt geben 82,0% der befragten Jugendlichen an, die Schulsozialarbeit an ihrer Schule bereits vor der Befragung gekannt zu haben, was in etwa den Befunden von Hostettler et al. (2020, S. 139) entspricht. Diese Jugendlichen beschreiben die Schulsozialarbeit in einer offenen Frage überwiegend mit positiven persönlichen Eigenschaften als „nett“, „cool“ oder „engagiert“. Viele Beschreibungen gehen

auch auf die kommunikativen Qualitäten der Schulsozialarbeit ein, beschreiben diese als wichtige Ansprechperson, mit der man sich zu allen Themen unterhalten kann, die stets aufmerksam zuhört und ein offenes Ohr hat. Zudem wird hier erneut die Wahrnehmung von Schulsozialarbeit als eine *anlassbezogene latente Nutzungsinstanz* deutlich. Einerseits wird der Schulsozialarbeit eine Kompetenz für sämtliche Unterstützungsanliegen und ein enger Bezug zu den Schüler*innen zugesprochen, wodurch das Bild einer umfangreichen Verfügbarkeit („immer für einen da“) entsteht, andererseits wird ein eigener (bislang) fehlender Kontakt zur Schulsozialarbeit mehrfach mit der eigenen ‚Problemlosigkeit‘ begründet. Darüber hinaus wird punktuell kritisiert, dass Schulsozialarbeit nicht immer alle Probleme lösen kann, zu wenig an der Schule ist oder zu wenig Zeit hat. Auch dies deckt sich mit den Befunden von Hostettler et al. (2020, S. 188), nach denen die fehlende Präsenz im Schulalltag den häufigsten Kritikpunkt an der Schulsozialarbeit darstellt.

Diese Wahrnehmung von Schulsozialarbeit leitet über zu der Frage, in welchen Kontexten diese den Schüler*innen überhaupt begegnet bzw. wo letztere die Fachkräfte kennenlernen. Hierzu zeigt sich, dass Klassenvorstellungen (65,0%) und das Arbeiten mit Klassen (41,2%) zentrale Kontexte des Kennenlernens von Schulsozialarbeit darstellen. Ein detaillierterer Blick zeigt zudem auf, dass nicht alle Angebotsformen gleichermaßen bekannt sind und von den Jugendlichen genutzt werden (vgl. Abb. 3). Die höchsten Nutzungsquoten erzielen hier Gruppen- und Klassenangebote in der Schule. Auch offene Angebote und Angebote außerhalb der Schule erreichen vergleichsweise viele der befragten Jugendlichen. Hingegen sind individuell ausgerichtete Unterstützungsangebote zwar einem Großteil der Jugendlichen bekannt, werden aber deutlich weniger genutzt.

Abb. 3: Bekanntheit und Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit



(gesamt; n=503-518; in %)

Somit stellen die einzelfallbezogenen Angebote aus Sicht der Befragten ebenjene obengenannte *latent existierende Unterstützungsstruktur* im Schulalltag dar, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Um diese Unterstützungsstruktur zunächst einmal bekannt zu machen, scheinen dagegen *die gruppen- und klassenbezogenen Angebote und die Präsenz der Schulsozialarbeit* von zentraler Bedeutung zu sein. Darüber hinaus zeigen sich auch hier schulart- bzw. klassenstufenspezifische Besonderheiten:

- *Schulart:* Im Zusammenhang mit der höheren Kontaktintensität an Werkrealschulen (vgl. Kap. 2) verwundert es nicht, dass Schulsozialarbeit den Schüler*innen an dieser Schulform auch signifikant (bei $p < 0,05$) häufiger bekannt ist als an Gymnasien und Gemeinschafts- sowie Gesamtschulen ($n=562$). Eine detaillierte Betrachtung zeigt, dass an Werkrealschulen problem- und einzelfallbezogene Angebote – wie etwa Hilfe bei schulischen Problemen (Werkrealschule: 20,2%; Gymnasium: 5,6%) oder Zukunftsfragen (Werkrealschule: 28,2%; Gymnasium: 4,0%) – im Vergleich signifikant (bei $p < 0,001$) häufiger genutzt werden. Offene sowie gruppenbezogene Angebote (z. B. AGs) werden dagegen an den unterschiedlichen Schulformen ähnlich oft genutzt (lediglich an Gymnasien werden offene Angebote im Vergleich etwas seltener genutzt), sind aber an den Werkrealschulen deutlich weniger bekannt als an anderen Schulformen. Auch bei anderen Variablen (z. B. Unterstützung bei Streit) zeigt sich diese Tendenz: Angebote der Schulsozialarbeit werden an der Werkrealschule häufiger genutzt, sind aber tendenziell seltener bekannt.
- *Klassenstufe:* Bei mehreren Angeboten der Schulsozialarbeit zeigt sich ein ‚gegenläufiger‘ Effekt für Schüler*innen niedrigerer Klassenstufen: So haben diese die Angebote zwar bereits häufiger genutzt, kennen sie aber vergleichsweise seltener. Während die intensivere Nutzung der Angebote durch Fünft- und Sechstklässlerinnen zur höheren Kontakthäufigkeit passt, lässt sich die höhere Bekanntheit der Angebote bei älteren Schüler*innen zweifach erklären: Zum einen sind diese schon länger an der Schule und kennen deshalb auch Angebot der Schulsozialarbeit bereits länger, zum anderen haben viele Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse die Schulsozialarbeit bisher überwiegend in der Corona-Pandemie kennengelernt, während der die Durchführung bestimmter Angebote nur erschwert oder überhaupt nicht möglich war. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass nicht durchgängig von einer intensiveren Nutzung der Schulsozialarbeit durch jüngere Schüler*innen auszugehen ist. Vielmehr gibt es auch Angebote der Schulsozialarbeit, die erst im mittleren und späten Jugendalter thematisch relevant werden. Diese Angebote, wie etwa die „Unterstützung in Zukunftsfragen“, werden dann auch von älteren Jugendlichen (18,5%) signifikant (bei $p < 0,01$) häufiger genutzt als in den niedrigeren Klassenstufen (7,7%). Daher ist weniger von einem ‚Abwenden‘

von der Schulsozialarbeit im Jugendalter und eher von einer alters- und le-
bensthemenspezifischen Nutzung auszugehen.

4. Der Nutzen der Nutzungsperspektive – Potenziale einer reichweitenorientierten Forschung zur Schulsozialarbeit

Die Befunde aus der vorliegenden Erhebung zur Reichweite und Nutzung von
Schulsozialarbeit lassen sich mit Bezug auf die drei eingangs aufgeworfenen Fra-
gestellungen gebündelt wie folgt zusammenfassen:

- (1) *Diskontinuierliche Nutzung der Schulsozialarbeit als eine im Hintergrund
bereitstehende Unterstützungsstruktur:* Neben ‚Nicht-Nutzer*innen‘, die bis-
her keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit hatten und ‚Stammnutzer*innen‘,
die mit den Fachkräften in einem regelmäßigen Austausch stehen, werden
als quantitativ dominante Gruppe die ‚diskontinuierlichen Nutzer*innen‘
sichtbar, die Schulsozialarbeit überwiegend sporadisch und zu spezifischen
(problembezogenen) Anlässen nutzen. Dies bestätigt weitestgehend die Be-
funde von Hostettler et al. (2020, S. 138 f., S. 164 f.). Die in früheren Studien
stellenweise zugrunde gelegten Dichotomien (Nutzung – Nicht-Nutzung;
Kontakt – Kein Kontakt) scheinen demnach nicht auszureichen, um das spe-
zifische diskontinuierliche Nutzungsverhalten bezogen auf Schulsozialarbeit
detailliert zu erfassen.⁶
- (2) *(Erst-)Kontakt in Gruppenangeboten und im Schulalltag, Bekanntheit von
Einzelfallhilfen:* Anlässe, die Schulsozialarbeit kennenzulernen, bieten sich
überwiegend in gruppenbezogenen Angeboten, z. B. in Klassenprojekten
oder offenen Angeboten sowie bei einer Begegnung im Schulalltag, z. B. in
den Pausen oder nach dem Unterricht – auch hier lassen sich die Befunde
als Bestätigung der Ergebnisse von Hostettler et al. (2020, S. 140) lesen. Beide
Anlässe ermöglichen es der Schulsozialarbeit, viele Jugendliche nieder-
schwellig zu erreichen. Einzelfallspezifische Angebote werden dagegen zwar
nicht so häufig genutzt wie gruppenbezogene Angebote, sind aber bei einem
Großteil der Schüler*innen bekannt und können damit als ‚hintergründige
latente Unterstützungsstruktur‘ im Schulalltag beschrieben werden.

Über diese allgemeinen Befunde hinaus zeigten die Analysen mehrere *Differenz-*
linien in der Nutzung von Schulsozialarbeit:

6 So scheinen in der von Zankl (2017, S. 30) basierend auf AID:A II genannten Nutzungs-
quote von 10% diese diskontinuierlichen Nutzer*innen tendenziell unberücksichtigt zu
bleiben.

- So ist Schulsozialarbeit an bestimmten Schulformen – vor allem Werkrealschulen – bekannter als an anderen und wird auch intensiver genutzt. Eine naheliegende Erklärung hierfür ist, dass sich die jeweiligen personellen Ressourcen (Stellenumfang / Anzahl an Schüler*innen) auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit auswirken. Darüber hinaus wäre es aber auch denkbar, von unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Zielsetzungen an den jeweiligen Schulformen auszugehen, durch die möglicherweise die Schulsozialarbeit unterschiedlich in schulische Alltagsabläufe integriert ist, was die unterschiedlichen Nutzungsweisen erklären könnte.
- Die Nutzungsunterschiede nach Klassenstufen fallen dagegen weniger eindeutig aus. Zwar wird Schulsozialarbeit von jüngeren Schüler*innen tendenziell stärker genutzt, allerdings gibt es auch Themenbereiche, von denen eher die Jugendlichen in den höheren Klassenstufen angesprochen werden. Anstelle von einer Abwendung von Schulsozialarbeit im Älterwerden ist daher vielmehr von einer alters- und lebensthemenspezifischen Nutzung auszugehen, durch die die Schulsozialarbeitsfachkräfte aufgefordert sind, eine differenzierte Angebotsstruktur zu entwickeln, die auf die altersspezifischen Bedürfnisse und Interessen reagiert.

Insgesamt wird in den Ergebnissen eine große Differenziertheit in der Nutzung von Schulsozialarbeit sichtbar, was den Ansatz einer sich notwendigerweise stetig aktualisierenden empirischen Reichweitenforschung in der Schulsozialarbeit bestätigt. Die Differenziertheit erfordert zudem eine umfassende fachliche und personenbezogene Kompetenz der Fachkräfte, da diese sich nicht auf ‚Patentrezepte‘ zum Erreichen ihrer Adressat*innen berufen können. Vielmehr lässt sich diagnostizieren, dass das der Sozialen Arbeit notwendig immanente Technologiedefizit (Klatetzki 2010, S. 11), also das Fehlen einfach übertragbarer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, aufgrund ihres komplexen Arbeitssettings und ihres umfangreichen Auftrags in besonderer Weise in der Schulsozialarbeit auftritt. Dabei wurden in der vorliegenden Erhebung sogar mehrere ‚Komplexitätsreduktionen‘ vorgenommen, wie bspw. die Einschränkung auf die Klassenstufen fünf bis zehn an baden-württembergischen Sekundarschulen. Zukünftige Studien könnten hier ansetzen und die vorliegenden – eher explorativ gewonnenen – Befunde in größeren Studiendesigns hypothesengeleitet (z. B. auch bezogen auf den Einfluss der Eltern, des weiteren pädagogischen Personals oder der schulkulturellen Einbindung der Schulsozialarbeit) untersuchen.

Das Erfassen der heterogenen Perspektiven der Jugendlichen auf die Schulsozialarbeit und den Zusammenhang mit der Nutzung von Schulsozialarbeit sichtbar zu machen, lässt sich dabei als zentraler Mehrwert einer quantitativ ausgerichteten Reichweiten- und Nutzungsforschung zur Schulsozialarbeit beschreiben. Das Ziel einer solchen Forschung zur Schulsozialarbeit liegt damit weder in der Legitimation des Arbeitsfelds über Wirkungsanalysen noch in der

statistischen Berichterstattung zu Schulsozialarbeit, sondern zielt vielmehr darauf ab, darüber aufzuklären, *in welchem Umfang und in welcher Weise Schulsozialarbeit unter welchen Bedingungen genutzt wird*. Eine Aufklärung zu dieser Frage kann auf mehreren Ebenen von Bedeutung sein. So kann sie erstens dabei helfen, die bereits lange währenden *fachpolitischen Debatten* um Ressourcen- und Personalausstattung empirisch zu untermauern und um Befunde zu weiteren Differenzlinien in den Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit (z. B. Gemeindegroßen, Stellenstrukturen) zu erweitern. Darüber hinaus kann sich zweitens Schulsozialarbeit selbst in ihrem *fachlichen Handeln* an den Befunden zu den Nutzungsweisen der Adressat*innen orientieren und bestimmte Absichten (z. B. Bekanntmachen über Gruppenangebote) zielgerichteter verfolgen. Und drittens ermöglicht diese Perspektive, an den *Bedürfnissen und Nutzungsinteressen der Adressat*innen* anzusetzen und damit deren Belange in Bezug auf Schulsozialarbeit differenziert in den Blick zu nehmen und zum Ausgangspunkt von Schulsozialarbeitshandeln zu machen.

Literatur

- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bien, Walter/Pötter, Ulrich/Quellenberg, Holger (2015): Methodische Grundlagen von AID:A II – Stichprobe und Fallzahlen. In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute – Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 63–68.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ und Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47335 (Abfrage: 12.08.2022).
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020): Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. Bern: hep.
- Flad, Carola/Bolay, Eberhard (2006): Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten: empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, S. 159–174.
- Klatetzki, Thomas (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2020): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen 2020. www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2021_05_KVJS_Berichterstattung_Foerderung_der_Jugendsozialarbeit_an_oeffentlichen_Schulen.pdf (Abfrage: 10.08.2022).
- Maier, Katharina/Zipperle, Mirjana (2023): Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24–40.
- Rahn, Sebastian/Zipperle, Mirjana (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas; Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. München und Basel: Reinhardt.

- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 309–346.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 12.08.2022).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOS-SA_SEK). www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 13.08.2022).

III Fokus Struktur und Organisation: Forschung zu Trägern und zur Steuerung

Mirjana Zipperle und Katharina Baur

Die mittlerweile umfangreich vorliegenden Forschungsergebnisse zur Struktur- und Organisationsebene der Schulsozialarbeit deuten wir als Hinweis, dass aufgrund ihres bundesweiten Ausbaus nun die Erbringungsverhältnisse als zentrale Voraussetzung für das Gelingen auch von empirischem Interesse sind. Diese Erbringungsverhältnisse umfassen sowohl die Rahmenbedingungen unter denen Fachkräfte arbeiten (die auch bereits in den letzten Jahrzehnten immer wieder punktuell von empirischem Interesse waren) als auch die Steuerungsstrukturen bei den Trägern und die Trägerschaft an sich (was sich als neuartigere Entwicklung identifizieren lässt). Zu den bisher normativ geführten Debatten um die ‚richtige‘ Trägerschaft, die auch mit der erstmaligen gesetzlichen Verankerung von Schulsozialarbeit im Rahmen der Einführung des § 13a im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) nicht entschieden wurde, liegen nach wie vor keine *vergleichenden* Studien vor. Vielmehr werden mit den folgenden Beiträgen spezifische Aspekte der, v. a. durch die Landesprogramme zur Schulsozialarbeit definierten, Strukturbedingungen und Trägerkonstruktionen genauer betrachtet. Die damit vorliegenden empirischen Erkenntnisse erfassen Strukturbedingungen und zeigen Implikationen sowohl für die Steuerungspraktiken als auch für das professionelle Handeln der Fachkräfte auf.

So analysieren *Thomas Markert und Philipp Blank* in „*Personal- und Raumausstattung als Rahmenbedingung für Schulsozialarbeit. Analysen aus Mecklenburg-Vorpommern*“ auf der Grundlage von zwei Studien der Hochschule Neubrandenburg die Realisierung von Strukturbedingungen bei Jugendhilfeträgern vor dem Hintergrund fachlicher Standards in der Schulsozialarbeit und zeigen auf, wie unterschiedlich diese in der Praxis realisiert sind. Auf Basis ihrer Ergebnisse stellen sie die Frage, inwiefern die Realisierung der Schulsozialarbeit – trotz der anteiligen Landesfinanzierung und landesweiten Vorgaben – von der kommunalen Leistungsfähigkeit abhängig ist und verweisen auf die Verantwortung örtlicher und freier Jugendhilfeträger in der Ausstattung und Steuerung von Schulsozialarbeit.

Mit ihrem Beitrag „*Steuerung ‚aus der Ferne‘ – zu den organisationalen und trägerbezogenen Rahmenbedingungen der Steuerung von Schulsozialarbeit*“

untersuchen *Mirjana Zipperle, Sebastian Rahn und Katharina Baur* die Voraussetzungen bei den Trägern, um ‚ihre‘ Fachkräfte an den Schulen anzuleiten und ihnen Reflexionsorte zu bieten. Außerdem wird analysiert, welche Austauschformate zur Steuerung wie genutzt werden. Eine erstmalig vorliegende landesweite quantitative Trägerbefragung in Baden-Württemberg ermöglicht diesen Einblick und zeigt auf, dass trotz der landesweit vorgegebenen Verortung der Trägerschaft in der Kinder- und Jugendhilfe (bisher) keine gemeinsamen Standards der Steuerung erkennbar sind. Vielmehr zeigen sich spezifische (kommunal-)organisatorische Arrangements, in denen die Steuerung von Schulsozialarbeit realisiert wird.

Edgar Baumgartner, Aline Kaufmann, Michael Lambertus und Beat Hulliger erläutern auf Basis einer quantitativen Teilstudie eines vom Schweizer Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts zu Evaluationen in der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag „*Wie evaluieren Einrichtungen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz? Formen der Evaluationspraxis und begünstigende Einflussfaktoren*“ die Umsetzung evaluativer Steuerungspraktiken im Unterschied zu anderen Feldern der Sozialen Arbeit. Dabei wird deutlich, dass Evaluationsaktivitäten in der Schulsozialarbeit vielerorts als Teil der professionellen Praxis integriert sind, sie aber unmittelbar auf die konkrete Fallarbeit der Fachkraft bezogen sind. Sie bieten damit v. a. Reflexionsimpulse, wird jedoch weniger für umfassende Entscheidungs- und Steuerungsprozesse des Trägers genutzt. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Frage nach Strukturen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Schulsozialarbeit weiterverfolgt werden muss und Selbstevaluation ein wichtiger Ansatzpunkt sein kann.

Auf einer trägerübergreifenden Steuerungsebene analysiert *Kathrin Gräßle* „*Kommunale Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen – Ausprägungen und Koordinationsleistungen*“. Diese stellen aufgrund der parallel existierenden, pluralen Trägerschaft den Versuch dar, auf kommunaler Ebene Schulsozialarbeit in unterschiedlicher Anstellung zu koordinieren. Die zugrunde liegende Mixed Methods Studie erfasst, wie die Kommunalen Koordinierungsstellen konzipiert sind und welche Rolle sie für die (und in der) Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule spielen. Die Forschungsergebnisse zeigen u. a. auf, dass die dahinterliegende Antwort auf die Frage, ob institutionalisierte Koordinierungsstellen Kooperation und Professionalisierung der Schulsozialarbeit befördern können, von der jeweiligen kommunalen Struktur abhängig ist.

Christine Baur und Franziska Homuth untersuchen im Unterschied dazu in ihrem Beitrag „*Ich glaube, wir sind da auf einem ganz guten Weg – Qualitätsentwicklung von Schulen in Niedersachsen durch Schulsozialarbeit*“ die Transformation der Schulsozialarbeit in fast ausschließlich schulischer Trägerschaft. Ziel ihrer Studie ist es zu ermitteln, wie diese Veränderung auf die Qualitätsentwicklung von Schule wirkt, wie die Kooperationsebene der Fachkräfte in Schulen aus der Perspektive der Schulsozialarbeiter*innen und der Schulleitungen beeinflusst wird und wie sich der Auftrag von Schulsozialarbeit durch die Verschiebung der

Dienstaufsicht von Jugendhilfeträgern zu Schulleitungen bzw. die Fachaufsicht über die Landesschulbehörde verändert. Sie bewerten die veränderte Trägerschaft als Chance der klaren Verankerung der Schulsozialarbeit im Gefüge der Schule und den damit verbundenen möglichen Impulsen zur Schulentwicklung.

In einer deutlich anderen Lesart untersuchen *Anke Spies, Karsten Speck und Anja Steinbach* die Veränderungen der schulischen Trägerschaft in Niedersachsen. Auf Basis einer qualitativen Fallstudie ermitteln sie für „*Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule – Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation*“ die damit einhergehenden (nicht durch die veränderte Trägerschaft auflösbaren) Herausforderungen in der Herstellung einer Kohärenz im pädagogischen Handeln aller beteiligten Akteur*innen. Sie analysieren die Folgen der schulischen Trägerschaft auf der Ebene der Organisation hinsichtlich der Möglichkeiten sozialer Innovationen und auf der Ebene der Fachkräfte hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses.

Hinsichtlich der Strukturfragen ganz anders gelagert, ermitteln *Ueli Hostettler und Simone Ambord* schulartspezifische Anforderungen an Schulsozialarbeit. Für ihrem Beitrag „*Die Einführung von Schulsozialarbeit an Gymnasien in der Schweiz – Ein Vergleich mit der Volksschule*“ nutzen sie die von ihnen für die Schweiz im Rahmen eines SNF-Projekts ermittelten quantitativen Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit an Volksschulen als Orientierung für den Angebotsaufbau von Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe II an Gymnasien. Dabei fokussieren sie Problemfelder und Aufgaben der Schulsozialarbeit sowie die Herausforderungen der interdisziplinären Kooperation.

Personal und Raumausstattung als Rahmenbedingung für Schulsozialarbeit

Analysen aus Mecklenburg-Vorpommern

Thomas Markert und Philipp Blank

1. Einleitung

Schulsozialarbeit ist „sicher eines der voraussetzungsvollsten Tätigkeitsfelder in der Sozialen Arbeit“ (Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013, S. 11). Passend dazu erhält die Erörterung von adäquaten strukturellen Rahmenbedingungen in der einschlägigen Fachliteratur wie in den Fachverbänden der Schulsozialarbeit auf Landes- und Bundesebene kontinuierlich Aufmerksamkeit. Es herrscht in Wissenschaft und Praxis Einigkeit, welche Merkmale auf personeller, räumlicher, materieller und organisatorischer Ebene als angemessen für eine qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit gelten (vgl. Speck 2022, S. 95 f.). Zugleich schauen Wissenschaft und Praxis aber auch auf eine lange Historie der Analyse, Empfehlung und Forderung solcher Rahmenbedingungen zurück, die nicht gänzlich die erhoffte Wirkung entfaltete. Denn weiterhin gilt es „zwischen Forderungen auf der einen Seite und den finanzierten und tatsächlichen Rahmenbedingungen in der Praxis auf der anderen Seite“ (ebd., S. 96) zu unterscheiden.

Im Folgenden werden nun Forschungsergebnisse zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern (MV) präsentiert. Verbunden mit der Darstellung der gegenwärtigen jugendhilfepolitischen Praxis und Förderung der Schulsozialarbeit in MV wird kurz in die Forschungsprojekte eingeführt, deren empirisches Material die Grundlage der weiteren Analysen bildet. In den zwei folgenden Abschnitten werden Befunde zur *personellen Ausstattung* und zu den *räumlichen Bedingungen* analysiert. Die vorgetragenen empirischen Befunde werden dann im abschließenden Fazit zusammen mit der Förderpraxis des Bundeslandes und im Kontext der bundesweit getragenen Erwartungen diskutiert. Eine zusätzliche Einordnung der so ausgebreiteten Lage der Schulsozialarbeit in MV im Vergleich zu anderen Bundesländern erfolgt an dieser Stelle aus Platzgründen nicht.

2. Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern: Stand und Forschung

Die amtliche Schulstatistik MV zählt im Schuljahr 2020/21 genau 560 allgemeinbildende Schulen des ersten Bildungsweges und 51 berufliche Schulen (vgl. Statistisches Amt MV 2022a, 2022b). Für diese rund 600 Schulen standen Ende 2020 genau 372 Schulsozialarbeitsstellen zur Verfügung, von denen 346, mithin 93% besetzt waren. Vom Land MV wurden diese Stellen in den zwei Jahren 2021/22 mit insgesamt etwa 11 Millionen Euro aus EU- und Landesmitteln gefördert; die kommunalen Haushalte mussten aufgrund der (nur) hälftigen Förderung der Personalstellen mindestens in ähnlicher Höhe Finanzmittel aufbringen. Letztlich wurde so an fast zwei Dritteln der Schulen eine Schulsozialarbeitsstelle eingerichtet (vgl. MV 2020). Quantitativ kann dabei im Vergleich zu den Vorjahren ein leichter Ausbau festgestellt werden.¹

Während die entsprechenden Förderrichtlinien des Landes formale Förder Voraussetzungen bestimmen, existieren seit 2015 „Empfehlungen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Bereich der Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule“ (MV 2015). In diesen wird der etablierte Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit aufgenommen und entsprechende Aufgaben, Ziele, Rechtsgrundlagen usw. formuliert und Schulsozialarbeit als „eine Aufgabe der Jugendhilfe“ (ebd., S. 32) definiert. Im Abschnitt „Rahmenbedingungen, Mindeststandards, Umfang und Fachkräftegebot“ (ebd., S. 33) finden sich Ausführungen zu den hier erörterten strukturellen Aspekten, was entsprechend in den nachfolgenden Abschnitten aufgenommen wird. Grundsätzlich erkennbar ist, dass das Land MV – anders als bei den Personalstellen – bei der sachlichen Ausstattung die Kommunen als Jugendhilfe- und Schulträger vollumfänglich in der Verantwortung sieht, diese zur Verfügung zu stellen.

Die Praxis der Schulsozialarbeit ist im Landesfachverband Schulsozialarbeit MV (2022) vernetzt, der als unabhängiger Zusammenschluss jährlich einen Fachtag organisiert und Mitglied im Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit ist. Seit Mitte 2019 existiert eine Steuerungsgruppe, in der neben dem Landesfachverband alle an Schulsozialarbeit beteiligten Institutionen und Gruppen Mitglied sind. Die Steuerungsgruppe verfolgt das Ziel, mit einer „Landeskonzeption Zukunft der Schulsozialarbeit MV“ landesweit gültige Standards festzuschreiben.

In den letzten zwei Jahren wurden zwei Forschungsprojekte im Auftrag des Landes MV von der Hochschule Neubrandenburg übernommen: a) Evaluation der Schulsozialarbeit (01/2021–04/2021), b) wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Schulsozialarbeit plus“ (SchuSo+) zur sozialraumorientierten Schulsozialarbeit (4/2021–12/2022).

1 Im Jahr 2018 waren es 351 Schulsozialarbeitsstellen (MV 2018).

Zweck, der innerhalb der o. g. Steuerungsgruppe initiierten Evaluation zum Ausbaustand der Schulsozialarbeit, war eine Datensammlung, die Anhaltspunkte für die Erarbeitung der Landeskonzeption Schulsozialarbeit liefern soll. Dazu wurde eine Onlinebefragung mit 60 Fragen erstellt², in denen detailliert Strukturangaben zur konkreten Schulsozialarbeitsstelle, Arbeitsthemen, Kooperation und Netzwerkarbeit sowie umfangreich Handlungsbedarfe und Wünsche für die zukünftige Landeskonzeption erhoben wurden.³ Vermittelt durch die Jugendämter der Landkreise wurden die Schulsozialarbeitenden zur Teilnahme eingeladen und am Ende des vierwöchigen Befragungszeitraums lagen dem Forschungsteam 232 nutzbare Antworten, also ein sehr erfreulicher Rücklauf von ca. zwei Drittel der Schulsozialarbeitenden vor. Aussagen zur Repräsentativität der Stichprobe sind schwierig zu treffen, da entsprechende Vergleichsangaben zur Grundgesamtheit der Schulsozialarbeit nur punktuell in Form von Parlamentsdrucksachen bestehen. Im Hinblick auf die regionale Verteilung der Antworten kann von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden, was in MV als dünn besiedeltem Flächenland mit einer Großstadt bereits ein wichtiger Wert ist. Neben deskriptiven Analysen wurden die umfangreichen Rückmeldungen in den offenen Antworten, die ein hohes Engagement der Schulsozialarbeitenden zur Mitgestaltung der weiteren Zukunft der Schulsozialarbeit ausdrücken, inhaltsanalytisch ausgewertet. Eine kontinuierlich erweiterte Ergebnisdarstellung findet sich bei Markert und Pust (2022). Alle nachfolgend gezeigten quantitativen Befunde entstammen der Evaluation und sie werden hier erstmals derart publiziert.

Das Modellprojekt SchuSo+ dient der Erkundung der Potenziale einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit zur Exploration, Dokumentation und breiteren Nutzbarmachung einer Bildungs- und Unterstützungslandschaft. An vier Standorten wurde zu einer bereits tätigen Schulsozialarbeitskraft eine zweite Fachkraft eingestellt. Deren Auftrag ist es, mit sozialraumorientierten Methoden Einblick in die Bildungs- und Unterstützungsorte der Kinder und Jugendlichen in der realen und virtuellen Welt zu erhalten. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die eingebundenen Fachkräfte zu vernetzen, gemeinsam sozialräumliche Methoden zu erarbeiten und Arbeitsweisen wie Ergebnisse an jedem Standort zu dokumentieren. In diesem Teil arbeitet die wissenschaftliche Begleitung qualitativ-rekonstruktiv mit einem ethnografisch orientierten Ansatz (vgl. Breidenstein et al. 2020), um sich den Standortbesonderheiten zu nähern.

2 Einblick in das Erhebungsinstrument kann unter folgendem Link in Form eines PDF-Dokumentes genommen werden, das aber nicht die Funktionalität einer Onlinebefragung nachbilden kann: www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/ppages/Markert/Fragebogen_Evaluation_SchuSo_MV.pdf (Abfrage 17.11.2022).

3 Da die Evaluation umfangreich von der Pandemie Covid 19 beeinflusst war, aber eben nicht diese Sondersituation im Mittelpunkt stand, wurden die Befragten aus methodischen Beweggründen und aus inhaltlichem Interesse in einem Sonderteil zu den Veränderungen der Schulsozialarbeit durch die Pandemie befragt.

Gegen Ende des Textes werden hierzu kurz empirische Einblicke gewährt. Ausführliche Informationen zum Modellprojekt und dessen Ergebnissen werden in einer Parlamentsdrucksache veröffentlicht (vgl. Blank/Markert 2023).

3. Strukturebene Personalausstattung

Schulsozialarbeitende brauchen eine akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – hierin sind sich alle etablierten Fachbeiträge der Wissenschaft und Praxis einig (vgl. bspw. Speck 2022; Deutscher Verein 2014; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009). Neben dem Argument, dass das Anforderungsprofil eine akademische Qualifikation im Bereich der Sozialen Arbeit erfordert, lassen sich auch praxisbezogene Argumente dafür finden. So scheint ein Abschluss als Erzieher*in im Hinblick auf eine „gleichrangige Kooperation mit den LehrerInnen nicht ausreichend“ (Speck 2022, S. 97).

Zugleich bleibt aber bestehen, dass Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene außerhalb des Fachkraftgebotes nach § 72 SGB VIII keine konkreten Qualifikationsanforderungen für bestimmte Einsatzbereiche benennt (vgl. Wiesner/Wapler 2022). Das Landesausführungsgesetz MV zum SGB VIII lässt, indem sich Fachkräfte „für ihre jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben“ sollen, Spielraum im Hinblick auf die Qualifikationsanforderung (§ 9 (1) KJfG M-V; MV 2005). Die Fachkrafterwartungen werden dann in der o. g. Empfehlung derart ausdekliniert, dass neben akademisierten Sozialarbeiter*innen (Diplom/B. A./M. A.)⁴ ebenso „Erzieherinnen und Erzieher mit Berufserfahrung in den Bereichen Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit“ „Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind“ (MV 2015, S. 34). Beweggründe für diesen breiteren Zugangsweg lassen sich nicht aus der konkreten Aufgabe, also der Schulsozialarbeit in MV herleiten, sondern müssen außerhalb des Arbeitsfeldes gesucht werden. Unter Umständen waren hier Einschätzungen zu einem begrenzten Fachkraftangebot handlungsleitend.

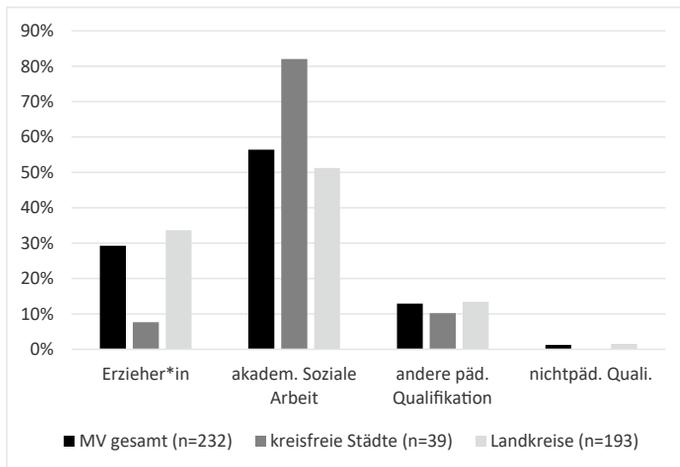
In der Evaluation der Schulsozialarbeit MV geben landesweit 29% der Schulsozialarbeitenden einen Erzieher*innenabschluss und 56% einen akademischen Abschluss in Sozialer Arbeit⁵ als fachliche Qualifikation an. Personen mit anderen pädagogischen Abschlüssen (insbesondere Lehramt) bilden 13% der

4 Inkl. „Diplompädagoginnen und Diplompädagogen und Magister im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (MV 2015, S. 34).

5 Aus den Angaben B. A. Soziale Arbeit/Sozialarbeit/Sozialpädagogik, M. A. Soziale Arbeit/Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Diplom Soziale Arbeit/Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowie B. A./M. A. Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Soziale Arbeit/Sozialarbeit/Sozialpädagogik wurde die Kategorie „akademisierte Soziale Arbeit“ gebildet.

Schulsozialarbeitenden, ohne dass dies in der Empfehlung explizit vorgesehen ist.⁶ Personen ohne jeglichen pädagogischen Abschluss finden sich in drei Einzelfällen.

Abb. 1: Vergleich Qualifikation der Schulsozialarbeitenden differenziert nach Stichprobe insgesamt, kreisfreie Städte und Landkreise



Deutlich unterscheiden sich diese Anteile, wenn die Angaben nach Regionen differenziert betrachtet werden. Während in den kreisfreien Städten allein die akademisierten Sozialarbeitenden 82% der Schulsozialarbeitenden stellen, sind dies in den Landkreisen und so im ländlich(er)en Raum nur 51%. Entsprechend verändert zeigt sich dann der Anteil der Personen mit Erzieher*innenabschluss (Großstadt 8% / Landkreise 34%), wohingegen der Anteil der Personen mit anderen pädagogischen Qualifikationen nahezu identisch zur Gesamtstichprobe bleibt (10% / 13%). Diese Differenz lässt sich nicht aus dem Arbeitsfeld heraus begründen, sondern hypothetisch können hier Gründe des Fachkraftangebotes oder aber auch der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Träger (Kommunen/ Freie Träger) vermutet werden, die dazu führen, dass in den Landkreisen verstärkt Fachkräfte mit Fachschulabschluss Schulsozialarbeitende sind.

Anerkannte Definitionen zur Schulsozialarbeit betonen die kontinuierliche Anwesenheit von Schulsozialarbeit am Ort Schule (vgl. Speck 2022, S. 44). Umfangreichen Einfluss darauf haben einerseits räumliche Aspekte im Sinne der örtlichen Erreichbarkeit (s. u.) sowie zeitliche im Sinne der Kontaktzeiten, die eng mit dem Beschäftigungsumfang der Personalstelle verbunden sind. Die

6 Unter Umständen schlägt sich hier diese Regelung der Empfehlung nieder: „Die jeweiligen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe entscheiden über das Fachkräftegebot im Einzelfall“ (MV 2015, S. 34).

Empfehlung in MV liegt hier bei mindestens 35 Wochenstunden, wobei ein geringerer Tätigkeitsumfang auf Wunsch der Fachkräfte möglich ist (vgl. MV 2015, S. 33). Eine Tätigkeit an mehreren Schulen soll nur im Ausnahmefall organisiert werden, was sich auch in der Onlinebefragung niederschlägt: 91% der Befragten sind an einer Schule tätig.

Die Analyse des Beschäftigungsumfangs ergibt die in der Tab. 1 dargestellte Verteilung. Grundsätzlich folgen 88% der antwortenden Projekte der Empfehlung, indem der Beschäftigungsumfang mindestens 35 Stunden umfasst.

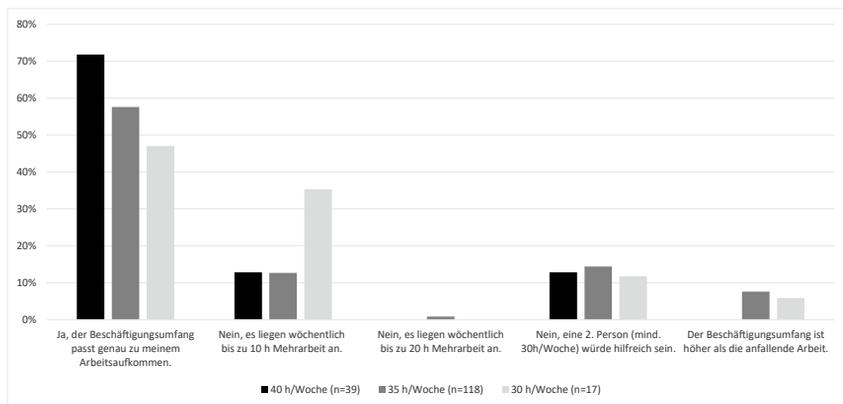
Tab. 1: Wöchentlicher Beschäftigungsumfang, absolute Häufigkeiten (n=232)⁷

Beschäftigungsumfang in h/Woche	20	25	27	30	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Anzahl	3	3	1	18	2	1	1	133	10	1	10	6	43

Um nun der Frage nachzugehen, welche Angemessenheit zwischen Beschäftigungsumfang und Arbeitsaufkommen besteht, werden im Folgenden diese Angaben von den Schulsozialarbeitenden (mit genau einer Schule als Arbeitsort) in Vollzeit, 35 h bzw. 30 h/Woche analysiert (Abb. 2). Die Hypothese, dass eine Vollzeitbeschäftigung am wahrscheinlichsten dem Arbeitsaufkommen entspricht, scheint auf den ersten Blick bestätigt zu sein. Die entsprechende Antwort wird von den Vollzeitbeschäftigten am häufigsten (72%) markiert. Annähernd linear sinkt die Zustimmungsrate mit abnehmender Stundenzahl (35 h/Woche 58%; 30 h/Woche 47%). Mehr als ein Drittel der mit 30 h/Woche-Beschäftigten gibt eine offenbleibende Mehrarbeit von bis zu 10 Stunden an. Während die Staffellung „20 Stunden Mehrarbeit“ nahezu nicht gewählt wird, weisen die Antworthäufigkeiten, die ein Arbeitsaufkommen für eine zweite Fachkraft (30 h/Woche) angeben, keinen Zusammenhang mit dem Beschäftigungsumfang der antwortenden Person auf. Naheliegend ist hier die Interpretation, dass bspw. allein schon die Schulgröße im Sinne der potenziellen Fallzahl ein Einflussfaktor sein kann. Die Antworten auf die Gegenhypothese, dass der Beschäftigungsumfang über dem Arbeitsaufkommen liegt, wird – überraschender Weise – nur von Teilzeit-Beschäftigten gewählt. In diesen 15 Fällen zeichnet sich allerdings kein Muster (bspw. Schulart, Region etc.) ab.

⁷ Die Zusammensetzung der Stichprobe ist hier im Vergleich zu den amtlichen Daten als repräsentativ einzuschätzen (MV 2018).

Abb. 2: Differenzierte Auswertung Verhältnis Beschäftigungsumfang und Arbeitsaufkommen bei Personalstellen mit einer Projektstelle ohne Antwortkategorie „Sonstiges“



Vor dem Hintergrund, dass einerseits nur jede fünfte Antwort von Vollbeschäftigten stammt und insgesamt nur leicht mehr als die Hälfte der Antwortenden ein Passungsverhältnis zwischen Beschäftigungsumfang und Arbeitsaufkommen angeben, scheint die Erkundung der Gründe für die dokumentierte Teilzeitbeschäftigung interessant. Hierzu können Angaben zum Wunsch auf Teilzeitbeschäftigung erhellend hinzugezogen werden. In der Gruppe der Teilzeitbeschäftigten (Beschäftigungsumfang < 40 h/Woche, n=189), stimmen lediglich 58 Antworten der Aussage „Es ist mein Wunsch in Teilzeit beschäftigt zu sein.“ zu, in 76 Fällen wird dies eindeutig verneint.⁸ Aufgrund der potenziell möglichen Förderung einer Vollzeitstelle durch das Land muss die Begrenzung in diesen Fällen als Entscheidung innerhalb der Kommune verstanden werden.

Trotz Bedarf und Bereitschaft des Personals wird also die Ressource nicht ausgeschöpft, aber auch weniger Geld gebunden. Die Hypothese, dass hier wirtschaftlich begrenzte Leistungskraft auf kommunaler Ebene wirksam sein könnte, wird hier experimentell nachgegangen, indem die Angaben zum kommunal verantworteten Sachkostenbudget hinzugezogen werden. Während den Schulsozialarbeitenden mit mehr als 35 h/Woche ein mittleres Sachkostenbudget von 1.000 Euro (n=52; Median) zur Verfügung steht, fällt für die Beschäftigten in „erzwungener“ Teilzeit mit 35 und weniger Wochenstunden der Vergleichswert mit 725 Euro (n=51) deutlich geringer aus.⁹

8 ohne Berücksichtigung: „weiß nicht“, „trifft nicht zu“.

9 Hier wird aufgrund der (irritierend) hohen Streuung der Angaben zum Sachkostenbudget von 50 bis 6.500 Euro auf den Median zurückgegriffen. Zwischen den Mittelwerten liegt eine (noch größere) Differenz von 404 Euro.

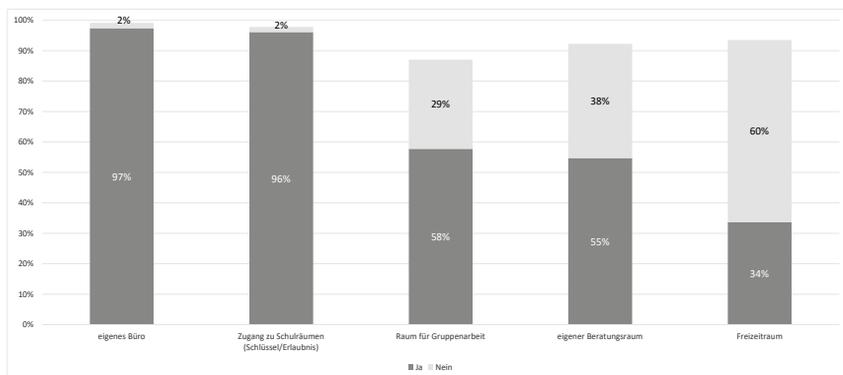
4. Raumausstattung

Wie oben schon angedeutet, benötigt die Schulsozialarbeit, als „sozialpädagogisches Angebot [...] am Ort Schule“ (§ 13a SGB VIII) innerhalb der Schule eine räumliche Verortung. Auch wenn Schulsozialarbeitende oft niedrigschwelligen Kontakt in Pausenzeiten auf Gängen und Schulhöfen anbieten – eine Unterbreitung eines Angebotes ohne Raum, wo dieses aufgesucht/angetroffen werden kann, scheint undenkbar (vgl. Just 2020, S. 60 f.). Entsprechend herrscht Einigkeit dazu, dass ein eigenes Büro unabdingbar ist und – u. U. über einen zweiten Raum – eine geschützte Beratungsmöglichkeit gegeben sein muss. Hinzu kommt, dass eine räumliche Ressource für die Arbeit mit Gruppen bestehen muss. Neben deren sachlicher Existenz ist deren Zugänglichkeit „ohne formale Anforderungen“ bedeutsam. „Den SozialarbeiterInnen ist daher die Schlüsselgewalt zu den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit zu übertragen.“ (Speck 2022, S. 106) Im Rahmen der Empfehlungen zur Schulsozialarbeit in MV wird als „struktureller Mindeststandard“ „ein Raum in der Schule, der für Einzel- und Gruppenarbeit geeignet ist“ (MV 2015, S. 33), benannt.

Innerhalb der Evaluation wurde die Raumnutzung, verbunden mit der Einschätzung zur Passung gegenüber den Projektanforderungen, entsprechend abgefragt. Aus der Abb. 3 ergibt sich zunächst das Bild, dass nahezu alle Schulsozialarbeitenden auf ein eigenes Büro¹⁰ zurückgreifen können und einen eigenständigen Zugang zum Schulgebäude haben. Wesentlich seltener kann dagegen auf einen eigenen Beratungsraum, einen Raum für Gruppenarbeit oder gar einen Raum für die Freizeitarbeit zurückgegriffen werden. Oder anders formuliert: Alle über die Nutzung des Büros hinausgehenden räumlichen Bedarfe sind an nahezu der Hälfte der Standorte Abstimmungen mit der Schule unterworfen. Die bestehenden Raumressourcen schätzen drei von vier Schulsozialarbeitenden als bedarfsdeckend ein. In 58 Fällen wird die Frage „Deckt die räumliche Ausstattung die Bedarfe Ihres Schulsozialarbeitsprojektes?“ verneint. Diese Befragten geben im freien Antwortfeld an, dass ihnen insbesondere ein Gruppenraum (n=39), ein Beratungsraum (n=20) und/oder ein Freizeitraum (n=17) fehlt/fehlen.

10 Unter den „Nein“-Antworten können auch bspw. Fälle sein, in denen zwei Schulsozialarbeitende ein Büro teilen, so aber kein „eigenes Büro“ existiert.

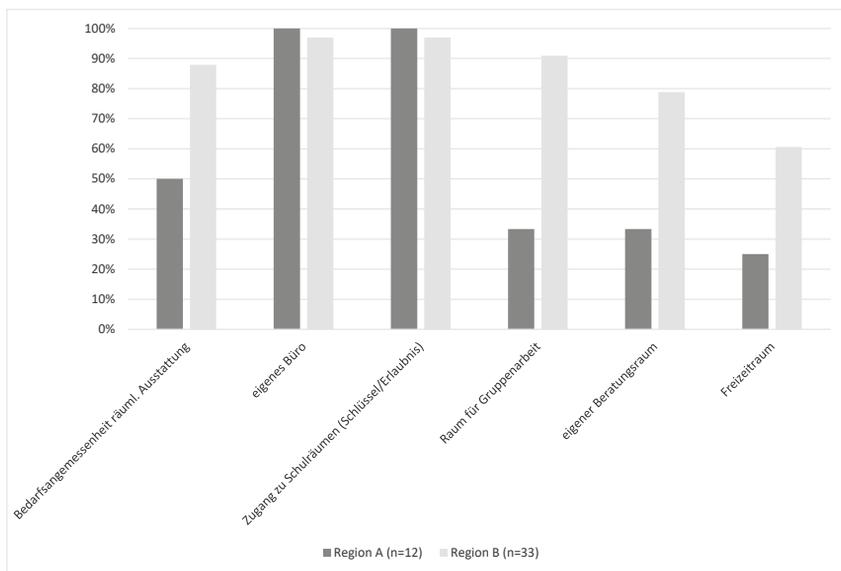
Abb. 3: Häufigkeiten zu räumlichen Ressourcen der Schulsozialarbeitsprojekte insgesamt, ohne Antwortkategorie „Sonstiges“



(n=232)

Ausgehend von den Hypothesen, dass es regionale Muster bei der räumlichen Ausstattung von Schulsozialarbeit geben kann, ist die nach kommunalen Gebietskörperschaften differenzierte Auswertung der Einschätzung der Bedarfsangemessenheit der zur Verfügung stehenden Räume aufschlussreich (Abb. 4). Zwischen den beiden Regionen, die bei der Beurteilung der Angemessenheit der Räume den Minimal- (=Region A) und Maximalwert (=Region B) bilden (=1. Säulenpaar in Abb. 4), ergeben sich tatsächlich eklatante Unterschied bei der über das Büro und den Zugang zu den Schulräumen hinausgehenden Ausstattung. Methodisch zeigt sich, dass die Einschätzung der Bedarfsangemessenheit eher ähnlich verteilt ist, also in Region A nicht etwa ein höherer Anspruch vorliegt. Inhaltlich lässt sich ableiten, dass die oben zitierten Empfehlungen zum „Mindeststandard“ unterschiedliche Wirkung entfachen und regionale Minderausstattungen existieren.

Abb. 4: Vergleich Häufigkeiten zu räumlichen Ressourcen der Schulsozialarbeitsprojekte und deren Bedarfsangemessenheit (= „Ja“)



Differenziert nach zwei kommunalen Gebietskörperschaften, Auswahl: Region A=Minimum bei der Einschätzung der Bedarfsangemessenheit; Region B=Maximum.

Wie räumliche Rahmenbedingungen die Umsetzung der Kernaufgaben von Schulsozialarbeit beeinflussen und deren Arbeitsweise in den Sozialraum hinein positiv fördern oder eben eklatant einengen können, konnte innerhalb des Modellprojektes SchuSo+ an zwei diesbezüglich gegensätzlichen Standorten dokumentiert werden (vgl. Blank/Markert 2023). Zunächst sind die räumlichen Ausgangssituationen der beiden Standorte (I & II¹¹) hier skizzenhaft dargestellt:

Räumliche Situation Standort I: Die Fachkraft SchuSo+ teilt sich das Büro mit der Fachkraft der regulären Schulsozialarbeit an der Schule. Dieses Büro ist groß und ausreichend für Beratungsgespräche und besitzt zusätzlich zu den beiden Schreibtischen eine Beratungsecke mit Tisch und Stühlen. Des Weiteren verfügen die Fachkräfte über einen Raum für gruppenpädagogische Arbeit. Die Fachkraft besitzt zudem einen Generalschlüssel, mit dem sie alle Räume der Schule, wenn diese frei sind, für ihre Arbeit in Unterrichts- und Ferienzeiten nutzen kann. Wenn diese Räumlichkeiten nicht ausreichen, belegt sind, oder spezifische Aspekte es notwendig machen, kann die Fachkraft auf vom Träger angemietete Räume im Gebäude des 50 Meter entfernten „OrtsTREFF“ zurückgreifen. Weitere, mit wenigen Handgriffen für verschiedene Nutzungsformen veränderbare Räume mit technischen Ausstattungen, können dort nach Vorabgespräche für bestimmte Veranstaltungen und Angebote angemietet werden.

11 Hinweise auf konkrete Orte, handelnde Personen, Institutionen etc. anonymisiert.

Räumliche Situation Standort II: Die Fachkraft SchuSo+ hat zwei Büros: Zum einen in der Schule von Kleinstadt A und zum anderen beim Träger im ca. 30 km entfernten städtischen Oberzentrum. Das Büro in der Schule ist nach der Einschätzung der Fachkraft klein, damit ungeeignet für Gruppenaktivitäten, und wird gleichzeitig von der Schule zur Lagerung und Ausgabe von Lehrmaterialien genutzt. Daher können keine Arbeitsgeräte, Dokumente, etc. in dem Raum verbleiben, gelagert oder bereitgelegt werden, da die Tische frei sein müssen. Der Raum ist nicht geeignet für vertrauliche Beratungen, da die akustische Isolierung zum Nebenraum aufgrund einer Verbindungstür unzureichend ist. Die Räume beim Träger sind groß und bieten Platz für Gruppengespräche und Angebote, zudem können die Arbeitsgeräte, Unterlagen und Dokumente am Ort verbleiben, was aber aufgrund der Entfernung zur Schule irrelevant ist. Also kann weder das Büro innerhalb der Schule noch das Büro des Trägers für Gruppenarbeiten, Netzwerkarbeiten und Einzelfallarbeiten mit den Zielgruppen genutzt werden.

Vergleichende Einordnung: Bemerkenswert ist, dass der Fachkraft am Standort I innerhalb der Schule gleich den Lehrkräften eine Verfügung und genereller Zugang zu den Räumlichkeiten gewährt wird. Hier zeigt sich keine strukturelle Unterscheidung zwischen verschiedenen Professionen am Standort Schule. Das Vorhalten eines Gruppenraumes neben dem Büro exklusiv für die Arbeit der Fachkräfte der Schulsozialarbeit spricht für ein gegenseitiges Anerkennen der Handlungskonzepte und Notwendigkeiten der Profession. Anders am Standort II: Hier werden Räume innerhalb der Schule durch die Schulleitung als eine rare Ressource geschützt und verteilt. Der Bedarf nach eigenen Büros seitens verschiedener Akteur*innen, insbesondere Lehrkräfte, ist laut der Schulleitung hoch. Bei der Verteilung wird seitens der Schulleitung nach bestimmten Faktoren entschieden. Neben kontinuierlicher Nutzung/ständiger Erreichbarkeit begründet eine unmittelbare Entlastung der Schule bei bspw. Unterrichtsstörungen eine Raumzuweisung. Da die Fachkraft des Modellprojektes aber aufgrund des sozialraumorientierten Ansatzes nur anteilig im Schulhaus anzutreffen ist, ist ihr Bedarf aus Sicht der Schulleitung nachrangig. Über diese Gleichbehandlung mit den Lehrkräften wird nun die komplett fehlende Zuordnung der Schulsozialarbeit als andere Profession mit anderen Zielen und daraus resultierend abgetrennt einzuordnenden räumlichen Bedarfen deutlich.

5. Fazit

In MV findet sich aktuell an fast zwei Drittel der Schulen Schulsozialarbeit. Während vom Land EU- und Landesmittel zur hälftigen Finanzierung der Personalstellen zur Verfügung gestellt werden, übernehmen die kommunalen Träger die andere Hälfte der Personalkosten sowie die Sachausstattung. Welche minimale Ausstattung zu schaffen ist, um arbeitsfähige Projekte der Schulsozialarbeit

zu schaffen, ist als Empfehlung formuliert. Mithin liegt es in Verantwortung örtlicher und freier Jugendhilfeträger, wie Schulsozialarbeitsprojekte konkret personell und sachlich-räumlich aufgestellt sind. In den beiden hier gezeigten Bereichen konnten neben umfangreich adäquat ausgestatteten und besetzten Projekten auch Differenzen zu den regionalen Mindestanforderungen der Schulsozialarbeit, aber auch Konstellationen im Kontrast zu bundesweit in Disziplin und Profession geteilten Mindeststandards identifiziert werden.

Bei der konkreten Personalausstattung irritieren insbesondere Teilzeitmodelle ohne Wunsch der Mitarbeitenden bei gleichzeitig festgestelltem personellen Mehrbedarf. Diese Konstellationen sind Anlass dazu, hypothetisch nach der Verkopplung von begrenzter kommunaler Leistungsfähigkeit als Ursache für verknappte Angebote der Jugendhilfe zu fragen.

Die Fachkraftanforderung in der Schulsozialarbeit wird in MV in Differenz zum Fachdiskurs eingeschätzt. Evaluiert wurde, dass in 42% der Fälle staatlich anerkannte Erzieher*innen und andere pädagogische Qualifikationen als ausreichend zur Besetzung der Stellen anerkannt werden. Eine generelle Bedingung der Weiterqualifizierung existiert nicht. Während so – auch in Zeiten des Fachkraftmangels – also Schulsozialarbeit generell ermöglicht wird, muss aus theoretischer Perspektive davon ausgegangen werden, dass das entsprechende Personal mit den komplexen Anforderungen der Schulsozialarbeit tendenziell überfordert ist und so in der Praxis „Notkonzepte“ der Stabilisierung umgesetzt werden, die dazu führen, bspw. Aufträge der Schulleitung anzunehmen. Auch wenn die hier vermuteten Einstellungsgründe nachvollziehbar sind, sind zugleich die eklatanten kurz- bis langfristigen Nachteile einer solchen Lösung für die Entwicklung der Schulsozialarbeit vor Ort und in MV generell abzusehen.

Bei der räumlichen Ausstattung sind vielerorts der Rückgriff auf ein eigenes Büro und ein selbstbestimmter Zugang zum Schulhaus eine Selbstverständlichkeit. Alle darüber hinausgehenden räumlichen Ressourcen sind fast an jedem zweiten Standort einer Absprache mit der Schule unterworfen. Bei der differenzierten Analyse fiel hier zum einen auf, dass die räumlichen Ausstattungen sich in den Regionen erheblich unterscheiden, zugleich aber die Fachkräfte bei der Beurteilung der Angemessenheit der räumlichen Ausstattungen von ähnlichen Mindeststandards ausgehen und so Minderausstattungen erkennen und problematisieren. Zum anderen zeigte sich anhand des gezeigten qualitativen Materials, dass die Verteilung von Räumen in der Institution Schule eigenen, standortspezifischen Regeln folgt, die von der Schulleitung umgesetzt werden. Werden hier Schulsozialarbeitende nicht als Vertreter*innen einer anderen Profession mit eigenen Bedarfen erkannt, reihen sie sich mit ihrem Raumbedarf in die Menge der Lehrkräfte ein und müssen ihre Differenz erst erarbeiten. Diese Aufgabe könnte, wenn räumliche Bedingungen verbindlich als Projektvoraussetzung formuliert und organisiert würden, bereits verbindlich in den Prozess der Projektinitiierung verlagert und die Fachkräfte so entlastet werden. Wo bleibt

in diesen Konstellationen eigentlich der Einfluss der öffentlichen Schul- und (freien) Jugendhilfeträger, die Sorge für die ausreichenden Startbedingungen „ihrer“ Schulsozialarbeitsprojekte in „ihren“ Schulgebäuden tragen müssten? Hier und generell zeigt sich, dass in personellen und sachlichen Mangellagen Jugendhilfeträger massiv gefordert sind, verantwortungsvolle Entscheidungen bis hin zur Existenz einzelner Schulsozialarbeitsprojekte zu treffen, um fachlichen Standards gerecht zu werden.

Literatur

- Blank, Philipp/Markert, Thomas (2023): Abschlussbericht Modellprojekt Schulsozialarbeit plus. Drucksache 8/Nr. unbekannt. Schwerin: Landtag MV [in Druck].
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarbeitete Auflage. München: UVK Verlag.
- Deutscher Verein (2014): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit (DV 12/13).
- Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Just, Annette (2020): Handbuch Schulsozialarbeit. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Münster: Waxmann.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Nicole Pötter/Gerhard Segel (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 32–45.
- Landesfachverband Schulsozialarbeit Mecklenburg-Vorpommern (2022): Über uns. schulsozialarbeit-mv.blogspot.com/p/landesfachverband.html (Abfrage: 16.11.2022).
- Markert, Thomas/Pust, Jacqueline (2022): Onlinebefragung Schulsozialarbeit MV. Ausgewählte Ergebnisse. www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/ppages/Markert/Evaluation_SchuSo.pdf (Abfrage: 16.11.2022).
- MV (2005): Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJfG M-V, zuletzt geändert am 19.12.2005). Schwerin: Land Mecklenburg-Vorpommern.
- MV (2015): Empfehlungen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Bereich der Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern ab 2015 (Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur). In: Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 25, H. 2, S. 28–38.
- MV (2018): Drucksache 7/2368: Kleine Anfrage der Abgeordneten Jacqueline Bernhardt, Fraktion DIE LINKE. Einsatz von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern an den Schulen des Landes und Antwort. Schwerin: Landtag MV.
- MV (2020): Drucksache 7/5809: Kleine Anfrage der Abgeordneten Jacqueline Bernhardt, Fraktion DIE LINKE. Situation der Jugend- und Schulsozialarbeit in MV und Antwort. Schwerin: Landtag MV.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Statistisches Amt MV (2022a): Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2021/22 (B I – j). Schwerin: Statistisches Amt MV.
- Statistisches Amt MV (2022b): Statistische Berichte. Berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2021/22 (B I – j). Schwerin: Statistisches Amt MV.
- Wiesner, Reinhard/Wapler, Frederike (2022): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 6. Auflage. München: C. H. Beck. Verfügbar über: beck-online.beck.de/?vpath=bibdata/komm/WiesnerKoSGBVIII_6/cont/WiesnerKoSGBVIII.htm (Abfrage: 16.11.2022).

Steuerung „aus der Ferne“

Zu den organisationalen und trägerbezogenen Rahmenbedingungen der Steuerung von Schulsozialarbeit

Mirjana Zipperle, Sebastian Rahn und Katharina Baur

1. Trägerstrukturen als „blinder Fleck“ der Schulsozialarbeitsforschung? – einleitende Überlegungen

In der fachlich-theoretischen Auseinandersetzung und Profilbildung sowie der Forschung zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit lag der Schwerpunkt in den vergangenen Jahren vorrangig auf der Untersuchung der *Leistungserbringung durch die Fachkräfte*. Empirische Befunde sowie theoretische Reflexionen zu den *Trägerstrukturen der Schulsozialarbeit* finden sich dagegen nur eingeschränkt. Dass die Träger der Schulsozialarbeit, die nicht nur die Dienst- sowie Fachaufsicht für die Fachkräfte haben, sondern auch u. a. für die Finanzierung, Struktur- und Qualitätsentwicklung des Arbeitsfelds zuständig sind (vgl. Speck 2022, S. 102), gerade im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit nur wenig im Fokus der Forschung sind, könnte an dreierlei Gründen liegen: am Entwicklungsprozess des Arbeitsfeldes (1), an der organisationalen Formierung (2) sowie an der Heterogenität der Trägerschaft (3).

- (1) Schulsozialarbeit hat sich wie viele andere Arbeitsfelder eher von ‚unten‘ über Landesprogramme (vgl. Speck/Olk 2010) und entlang angenommener Bedarfe entwickelt. Es ging dabei vorrangig darum, sozialpädagogische Fachkräfte an die Schulen zu bringen, was mittlerweile bundesweit in beachtlicher Anzahl gelungen ist (vgl. Zankl 2017, S. 16). Fragen der Steuerung durch qualifizierte Träger standen in diesem Prozess dagegen wenig im Zentrum.
- (2) Die Schulsozialarbeitsträger sind strukturell betrachtet häufig nicht in Form einer Person oder einer Struktur (Büro o. Ä.) am Ausführungsort der Schulsozialarbeit angesiedelt und leiten die Fachkräfte sozusagen aus der Ferne, an einem für sie außerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs angesiedelten Ort. Das Angebot Schulsozialarbeit ist damit in der Wahrnehmung beteiligter Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte, Schüler*innen) vorrangig die Fachkraft selbst.

- (3) Die Trägerschaft in der Schulsozialarbeit unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland und scheint jeweils eher entlang der Logik der Pragmatik und/oder der Machtverhältnisse zwischen Kultus- und Jugend(hilfe)bereich entschieden zu werden. So gibt es Bundesländer, in denen die Trägerschaft in der Kinder- und Jugendhilfe verortet ist (z. B. Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen), Bundesländer, die die Trägerschaft der Schule zuordnen (z. B. Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) und Bundesländer, in denen unterschiedliche Trägermodelle möglich sind (z. B. Nordrhein-Westfalen).

Diese drei Aspekte deuten die Komplexität an, die in Forschungen zur Trägerschaft in der Schulsozialarbeit hineinreichen. Wenn im Fachdiskurs bisher das Thema Träger thematisiert wurde, dann insbesondere hinsichtlich der Frage, ob die Zuordnung der Trägerschaft zur Schul- oder zur Jugendhilfestruktur die richtige sei (vgl. Speck 2022, S. 100; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 231). Dabei fehlt es weitestgehend an empirischen Analysen, die Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit über einzelne Schulstandorte hinaus in den Blick nehmen und systematisch vergleichen (vgl. Speck 2022, S. 100). An die Stelle entsprechender Analysen treten theoretische und fachliche Überlegungen sowie Praxiserfahrungen, anhand derer die unterschiedlichen Zuordnungsmodelle (Schule, öffentliche Jugendhilfeträger, freie Jugendhilfeträger) diskutiert und bewertet werden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 222). Die grundlegende Frage, *wer und wie die ‚professionelle Organisation‘ ist, innerhalb derer sich Schulsozialarbeit realisiert und wie diese Struktur im Hinblick auf eine qualitative Leistungserbringung gesteuert werden kann*, ist unserer Ansicht nach jedoch nicht allein durch Vorteile einer Verortung von Schulsozialarbeit in den Systemen der Jugendhilfe oder der Schule zu beantworten. Vielmehr scheint es angesichts der Ausbaudynamik im Feld gewinnbringend, die Trägerstrukturen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Trägerkompetenz zu analysieren (vgl. Speck 2022, S. 102; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 220).

Um uns der anspruchsvollen Positionierung von Trägern der Schulsozialarbeit bzgl. ihrer kompetenten Unterstützung und Steuerung von Fachkräften handeln anzunähern, scheinen uns die Ausführungen von Merchel (2018) zur Trägerschaft in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt anschlussfähig. Merchel hebt hervor, dass sich Träger in der Sozialen Arbeit in einem nicht auflösbaren Widerspruch befinden, den sie permanent in Form einer reflexiven Organisationsgestaltung ausbalancieren müssen. Aufgrund der Kennzeichen der personenbezogenen Dienstleistung (Uno-actu Prinzip, an der individuellen Lebenssituation ausgerichtete Leistungserbringung, ...) dürften Fachkräfte in ihrer professionellen Autonomie nicht durch strikte Vorgaben in ihrer Leistungserbringung begrenzt werden. „Nur ein begrenzter Anteil von Tätigkeit ist formalisierbar; eine weitgehende, die sozialpädagogische Arbeit durchdringende Formalisierung von

Abläufen [durch die Träger; die Autor*innen], die jeder Mitarbeiter in allen Fällen zu realisieren hätte, wäre für eine gute Leistungserstellung kontraproduktiv“ (Merchel 2018, S. 106). Gleichzeitig sei es aber die Aufgabe von Trägern, Fachkräften fachliche Leitplanken (z. B. über Konzeptionen) zu geben und diese auch zu überwachen, nicht zuletzt, weil „Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe [...] auch für ihre Leistungsadressaten und ihre Kooperationspartner berechenbar sein“ müssen (Merchel 2018, S. 106). Um diesen „elementaren Widerspruch“ auszubalancieren, müssen Träger gleichzeitig „über Formalisierung Verlässlichkeit und Verbindlichkeit erzeugen“ und darauf schauen, dass ihr Steuerungshandeln die Individualität und Flexibilität, die für die Qualität der Leistungserbringung maßgeblich ist, nicht verunmöglicht. Dazu scheinen auch Träger der Schulsozialarbeit angesichts der oben skizzierten organisationalen Distanz zur Fachkraft spezifische Steuerungs- und Leitungsstrukturen zu benötigen (vgl. Langenohl 2018, S. 612), die bisher wenig empirisch untersucht wurden.

Der vorliegende Beitrag analysiert deshalb erstens, welche Voraussetzungen Träger in Baden-Württemberg haben, um vor dem Hintergrund der von Merchel skizzierten komplexen Balancearbeit Schulsozialarbeit zu koordinieren und zu steuern, zweitens, welche Reflexionsorte die Träger den Fachkräften bieten, um die erwartete professionelle Autonomie zu begleiten und fachlich abzusichern und drittens, welche Austauschorte Träger der Schulsozialarbeit wie nutzen, um Schulsozialarbeit im komplexen organisationalen Gefüge zwischen Jugendhilfe und Schule fachlich abzusichern. In einem abschließenden Fazit werden Perspektiven und Herausforderungen für die Schulsozialarbeit reflektiert, die „aus der Ferne“ und in einer pluralen Trägerlandschaft gesteuert wird.

2. Empirischer Kontext: Befragung von Schulsozialarbeitsträgern in Baden-Württemberg

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Auswertungen der Daten über die Trägerstrukturen in Baden-Württemberg, die im Rahmen des Forschungsvorhabens SOSSA_SEK erhoben wurden (vgl. Zipperle et al. 2022a; Zipperle et al. 2022b). In Baden-Württemberg ist die Verortung der Trägerschaft in der Jugendhilfe in den Förderrichtlinien verbindlich geregelt und dennoch sind grundsätzlich mehrere Akteure in der organisationalen Formierung des Arbeitsfelds beteiligt. Der primäre Erbringungsort der Schulsozialarbeit ist die Organisation ‚Schule‘, deren Führungskraft – die Schulleitung – häufig eine nicht unwesentliche Rolle in der Ausrichtung des Angebots der Schulsozialarbeit hat. Zugleich ist die Fachkraft bei der Organisation ‚Jugendhilfeträger‘ angestellt, der die Dienst- und Fachaufsicht innehat, und wird – im Falle einer Trägerschaft bei einem freien Jugendhilfeträger – zusätzlich von der Organisation ‚Kommunalverwaltung‘ (teil-) finanziert. Auf Seiten der Jugendhilfe gibt es also öffentliche Träger (Gemeinden/

Städte oder Landkreise), die Schulsozialarbeit finanzieren und aus dieser Position heraus ggf. steuern (KT=Kostenträger), öffentliche Träger, die Schulsozialarbeit selbst anbieten und finanzieren (KAT=Kosten- und Anstellungsträger), sowie freie Jugendhilfeträger, die Schulsozialarbeit im Auftrag eines öffentlichen Trägers anbieten (AT=Anstellungsträger). Die organisationalen Bedingungen von Schulsozialarbeit sind somit bereits in dieser scheinbar klaren Trägerzuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich der Frage, was und wer die Organisation der Schulsozialarbeit ist, wer demnach ihre Ziele und Programme festlegt, wer als Mitglied der Organisation anzusehen ist und welche Strukturen für Entscheidungsprozesse gelten – zusammengefasst: *wer Schulsozialarbeit wie steuert* (vgl. Mund 2019, S. 70) – höchst komplex.

Um einen umfassenden Blick auf diese Komplexität zu gewinnen, wurde in der oben genannten Erhebung für jeden Trägertypus (KT, AT, KAT) ein eigener Fragebogen entwickelt, der jeweils sowohl allgemeine, an alle Träger gerichtete Fragen als auch speziell auf den jeweiligen Trägertyp zugeschnittene Fragen enthielt. Mithilfe dieser differenzierten Erhebungsinstrumente und mit der Unterstützung des Landesjugendamts (Ansprache der Träger über deren E-Mail-Verteiler) war es uns möglich, eine landesweite quantitative Befragung von Trägern der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg durchzuführen.

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 263 Trägervertretungen aus allen Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg (45% KT, 26% AT und 29% KAT).¹ Die Erfahrung in der Finanzierung bzw. der Anstellung von Schulsozialarbeitenden variiert im Sample stark, jedoch sind *junge Träger* mit weniger als zehn Jahren Erfahrung mit etwa 42% (Kostenträgerschaft) und 33% (Anstellungsträgerschaft) vergleichsweise stark vertreten. Zudem beteiligten sich *Träger aus kleinen Gemeinden* (< 10.000 Einwohner*innen; n=197) mit einem Anteil von 40% am häufigsten an der Erhebung. Die nachfolgend dargestellten Befunde schließen an diese Kurzcharakterisierung des Befragungsrücklaufs an und beleuchten mithilfe deskriptiver uni- sowie bivariater Analysen drei Facetten der befragten Träger: deren Steuerungsressourcen, die von ihnen bereitgestellten Reflexionsmöglichkeiten sowie die von ihnen mitgestalteten Austauschorte zur Steuerung von Schulsozialarbeit.

1 Da keine landesweiten Daten darüber verfügbar sind, wie viele Kostenträger, Kosten- und Anstellungsträger sowie Anstellungsträger Schulsozialarbeit steuern, lässt sich über die Grundgesamtheit sowie die Repräsentativität der Befragung keine Aussage treffen.

3. Steuerungsressourcen, Reflexionsmöglichkeiten sowie Austauschorte – empirische Einblicke in die Trägerstrukturen

3.1 Voraussetzungen bei den Trägern zur Steuerung von Schulsozialarbeit

Um ein Bild davon zu bekommen, welche Ressourcen bei den Trägern zur Wahrnehmung ihrer Steuerungsaufgaben vorhanden sind, wurden Daten zur Verortung und zum Stellenumfang der inhaltlichen Koordination abgefragt. Zudem scheint auch relevant, welcher arbeitsfeldbezogene Schwerpunkt das jeweilige Trägerprofil (AT und KAT) prägt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Inhaltliche Verortung und Koordination von Schulsozialarbeit

Kategorie	n	Statistiken	
Schwerpunkt im Trägerprofil (AT und KAT)	144	Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit	70,8 %
		Hilfen zur Erziehung	13,9 %
		Kindertagesstätten / Kindertagesbetreuung	4,9 %
		Keine Aussage möglich	10,4 %
Verortung der inhaltlichen Koordination von Schulsozialarbeit in kommunalen Strukturen (KT und KAT)	186	Amt für Soziales / Amt für Bildung / Amt für Jugend bzw. Jugendarbeit	49,5 %
		Hauptamt / Bürgermeister*in	36,6 %
		Kommunale Schulverwaltung	8,6 %
		Finanzabteilung / Kämmerei	5,4 %
Stellenumfang für inhaltliche Koordination	239	0 bis 5 %	36,4 %
		6 bis 20 %	19,7 %
		21 bis 50 %	20,1 %
		Mehr als 50 %	23,8 %

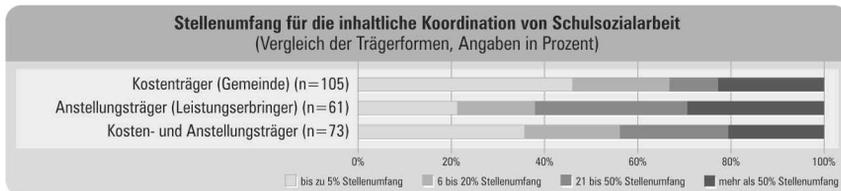
Auffällig ist zunächst, dass eine deutliche Mehrheit (70,8%) der befragten Träger ihr *Trägerprofil* im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit verorten, während andere Arbeitsfelder nur in geringerem Umfang repräsentiert sind. Es scheint demnach bei den befragten Trägern in Baden-Württemberg eine hohe Nähe zum Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit zu geben, was sich aus der traditionellen Förderlogik nach § 13 KJHG erklären lässt und insbesondere an Sekundarschulen viele niederschwellige Kooperationen der Schulsozialarbeit mit anderen Angeboten aus diesem Spektrum ermöglicht (vgl. Zipperle et al. 2022a, S. 60 ff.). Hinsichtlich der Steuerung von Schulsozialarbeit ist deshalb zu fragen, welche Impulse der Träger aus dem Trägerprofil für die fachlich-konzeptionelle Ausrichtung des Angebots sowie die Anleitung der Fachkräfte ableitet und welche Chancen durch eine Nähe zu spezifischen anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe entstehen.

Bei einer kommunalen Trägerschaft ist hinsichtlich der Steuerung interessant, wo die organisationale Verordung der *inhaltlichen Koordination von Schulsozialarbeit* (KT und KAT) angesiedelt und ob eine fachliche Expertise in der Verwaltungsstruktur vorzufinden ist. Die fachliche Steuerung wird bei den öffentlichen Trägern am häufigsten in Ämtern mit einem entsprechenden thematischen Bezug (Jugend, Bildung und Soziales) verortet (49,5%) und es ist anzunehmen, dass dort zumindest ein fachlicher Auftrag zur Ausgestaltung des Arbeitsfeldes vorhanden ist (vgl. Tab. 1). Allerdings ist dies auch bei etwa der Hälfte der Befragten *nicht* der Fall. Hier wird die Schulsozialarbeit überwiegend im Haupt- oder Bürgermeisteramt koordiniert, in seltenen Fällen auch von der kommunalen Schulverwaltung oder der kommunalen Finanzverwaltung.

Nicht nur die Verortung, sondern auch der bei den Trägern zur Verfügung stehende *Stellenumfang für die inhaltliche Koordination* variiert erheblich zwischen den Befragten (vgl. Tab. 1). So stehen einerseits bei mehr als einem Drittel der befragten Träger (36,4%) weniger als 5% Stellenumfang für die inhaltliche Koordination zur Verfügung – bei 34 von diesen sind dafür überhaupt keine Stellenanteile vorgesehen. Andererseits haben knapp ein Viertel der befragten Träger (23,8%) mehr als 50% Stellenanteile für die inhaltliche Koordination von Schulsozialarbeit eingeplant.

Aufgrund der Differenzen in der stellenmäßigen Ausstattung für die inhaltliche Koordination von Schulsozialarbeit wird diese im Folgenden nach Trägerformen getrennt betrachtet. Aus Abb. 1 wird deutlich, dass bei den reinen *Kostenträgern* (KT) im Vergleich am wenigsten Stellenanteile für die inhaltliche Koordination zur Verfügung stehen – bei etwa 46% der befragten KT stehen hier lediglich bis zu 5% zur Verfügung. Auch zeigt sich bei dieser Trägerform eine hohe Streuung zwischen keinen und knapp sechseinhalb vollen Stellen. Der mittlere Wert (Median) liegt allerdings bei lediglich 10% Stellenanteilen. Im Vergleich dazu haben die *Anstellungsträger* (AT) oftmals einen höheren Stellenumfang für die inhaltliche Koordination eingeplant – bei mehr als 60% der AT stehen hierfür mehr als 20% zur Verfügung (MD=35%). Die Differenz lässt sich damit plausibilisieren, dass sich AT durch ihre Personalverantwortung stärker mit der inhaltlichen Steuerung von Schulsozialarbeit befassen, während – vor allem kleinere – KT sich vermutlich auf Finanzierungs- und Controllingfragen beschränken. Interessant ist allerdings, dass öffentliche *Kosten- und Anstellungsträger* (KAT), die beide Bereiche abdecken müssen, zwischen den beiden anderen Trägerformen liegen. Immerhin etwa ein Drittel haben hier nur bis zu 5% Stellenanteile für die inhaltliche Koordination eingeplant (MD=20%). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass – wie die unten beschriebenen Analysen zeigen – KAT im Vergleich zu AT im Durchschnitt weniger Fachkräfte anstellen und deshalb für die inhaltliche Koordination weniger Stellenanteile einplanen.

Abb. 1: Stellenumfang für die inhaltliche Koordination – Vergleich der Trägerformen



Bezogen auf die Frage der *Anstellung von Schulsozialarbeitsfachkräften* (AT und KAT) wird deutlich, dass knapp zwei Drittel der an der Befragung teilnehmenden Träger eine bis fünf Fachkräfte beschäftigen (vgl. Tab. 2). Hingegen beschäftigen lediglich 6,3% der befragten Träger mehr als 20 Fachkräfte. Ein Vergleich zwischen den Trägertypen zeigt zudem den oben angesprochenen Unterschied: Im Durchschnitt beschäftigen AT ($M=7,67$; $MD=5$; $SD=7,29$) mehr Fachkräfte als KAT ($M=4,96$; $MD=3$; $SD=5,69$).

Tab. 2: Anzahl der angestellten Fachkräfte sowie der Schulen, an denen die Fachkräfte tätig sind

Kategorie		n	Statistiken	
Anstellung	Angestellte Fachkräfte (AT und KAT)	143	Bis zu 5 Fachkräfte	63,6 %
			6 bis 10 Fachkräfte	19,6 %
			11 bis 20 Fachkräfte	10,5 %
			mehr als 20 Fachkräfte	6,3 %
	Schulen, an denen Fachkräfte tätig sind (AT und KAT)	143	Eine Schule	27,3 %
Zwei bis drei Schulen	28,7 %			
Vier bis zehn Schulen	32,2 %			
mehr als zehn Schulen	11,9 %			

Ein relevantes Phänomen für die Steuerung von Schulsozialarbeit ist zudem die Tatsache, dass sich die Träger häufig auf unterschiedliche Schulen als Orte der Erbringung von Schulsozialarbeit einstellen müssen, da sie für mehrere Fachkräfte an unterschiedlichen Schulen zuständig sind. Um auf die jeweiligen schulbezogenen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit Einfluss nehmen zu können, müssen Träger die Bedingungen an den Schulen kennen und dort als relevanter Akteur auftreten. In der Befragung zeigt sich, dass die *Anzahl an Schulen, an denen die Fachkräfte eines Trägers jeweils tätig sind* (AT und KAT) zwischen einer und 33 Schulen ($M=5,15$; $MD=3$) variiert. Bei jeweils etwa einem Viertel der Träger sind die Fachkräfte in nur einer Schule (27,3%) und in zwei bis drei Schulen (28,7%) tätig. Bei weiteren 32,2% sind es vier bis zehn Schulen und in 11,9% der Fälle sind die Fachkräfte in mehr als zehn Schulen tätig (vgl. Tab. 2).

Betrachtet man zusätzlich die *Anzahl der verschiedenen Schularten, welche von einem Träger mit angestellten Fachkräften (AT und KAT) bedient wird*, bestätigt sich ein ähnlich heterogenes Bild: Sowohl KAT als auch AT bedienen im Mittel drei Schularten (MD bei KAT und AT=3). Der Mittelwert liegt bei den AT (M=2,83) leicht höher als bei den KAT (M=2,57). Mittels einer Konfigurationsfrequenzanalyse² kann aufgezeigt werden, dass etwa ein Viertel der befragten Träger Schulsozialarbeit an allen vier hier betrachteten Schularten (GYM, GMS, WRHS und RS) anbietet (vgl. Zipperle et al. 2022b, S. 14).

Auch wenn sich hier einerseits zeigt, dass aufgrund der überschaubaren Anzahl an Fachkräften, die bei einem Träger beschäftigt sind, Schulsozialarbeitsträger eher kleine Träger sind (oder kleine Organisationseinheiten bei größeren Trägern) und lokal agieren, erscheinen andererseits die zu realisierenden Zuständigkeiten für mehrere Einzelpersonen an unterschiedlichen Schulen bei gleichzeitig teilweise geringen personellen Kapazitäten für die inhaltliche Koordination sehr herausfordernd. Die hier ermittelten Werte liefern damit zusammengefasst erste Eindrücke, unter welchen Voraussetzungen die fachliche Steuerung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit auf Trägerebene realisiert wird. Es gilt weiter zu untersuchen, wie die Träger ihre Zuständigkeit für die fachliche Ausrichtung (Aufträge, Fach- und Dienstaufsicht) auch in Aushandlung mit den Schulen, für die fachliche Beratung und Unterstützung der Fachkräfte, deren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie den Austausch mit anderen Fachkräften (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 221) realisieren.

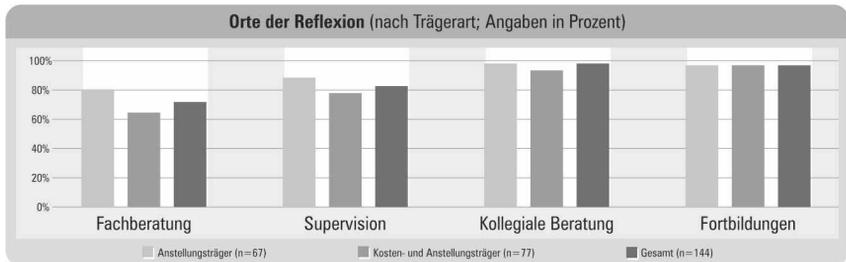
3.2 Angebote und Reflexionsorte der Träger für die Fachkräfte

Angesichts der Bedeutung von fachlicher Reflexion für die Professionalität der Fachkräfte der Schulsozialarbeit scheint es angezeigt, dass Träger umfangreiche Möglichkeiten und die notwendigen Ressourcen für die Teilnahme an der fachlichen Reflexion für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit bereitstellen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 228). Dieser Erwartung entsprechend gab in der vorliegenden Untersuchung keiner der befragten Träger (AT und KAT; n=144) an, dass bei ihm keine *Reflexionsorte* für die Fachkräfte zur Verfügung stehen. Bezogen auf die vier abgefragten Orte der Reflexion (Fachberatung, Supervision, kollegiale Beratung, Fortbildungen) werden von etwa 61% alle vier Formen finanziert beziehungsweise ermöglicht. Weitere 28% ermöglichen drei, etwa 9% zwei und lediglich 2% nur einen Ort der Reflexion. Die Reflexion der Arbeit scheint also für alle Träger mit Personalverantwortung eine wichtige fachliche Grundlage für die Arbeit der Fachkräfte darzustellen, die auch finanziert und ermöglicht

2 Bei Fragen, die das Ankreuzen mehrerer Antwortoptionen zulassen (Multiple-Choice), ermittelt eine Konfigurationsfrequenzanalyse, wie häufig bestimmte Antwortkombinationen gewählt wurden.

wird. Auch die unterschiedlichen Angebotsformen scheinen bei den Trägern als ‚Reflexionsportfolio‘ überwiegend akzeptiert zu sein. Abb. 2 zeigt jedoch auf, dass die einzelnen Reflexionsangebote für die Träger von unterschiedlicher Relevanz sind: Fortbildungen (Gesamt: 97,2%) und kollegiale Beratung (Gesamt: 95,8%) werden von nahezu allen Trägern angeboten. Supervision (Gesamt: 82,6%; AT: 88,1%; KAT: 77,9%) und Fachberatung (Gesamt: 72%; AT: 80,6%; KAT: 64,9%) sind dagegen nicht durchgängig vorhanden. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Trägerformen. Beide Reflexionsangebote werden etwas häufiger von ‚reinen‘ AT angeboten.

Abb. 2: Orte der Reflexion von KAT und AT



Insgesamt zeigen die Daten, dass die Träger durchaus flächendeckend bestimmte Reflexionsorte ermöglichen und die von Speck (2022, S. 98) formulierte Einschätzung, dass Supervision „nicht selbstverständlich“ sei, so mittlerweile zumindest in Baden-Württemberg bei den teilnehmenden Trägern nicht mehr zutrifft. Daten zur Regelmäßigkeit des Angebots und der Teilnahme wären für die weitere Bestimmung dessen, wie der Träger damit seine Fachkräfte anleiten kann, wichtig. Aufgrund des vorrangigen Einzelkämpfer-Status der Fachkräfte scheinen diese Reflexionsorte für die Träger zum einen eine zentrale Möglichkeit dazustellen, um Fachkräfte untereinander in Kontakt zu bringen, Teamstrukturen zu etablieren und je nach Form selbst mit Fachkräften in Kontakt zu kommen. Zum anderen ermöglichen diese Reflexionsangebote den Trägern Gelegenheiten der fachlichen Leitung, mit denen sie ihre Fachkräfte stärken und damit die Qualität des Angebots mitgestalten und mitsteuern können.

3.3 Zusammenarbeit in der Steuerung von Schulsozialarbeit

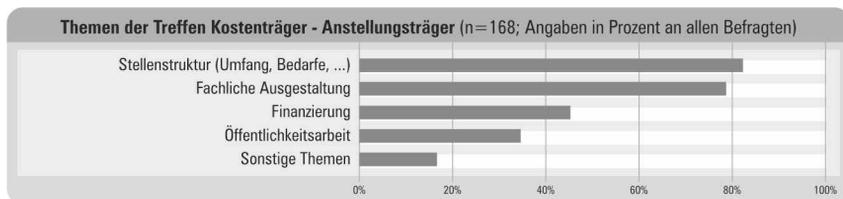
Dass im Feld der Schulsozialarbeit mehrere Akteure für die Ausrichtung und Erbringung des Angebots relevant sind, wurde eingangs schon mit dem Hinweis auf die komplexe organisationale Formierung des Arbeitsfeldes verdeutlicht. Ein gängiges Format, in dem sich die verschiedenen Akteure abstimmen, sind regelmäßige *Treffen*. Deshalb wurden die Träger gefragt, wie häufig sie sich mit den anderen Akteuren treffen und welche Themen dabei besprochen werden.

Freie und öffentlichen Träger der Jugendhilfe treffen sich im Mittel in etwa zwei- bis dreimal pro Jahr miteinander (Aussagen der AT³ zu Treffen mit KT/KAT: n=64, MD=2, M=3,34; Aussagen der KT/KAT zu Treffen mit AT: n=133, MD=2, M=3,57). Die Nennung jährlicher Treffen variiert jedoch stark zwischen einem und vierzig Treffen bei den KT/KAT mit den AT und von einem bis zu zwanzig Treffen bei den AT mit den KT/KAT. Dies scheint mit verschiedenen Punkten zusammenzuhängen. Mit höherem Stellenumfang für die inhaltliche Koordination der Schulsozialarbeit scheint es zwischen AT und KT/KAT mehr Treffen zu geben (positiver Zusammenhang zwischen Treffen pro Jahr (AT) und Stellenumfang Koordination: r=0,38, p<0,01). Wenn KT/KAT für mehrere AT zuständig sind, erscheint es zudem logisch, dass diese an einer höheren Zahl von Treffen teilnehmen müssen.

Bei den Treffen zwischen freien und öffentlichen Trägern sind teilweise auch *weitere Personen* anwesend. In etwa 71% der Fälle (n=166) sind neben den Trägervertretungen auch die Fachkräfte der Schulsozialarbeit anwesend, in etwa 55% (n=166) der Fälle sind auch die jeweiligen Schulleitungen bei den Treffen beteiligt. Die Gestaltung von Schulsozialarbeit liegt, so wird in diesen Zahlen deutlich, also auch in der Hand der Fachkräfte und der jeweiligen Schule.

Themen in den Kooperationstreffen sind insbesondere die Stellenstruktur und die fachliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit (82,1% bzw. 78,6%). Etwa 45% der Träger geben zudem an, dass Finanzierung ein relevantes Thema sei. Öffentlichkeitsarbeit stellt mit 35% aller Nennungen das am wenigsten besprochene Thema dar (vgl. Abb. 3). Unter den sonstigen Themen werden bspw. Qualitätsmanagement oder die Planung gemeinsamer Ziele genannt.

Abb. 3: Themen der Treffen zwischen KT und AT



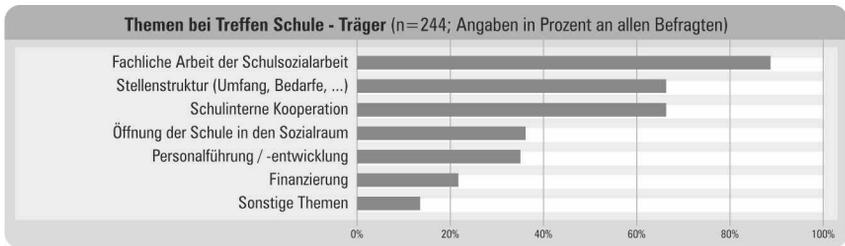
Ein weiterer wichtiger Ort der Steuerung von Schulsozialarbeit scheinen die Treffen der Träger mit den Schulen zu sein. Die Träger geben im Mittel an, die *Vertreter*innen der Schulen*, an denen die Schulsozialarbeitenden tätig sind, etwa zwei bis vier Mal jährlich zu treffen (n=251, MD=2, M=4,12). Am häufigsten (mit jeweils über 30% der Nennungen) finden diese Treffen ein oder zwei Mal

3 In diesem Absatz ist die jeweils kursiv markierte Trägerform diejenige, deren Angaben zu den Treffen jeweils dargestellt werden.

jährlich statt, allerdings gibt es bei einzelnen Trägern bis zu 35 jährliche Treffen mit Schulen.

Die *Themen* in den Treffen zwischen den Trägern (alle Trägerformen) und den Schulen beziehen sich in knapp 90% der Fälle auf die fachliche Arbeit der Schulsozialarbeit (vgl. Abb. 4). Bei etwa zwei Dritteln der Träger geht es in den Treffen außerdem um die schulinterne Kooperation sowie die Stellenstruktur. Die Öffnung der Schule in den Sozialraum ist dagegen bei lediglich etwa 36% der Träger ein zentrales Thema in den Gesprächen. Personalführung und -entwicklung sowie die Finanzierung von Schulsozialarbeit sind ebenfalls vergleichsweise selten besprochene Themen. Der Fokus in den Kooperationstreffen liegt hier demnach auf den innerschulischen Aufgaben der Schulsozialarbeit.

Abb. 4: Themen der Treffen zwischen Schule und Träger



Beteiligt an den Treffen zwischen Träger und Schule sind am häufigsten, in etwa 94% der Fälle, die Schulleitungen, gefolgt von den Fachkräften der Schulsozialarbeit, die bei etwa 78% der Träger an den Gesprächen beteiligt sind. Weitere Lehrkräfte sind nur zu etwa 19% an den Treffen beteiligt. Schülerinnen oder Schüler und Eltern nehmen nur in seltenen Fällen an Treffen zwischen Träger und Schule teil, und sind damit als Adressat*innengruppen kaum an der Steuerung von Schulsozialarbeit beteiligt. Insgesamt zeigen diese Befunde, dass die für die organisationale Formierung zentralen Akteure sich regelmäßig treffen und erwartbare Themen besprechen. Allerdings wird auch die wichtige Rolle der Schulleitungen deutlich: Der Träger der Schulsozialarbeit muss die Ausgestaltung des Angebots nicht nur, wie bei anderen Kinder- und Jugendhilfeleistungen, mit den Geldgebern abstimmen, sondern auch mit der Schule. Dabei ist die Unterschiedlichkeit zwischen den Trägern auffällig: Es gibt Träger, die mit einer überschaubaren Zahl von Schulen und Kostenträger zu tun haben und es gibt gleichzeitig Träger, die eine große Anzahl an Schulstandorten im Blick haben muss.⁴ Die von den befragten Trägern am häufigsten benannte Anzahl von ein bis zwei jährlichen Treffen

4 Dabei ist in kleinen Kommunen eine vergleichsweise höhere Frequenz in den Treffen der Träger mit den Schulen erkennbar. Befunde zu einer evtl. Schulnähe dieser Träger finden sich in Zipperle et al. (2022b, S. 35 ff.).

(mit der Schule) legt die Hypothese nahe, dass zumindest einige Träger sich nicht in einem intensiven Dialog im Dreieck ‚Fachkraft – Schule – Träger‘ befinden (können) und die Fachkräfte in den fachlichen Aushandlungen am Ort Schule in den Kontaktsituationen stärker auf sich gestellt sind. Ob und inwiefern sich in diesen rudimentären Treffen zwischen den beteiligten Akteuren eine kooperative Steuerung entwickelt, hängt wiederum von vielen Faktoren ab, die vorliegend nicht untersucht wurden, aber interessant wären: ob die Zusammenarbeit für die Steuerung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit als produktiv bzw. gelingend erachtet wird, in welchem Umfang Ressourcen dafür zur Verfügung stehen und welche Kontinuität in den Beziehungen möglich ist.

4. Steuerung „aus der Ferne“ in einer pluralen Trägerlandschaft: Perspektiven und Herausforderungen für die Schulsozialarbeit

In Baden-Württemberg wurde die Frage nach der Ansiedlung der Trägerschaft ‚Jugendhilfe oder Schule‘ von Beginn an zugunsten der strukturellen Eingliederung in die Kinder- und Jugendhilfe entschieden. Doch auch diese scheinbar klare Regelung der Trägerschaft löst nicht alle Herausforderungen an die Steuerung bzw. bildet einen spezifischen organisationalen Kontext, in dem die Steuerung von Schulsozialarbeit realisiert werden muss. Die (z. T. eher kleineren) Träger haben hierfür oftmals wenig Steuerungsressourcen und dennoch viele Zuständigkeiten in der komplexen organisationalen Formierung des Arbeitsfeldes. Der Austausch insbesondere mit den Schulleitungen und Geldgebern wird realisiert, allerdings in unterschiedlicher Intensität und dem Schwerpunkt auf die Ausstattung und das Profil der Sozialarbeit für ihr innerschulisches Wirken. Die vielfach vorhandenen Reflexionsorte und -angebote scheinen dabei in ihrer Relevanz anerkannt und auch etabliert zu sein.

Die Jugendhilfeträger in Baden-Württemberg stehen dennoch vor dem Balanceakt (vgl. Merchel 2018), ihr Personal mit der Notwendigkeit einer professionellen Autonomie an einem für sie organisational distanzierten Ort mit einem anderem Primärziel (vgl. Ley/Mohr 2018) zu leiten, an dem sie selbst kaum strukturelle Gestaltungsmacht haben. Die Aushandlung der Qualität und Leistung wird im Feld der Schulsozialarbeit also nicht im klassischen korporatistischen Verhältnis von öffentlichen und freien Trägern geklärt, wie es Merchel (2018, S. 103) für die Kinder- und Jugendhilfe als typisch beschreibt, sondern die Schule ist eine weitere zentrale Akteurin in der Steuerung des Angebots – wie die Ergebnisse zu den Treffen zwischen Träger und Schulen zeigen. Die Jugendhilfeträger sind dabei strukturell herausgefordert, ihre fachliche Autonomie in Bezug auf die Zuständigkeit in Dienst- und Fachaufsicht zu realisieren und gleichzeitig die Integration der Fachkräfte am Ort Schule zu ermöglichen. Träger sehen sich

deshalb mit der Anforderung konfrontiert, auf mindestens drei Ebenen präsent zu sein: (1) In der (Beg-)Leitung der Fachkräfte, damit diese im Rahmen ihrer professionellen Autonomie eine qualitätsvolle Leistungserbringung realisieren können. (2) Im Kontakt mit den Schulen, um die Steuerung nicht aus der Hand zu geben. Denn die Verortung am Ort Schule kann damit einher gehen, dass von der Schulleitung die Steuerung der Schulsozialarbeit mitübernommen wird, was auch durchaus teilweise vom Kostenträger oder der Fachkraft erwartet wird. (3) Im Kontakt mit den Kostenträgern, um die fachliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit in eine kommunale Gesamtstrategie einzubringen oder von dort aufzunehmen und somit die Chance zu erhalten, dass Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfeeinfrastruktur für junge Menschen da ist und sich nicht auf die Herstellung von Schulfähigkeit beschränken muss.

Die (z. T. jedoch sehr geringen) Stellenressourcen für die inhaltliche Koordination bilden jedoch eine zentrale Voraussetzung, um Steuerung im Feld der Schulsozialarbeit zu realisieren. Die räumliche Distanz und die nicht vorhandene Leitungsstruktur vor Ort erfordern eine Leitungs- und Steuerungsstrategie von Seiten der Träger, die trotz der Distanz die Einzelheiten vor Ort wahrnimmt und gleichzeitig – z. B. über gemeinsame Reflexionsorte – fachliche Impulse gebündelt an die Fachkräfte weitergibt. Die Ansiedlung der Schulsozialarbeit bei Trägern, die weitere Angebote der Jugendhilfe vorhalten, bietet einerseits eine fachliche Chance, um Schulsozialarbeit mit anderen Bereichen zu vernetzen. Andererseits erfordert dies aber auch, dass Träger ihre bisherigen Strategien, die aus der Steuerung anderer Jugendhilfebereiche stammen, hinsichtlich der Anforderung der organisationalen Formierung der Schulsozialarbeit anpassen, ihre Konzepte und Organisationsstrukturen flexibilisieren (vgl. Merchel 2018, S. 110) und ihre primäre und damit identitätsstiftende Zugehörigkeit (vgl. Merchel 2018, S. 109) zu einem (anderen) Handlungsfeld reflektieren.

Insgesamt zeigt die Trägerbefragung, dass auch in Baden-Württemberg trotz Jugendhilfeträgerschaft sowohl hinsichtlich der Ansiedlung der Träger als auch bzgl. deren Größe von einer Trägerpluralität ausgegangen werden muss (vgl. Zipperle/Rahn/Maier 2022). Schon für dieses eine Bundesland und für die bundesweiten Betrachtungen allemal gilt, was Merchel (2018, S. 100 f.) für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt konstatiert: Die Trägerpluralität kann zu einer Trägerunübersichtlichkeit führen und eine Komplexitätserweiterung bei den Steuerungsmodalitäten erzeugen, die für die Steuerung einer qualitativ angemessenen Leistungserbringung herausfordernd ist. Dieser Herausforderung gilt es durch eine kontinuierliche, empirisch fundierte Reflexion von Trägerstrukturen in der Schulsozialarbeit zu begegnen. Eine derartige Reflexion und eine an sie anschließende Weiterentwicklung der Trägerstrukturen kann dazu beitragen, Schulsozialarbeit auch auf organisationaler Ebene dauerhaft fachlich abzusichern.

Literatur

- Emanuel, Markus (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–23.
- Langenohl, Sabrina (2018): Personalentwicklung und Leitungsaufgaben. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 611–632.
- Ley, Thomas/Mohr, Simon (2018): Die Organisationen der Sozialen Arbeit erforschen. In: Bastian, Pascal/Lochner, Barbara (Hrsg.): Forschungsfelder der Sozialen Arbeit. Hohengehren: Schneider, S. 71–97.
- Merchel, Joachim (2018): Trägerstrukturen und Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 93–113.
- Mohr, Simon (2015): Soziale Arbeit als Profession – eine Organisationsanalyse. In: neue praxis, 45, H. 4, S. 400–419.
- Mund, Petra (2019): Grundkurs Organisation(en) in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 309–346.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf. (Abfrage: 30.10.2022).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022a): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOS-SA_SEK). www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 30.10.2022).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022b): Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Traegerstrukturen_SchuSo_SOSSA_SEK_2022-03-21-barr_2.pdf (Abfrage: 30.10.2022).
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian/Maier, Katharina (2022): Wer „trägt“ die Schulsozialarbeit? – Empirische Befunde zu Strukturen und Steuerungspotenzialen von Trägern der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. In: Soziale Passagen, 14, H. 2, S. 457–474.

Wie evaluieren Einrichtungen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz?

Formen der Evaluationspraxis und begünstigende Einflussfaktoren

Edgar Baumgartner, Aline Kaufmann, Michael Lambertus und Beat Hulliger

1. Einleitung

Die Schulsozialarbeit ist heute in der deutschsprachigen Schweiz ein etabliertes Angebot an Schulen. Die ersten Projekte mit Schulsozialarbeit sind aus den 1970er Jahren bekannt, die eigentliche Verbreitung in Städten und später auch in ländlichen Kommunen fand in den 1990er Jahren statt (vgl. Baier 2008, S. 87). Schulsozialarbeit ist nach Drilling (2004, S. 95) ein eigenständiges Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das Kinder und Jugendliche beim Prozess des Erwachsenwerdens begleitet und bei der Lebensbewältigung unterstützt. Die konkreten Motive zur Einrichtung einer Schulsozialarbeit reichen jedoch über diese Zielsetzung und Kinder und Jugendliche als Adressat*innen hinaus und schließen auch die Entlastung bzw. Aufrechterhaltung des Schulbetriebs oder die Beförderung von Wohlbefinden, Schulklima und Bildungsprozessen ein (vgl. Baier 2008, S. 90). Unter funktionalen Gesichtspunkten ist diese Bezugnahme auf das Schulsystem schlüssig, denn – analog zur Betrieblichen Sozialen Arbeit – wird Soziale Arbeit nachrangig in ein Funktionssystem (das Bildungssystem) integriert, um die dort auftretenden Integrationsprobleme zu bearbeiten (vgl. Baumgartner/Sommerfeld 2016, S. 37). Diese für diverse Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit charakteristische Position zeigt sich auch in unterschiedlichen Trägerschaften der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz, die eigenständig oder integriert in Schul- oder Sozialverwaltung auf kommunaler oder kantonaler Ebene sein können (vgl. Baier 2008, S. 99).

Mit der zunehmenden Verbreitung der Schulsozialarbeit setzt auch deren Beforschung ein. Im Vordergrund stehen Fragen der Implementierung und Evaluation entsprechender Angebote (vgl. Hostettler et al. 2020, S. 15). Insbesondere die Einrichtung der Schulsozialarbeit als neues Angebot findet vielerorts parallel mit einer standortbezogenen Evaluation statt (vgl. Baier/Heeg 2011). Der Fokus des Evaluationsinteresses hat sich inzwischen insgesamt von der Untersuchung

von Fragen zur strukturellen Organisation und zum Angebot der Schulsozialarbeit hin zur Frage nach deren Wirkungen bewegt (vgl. Baier 2008, S. 106). Die Wirkungsforschung hat sich als Forschungszweig etabliert, mit Beiträgen aus dem angelsächsischen Raum, Deutschland (vgl. die Übersicht in Baier 2015b; Olk/Speck 2009; Baier 2008, S. 108 f.) wie auch Studien aus der deutschen Schweiz (vgl. z. B. Hostettler et al. 2020; Baier 2018; Baier/Heeg 2011). Die Wirkungen lassen sich auf der Einzelfall- und Gruppenebene (Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern) mit Fokus auf die Veränderung von Wohlbefinden und den Umgang mit sozialen und persönlichen Problemen (vgl. Baier/Heeg 2011, S. 102), auf der Organisationsebene Schule (z. B. Schulklima) sowie auf einer organisationsübergreifenden Ebene (Ebene Jugendhilfe, Sozialverwaltung usw.) verorten (vgl. Olk/Speck 2009, S. 921). Neben der Beschreibung einzelner Wirkungen bildet die Analyse von Wirkungsbedingungen und -zusammenhängen einen Teil der Wirkungsforschung (vgl. z. B. Baier 2018; Baier/Heeg 2013).

Die Evaluation der Praxis findet aber auch innerhalb von Einrichtungen der Schulsozialarbeit statt. Sie kann als interne Evaluation¹ oder auch Selbstevaluation von Sozialarbeiter*innen angelegt sein. Letzteres hat in der Sozialen Arbeit eine längere Tradition und dient Sozialarbeitenden unter anderem der Erfolgskontrolle über die eigene Arbeit, der Aufklärung über deren Wirkungen oder der Legitimierung gegenüber der Fachöffentlichkeit (vgl. Speck 2017, S. 87). Formen interner Evaluation sind in der Schweiz in der Schulsozialarbeit auch als Teil der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Dimension Ergebnisqualität im Rahmen der Qualitätsrichtlinien des Berufsverbandes verankert (siehe Qualitätsrichtlinien des Berufsverbandes der Professionellen der Sozialen Arbeit und des Schulsozialarbeitsverbandes (SSAV); vgl. AvenirSocial/SSAV 2010, S. 9). Solche internen Evaluationsaktivitäten stehen im Folgenden im Vordergrund.

Fokus des Beitrags

Der Beitrag untersucht die Frage, wie in Einrichtungen der Schulsozialarbeit evaluiert wird. Dieser Aspekt zur Evaluationspraxis ist im deutschsprachigen Raum noch kaum untersucht. Da das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit – wie aufgezeigt – als breit evaluiert gilt, ist *erstens* von Interesse, wie weit in Einrichtungen der Schulsozialarbeit empirische Datenerhebungen zu Evaluationszwecken eingesetzt werden, wie diese ausgestaltet sind und ob bzw. wie Daten ausgewertet werden. Es interessiert *zweitens*, zu welchem Zweck dies geschieht: Dienen solche Aktivitäten der Ergebniskontrolle bzw. der Verbesserung der Leistungserbringung oder der Legitimation der eigenen Praxis gegenüber der Trägerschaft, dem Schulsystem und Angehörigen anderer Berufsgruppen? Da die Soziale Arbeit in diesem

1 Interne Evaluationsaktivitäten werden innerhalb einer Organisation veranlasst bzw. durchgeführt (vgl. Merchel 2010, S. 44).

Arbeitsfeld „Gast in einem fremden Haus“ (Baier 2007) und häufig als Teil von Schulen oder Verwaltungen eingebettet ist (vgl. Baier 2008, S. 99), ist durchaus von einer Notwendigkeit auszugehen, Aktivitäten, Ergebnisse und die Sinnhaftigkeit der Schulsozialarbeit kontinuierlich bzw. regelmäßig nachzuweisen. Ein *dritter* Fokus geht auf verschiedene Arten von Ressourcen als mögliche Einflussfaktoren ein, welche namentlich die Erfassung von Ergebnissen von Dienstleistungen der Schulsozialarbeit (vgl. Olk/Speck 2009, S. 914) begünstigen. Der Beitrag thematisiert zunächst das zugrundeliegende Projekt und dessen Methodik (Kap. 2). Die Präsentation der Resultate zur Evaluationspraxis bildet den Hauptteil (Kap. 3), bevor abschließend in einem Fazit (Kap. 4) Folgerungen zur Evaluationspraxis in der Schulsozialarbeit und Hinweise auf deren zukünftige Gestaltung besprochen werden.

2. Design und Methode der Forschung

Die hier vorgestellten Resultate sind Teil des im Mai 2020 gestarteten und vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Forschungsprojekts „Auf dem Weg zur ‚evidenzbasierten Praxis‘? Evaluationen in Organisationen der Sozialen Arbeit“. Dessen Ziel ist es, systematisches Wissen in Bezug auf Formen, Strategien und Bedingungen von Evaluationen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit innerhalb der Deutschschweiz zu gewinnen. Die Operationalisierung von „Evaluationsaktivitäten“ basiert auf drei Dimensionen: Erfassungs-, Auswertungs- und Nutzungspraktiken (vgl. Baumgartner/Kaufmann/Lambertus 2022). Grundlage bildet ein Mixed-Method-Design mit quantitativen (Online-Survey) als auch qualitativen Zugängen (Fallanalysen). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den quantitativen Teil des Forschungsprojektes: Für die Studie wurden im Frühjahr 2021 Leitungspersonen von insgesamt $N=1878$ verschiedenen sozialen Einrichtungen der deutschsprachigen Schweiz eingeladen.

Aufgrund der existierenden Breite und Heterogenität der Arbeitsfelder Sozialer Arbeit wurden zur Eingrenzung der Studie folgende zwei Feldzugänge gewählt:

- 1) *BUR-Sample*: Es wurden Einrichtungen im Sozialwesen (NOGA 87: Heime, ohne Erholungs- und Ferienheime; NOGA 88: Sozialwesen, ohne Heime²) gemäß Betriebs- und Unternehmensregister (BUR) des Bundesamts für Statistik (BFS) identifiziert und für die Befragung eingeladen. Nach einer Adressbereinigung verblieben insgesamt $N=918$ Adressen im BUR-Sample.

2 NOGA stellt die Systematik der Wirtschaftszweige dar. Die Allgemeine Systematik der Wirtschaftszweige (NOGA) ist die schweizerische Version der europäischen Systematik der Wirtschaftszweige NACE (vgl. Bundesamt für Statistik Unternehmensregisterdaten URD o. J.).

2) *Kontrastierendes Sample*: Dieses Sample umfasst die drei Arbeitsfelder Betriebliche Soziale Arbeit, Schulsozialarbeit und gesundheitsbezogene Sozialarbeit. Hier musste auf eine alternative Rekrutierungsstrategie zurückgegriffen werden, weil für die Deutschschweiz keine vollständigen Listen von sozialen Einrichtungen in diesen Arbeitsfeldern existieren³. Die Rekrutierung erfolgte daher über Fach- und Berufsverbände sowie mittels Internetrecherchen ($N=960$ Adressen).

Die Rücklaufquote bei der Erhebung betrug insgesamt 39% ($n=739$). Die folgende Analyse basiert auf 395 Einrichtungen in der Sozialen Arbeit generell (im Folgenden: BUR-Sample) sowie 168 Fällen aus dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. Da die beiden Samples auf verschiedenen Rekrutierungsstrategien basieren, wird bei deren Gegenüberstellung auf Signifikanztests verzichtet und stattdessen als Indikator für die Relevanz von beobachtbaren Unterschieden die Effektstärke Cramer's V^4 ausgewiesen. Bei differenzierten Analysen – zu Art, Auswertung und Nutzung von Evaluationsaktivitäten – werden aus beiden Samples im Sinne der Vergleichbarkeit ausschließlich jene Einrichtungen berücksichtigt, die ihre Evaluationspraxis auf die ambulante Beratung⁵ als ihren größten Dienstleistungsbereich hin bezogen beschreiben. Sie stellt innerhalb der Schulsozialarbeit – wie bereits Baier (2015a, S. 47) feststellt – am häufigsten den „größten“ Dienstleistungsbereich dar ($n=135$, 80,4%). Auch $n=111$ Einrichtungen des BUR-Samples (28,1%) geben an, dass „Ambulante Beratung“ entweder ihr einziger oder mindestens ein Teil ihres größten Dienstleistungsbereichs darstellt.

3 Dies ist insbesondere auch relevant hinsichtlich der Frage, ob die im Folgenden berichteten Ergebnisse repräsentativ sind für Einrichtungen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz? Dieser Anspruch wird seitens der Autor*innen nicht erhoben, da es unmöglich ist, seriös zu bewerten, ob trotz der Bemühungen während der Recherche alle Einrichtungen ausfindig gemacht bzw. zur Teilnahme eingeladen werden konnten.

4 Stärke bzw. Größe des Effekts: ab 0.1: klein, ab 0.3: mittel, ab 0.5: groß (vgl. Ellis 2010, S. 41).

5 Teilnehmende Einrichtungen konnten einen oder mehrere Bereiche auswählen, die ihren größten Dienstleistungsbereich darstellen, d. h. für welchen am meisten Personal- oder andere Ressourcen aufgewendet werden. Neben der „Ambulanten Beratung“ waren dies „Projekte“ ($n=39$), „Coaching“ ($n=36$), „Krisenintervention“ ($n=33$) sowie „Fallmanagement“ ($n=23$). Alle weiteren Bereiche wurden von $N < 20$ als größter Dienstleistungsbereich genannt.

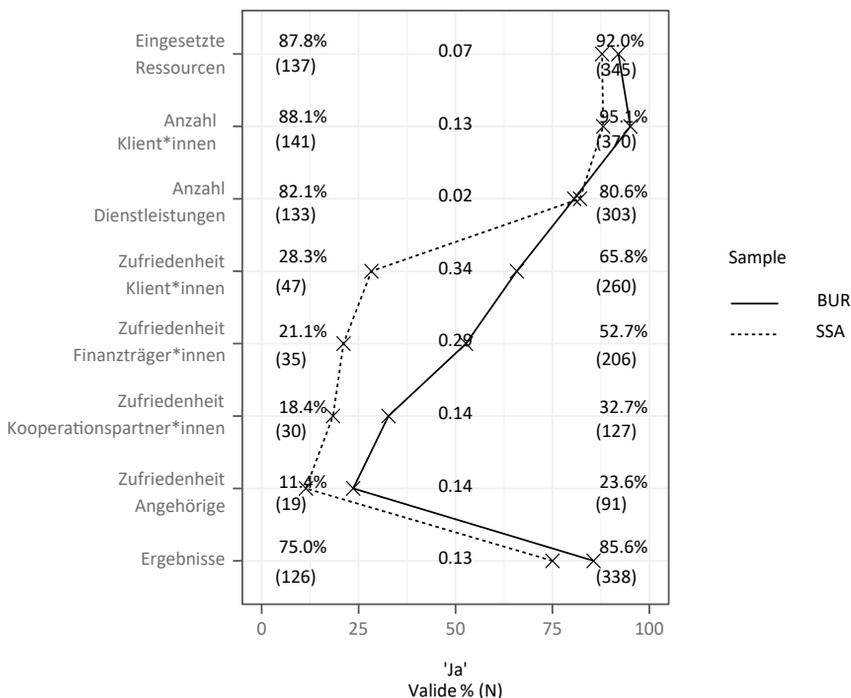
3. Ergebnisse – Evaluationspraxis in der Schulsozialarbeit

3.1 Wie evaluieren Einrichtungen der Schulsozialarbeit ihre Dienstleistungen?

Erfassung von Inputs, Outputs und Outcomes

Welche Informationen werden von Einrichtungen der Schulsozialarbeit erfasst? Wie Abb. 1 zeigt, erfassen mehr als 80% der Einrichtungen beider Samples Leistungskennzahlen (Ressourcen, Anzahl Klient*innen bzw. Dienstleistungen). Die Erfassung von Qualitätsparametern erfolgt hingegen deutlich seltener: Weniger als ein Drittel der Einrichtungen der Schulsozialarbeit erhebt bspw. die Zufriedenheit ihrer Klientel. Einrichtungen des BUR-Samples erfassen diese erkennbar häufiger, genauso wie die Zufriedenheit anderer Interessensgruppen in der Tendenz häufiger erfasst werden. Ergebnisse von Dienstleistungen wiederum erfassen 75,0% ($n=126$) der Einrichtungen der Schulsozialarbeit innerhalb ihres größten Dienstleistungsbereichs, Einrichtungen des BUR-Samples machen dies tendenziell noch etwas häufiger. Diese Anteile entsprechen dem Befund in der Erhebung von Hochuli Freund et al. (2020, S. 27), in der 75% der Organisationen in der Sozialen Arbeit nach eigenen Angaben interne Aktivitäten zur Messung von Wirkungen vornehmen.

Abb. 1: Gegenstände der Erfassung



Bemerkung: %=valide Prozente; Werte (links): Schulsozialarbeit (SSA), Werte (mittig): Cramer's V, Werte (rechts): BUR

Erfassungsaktivitäten zur ambulanten Beratung

Eine Mehrheit der Einrichtungen beider Samples erfasst Ergebnisse in ihrem größten Dienstleistungsbereich, wie Abb. 1 zeigt. Wenn Ambulante Beratung in der Schulsozialarbeit ($n=135$) bzw. im BUR-Sample ($n=111$) der größte oder Teil des größten Dienstleistungsbereichs ist, erfassen $n=100$ Einrichtungen der Schulsozialarbeit (BUR: $n=92$) die Ergebnisse. Die Tab. 1 zeigt nun, dass 86,0% der Einrichtungen der Schulsozialarbeit ($n=86$), die Ergebnisse in der Ambulanten Beratung erfassen, von einer Befragungsmethode (bspw. schriftliche oder mündliche Befragungen von Klient*innen) Gebrauch machen und 88,0% wenden die Methode der Beobachtung an ($n=88$). Dies geschieht jedoch bei einer Mehrheit nicht-systematisch, d. h. punktuell oder bei Bedarf. Hier ist der Anteil der Einrichtungen, welcher diese Methoden systematisch einsetzt, innerhalb des BUR-Samples in der Tendenz grösser. Informationen zu Ergebnissen aus anderen Quellen werden, wie Tab. 1 zeigt, in beiden Samples kaum systematisch einbezogen.

Tab. 1: Methoden und Datenquelle

Ergebnisse bezogen mittels / von ...	Sample	Syst. %	øSyst %	Nein %	N	V
Befragungen	SSA	21.0	65.0	14.0	100	.27
	BUR	46.7	44.6	8.7	92	
Beobachtungen	SSA	15.0	73.0	12.0	100	.24
	BUR	26.1	50.0	23.9	92	
Angehörige	SSA	14.0	59.0	27.0	100	.31
	BUR	27.2	28.3	44.6	92	
Weitere Anspruchsgruppen	SSA	17.0	66.0	17.0	100	.30
	BUR	13.0	42.4	44.6	92	

Bemerkungen: Syst.=systematisch (d. h. fester Prozessbestandteil); øSyst=nicht-systematisch (d. h. punktuell, bei Bedarf, personenabhängig); %=valide Prozente; V=Cramer's V.

Erkennbar ist aber auch, dass der Anteil der Einrichtungen in der Schulsozialarbeit, welcher Informationen zu Ergebnissen bei Angehörigen (bspw. Eltern, Geschwister; $n=73$, 73,0%) und anderen Anspruchsgruppen (bspw. Arbeitskolleg*innen, Lehrpersonen; $n=83$, 83,0%) einholt, höher ist als im BUR-Sample ($n=51$, 55,5%; $n=51$, 55,4%). Der Befund lässt sich gut auf die Beratung von Schüler*innen beziehen, über deren Erfolge insbesondere Eltern und Lehrpersonen Angaben machen können.

Im Rahmen von Befragungen kommen, wie Tab. 2 zeigt, in beiden Samples mehrheitlich schriftliche und mündliche Fragebögen zur Anwendung, die standardisierte Elemente (bspw. standardisierte Fragen, Checklisten) beinhalten. Im BUR-Sample wird deren Einsatz tendenziell häufiger explizit bejaht. Das trifft auch auf Leitfäden bzw. Checklisten zu, die verglichen mit dem BUR-Sample in der Tendenz innerhalb der Schulsozialarbeit seltener im Rahmen von Beobachtungen zum Einsatz kommen. Es zeigt sich in Tab. 2 weiter, dass der Einsatz standardisierter Testverfahren in beiden Samples zwar die Ausnahme darstellt, 19,7% der Einrichtungen des BUR-Samples ($n=16$) verwenden diese jedoch mindestens teilweise und somit ebenfalls in der Tendenz häufiger verglichen mit Einrichtungen der Schulsozialarbeit ($n=4$, 4,8%).

Tab. 2: Instrumente-Einsatz im Rahmen von Befragung und Beobachtung

Methode	Sample	Ja %	Teilw. %	Nein %	N	V
<i>BEFRAGUNG</i>						
<i>Instrument</i>						
Schriftlicher Fragebogen	SSA	24.7	41.2	34.1	85	.13
	BUR	34.1	29.3	36.6	82	
Mündlicher Fragebogen	SSA	22.4	36.5	41.2	85	.22
	BUR	42.7	29.3	28.0	82	
Standard. Testverfahren	SSA	2.4	2.4	95.2	84	.23
	BUR	8.6	11.1	80.2	81	
<i>Eigenschaft</i>						
Organisations-spezifisch	SSA	39.5	24.4	36.0	86	.21
	BUR	55.4	26.5	18.1	83	
mit Wissenschaft entwickelt	SSA	6.0	20.2	73.8	84	.03
	BUR	7.5	20.0	72.5	80	
Wissenschaftlich geprüft	SSA	10.7	25.0	64.3	84	.05
	BUR	12.3	21.0	66.7	81	
<i>BEOBACHTUNG</i>						
<i>Instrument</i>						
Leitfaden	SSA	8.0	56.8	35.2	88	.27
	BUR	27.5	50.7	21.7	69	

Bemerkung: %=valide Prozente; V=Cramer's V

Die (teilweise) verwendeten Befragungsinstrumente werden innerhalb der Schulsozialarbeit ($n=55, 63,9\%$) und des BUR-Samples ($n=68, 81,9\%$) mehrheitlich von den Einrichtungen selbst entwickelt. Gemeinsam mit der Wissenschaft entwickelte oder wissenschaftlich geprüfte Instrumente hingegen werden mehrheitlich nicht verwendet.

Weitreichende, über den Einzelfall hinausgehende Ergebnisse des ambulanten Beratungsangebots – den sogenannten Impact – erfasst mit $n=22 (22,0\%)$ nur etwa jede fünfte Einrichtung der Schulsozialarbeit systematisch oder nicht-systematisch (BUR: $n=28, 30,5\%$), wobei die systematische Erfassung jedoch in der Schulsozialarbeit ($n=5, 5,0\%$) und in Einrichtungen des BUR-Samples ($n=9, 9,8\%$) eher die Ausnahme ist (Cramer's $V=0,14$). Ergebnisse von Beratungsleistungen, die auf der Organisationsebene Schule oder auf einer organisationsübergreifenden Ebene anzusiedeln sind (vgl. Olk/Speck 2009, S. 921), werden somit weitgehend nicht berücksichtigt. Das methodisch anspruchsvolle Vergleichs- bzw. Kontrollgruppendesign wird von $n=12 (12,0\%)$ Einrichtungen der Schulsozialarbeit eingesetzt bzw. teilweise eingesetzt (BUR: $n=9, 9,8\%$, Cramer's $V=0,11$).

Ein weiterer, wichtiger Befund der Umfrage ist, dass von den insgesamt $n=100$ Einrichtungen der Schulsozialarbeit, die Ergebnisse in der Ambulanten Beratung erfassen (BUR: $n=92$), mit $n=57$ (57,0%) nur etwas mehr als die Hälfte diese Informationen auch tatsächlich auswertet, als festen Prozessbestandteil bzw. systematisch sogar ausschließlich 14,0% ($n=14$). Eine grundsätzliche ($n=64$, 69,5%) bzw. systematische Auswertung ($n=28$, 30,4%) findet bei Einrichtungen des BUR-Samples zwar tendenziell häufiger statt, doch auch hier folgt auf die Erfassung von Ergebnissen nicht notwendigerweise eine Auswertung (Cramer's $V=0,21$). Findet diese aber statt, werden im Rahmen weiterführender Auswertungsprozesse von Einrichtungen beider Samples am häufigsten Vorjahresdaten mitberücksichtigt, innerhalb der Schulsozialarbeit tendenziell sogar noch etwas häufiger ($n=53$, 94,6%) als im BUR-Sample ($n=54$, 84,4%, Cramer's $V=0,16$). Eingesetzte Ressourcen werden von Einrichtungen der Schulsozialarbeit ($n=28$, 50,0%) und des BUR-Samples ($n=36$, 56,2%, Cramer's $V=0,06$) in ähnlicher Weise mitberücksichtigt. Leistungsdaten werden mehrheitlich und tendenziell häufiger von Einrichtungen des BUR-Samples einbezogen ($n=39$, 60,9%; in der Schulsozialarbeit $n=27$, 48,2%, Cramer's $V=0,13$). Einrichtungen des BUR-Samples beziehen Daten in der Auswertung in der Tendenz auch häufiger auf Ziele, die auf Einrichtungs- ($n=35$, 54,7%) bzw. Einzelfallebene festgelegt sind ($n=47$, 73,4%), verglichen mit der Schulsozialarbeit ($n=20$, 35,7%, Cramer's $V=0,19$; $n=32$, 56,1%, Cramer's $V=0,18$). Ein Vergleich der Daten zwischen unterschiedlichen Gruppen von Klient*innen wiederum wird innerhalb der Schulsozialarbeit deutlich häufiger angestellt ($n=20$, 35,7%) und ist für Einrichtungen des BUR-Samples eher die Ausnahme ($n=6$, 9,4%, Cramer's $V=0,32$). Vergleiche unterschiedlicher Standorte⁶ ($n=10$, 58,8%), verschiedener Dienstleistungsbereiche⁶ ($n=13$, 28,3%) sowie Vergleiche mit anderen Organisationen ($n=21$, 32,8%) sind im Rahmen der Auswertung für Einrichtungen des BUR-Samples zwar nicht die Regel, sie führen diese Vergleiche tendenziell aber häufiger durch als Einrichtungen der Schulsozialarbeit ($n=23$, 47,9%, Cramer's $V=0,10$; $n=9$, 19,1%, Cramer's $V=0,11$; $n=11$, 19,6%, Cramer's $V=0,15$). Es lässt sich festhalten, dass drei Viertel der Einrichtungen der Schulsozialarbeit Ergebnisse ihrer Dienstleistungen erfassen. Sie gehen hierbei in methodischer Hinsicht unterschiedlich vor und nur rund jede zweite Einrichtung wertet erhobene Daten auch aus.

6 Ausschliesslich Einrichtungen berücksichtigt mit mehreren Standorten/Dienstleistungsbereichen.

3.2 Nutzung von Resultaten von Evaluationsaktivitäten zur ambulanten Beratung

Wie nutzen die $n=100$ Einrichtungen der Schulsozialarbeit (BUR: $n=92$), die Ergebnisse in der ambulanten Beratung erfassen, die Resultate ihrer Evaluationsaktivitäten auf Organisationseben und auf Ebene der Dienstleistungserbringung? Die Mehrheit der Einrichtungen in der Schulsozialarbeit nutzt die Resultate, wie Tab. 3 zeigt, mindestens teilweise für Grundsatzentscheide ($n=74$, 74,7%), zur Zielerreichungskontrolle ($n=78$, 78,8%) sowie zur Angebotsoptimierung ($n=90$, 91,0%). Der Anteil an Einrichtungen, welcher diese Nutzungszwecke explizit bejaht, ist in der Tendenz jedoch geringer verglichen mit dem BUR-Sample, in welchem die Resultate ihrer Evaluationsaktivitäten ebenfalls mehrheitlich und mindestens teilweise für diese Zwecke genutzt werden ($n=77$, 84,6%; $n=89$, 96,7%; $n=86$, 94,5%).

Hier sind bezüglich der Zielerreichungskontrolle am deutlichsten Unterschiede zwischen den beiden Samples erkennbar und Tab. 3 zeigt, dass jede fünfte Einrichtung der Schulsozialarbeit die Resultate ihrer Evaluationsaktivitäten nicht, auch nicht teilweise, für die Prüfung von Einrichtungszielen nutzt. Größere Differenzen sind auch dort beobachtbar, wo Evaluationen den Wissensaufbau und -transfer stützen bzw. teilweise stützen können: Für den Aufbau einer einrichtungsinternen Wissensbasis ($n=64$, 64,0%) bzw. den Wissensaufbau innerhalb der Profession, bspw. durch die Weitergabe von Resultaten an andere Organisationen ($n=28$, 28,3%), nutzen Einrichtungen der Schulsozialarbeit die Resultate in der Tendenz seltener als Einrichtungen des BUR-Samples ($n=78$, 85,7%; $n=50$, 55,0%).

Tab. 3: Nutzung auf Organisations- und Dienstleistungsebene

Nutzungszweck	Sample	Ja %	Teilw. %	Nein %	N	V
<i>Org.</i> Grundsatzentscheid	SSA	33.3	41.4	25.3	99	.23
	BUR	56.0	28.6	15.4	91	
Zielerreichung	SSA	38.4	40.4	21.1	99	.34
	BUR	67.4	29.3	3.3	92	
Angebotsoptimierung	SSA	45.5	45.5	9.1	99	.17
	BUR	62.6	31.9	5.5	91	
Interne Wissensbasis	SSA	18.0	46.0	36.0	100	.27
	BUR	35.2	50.5	14.3	91	
Wissensaufbau Profession	SSA	8.1	20.2	71.7	99	.29
	BUR	8.8	46.2	45.1	91	
Fortbildung	SSA	8.0	39.0	53.0	100	.32
	BUR	27.5	46.2	26.4	91	
Legitimation	SSA	50.5	34.3	15.2	99	.17
	BUR	62.6	31.9	5.5	91	
Reportingpflichten	SSA	45.0	32.0	23.0	100	.09
	BUR	51.6	31.9	16.5	91	
Information	SSA	25.0	52.0	23.0	100	.19
	BUR	41.3	34.8	23.9	92	
<i>Dienstl.</i> Reflexion	SSA	51.0	39.0	10.0	100	.05
	BUR	55.4	37.0	7.6	92	
Entscheidung Einzelfall	SSA	49.0	42.0	9.0	100	.13
	BUR	62.0	30.4	7.6	92	
Zielerreichung Einzelfall prüfen	SSA	42.0	37.0	21.0	100	.19
	BUR	55.4	35.9	8.7	92	
Vorgehenskontrolle	SSA	43.0	41.0	16.0	100	.06
	BUR	47.8	40.2	12.0	92	

Bemerkung: %=valide Prozente; Org.: Ebene Organisation; Dienstl.: Dienstleistungsebene; V=Cramer's V

Auch die (teilweise) Nutzung für Fortbildungsangebote erfolgt bei Einrichtungen des BUR-Samples erkennbar häufiger ($n=67, 73,7\%$) verglichen mit der Schulsozialarbeit ($n=47, 47,0\%$), zudem bejahen dies Einrichtungen des BUR-Samples häufiger explizit. In Tab. 3 zeigt sich weiter, dass die Legitimation der Leistungserbringung ($n=84, 84,8\%$) und das Erfüllen von Reportingpflichten ($n=77, 77,0\%$) für Einrichtungen der Schulsozialarbeit mindestens teilweise eine wichtige Rolle spielt, für Einrichtungen des BUR-Samples ist insbesondere die Legitimation tendenziell noch etwas bedeutsamer ($n=86, 94,5\%$; $n=76, 83,5\%$).

Auch auf Ebene der Dienstleistungserbringung sind die verschiedenen Formen der Nutzung in der Schulsozialarbeit seltener als im BUR-Sample (siehe Tab. 3). So erfolgt die (teilweise) Nutzung zur Zielvereinbarungsprüfung ($n=84,$

91,3%) sowie für Entscheidungen im Einzelfall ($n=85$, 92,4%) im BUR-Sample tendenziell häufiger verglichen mit der Schulsozialarbeit ($n=79$, 79,0%; $n=91$, 91,0%). Betrachtet man die Effektstärken der Nutzungszwecke in Tab. 3 genauer, so fallen die Unterschiede zwischen den Samples auf Ebene der Dienstleistungserbringung erkennbar geringer aus verglichen mit der Organisationsebene. Dies lässt vermuten, dass in der Schulsozialarbeit als relativ jungem Arbeitsfeld die Nutzung von Evaluationsaktivitäten für organisationale Zwecke der Steuerung und jenseits der direkten Beratungsarbeit noch wenig erprobt bzw. etabliert ist.

3.3 Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit von internen und externen Ressourcen und der Erfassung von Ergebnissen im größten Dienstleistungsbereich

Nimmt die Verfügbarkeit organisationsinterner und -externer Ressourcen Einfluss darauf, ob Einrichtungen der Schulsozialarbeit innerhalb ihres größten Dienstleistungsbereichs⁷ Ergebnisse erfassen? Die Tab. 4 zeigt das Resultat einer multinominalen, multiplen Regression, in welcher die Ergebniserfassung im größten Dienstleistungsbereich das Kriterium darstellte (0=nein, 1=ja). Die Verfügbarkeit von internen (d. h. zeitlich, technisch, personell, finanziell) und externen Ressourcen für Evaluationsaktivitäten (d. h. externe methodische Hilfen, Austauschmöglichkeiten sowie Möglichkeit zur Mitwirkung in Evaluationsinitiativen) wurden als Prädiktoren in das Modell aufgenommen (0=nein, 1=teilweise, 2=ja).

Tab. 4: Einfluss organisationsinterner und -externer Ressourcenverfügbarkeit auf die Ergebniserfassung im größten Dienstleistungsbereich

Ressource	<i>b</i>	SE	<i>z</i>	<i>p</i>	OR [95 %-KI]
(Intercept)	-1.01	1.04	-0.97	0.331	0.36 [0.05, 2.81]
Finanziell	-0.64	0.39	-1.64	0.101	0.53 [0.24, 1.13]
Personell	0.80	0.39	2.04	0.042	2.23 [1.03, 4.83]
Zeitlich	1.40	0.39	3.55	<0.001	4.06 [1.87, 8.79]
Technisch	-0.28	0.34	-0.84	0.401	0.75 [0.39, 1.46]
Austausch	-0.34	0.34	-0.99	0.321	0.71 [0.37, 1.39]
E.-Initiativen	-0.64	0.34	-1.88	0.061	0.53 [0.27, 1.03]
Meth. Hilfe	0.84	0.39	2.18	0.030	2.33 [1.09, 4.98]

Bemerkung: $N=159$ Fälle; McFadden's Pseudo- $R^2=0,17$ (siehe McFadden 1977); b =Regressionskoeffizient (log odds, $\text{logit}(p)$); SE=Standardfehler; z = z -Wert; p = p -Wert; OR=Odds Ratio ($\exp(b)$); 95%-KI=Untere/Obere Limit des 95%-Konfidenzintervalls; Austausch: Austauschmöglichkeiten; E.-Initiativen: Evaluationsinitiativen; Meth. Hilfe: Methodische Hilfe

7 Bereichsunabhängig, d. h. (nach Bereinigung von fehlenden Werten) $N=159$ alle Einrichtungen der Schulsozialarbeit.

Die Analyse ergibt, dass nach der Konstanthaltung der jeweils anderen Faktoren eine zunehmende Verfügbarkeit zeitlicher ($p < 0,001$, $OR^8 = 4,06$, 95%-KI⁹ [1,87, 8,79]) bzw. personeller ($p = 0,042$, $OR = 2,23$, 95%-KI [1,03, 4,83]) Ressourcen mit einer zunehmenden Wahrscheinlichkeit einhergeht, Ergebnisse im größten Dienstleistungsbereich zu erfassen. Das trifft auch auf die Verfügbarkeit organisationsexterner Hilfen bzgl. methodischer Anliegen zu ($p = 0,030$, $OR = 2,33$, 95%-KI [1,09, 4,98]). Wenngleich der Effekt mit $p = 0,061$ bei einem konventionellen Alphaniveau von $\alpha = 0,05$ nicht signifikant ist, ist dennoch die Tendenz hervorzuheben, dass sich die Möglichkeit des Anschlusses an bestehende, externe Evaluationsinitiativen nicht notwendigerweise positiv auf das Erfassen von Ergebnissen auswirkt ($OR = 0,53$, 95%-KI [0,27, 1,03]).

4. Fazit

Zunächst lässt sich feststellen, dass Evaluationsaktivitäten in der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz weit verbreitet sind. Dies gilt ungeachtet dessen, dass in den letzten Jahren viele, häufig lokale Evaluationsstudien realisiert worden sind. In praktisch allen Einrichtungen der Schulsozialarbeit werden Daten erhoben, bei einem Anteil von fast 90% sind es Kennzahlen wie die eingesetzten Ressourcen oder die Anzahl von Klient*innen. Die Erhebung der Zufriedenheit der Klientel ist dagegen eher selten, obwohl dies gemäß Qualitätsrichtlinien des Berufsverbandes ein Weg zur Überprüfung der Qualität der Arbeit in Bezug auf das Ergebnis darstellt (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010, S. 12).

Ein Indikator für die starke Verbreitung von Evaluationsaktivitäten ist die Tatsache, dass drei Viertel der Einrichtungen Ergebnisse ihrer Dienstleistungen (im größten Dienstleistungsbereich) erfassen. Bezogen auf die ambulante Beratung konkretisiert sich die empirische Erfassung von Ergebnissen der Beratungsleistungen vor allem in der Anwendung von Befragungs- und – nachgelagert – Beobachtungsmethoden sowie der Nutzung von spezifischen, an den Bedürfnissen der Organisationen ausgerichteten Instrumenten. Im Vergleich zum BUR-Sample stützen sich Informationen zu Ergebnissen überdurchschnittlich auf Daten von Angehörigen oder anderen Anspruchsgruppen wie Lehrpersonen ab (vgl. 3.1), wobei mögliche Effekte auf der Organisationsebene Schule (z. B. Schulklima) oder auf einer organisationsübergreifenden Ebene (z. B. Vernetzung mit Jugendhilfe, vgl. Olk/Speck 2009, S. 921) nur sehr selten im Blick sind.

Auch wenn Evaluationsaktivitäten in der Schulsozialarbeit vielerorts als Teil der professionellen Praxis integriert sind, ist deren Stellenwert im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit eher geringer. In Einrichtungen der

8 OR=Odds Ratio.

9 95%-KI=95%-Konfidenzintervall.

Sozialen Arbeit generell (BUR-Sample) ist insbesondere der Anteil der Einrichtungen, die Ergebnisse erfassen, nicht nur etwas höher, diese Aktivität erfolgt dort auch häufiger als fester Prozessbestandteil. Der Befund widerspricht zunächst der einleitend formulierten These, dass der Umstand, dass Schulsozialarbeit überwiegend keine eigenständigen Organisationen ausgebildet hat und zu „Gast in einem fremden Haus“ (Baier 2007) ist, vermehrt dazu führt, Ergebnisse und die Sinnhaftigkeit der Schulsozialarbeit kontinuierlich bzw. regelmäßig nachzuweisen. Im Vergleich zu Einrichtungen der Sozialen Arbeit generell werden in der Schulsozialarbeit die erhobenen Daten, wenn Ergebnisse der Beratungsleistungen erfasst werden, auch seltener, von rund der Hälfte der Einrichtungen, ausgewertet. Dies lässt vermuten, dass die Datenerhebung in der Schulsozialarbeit vor allem in die unmittelbare Beratungsarbeit eingebettet ist und keine fallübergreifende Auswertung für Organisationszwecke notwendig ist. Der Blick auf die Nutzungsseite der Evaluation bestätigt diese These in Bezug auf die Leistungserbringung: Die Hälfte der befragten Einrichtungen bejaht etwa, dass die Erhebung von Daten eine Reflexion oder sogar eine Entscheidung im Einzelfall ermöglicht und damit den Charakter einer Selbstevaluation aufweist (vgl. Speck 2017, S. 89). Dies ist ein Indiz, dass eine einfache Journalführung mit definierter Problem- und Zielbestimmung von Einrichtungen der Schulsozialarbeit mehrheitlich umgesetzt wird, wie sie in den Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit als Teil der Datenerfassung formuliert ist (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010, S. 9). Im Vergleich dazu ist die instrumentelle Nutzung von Evaluationsaktivitäten auf Ebene der Organisation am ehesten für die Angebotsoptimierung, seltener für Grundsatzentscheidungen oder die Überprüfung der Zielerreichung vorgesehen. Evaluationsaktivitäten zur Legitimierung oder zu Reportingzwecken durchzuführen, das ist in der Schulsozialarbeit ein häufiges Motiv (50% bzw. 45% bejahen dies; vgl. 3.2). In Einrichtungen der Sozialen Arbeit generell sind Reporting und Legitimierung jedoch noch häufiger relevant. In der Schulsozialarbeit werden allerdings sämtliche Verwendungszwecke, auf Ebene der Leistungserbringung wie auch der Organisation, weniger häufig bejaht. Evaluationsaktivitäten sind folglich in diesem Arbeitsfeld seltener auf konkrete Verwertungskontexte jenseits der Selbstevaluation bzw. unmittelbaren Beratungsarbeit bezogen, Daten werden weniger häufig ausgewertet. Das Potenzial des Instrumentariums der Evaluation wird daher nicht ausgeschöpft, etwa deren Erkenntnisfunktion, da gemäß Befragung nur 18% der Einrichtungen der Schulsozialarbeit den Aufbau einer internen Wissensbasis – etwa durch die Analyse von Wirkungsfaktoren für gelingende Beratung – bejahen (bzw. 46% teilweise bejahen; vgl. 3.2).

Im Hinblick auf eine Stärkung von internen Evaluationen ist zu bedenken, dass für die anspruchsvolle Aufgabe, Ergebnisse der Dienstleistungen zu erfassen, verfügbare personelle und zeitliche Ressourcen in der Schulsozialarbeit entscheidend sind. Förderlich ist zudem die Verfügbarkeit organisationsexterner Hilfen für methodische Fragen und Anliegen. Dies ist anschlussfähig an den Befund,

dass in Einrichtungen der Schulsozialarbeit primär lokal bzw. organisationsbezogen entwickelte Instrumente zur Anwendung kommen. Zudem verweist es auf methodische Herausforderungen, die sich in der Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen als zentraler Zielgruppe und angesichts heterogener Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen stellen (vgl. Beham-Rabanser/Wetzelhütter 2015). Das sind Ansatzpunkte, um das Evaluationsvolumen in Einrichtungen der Schulsozialarbeit insgesamt zu erhöhen. Für die Stärkung von Funktionen wie der inhaltlichen Optimierung der Angebote und Dienstleistungen oder dem Aufbau einer internen Wissensbasis ist zudem die Verknüpfung ebendieser Funktionen mit der Erfüllung von Reportingpflichten und einem Legitimierungsbedarf eine zentrale Aufgabe.

Literatur

- Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.) (2018): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- AvenirSocial/SSAV (Hrsg.) (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern: AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz; SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV.
- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Baier, Florian (2015a): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Olk, Thomas/Speck, Karsten (Hrsg.): Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule. Berlin: DRK-Service, S. 41–61.
- Baier, Florian (2015b): Wirkfaktoren und Wirkungen der Schulsozialarbeit. In: Jugendhilfe, 53, H. 5, S. 383–388.
- Baier, Florian (2008): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt, S. 87–120.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2013): Wirkungschronologien in der Schulsozialarbeit. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–196.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgartner, Edgar/Sommerfeld, Peter (2016): Betriebliche Soziale Arbeit – Empirische Analyse und theoretische Verortung. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumgartner, Edgar/Kaufmann, Aline/Lambertus, Michael (2022): Evaluationsaktivitäten in Organisationen der Sozialen Arbeit. Teilergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt. In: LeGes, 33, H. 1, S. 1–11.
- Beham-Rabanser, Martina/Wetzelhütter, Daniela (2015): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld heterogener Erwartungen und ambivalenter Abgrenzungsfragen. Implementierung der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe OÖ. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 40, H. 1, S. 79–91.
- Bundamt für Statistik Unternehmensregisterdaten URD (o. J.): KUBB – Kodierungsinstrument für Klassifikationen – NOGA. www.kubb-tool.bfs.admin.ch/de (Abfrage: 21.12.2022).
- Drilling, Matthias (2004): Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Auflage. Bern: Haupt.

- Ellis, Paul D. (2010): *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: University Press.
- Hochuli Freund, Ursula/Gebert, Jakin/John, Anna/Sprenger, Raphaela (2020): „Wissen in der Praxis“. Projektbericht. Olten: Institut Professionsforschung und -entwicklung, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020): *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep.
- McFadden, Daniel (1977): *Quantitative Methods for Analyzing Travel Behaviour of Individuals: Some Recent Developments*. Cowles Foundation Discussion Papers, 474. elischolar.library.yale.edu/cowles-discussion-paper-series/707 (Abfrage: 21.12.2022).
- Merchel, Joachim (2010): *Evaluation in der Sozialen Arbeit*. München, Basel: Reinhardt.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, H. 6, S. 910–927.
- Speck, Karsten (2017): *Selbstevaluation in der Schulsozialarbeit*. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 87–96.

Kommunale Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen

Ausprägungen und Koordinationsleistungen

Kathrin Gräßle

Das hier vorzustellende Forschungsprojekt¹ nahm Koordinierungsstellen für die Schulsozialarbeit in den Blick, die in den letzten circa zehn Jahren in nordrhein-westfälischen Kommunen und Kreisen eingerichtet wurden. Sie, so die Ausgangsüberlegung, sind organisationale Reaktionen auf den Umstand, dass Schulsozialarbeit mit ihren Bezügen sowohl zum Jugendhilfe- als auch zum Schulsystem, ihren unterschiedlichen Finanzierungsquellen und Trägerstrukturen ein verwaltungstechnisch aufwändiges Feld der Sozialen Arbeit darstellt. Ziel der Studie war zum einen, die Koordinierungsstellen zu beschreiben, und zum anderen, ihre Rolle bei der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule zu erfassen. In diesem Beitrag wird das Projekt zunächst begründet, anschließend werden das Forschungsdesign beschrieben und die Ergebnisse dargestellt. Der letzte Abschnitt enthält weiterführende Gedanken und Hinweise auf zukünftige Forschungsbedarfe.

1. Begründung, Forschungsstand und Begriffsdefinitionen

„Wie sind die Kommunalen Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen konzipiert und welche Rolle spielen sie für die (und in der) Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule?“ lautet die Forschungsfrage dieses Forschungsprojektes. Für dessen Konzeption waren vier inhaltliche Gründe ausschlaggebend: die Notwendigkeit der Kooperation in der Schulsozialarbeit, deren Koordinationsbedarf, Hinweise aus der Praxis und die verschiedenen Arten von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen.

Schulsozialarbeit erfordert die Kooperation von Schule und Jugendhilfe (vgl. z. B. Hollenstein/Nieslony 2020, S. 30; Speck/Wulf 2018, S. 54; Spies/Pötter 2011, S. 29). Für die Handlungsebene gibt es eine große Anzahl an Studien (vgl. Zipperle/Rahn 2020, S. 264). Die kommunale Steuerungsebene wird jedoch kaum beforscht (vgl. Maykus 2017, S. 82; Zankl 2017; Maykus 2011, S. 252; Ausnahme: Icking 2010), obwohl die Notwendigkeit einer „aktive[n] Steuerung und

1 Das gesamte Forschungsprojekt ist in einem Forschungsbericht dargestellt (Gräßle 2022b).

konzeptionelle[n] Untersetzung der Kooperation“ festgestellt wird (Speck/Wulf 2018, S. 54). Diese Forschungslage begründete erstens das Forschungsinteresse an den Kommunalen Koordinierungsstellen, die seit etwa zehn Jahren in Nordrhein-Westfalen etabliert werden. Zwar gab es hierzu einige wenige Praxisberichte und Evaluationen von Modellprojekten (vgl. Frey 2016; Niemeyer 2014; Pudelko 2014) sowie Profilbeschreibungen (vgl. Tölle 2013; Ermel 2012), es fehlte jedoch eine Gesamtübersicht zum Stand der kommunalen Aktivität in diesem Bereich.

Zweitens ergab ein vorangegangenes Forschungsprojekt der Autorin zu den Kooperationsbeziehungen eines Teams von Schulsozialarbeitenden an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule, dass dieses in einem hohen Maß mit dem Überbrücken der Systemdifferenzen zwischen Schule und Jugendhilfe beschäftigt ist (Gräßle/Fehlau 2021). Eine Entlastung der Schulsozialarbeitenden zugunsten ihrer eigentlichen Aufgaben sehen die Forschenden in der strukturierten Organisation der Kooperation, mithin in Koordinierungsinstitutionen. In eine ähnliche Richtung weisen Überlegungen von u. a. Maykus, Stüwe, Niemeyer und Mavroudis, die die Vermutung nahelegen, dass institutionalisierte Koordinierungsstellen Kooperation und Professionalisierung der Schulsozialarbeit befördern können (vgl. z. B. Mavroudis 2018, S. 15; Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 242; Niemeyer 2013, S. 34; Maykus 2011, 2009, S. 50).

Einen weiteren Grund für das Forschungsprojekt zu den Kommunalen Koordinierungsstellen lieferten drittens die Fachreferentinnen für Schulsozialarbeit der beiden nordrhein-westfälischen Landesjugendämter. Sie wiesen auf das Desiderat einer systematischen Beschreibung der Koordinationssituation hin.

Betrachtet werden die nordrhein-westfälischen Strukturen, jedoch lassen sich Aussagen zur Koordinierungsaufgabe nach dem Verständnis der Forscher*innen vom Bundesland in gewisser Weise abstrahieren. In Nordrhein-Westfalen sind sozialpädagogische Fachkräfte in der Schulsozialarbeit teilweise über das Schulsystem (schulische Schulsozialarbeit) und teilweise bei öffentlichen – zumeist kommunalen – beziehungsweise bei freien Trägern (jugendhilfeseitige Schulsozialarbeit) beschäftigt (vgl. dazu auch Zankl 2017). 2021 wurde eine neue Förderrichtlinie des Schulministeriums herausgegeben, die das Landesprogramm für die BuT-Schulsozialarbeit (Schulsozialarbeit als Unterstützung für das Bundesbildungs- und Teilhabepaket) ersetzt (MSB NRW 2021). Über diese erhalten die Kommunen, also die Jugendhilfe, verwaltet durch das Landesschulministerium Unterstützung für die Schulsozialarbeit und auch deren Koordinierung (ebd.). Die Förderrichtlinie ist bis zum 31. Juli 2025 befristet, soll aber nach dem Willen der Landesregierung verlängert werden.

Grob eingeteilt finden sich drei verschiedene Finanzierungsquellen für die Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen: Erstens wird ein Teil der Schulsozialarbeitenden als Landesbeschäftigte aus dem Personalhaushalt des

Schulministeriums auf der Schulseite finanziert. Auf der kommunalen Jugendhilfeseite werden Schulsozialarbeitende zweitens über die neue Förderrichtlinie bezahlt und drittens eine weitere Gruppe über Eigenmittel der Kommune. Der Auftrag an eine Kommunale Koordinierungsstelle wird von ihrer jeweiligen Kommune formuliert. Ein landesweit einheitliches Verständnis von Kommunaler Koordinierung der Schulsozialarbeit gibt es nicht. Dies begründet viertens das Interesse an dem hier vorzustellenden Forschungsprojekt.

Für dieses so begründete Forschungsprojekt werden die Begriffe wie folgt definiert: Das hier adressierte Arbeitsfeld wird der Begriff „Schulsozialarbeit“ beschrieben (vgl. Speck 2006, S. 16 f.). Dabei wird mit Speck ein Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule verstanden, das die Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit nutzt (vgl. ebd., S. 23). Ergänzt wird dieses Verständnis um die von Spies und Pötter vertretene Erweiterung, wonach die Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule und weiteren Partnern arbeitet (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 29 ff.).

„Der Begriff ‚Koordinieren‘ wird für die Ermöglichung der Kooperation zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule genutzt, während ‚Koordinati-on‘ auch die strukturellen Rahmenbedingungen des Koordinierens beinhaltet“ (Gräfle 2022b). Um das Koordinieren detaillierter erforschen zu können, wird zwischen fachlicher und steuernder Koordinierung unterschieden: „Fachliche Koordinierung beschreibt die zielgerichtete Abstimmung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit. Steuernde Koordinierung meint die zielgerichtete Abstimmung von Handlungen zur Initiierung von strukturellen Gestaltungsprozessen“ (Gräfle 2022b; Definitionen basierend auf Schicker 2008, S. 55; Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013, S. 10 f.; Altrichter 2011, S. 24 f.).

Dabei werden „Koordinierungsstellen der Schulsozialarbeit [...] als die institutionalisierte Koordinationsarbeit verstanden, welche die Systeme Jugendhilfe und Schule zum Zweck des Gelingens der Schulsozialarbeit verbinden, weshalb sie vernetzend tätig sind und im Idealfall strukturell systemübergreifend arbeiten. Sie unterstützen Schulsozialarbeiter*innen sowohl fachlich als auch steuernd“ (Gräfle 2022a, S. 331).

Diese Begründungen samt den Bezügen zu einschlägigen Literaturquellen und Studien sowie den Begriffsfestlegungen bilden das Fundament für das Forschungsprojekt. Es handelt sich hier um ein Forschungsprojekt, das dezidiert beabsichtigt, eine Grundlage für künftige Vorgehensweisen der Praxis mit wissenschaftlichen Methoden bereitzustellen. Die Finanzierung des Projektes wurde durch die Forschungsförderung der Hochschule Düsseldorf gewährleistet.

2. Mixed-Methods zur allgemeinen Erfassung und detaillierten Erkundung

Die Erforschung der Kommunalen Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen hatte explorativen Charakter. Daher wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um deren Erfassung aus unterschiedlichen Perspektiven zu ermöglichen (vgl. Burzan 2016, S. 9). So wurde zur Beschreibung der Koordinierungsstellen eine quantitative Online-Befragung bei Mitarbeiter*innen von kommunalen Stellen durchgeführt, die ihre Tätigkeiten als Koordination für die Schulsozialarbeit im weitesten Sinne verstehen. Daran anschließend wurden mittels qualitativer Expert*inneninterviews (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014) die Arbeitsweise und ihre Funktion bei der Verbindung von Schule und Jugendhilfe untersucht.

Die Online-Befragung wurde in enger Zusammenarbeit mit den beiden Landesjugendämtern in Nordrhein-Westfalen organisiert. Über deren Austausch mit den Koordinierungsstellen im Rahmen ihrer Fachberatung, regelmäßige Tagungen und E-Mail-Newsletter konnte auf die Studie aufmerksam gemacht und zur Teilnahme aufgefordert werden. Auch zur Konzeption des Fragebogens selbst fand ein Austausch mit einer der beiden Fachreferentinnen unter anderem zur Sicherung der Utilität (vgl. Hollenberg 2016, S. 6) statt. Nach einem Pretest (vgl. Porst 2014, S. 191) wurde die Erhebung mit der Software *Unipark* von Januar bis Februar 2021 durchgeführt (vgl. Kuckartz et al. 2009). 33 der 40 komplett bearbeiteten Fragebögen konnten ausgewertet werden². Für die Repräsentativität bietet lediglich der Umstand einen Anhaltspunkt, dass der einschlägige E-Mail-Verteiler der Landesjugendämter, in dem alle interessierten Stellen mit Schulsozialarbeitskoordinierungsaufgaben aus Nordrhein-Westfalen aufgenommen werden, 45 Adressen beinhaltete. Die Befragung zielte darauf ab, mittels deskriptiver Statistik, Strukturen der Koordinierungsstellen zu erfassen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018, S. 15).

Zur Auswertung der Daten wurden die Programme SPSS und Excel genutzt. Sie konzentrierte sich auf die Trägerschaft und Finanzierungsquelle, Grunderkenntnisse zu Personal und Abdeckung (Verhältnis der Schulsozialarbeiter*innen, für die die Koordinierungsstellen zuständig ist, zu allen Schulsozialarbeiter*innen im Gebiet), für die Koordinierungsstellen wichtige Arten von Informationen, Aufgaben, Ansiedlung, Arten von Schulsozialarbeitsstellen und deren Bezug zur Ansiedlung sowie Vernetzung und Institutionalisierungsgrad. Es wurde zum einen der Fokus auf „Schule-Jugendhilfe“ im Hinblick auf systemübergreifende Handlungsoptionen und zum anderen auf „steuernd-fachlich“ zu Funktion

2 Fünf der nicht mit in die Auswertung einbezogenen Fragebögen kamen von freien oder überregionalen Trägern. Bei zwei Fragebögen zeigte sich, dass eine Koordinierungsstelle doppelt an der Befragung teilgenommen hatte.

und Gestaltungsoptionen der Koordinierungsstellen gesetzt (vgl. Gräßle/Kluge/Weißbrich 2021).

Auf Basis der Online-Befragung, welche auch die Bereitschaft zu einem Expert*inneninterview (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014) abfragte, wurden sieben Fachkräfte aus den Koordinierungsstellen für die Interviewstudie ausgewählt. Die Wahl orientierte sich daran, die durch die Befragung festgestellte Heterogenität der Koordinierungsstellen weiter ergründen zu können (vgl. Kruse 2015, S. 242). Durchgeführt wurden die Interviews entlang eines Leitfadens via MS-Teams-Videokonferenzen in der Zeit von Juni bis Juli 2021. Die Interviewtranskripte wurden zum einen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit einem Codebaum, der die Struktur für ein vergleichendes Raster bildete (vgl. Kuckartz 2018, S. 97 ff.; Mayring 2016, S. 114 ff.), unterzogen und zum anderen je einer Einzelfallanalyse (vgl. Mayring 2016, S. 41 ff.). Da die Fachstelle Kommunale Koordination der Stadt Herne³ umfassend dokumentiert ist und im Hinblick auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule einen Modellcharakter hat (vgl. Stadt Herne 2019, S. 9), wurde sie mit Hilfe einer Dokumentenanalyse (vgl. Mayring 2016, S. 46 ff.) untersucht. Die Auswertung insgesamt wurde durch die Software *MaxQDA* unterstützt.

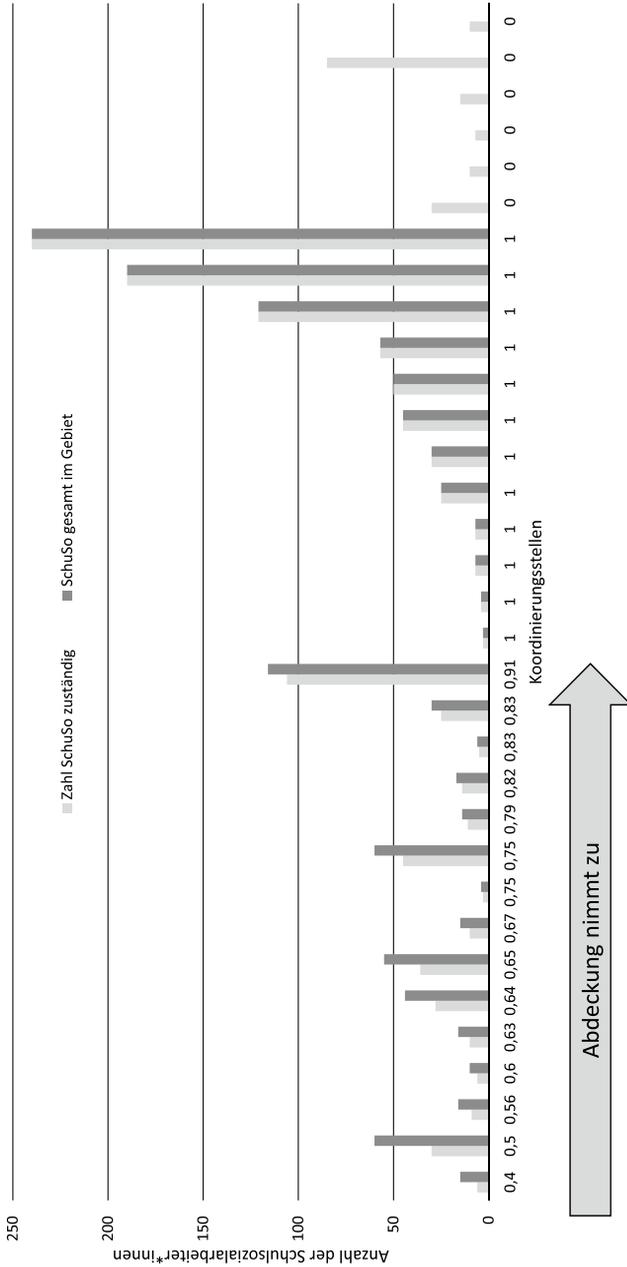
3. Die Koordinierungsstellen in ihren Kommunen – zentrale Ergebnisse

Die Konzeptionen der Koordinierungsstellen und ihre Rolle bei der Verbindung von Jugendhilfe und Schule können durch die Studienergebnisse zu einem guten Teil dargestellt werden.

Es interessierte das Verhältnis, für wie viele der in Kommune/Kreis beschäftigten Schulsozialarbeiter*innen die Koordinierungsstelle zuständig ist (Grad der Abdeckung). Dabei gaben nur zwölf der 33 Koordinierungsstellen an, dass sie für alle Schulsozialarbeiter*innen in ihrer Gebietskörperschaft tätig sind. In sechs Fällen war den Stellen selbst unklar, wie viele Fachkräfte es in der Kommune bzw. dem Kreis gibt (Abb. 1).

3 Die Aufhebung der Anonymität wurde mit den Verantwortlichen in Herne abgeklärt.

Abb. 1: Verhältnis der Schulsozialarbeiter*innen, für die die Koordinierungsstellen zuständig sind, zu allen Schulsozialarbeiter*innen im Gebiet



(Grafik: Gräßle 2022b, S. 9)

Als Hauptaufgaben der Koordinierungsstellen lassen sich Kommunikations- und Konzeptionsarbeit (n=29) identifizieren. Ihre Aufgaben im Hinblick auf die Zuständigkeit und Personalkompetenzbefugnisse für die unterschiedlichen Arten von Schulsozialarbeitenden (hier unterschieden in *schulisch*, *jugendhilfeseitig* und *sowohl schulisch als auch jugendhilfeseitig*) wurden in Bezug zur Verortung innerhalb der Verwaltung ausgewertet (Abb. 2). 17 der befragten Koordinierungsstellen gehören Jugendämtern an⁴. Sowohl in einem Jugendamt angesiedelt als auch ausschließlich für jugendhilfeseitige Schulsozialarbeiter*innen zuständig sind zehn der 33 Koordinierungsstellen. Hinzu kommen drei von den neun in einem Amt zur Schulverwaltung verorteten Koordinierungsstellen, die ebenfalls nur für diese Gruppe von Schulsozialarbeiter*innen zuständig sind. Insgesamt sechs Stellen in Jugend- und Schulverwaltungsämtern sind sowohl für jugendhilfe- und schulseitig angestellte Schulsozialarbeiter*innen zuständig. Nur in sechs der 33 Koordinierungsstellen wird Zuständigkeit für alle drei Arten von Schulsozialarbeitenden angegeben. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die einzelnen Koordinierungsstellen im Hinblick auf ihre Verortung in der Kommunalverwaltung und auf ihre Zuständigkeit für die verschiedenen Arten von Schulsozialarbeitsstellen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.

4 Der Aufruf zur Teilnahme an der Befragung fand hauptsächlich über die Verteiler der Landesjugendämter statt. Dieser Umstand könnte dieses Ergebnis mit beeinflusst haben.

Die befragten Koordinierungsstellen kooperieren mit mindestens einem Bereich der Jugendhilfe (n=33) und – bis auf eine Koordinierungsstelle – auch mit mindestens einer Kooperationsinstanz aus dem Bereich Schule. Insgesamt bleiben in Summe allerdings die schulseitigen Kooperationen hinter den jugendhilfeseitigen zurück. Aus den maximal 24 möglichen Antworten zu Kooperationsfeldern wird am häufigsten Allgemeiner Sozialdienst (ASD) angegeben (n=31), gefolgt von Jugendförderung (n=30), Jugendamt (n=29) und Kinderschutz (n=28) auf Seiten der Jugendhilfe. Zur Schulseite bestehen die Kooperationen zu einzelnen Schulen (n=29), Schulverwaltungsamt (n=21) und Schulleiter*innenkonferenz (n=15).

Den Institutionalisierungsgrad der Koordinierungsstellen erfasste die Studie unter Nutzung des Institutionenbegriffs von Bornislaw Malinowski (2006, zit. nach Gukenbiehl 2016, S. 176). Er legt vier Elemente einer Institution fest: Idee, Personalbestand, Regeln/Normen und „materieller Apparat“ (vgl. ebd.). Die vorhandenen unbefristeten Stellen mit unterschiedlichem Umfang und Qualifikationsanforderungen (Personalbestand) bei 30 Koordinierungsstellen können als Basis der Institutionalisierung von Koordinierungsstellen in NRW gesehen werden. 20 der 33 Koordinierungsstellen arbeiten mit einem politischen Auftrag (Regeln/Normen), 15 geben an, über ein ausgearbeitetes Konzept der Koordinierungsstelle (Idee) zu verfügen. 18 verfügen über ein Jahresbudget („materieller Apparat“). Insgesamt, unter Betrachtung all jener Aspekte, weisen lediglich vier der 33 Koordinierungsstellen ein breites Spektrum der hier abgefragten Institutionalisierungsmerkmale auf.

Die durch die Online-Befragung mögliche Beschreibung der 33 Koordinierungsstellen in Bezug auf deren Trägerschaften, Zuständigkeit und Verortung innerhalb der Verwaltung sowie auf ihren Institutionalisierungsgrad weist auf eine Vielfalt der Ausgestaltung dieser kommunalen Einrichtungen hin. Aufgrund der geringen Anzahl der Stichprobe wurde zwischen dem Grad der Institutionalisierung und der systemübergreifenden Zuständigkeit keine Korrelation hergestellt. Es lässt sich daher nur mutmaßen, dass das in Kap. 1 formulierte Verständnis einer Koordinierungsstelle lediglich in Ansätzen erfüllt wird.

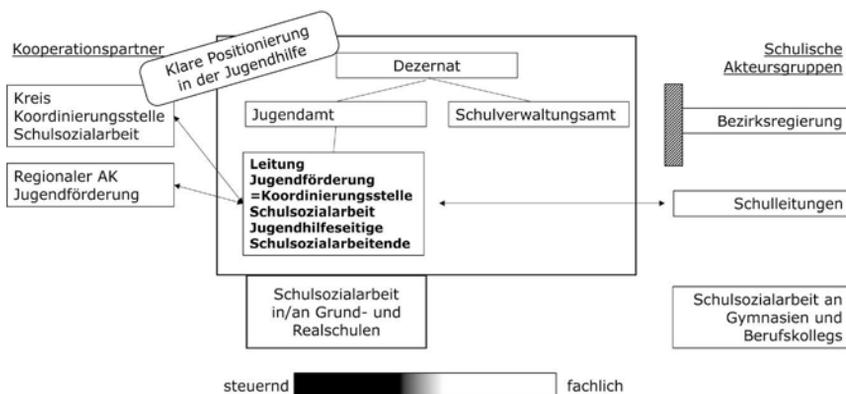
4. Drei Beispiele der Organisation von Koordinierungsstellen

Detailliertere Einblicke ergaben sich aus der Auswertung der Expert*inneninterviews sowie der Dokumente der Fachstelle in Herne. Es werden im Folgenden drei der insgesamt acht inhaltsanalytisch betrachteten Koordinierungsstellen vorgestellt.

Die Koordinierungsstelle Nr. 2 (Abb. 3) positioniert sich in der Jugendhilfe. Sie wird von der Interviewperson selbst nicht als Koordinierungsstelle im oben definierten Sinne bezeichnet. Hier übernimmt die Leitung der Jugendförderung in Personalunion auch die Koordination der Schulsozialarbeit in der Kommune, für

die sie auch Dienstvorgesetzte ist, allerdings nicht der Schulsozialarbeit an Gymnasien und Berufskollegs. Enger Austausch findet mit der Koordinierungsstelle des Kreises, einem regionalen Arbeitskreis der Jugendförderung und den Schulleitungen an den begleiteten Schulen statt. Es besteht jedoch kein Kontakt zur Bezirksregierung, bei der die Verwaltung der schulischen Schulsozialarbeiter*innen verortet ist. Auch zum Schulverwaltungsamt im selben Dezernat besteht kein die Schulsozialarbeit betreffender dienstlicher Kontakt. Die Aufgaben zur Koordination der Schulsozialarbeit werden als eher steuernd beschrieben.

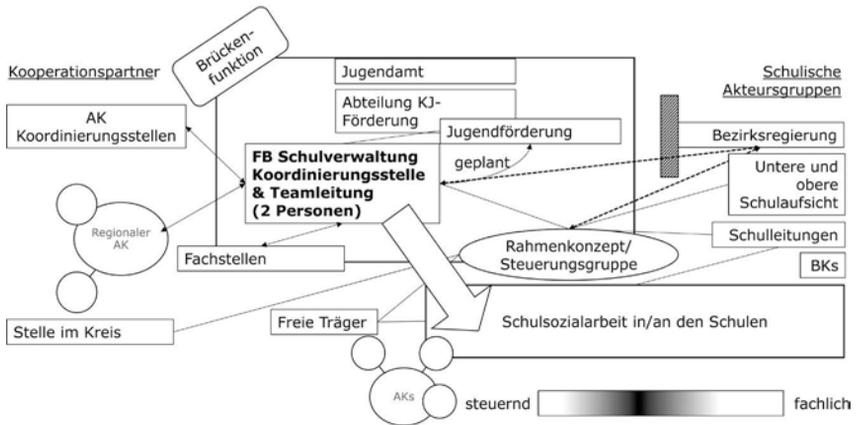
Abb. 3: Einzelfallanalyse Koordinierungsstelle Nr. 2



(Grafik: überarbeitet nach Gräßle 2022b, S. 13)

Zum Zeitpunkt der Erhebung ist Koordinierungsstelle Nr. 5 (Abb. 4) innerhalb des Jugendamtes im Fachbereich der Schulverwaltung angesiedelt. Der*die Koordinator*in sieht die Stelle als „Brücke und Zwischenfunktion“ und spricht sich zur Weiterentwicklung für eine Stabsstellenkonstruktion aus, wodurch sie*er hofft, besser zwischen Jugendhilfe und Schule vermitteln zu können. Es besteht ein sehr intensiver Kontakt zu den einzelnen Schulsozialarbeitenden. Außerdem ist sie*er mit diversen Akteursgruppen und Ebenen vernetzt, allerdings wiederum nicht mit der Bezirksregierung. Es gibt ein Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit, das durch eine Steuerungsgruppe begleitet wird, zu der allerdings wiederum nicht die Bezirksregierung und auch nicht die Schulleitungen gehören. Das Aufgabenspektrum ist eine Mischung aus steuernden und fachlichen Tätigkeiten.

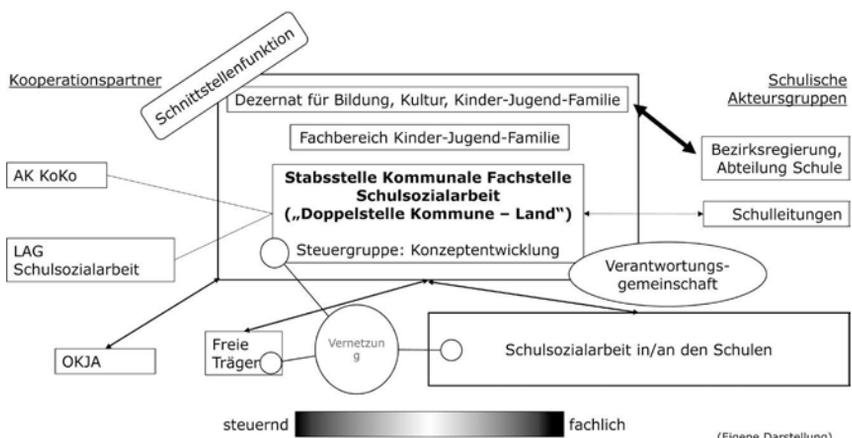
Abb. 4: Einzelfallanalyse Koordinierungsstelle Nr. 5



(Grafik: überarbeitet nach Gräßle 2022b, S. 15)

Die Koordinierungsstelle in Herne (Abb. 5), wird aufgrund ihres ausgearbeiteten Konzeptes für die Schnittstellenfunktion der Stelle häufig als Modell für die Verbindung von Schule und Jugendhilfe herangezogen. Konzeptionsarbeit, Steuerungsgruppe mit Vertreter*innen aus beiden Systemen und Stabstelle im Dezernat für Bildung, Kultur, Kinder-Jugend-Familie, die mit einer Stelle der Jugendhilfe und einer von der Bezirksregierung abgeordneten Stelle ausgestattet ist, sorgen für die organisationale Grundlage der Kooperation. Dabei übernimmt die Stelle sowohl steuernde als auch fachliche Aspekte der Koordination.

Abb. 5: Dokumentenanalyse Koordinierungsstelle Nr. 8 – Kommunale Fachstelle Schulsozialarbeit in Herne



(Grafik: überarbeitet nach Gräßle 2022b, S. 17)

Die Zusammenstellung der drei Beispiele veranschaulicht die Vielfalt der kommunalen Stellen, die dem Aufruf zur Teilnahme an der Studie gefolgt sind. Die Bandbreite der kommunalen Ausgestaltungen von koordinierender Tätigkeit im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit reicht hier von der dienstlichen Steuerung der jugendhilfeseitigen Schulsozialarbeit im Fall der Stelle Nr. 2 über die engagierte, zum Teil informelle Netzwerkarbeit betreibende Stelle Nr. 5, die den kommunalen Kontext nicht verlässt und daher die Bezirksregierung und Schulvertreter nicht mit einbeziehen (kann), bis hin zur Stelle in Herne, wo die Kooperation der Jugendhilfe mit der Bezirksregierung institutionell verfasst ist.

5. Koordination zwischen Jugendhilfe und Schule?

Die Interviews insgesamt zeigen auf, dass der Ausbau der Koordinierungsstellen von den in diesem Kontext Beschäftigten im Prinzip befürwortet wird. Allerdings ist ebenfalls zu erkennen, dass es uneinheitliche Verständnisse der Schulsozialarbeit im Hinblick auf ihre Eigenständigkeit als Jugendhilfemaßnahme oder ihre unterrichtliche Unterstützung gibt. Entsprechend wird auch die Funktion der Koordinierungsstelle zur Verbindung zwischen Schule und Jugendhilfe unterschiedlich eingeschätzt. Diejenigen, welche die Verbindungsaufgabe dezidiert übernehmen, halten eine Positionierung der Stelle zwischen den Systemen für sinnvoll und notwendig. Wenn die Koordinator*innen in weitere Aufgaben der Jugendhilfe eingebunden sind, entstehen Zeit- und/oder Ressourcenknappheit. Die Interviews zeigen zudem, wie abhängig die Ausgestaltung der Koordinierungsstellen von Einzelpersonen und deren Engagement in der Praxis ist.

Zudem lassen die Interviews darauf schließen, dass Koordination zwar häufig als Aufgabe bewusst ist, deren Institutionalisierung jedoch in vielen Fällen noch nicht weit fortgeschritten ist. Ob die konkreten Tätigkeiten tendenziell eher steuernde oder fachliche sind, wird von den Expert*innen uneinheitlich eingeschätzt. Aus den Interviews kann interpretiert werden, dass es neben einer breiten fachlichen Unterstützung für die Praxis der Schulsozialarbeiter*innen eher punktuell – bezogen auf Probleme, Neueinstellungen oder finanzielle Bedarfe – steuernde Anteile gibt. Wenn die Koordinierungsstellen einen Beitrag zur Verbindung von Jugendhilfe und Schule im Sinne der Schulsozialarbeit leisten sollen, dann besteht hier noch Entwicklungsbedarf zum Verständnis der Schulsozialarbeit, beim Auftrag an die kommunale Koordinierungsstellen und ihrer Institutionalisierung.

6. Erkenntnisse und Unwissenheit über die Koordinierungsstellen – ein Fazit

Die Antwort auf die erste Forschungsfrage nach der Konzeption der kommunalen Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit lautet damit: Nur ein geringer Anteil ist für alle Arten von Schulsozialarbeitenden zuständig. Ein Fokus liegt auf den jugendhilfeseitigen Schulsozialarbeitenden. Auch die Ansiedlung der Koordinierungsstellen besteht zu einem großen Teil alleinig beim Jugendamt. Als Hauptaufgaben verstehen die Koordinierungsstellen mehrheitlich die Kommunikation und Konzeptionsarbeit. Der Institutionalisierungsgrad ist bei vielen (noch) nicht sehr hoch. Allerdings sind sie auch über ihre eigenen Ansiedlungen hinaus zu einem großen Teil vernetzend tätig.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, nach der Rolle der Koordinierungsstellen für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, also ihrer Koordinationsleistung im Hinblick auf die zwei Systeme, geben die zusätzlichen qualitativen Auswertungen Erkenntnisse (vgl. dazu auch Gräßle 2022a). Um die Verbindung herstellen zu können, benötigen die Koordinierungsstellen ein dezidiertes Konstrukt innerhalb der Kommunalverwaltung. Das bedeutet, dass diese Rolle als ihre Aufgabe definiert sein sollte, etwa in der Stellenbeschreibung, die der*dem Stelleninhaber*in Handlungsspielraum für ihr*sein individuelles Engagement zubilligt.

Eine der noch offenen Fragen ist, ob eine hybride Ansiedlung, bei der sowohl das Schul- als auch das Jugendhilfesystem beteiligt ist, der Koordinierungsfähigkeit über die Systemgrenzen hinweg dienlich ist. Auch wie der Handlungsspielraum der Stelleninhaber*innen ausgestaltet werden müsste, um ihnen günstige Bedingungen für Vernetzungstätigkeit zu schaffen, bleibt bislang unbeantwortet. Über die kommunale Ebene hinaus sind auch die durch die beiden einschlägigen Landesministerien für Schule und für Jugend geschaffenen oder noch zu schaffenden Strukturen von großem Interesse. Ebenfalls offen ist, welche Rolle die Landschaftsverbände dabei spielen könnten.

Die Studie wurde parallel zur Einführung eines neuen, zeitlich befristeten Landesprogramms für die Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2021) erhoben. Dieses ermöglicht den Kommunen unter anderem die Finanzierung von Koordinierungsstellen. Es ist zu klären, inwieweit dadurch die Koordinierung der strukturell unterschiedlich aufgestellten Schulsozialarbeitsangebote nachhaltig etabliert wird und welche konzeptionelle Weiterentwicklung dieser Stellen fachlich sinnvoll erscheint.

Die fortzusetzende Forschung im Hinblick auf die kommunale Koordinierung ist dabei so integriert zu denken, wie dies Maykus in seinem Aufsatz zu Kooperationskultur und Vernetzung bereits darlegt (vgl. Maykus 2017, S. 76 ff.). Es ist „ein Gesamtgefüge förderlicher Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 82) zu entwickeln, bei

dem sowohl die operative Ebene der Schulsozialarbeit, die Bundes- und Landesregelungen sowie – wie in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt fokussiert – die kommunale Planung und Steuerung Beachtung finden. Auf diese Weise können strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten zur Verbindung zwischen Schule und Jugendhilfe im Sinne einer gelingenden Schulsozialarbeit ausgebaut werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an den Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, Andreas/Durdel, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121–132.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burzan, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ermel, Nicole (2012): Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Baustein kind- und jugendzentrierter Armutsprävention. In: Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege. Deutsches Rotes Kreuz e.V. Berlin, S. 67–129.
- Frey, Anke (2016): Sozialräumliche und kommunale Vernetzung und Schulsozialarbeit. Das Modellprojekt Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen. Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. Dokumentation der Fachtagung 2014. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule für angewandte Wissenschaften München, S. 148–156.
- Gräßle, Kathrin (2022a): Schulsozialarbeit koordinieren – Kommunale Koordinierungsstellen als Institution zur Verbindung von Jugendhilfe und Schule? In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 102, H. 7, S. 330–335.
- Gräßle, Kathrin (2022b): Strukturen der kommunalen Verwaltung zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf Schulsozialarbeit – Kommunale Koordinierungsstellen „Schulsozialarbeit“. Sachbericht zum HiFF-geförderten Projekt, August 2020 – November 2021. Unter Mitarbeit von Sara Kluge, Reinhard Liebig und Marlies Weißbrich.
- Gräßle, Kathrin/Fehlau, Michael (2021): Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule. Eine qualitative Studie. Forschungsbericht.
- Gräßle, Kathrin/Kluge, Sara/Weißbrich, Marlies (2021): Kommunale Koordinierung für Schulsozialarbeit. Ergebnisse einer Studie zu den kommunalen Koordinierungsstellen in Nordrhein-Westfalen. neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 51, H. 6, S. 560–571.
- Gukenbiehl, Hermann L. (2016): Institution und Organisation. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 174–193.
- Hollenberg, Stefan (2016): Fragebögen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2020): Netzwerkarbeit und Kooperationen im sozialen Raum – Perspektiven für die Schulsozialarbeit. In: Evangelische Jugendhilfe, 97, H. 1, S. 26–32.
- Icking, Maria (2010): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in der Praxis. Ergebnisse einer Befragung der Kommunen in NRW. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 207–228.
- Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (2013): Einleitung: Denn wir wissen nicht, was sie tun – Daten und Fakten als ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und fachpolitischen Steuerung. In: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.

- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Ebert, Thomas/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2009): *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mavroudis, Alexander (2018): *Schulsozialarbeit braucht eine kommunale Koordinierung*. In: *Jugendhilfereport (LVR). Profil Jugendförderung*, 12, H. 2, S. 15–17.
- Maykus, Stephan (2009): *Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten. kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–56.
- Maykus, Stephan (2011): *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, Stephan (2017): *Kooperationskultur und Vernetzung*. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Spec, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (*Handbuch der Schulsozialarbeit*, 1), S. 76–86.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021): *Richtlinie über die Förderung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen*. Aktenzeichen 524-6.08.01-162765.
- Niemeyer, Heike (2013): *Die Bedeutung von Steuerungsinstrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt Dortmund*. In: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): *Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–45.
- Niemeyer, Heike (2014): *Was wir alleine nicht schaffen, schaffen wir zusammen – Starke Netzwerke für die Schulsozialarbeit gestalten*. In: *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 7, H. 11, S. 18–21.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pudelko, Julia (2014): *Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule*. In: *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 7, H. 11, S. 22–24.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: facultas.
- Schicker, Günter (2008): *Koordination und Controlling in Praxisnetzen mithilfe einer prozessbasierten E-Service-Logistik*. Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft.
- Spec, Karsten (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spec, Karsten/Wulf, Carmen (2018): *Multiprofessionelle Kooperation in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Unsere Jugend*, 70, H. 2, S. 50–54.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadt Herne (Hrsg.) (2019): *Schulsozialarbeit in Herne. Bericht: Schuljahr 2018/19*.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2017): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tölle, Ursula (2013): *Netzwerke und Kooperationen in der Schulsozialarbeit. Herausforderungen und Chancen für die Koordinierungsstellen*. In: *neue praxis*, 43, H. 6, S. 520–536.
- Zankl, Philipp (2017): *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. München: Schriftenreihe des DJI.
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): *Schulsozialarbeit*. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–281.

„Ich glaube, wir sind da auf einem ganz guten Weg“

Qualitätsentwicklung von Schulen in Niedersachsen durch Schulsozialarbeit

Christine Baur und Franziska Homuth

1. Einleitung

Der Ausbau der Schulsozialarbeit erfolgt bundesweit mit Unterschieden im Tempo und in der Trägerstruktur der Bundesländer und bildet damit ein expandierendes, aber heterogenes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ab. Schule benötigt Soziale Arbeit in Abgrenzung vom Selektionsprinzip zur Absicherung ihres Inklusionsauftrags im weiteren Sinne und zur Abmilderung schulischer Exklusionsmechanismen (vgl. Spies 2018, S. 135 f.). Schulsozialarbeit etabliert sich damit in den letzten Jahren zunehmend in einem Aushandlungsprozess zwischen Schule und Jugendhilfe (vgl. Speck 2020, S. 1454).

Als Beispiel des Ausbaus wurden im Land Niedersachsen von 2017 bis 2022 mehr als 1400 Schulsozialarbeiter*innen im Landesdienst eingestellt. Rechtsgrundlage war der Erlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017), der eine Festlegung der Arbeitsbereiche und Neuregelung der Organisation von Dienst- und Fachaufsicht einleitet. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse des aus Eigenmitteln finanzierten Forschungsprojekts „Strukturreform der Schulsozialarbeit in Niedersachsen“ (09/2018–02/2020) vor, das erstmals in einer landesweiten Erhebung den Wandel aus der Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen und Schulleiter*innen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Schulen, der Kooperation der verschiedenen Fachkräfte und eines veränderten Auftrags von Schulsozialarbeit untersuchte.

2. Qualitätsentwicklung von Schule durch die Etablierung von Schulsozialarbeit

Publikationen zur Positionierung von Schulsozialarbeit betrachten diese entweder als Scharnier zwischen „Schule und den Lebenswelten [von; die Autorinnen] Kinder[n]“ (Deinet 2017, S. 50) oder als „Zwischenraum“ (Maykus 2017, S. 81),

mindestens jedoch als Feld, in dem die präventive, partizipatorische und freiwillige Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe auf die selektierende, legitimierende und integrierende Orientierung von Schule trifft (vgl. Haase 2017, S. 27). Dieses Aufeinandertreffen, im besten Falle Kooperieren, zweier diametral orientierter Institutionen kann mit der veränderten strukturellen Einbindung von Schulsozialarbeit neu gedacht werden.

Die in Niedersachsen eingeleitete Strukturreform hat Schulsozialarbeit dahingehend verändert, dass bisher dominante Zuweisungen des Arbeitsfeldes zur Jugendhilfe (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2019, S. 10) im Sinne des Erlasses als Sicherung der Bildungslaufbahn definiert wurden.

In der Forschung zur Qualitätsentwicklung von Schulen wird dem Schulleitungshandeln eine besonders hohe Bedeutung zugemessen, da Schulleiter*innen als Change Agents mit transparenten und demokratischen Entscheidungsprozessen eine systematische Qualitätsentwicklung vorantreiben können. Dazu gehört die gezielte Personalentwicklung im Hinblick auf die Förderung von multiprofessionellen Kooperationen und Konzeptentwicklung (vgl. Baur 2020; Racherbäumer/van Ackeren 2015). Die Relevanz der Schulsozialarbeit bei der Qualitätsentwicklung von Schulen spielt bei der Schulforschung bislang eine untergeordnete Rolle. Diese Leerstelle wird durch unsere Forschung in den Blick genommen.

Speck, Olk und Stimpel (2011) folgend umfasst multiprofessionelle Kooperation das problemlösende Zusammenspiel der Kompetenzen verschiedener Berufsgruppen und ihre gezielte und längerfristige Kooperation am Ort Schule. Dieser Prozess ist charakterisiert durch abgestimmte Zuständigkeiten und strukturierte Abläufe eines kontinuierlichen und zielorientierten Austausches. Es verbleiben jedoch „Zuständigkeitsdiffusitäten“ (Kunze/Reinisch 2019, S. 56) in der Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen.

Unser Forschungsprojekt legt der Datenanalyse folgende Kategorien zugrunde: Zum einen soll Schule als Institution untersucht werden, die eine Vielzahl inner- und außerunterrichtlicher Aufgaben wahrnimmt, und zur Erfüllung dieser auf verschiedene Berufsgruppen, u. a. die Schulsozialarbeit, zurückgreift. Deren Interaktion wird auf der strukturell-institutionellen Ebene als gleichberechtigt angenommen. Zum anderen wird das Subordinationsverhältnis (vgl. Speck 2020b, S. 115) zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen untersucht: In dieser Perspektive sind Schulleitung und Lehrkräfte hauptverantwortlich zuständig für die Arbeitsaufgaben von Schule. Schulsozialarbeiter*innen nehmen mit zugewiesenen Aufgaben eine Entlastungsfunktion ein, haben jedoch kaum definierte eigene Zuständigkeitsbereiche. Zwischen diesen beiden Polen der Interaktion lassen sich die im Forschungsprojekt herausgearbeiteten Positionen der befragten Akteur*innen verorten.

3. Fragestellung und Forschungsdesign

Die durchgeführte Untersuchung (vgl. Baur/Homuth 2020) erfolgte entlang der forschungsleitenden Fragen a) wie der ministerielle Erlass auf die Qualitätsentwicklung von Schule wirkt, b) wie die Kooperationsebene der Fachkräfte in Schulen aus der Perspektive der Schulsozialarbeiter*innen und der Schulleitungen beeinflusst wird und c) wie sich der Auftrag von Schulsozialarbeit durch die Verschiebung der Dienstaufsicht von Jugendhilfeträgern zu Schulleitungen bzw. die Fachaufsicht über die Landesschulbehörde verändert.

Methodisch wurden die Erhebung und Auswertung qualitativer und quantitativer Daten in einem Mixed-Methods-Ansatz miteinander verbunden: Im Anschluss an eine Dokumentenanalyse wurden halbstandardisierte Expert*inneninterviews mit drei Schulleiter*innen (Landesangestellte), einem Experten des niedersächsischen Kultusministeriums sowie den vier Dezernenten für schulische Sozialarbeit der regionalen Landesämter für Schule und Bildung in Niedersachsen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Meuser/Nagel 2008, S. 369 f.). Befragt wurden die Expert*innen, weil es bisher nur wenig dokumentiertes Wissen über die Genese und Auswirkung des Erlasses gibt. Als direkt vom Erlass betroffene, oder mit dessen Implementierung betraute Akteur*innen, verfügen die Befragten über einen „Wissensvorsprung, der aus [ihrer; die Autorinnen] privilegierten Position in diesem Kontext resultiert“ (vgl. ebd., S. 369) und können dieses Organisationswissen teilen.

Darauf aufbauend folgte eine Onlinebefragung im Frühjahr 2019, die sich an Schulleiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen richtete. Diese Erhebung erfasste alle Schulen und damit Schulleiter*innen ($N_{SL}=888$), die mindestens eine*n Schulsozialarbeiter*in über das Land Niedersachsen beschäftigen. Vermittelt über die Schulleitungen konnten landesbedienstete und kommunal beschäftigte Schulsozialarbeiter*innen ($N_{SoAGes}=1025$) an den Schulen erreicht werden. Insgesamt haben 17% der befragten Schulleiter*innen und 31% der befragten Schulsozialarbeiter*innen die Onlinebefragungen vollständig abgeschlossen, auch teilweise beantwortete Fragebögen konnten in der Analyse berücksichtigt werden¹. Die in den Onlinefragebögen ausgefüllten Freifeldinträge sind im Sinne unseres Mixed-Methods-Ansatzes inhaltsanalytisch ausgewertet worden und zeigen die diskursive Auseinandersetzung der Befragten mit den Veränderungsprozessen.

1 Zur Unterscheidung werden im Verlauf des Beitrags die Teilmengen der jeweils antwortenden Schulleiter*innen mit n_{SL} angegeben und die Teilmengen der antwortenden Schulsozialarbeiter*innen mit n_{SoAGes} . Letztere sind zudem noch untergliedert nach Trägeranstellung: Landesangestellte / n_{SoA_1} und Kommunalbeschäftigte / n_{SoA_k} . Die abnehmenden Teilnahmemengen im Verlauf der Onlinebefragung führen zu sinkenden n in der Präsentation der Ergebnisse und deren Diskussion.

4. Auswirkungen des Erlasses „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ – Empirische Ergebnisse

Sowohl die Strukturebene der Schulen als auch die Handlungsebene der Fachkräfte (Schulsozialarbeiter*innen und Schulleiter*innen) werden beeinflusst von der Neustrukturierung schulischer Sozialarbeit in Niedersachsen. Wir konnten beide Ebenen erfassen und die Erlassungsauswirkungen auf die Qualitätsentwicklung der Schulen, die Kooperationsebene der Fachkräfte und auf Aushandlungs- und Positionierungsprozesse hin untersuchen. Die zentralen Ergebnisse werden entlang der forschungsleitenden Fragen gruppiert dargestellt.

4.1 Einfluss des Erlasses auf die Qualitätsentwicklung von Schule

In den Freifeldbeiträgen äußern sich die online befragten Schulleiter*innen zum einheitlichen Arbeitsauftrag von Sozialer Arbeit an Schulen durch das Landesprogramm. Folgendes Zitat gibt den Tenor der Freifeldbeiträge zu diesem Thema wieder: „*Schule im heutigen gesellschaftlichen Wandel bedarf einer hohen Professionalisierung. Es reicht nicht mehr nur Schulleitung und Lehrkräfte in der Schule zu haben. Vielmehr müssen sozialpädagogische Fachkräfte [u. a.] diesen Wandel auffangen*“ (SL 194). In den qualitativen Expert*inneninterviews wird auf die erweiterten Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit verwiesen: „...*ich glaube wir sind da auf einem ganz guten Weg, das neu zu strukturieren, also ich zähle jetzt mal die ganzen präventiven Projekte mit hinzu, im Bereich der sozialpädagogischen Arbeit*“ (SL 3 IV).

Veränderungen werden von den Schulleitungen zudem im Bereich der formalen und schuladministrativen Abläufe verortet, die durch die Einbindung der Schulsozialarbeiter*innen in den Landesdienst und die eigene Neupositionierung als Dienstaufsicht erfolgen: „*Es ist für mich jetzt einfacher, weil 1000 Sachen, Abrechnungen von Reisekosten und dies und das und jenes, das ist alles eine Geschichte. Das ist alles gleich*“ (SL 1 IV).

Personalentwicklungskonzepte tragen direkt zur Qualitätsentwicklung von Schule bei, wenn sie alle an Schule tätigen pädagogischen Berufsgruppen erfassen. In der Onlinebefragung gaben 54% der Schulleiter*innen ($n_{SL}=167$) an, über Personalentwicklungskonzepte zu verfügen, die Qualifizierungswünsche der Schulsozialarbeiter*innen berücksichtigen und Fortbildungen ermöglichen. Die Rückmeldungen der online befragten Schulsozialarbeiter*innen lassen Unterschiede bei den Landes- und Kommunalbeschäftigten erkennen. 45% ($n_{SoA_l}=371$) der Landesbediensteten geben an, dass der Wunsch nach Supervision (noch) nicht berücksichtigt wurde, weniger als ein Drittel kann daran regelmäßig teilnehmen (29%). Die Kommunalbeschäftigten dagegen nehmen zu 40% ($n_{SoA_k}=35$) Supervisionen in Anspruch und bei 34% wurde der Bedarf nicht berücksichtigt. Es gleichen sich aber die Antworten der Schulsozialarbeiter*innen von Land und

Kommune in der Aussage, dass die Arbeitgeber sie bei der Wahrnehmung von Fortbildungen unterstützen. Über 90% der Landesbeschäftigten ($n_{\text{SoA}_l}=406$) und der Kommunalbeschäftigten ($n_{\text{SoA}_k}=35$) bezeichnen diese Unterstützung als „sehr ausgeprägt“.

Der Stellenwert der Schulsozialarbeit für die Qualitätsentwicklung der eigenen Schule wird in den Expert*inneninterviews (Schulleiter*innen) betont: „*Also die Kolleginnen hier, sie sind, die wissen immer, wenn irgendetwas ist, [...], wo sie Unterstützung benötigen, sie wissen halt, an wen sie sich wenden können. Und sie gehören zum Personal wie alle anderen [...] dazu, ne. Also, sie haben hier keine Außenseiterstellung*“ (SL 2 IV). Dies zeigt sich zudem bei der Frage nach der Einbindung in schulische Planungsprozesse: „*Also sie nehmen ganz normal an den Dienstbesprechungen teil, an Gesamtkonferenzen und sind auch stimmberechtigt. Und wenn sie irgendetwas für die Konferenzen einbringen, dann ist das ein Punkt, der besprochen wird. Sie nehmen an schulinternen Fortbildungen teil. [...] Also, die sind hier total mit eingebunden*“ (SL 2 IV).

Die Mehrzahl der Schulleiter*innen (88%, $n_{\text{SL}}=140$) merkt einen ungedeckten Bedarf von bis zu 40 Stunden im Monat für sozialpädagogische Unterstützung bei der Betreuung von Schüler*innen und Beratung von Lehrkräften und Eltern an. Die befragten Schulsozialarbeiter*innen benennen zu 33% eine Wochenarbeitszeit von bis zu 30 Stunden, 67% zwischen 30 und 50 Wochenstunden ($n_{\text{SoA}_{\text{ges}}}=450$). Ihre Freifeldbeiträge entsprechen der Einschätzung der Schulleiter*innen: „*Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung kann nur funktionieren, wenn auch genügend Personal vorhanden ist*“, „*Der Stundenumfang (1/2 Stelle) ist für eine nachhaltige Schulsozialarbeit nicht ausreichend*“ und „*Wir haben zu wenig Zeit für zu viel Arbeit!*“ (SozA 147_1, SozA 460_1, SozA 580_1). Zur hohen Arbeitsbelastung kommt bei den Landesangestellten eine ausgeprägte Unzufriedenheit mit der Vergütung. Von 100 antwortenden Schulsozialarbeiter*innen sind nur 23 „voll“ oder „eher zufrieden“, die Mehrzahl ist „eher nicht“ (38) oder „gar nicht zufrieden“ (35), 4 Personen wählten „keine Angabe“².

Aus den präsentierten Ergebnissen ziehen wir folgende Schlüsse für die Erlauswirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen: Die intensivere Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen bedingt ein erweitertes Verständnis der Schulleiter*innen um sozialpädagogische Methoden und Konzepte, die mit geringeren formalen und schuladministrativen Hürden zur Qualitätsentwicklung der eigenen Schule nutzbar werden. Die Berücksichtigung der Fortbildungsbedarfe und erweiterte Mitspracherechte bei schulischen Entscheidungsprozessen erfüllen die von van Ackeren und Racherbäumer (2015) benannten Qualitätsstandards

2 Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer tariflichen Eingruppierung“ wurde nur denjenigen gestellt, die einen Wechsel des Dienstverhältnisses hin zum Land Niedersachsen zuvor bestätigt hatten. Die Zufriedenheit bei Kommunalbeschäftigten ist in unserer Erhebung nicht erfasst worden.

zur gelingenden Schulentwicklung in Ansätzen. Einschränkungen gibt es bei der Bedarfsdeckung an Supervision der landesbediensteten in einem höheren Maß als bei den kommunal beschäftigten Schulsozialarbeiter*innen. Letztere können auf länger etablierte Arbeitsstrukturen in kommunaler Verantwortung aufbauen.

Schulleiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen verweisen darauf, dass Schulsozialarbeit mit genügend finanziellen und personellen Ressourcen auszustatten ist, wenn deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule wirksam sein soll. Die Schulleiter*innen betonen, dass mit der Bedeutungszunahme Sozialer Arbeit an Schulen eine angemessene Vergütung erfolgen muss.

4.2 Einfluss des Erlasses auf die multiprofessionelle Kooperation

39% der Schulleiter*innen ($n_{SL}=147$) bewerten die berufsgruppenübergreifende Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen an ihren Schulen als gelungen, 47% nur bedingt. Die Schulsozialarbeiter*innen ($n_{SoAGes}=374$) bewerten die Kooperation mit den Lehrkräften mit 54% voller Zustimmung (40% eher Zustimmung). Bei der Zusammenarbeit mit den Schulleitungen geben 56% der Schulsozialarbeiter*innen ihre volle Zustimmung zur Kooperation an (35% eher Zustimmung). Die professionsgruppeninterne Kooperation erreicht Feststellungswerte im vollen Zustimmungsbereich von 47%.

Die nähere Betrachtung der Kooperationsfeststellung zeigt jedoch, dass die Zusammenarbeit lediglich punktuell und in nur geringem Maße konzeptionell gebunden stattfindet: 45% der Schulleiter*innen ($n_{SL}=128$) nutzen professionelle Tandems zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen, an der Mehrzahl der Schulen beschränkt sich die Zusammenarbeit auf die gemeinsame Tätigkeit in Arbeitsgruppen (90%) und teambildende Maßnahmen, wie Teamtage oder gemeinsame Fortbildungen (77%). Besonders deutlich erkennbar wird die schwache Konzeptualisierung daran, dass nur 28% der Schulleiter*innen angeben, die Zielerreichung berufsgruppenübergreifender Teams zu evaluieren.

Obwohl 93,4% der Schulleiter*innen ($n_{SL}=128$) „regelmäßige Treffen“ angeben, haben nur 73,58% dabei gemeinsam festgelegte Themenschwerpunkte. Eine Standardisierung und konzeptionelle Verankerung der Kommunikationsformen bestätigen nur wenig mehr als die Hälfte (52,83%). Dies bildet sich auch in den qualitativ ausgewerteten Freifeldeträgen der Onlinebefragungen ab: „*Ich habe als Schulleiter nahezu täglich Kontakt zu unseren Schulsozialarbeiterinnen. Regelmäßige feste Treffen erübrigen sich daher*“ (SL 239). Die Aussagen der online befragten Schulsozialarbeiter*innen zur Kooperation reichen von: „*[Es gibt ein; die Autorinnen] gemeinsam ausgearbeitetes Konzept mit Lehrkräften, Erziehern und mir*“ (SozA238_k) bis zu „*Es gibt Lehrerinnen mit denen ich eng und viel zusammenarbeite, dann gibt es welche, die uns Sozialpädagogen ignorieren und an einem Austausch nicht interessiert sind*“ (SozA 41_1).

In den qualitativen Expert*inneninterviews betonen Schulleitungen wiederholt die Bedeutung von gelungener Kooperation und Teamarbeit: „[...] ansonsten wird alles versucht dann irgendwo so im Team zu organisieren [...] ohne das funktioniert diese Schule nicht“ (SL 3 IV).

Online befragt zu Kooperationspartner*innen ($n_{\text{GesSoA}}=374$) weisen mit voller Zustimmung 27% der Schulsozialarbeiter*innen den Schulleiter*innen eine höhere Kompetenz in der fachlichen Bewertung ihrer Arbeit zu als den Lehrkräften (13%). Schulleiter*innen wird mit 45% ein höheres Interesse an aktivem, fachlichen Informationsaustausch als den Lehrkräften mit 34% bescheinigt. Die Wertschätzung der eigenen sozialpädagogischen Arbeit wird zu 57% durch die Schulleitung und zu 43% durch Lehrkräfte in vollem Umfang erfahren. Eine überwiegende Zustimmung konnte in allen drei Bereichen festgestellt werden.

Die Befunde zur Multiprofessionalität in unserer Studie weisen darauf hin, dass diese schwach konzeptualisiert und strukturell noch nicht ausreichend entwickelt ist. Strukturell festgelegte Tandems zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen, die längerfristiges gemeinsames Arbeiten und die Möglichkeit einer gegenseitigen Perspektivübernahme zulassen, ermöglichen weniger als die Hälfte der online befragten Schulleitungen. Angesichts der von Kunze und Reinisch (2019, S. 53 f.) vorgestellten These der Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen in Schule bieten jedoch besonders diese mittel- und langfristig angelegten Formen der multiprofessionellen Kooperation die Gelegenheit einer verbesserten Schulqualität.

In unserer Studie konnten wir eine geringe Formalisierung der Kommunikation zwischen den Professionen und damit schwache Konzeptualisierung beobachten. Eine gelingende Kooperation benötigt die strukturelle Einbindung der Schulsozialarbeiter*innen auf allen Ebenen. Ein Zusammenspiel aus Gremienarbeit, gemeinsamen, professionsübergreifenden Fort- und Weiterbildungen und dem Bereitstellen geeigneter Räume und Zeitfenster für den geregelten Austausch verankert Multiprofessionalität im System Schule (vgl. Speck 2020a, S. 1460).

Die Schulsozialarbeiter*innen berichten teilweise von einer Neupositionierung innerhalb des Systems Schule und einer stärkeren Einbindung in die Kollegien. Sie betonen, dass nur dort, wo der eigene Arbeitsauftrag der Schulsozialarbeit von Lehrkräften und Schulleitung anerkannt wird, ein Agieren der Professionen auf Augenhöhe stattfinden kann.

4.3 Veränderung der Dienst- und Fachaufsicht

Die landesbediensteten Schulsozialarbeiter*innen verbinden mit dem Wechsel von Dienst- und Fachaufsicht sehr unterschiedliche Erfahrungen. Die Dienst- und Fachaufsicht erfolgt im Gegensatz zu den kommunal Beschäftigten über die regionalen Landesämter für Schule und Bildung, weisungsbefugt ist die Schulleitung. Einige Fachkräfte formulieren eine bessere Orientierung durch

benannte fachliche Zuständigkeiten. So wird das Arbeitsfeld „*deutlicher*“ durch eine „*detaillierte Festsetzung der Tätigkeitsbereiche*“ (SoZA 133_1). Der Erlass wird beschrieben als „*ein ‚Rahmen‘ [...], an dem man sich orientieren kann. Dies ist nicht nur für die Fachkraft wichtig, sondern auch für die Vorgesetzten*“ (SoZA 281_1).

Dem gegenüber steht die Wahrnehmung einer Ausweitung sozialpädagogischer Handlungsfelder. Die Begriffe „*undurchsichtig*“ (SoZA 547_1), „*undurchschaubar*“ (SoZA 540_1) oder „*schwammig*“ (SoZA 367_1) problematisieren die Formulierungen der Arbeitsfelder im Erlass.

79 landesbedienstete Schulsozialarbeiter*innen geben in der Onlinebefragung an, dass sich ihre Aufgabengebiete mit der Erlasseinführung geändert haben ($n_{\text{SoA}_1}=414$). Sie benennen in den Freifeldbeiträgen der Onlinebefragung als inhaltlichen Zuwachs ihrer Tätigkeit „*mehr allgemeine Sozialarbeit*“ (SoZA 80_1, 84_1, 147_1, 239_1), eine Erweiterung der Adressat*innengruppen auf „*alle Schüler*innen*“ bzw. „*alle Schulformen*“ (SoZA 181_1, 253_1, 262_1, 291_1, 522_1) und einen Rückgang der Tätigkeiten in der Berufsorientierung zugunsten beratender und präventiver Aufgaben (SoZA 34_1, 181_1, 214_1).

Die Dezenten formulieren im Gruppeninterview als erlassbedingte Veränderung, dass die Schulsozialarbeiter*innen besser in die Kollegien eingebunden sind und „*dieser Erlass so ein großes Portfolio an Sozialarbeit ermöglicht*“ (IV ExpDez). Aus ihrer Perspektive kommt den Schulleitungen mit Einführung des Erlasses eine höhere Bedeutung zu: „*häufig war ja früher diese [...] unklare Aufteilung zwischen Fach- und Dienstaufsicht, auch in der Hinsicht schwierig, dass die Schulleitungen eigentlich gar nicht wirklich mitentscheiden können*“ (IV ExpDez).

Ein Teil der Schulsozialarbeiter*innen stellt in der Onlinebefragung als Erlassefolge fest, dass die Rolle der Schulsozialarbeit sich geändert hat von einer Art „*Außenstelle des Jugendamtes*“ zu einer „*Ansiedelung in der Schule*“ (SoZA 186_1). Dies wird von ihnen in Teilen kritisch gesehen: „*Jugendhilfe innerhalb des Systems Schule findet nur noch an wenigen Standorten statt. Angebote der Jugendhilfe können nur mit größerem Zeitaufwand genutzt werden und sind für viele Schülerinnen und Schüler in weitere Ferne gerückt [...] die Nähe zum Jugendamt ist weniger gegeben*“ (SoZA 347_k).

Der Wechsel der Dienstaufsicht für die Schulsozialarbeiter*innen hin zur Schulleitung und die Einführung der Fachaufsicht ist ein wesentlicher Aspekt des Strukturwandels. Er betrifft Weisungsbefugnisse, eine stärkere Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte mit den Schulleitungen und deren intensivere Einbindung in die Planung sozialpädagogischer Konzepte.

Insgesamt bestätigen die Schulsozialarbeiter*innen die Wirkung der veränderten Dienstverhältnisse, vor allem in Form einer verbesserten kollegialen Einbindung. Die Befragung verdeutlicht, dass Schulsozialarbeiter*innen, wie Schulleitungen den Erlass mit Handlungs- und Rechtssicherheit verbinden,

wengleich Veränderungen auf Seiten der Schulsozialarbeiter*innen auch zu Bedenken und Ungewissheiten führen.

In umfassenden Freifeldenträgen sind die Schulsozialarbeiter*innen auf die auftretenden Aushandlungsprozesse eingegangen und beschreiben Strategien, wie sie eine Vereinnahmung durch das System Schule zu verhindern suchen: Als Landesangestellte sind sie nicht mehr Vertreter*innen der Jugendhilfe am Ort Schule, und damit „Gast in einem fremden Haus“ (Baier 2007, S. 17), sondern werden zum Bestandteil des Systems Schule. Berichtet wird von einer engeren Einbindung in den Schulalltag (verglichen mit der eher „autonomen“ Positionierung zuvor über das Jugendamt) oder der Einrichtung eigener Fachbereiche, in denen sie enger und auf Augenhöhe in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten und trotzdem ihre inhaltlichen Zuständigkeiten erhalten können. Die engere Einbindung in Schule führt vermehrt zur Delegation jugendhilfespezifischer Aufgaben an Jugendhilfeträger und zu einer stärker empfundenen Distanz zu den Jugendämtern. So können Jugendhilfeangebote nur verzögert und erschwert an Schüler*innen vermittelt werden. Der institutionenübergreifende Austausch Schule – Jugendhilfe wird durch die enge Anbindung der Schulsozialarbeiter*innen an die Schulen erschwert.

Die an Schulen beobachtbare Durchmischung schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeiten (vgl. Sauerwein/Thieme 2020, S. 261 f.) kann durch den Erlass nicht aufgelöst werden, sie ist diesem strukturell vorgelagert. Der Anspruch Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung auf die Integration einer eigenen sozialarbeiterischen Position innerhalb der Institution kann nur in andauernden Auseinandersetzungen um inhaltliche (Teil-)Zuständigkeiten der Pädagog*innen durchgesetzt werden. Breuer et al. schlagen dafür das Konzept einer „kollaborativ-vernetzten Professionalität: mit einer versprachlichten Aushandlung der gemeinsamen pädagogischen Praxis durch Professionelle mit jeweils eigener fachlicher Perspektive [vor; die Autorinnen]“ (Breuer/Idel/Schütz 2019, S. 315). Sie postulieren für Schule perspektivisch eine „neue [...] plurale Gemeinschaft der pädagogisch Professionellen“ (ebd., S. 320), die Ausdruck interprofessioneller Strukturbildungen ist.

Das letzte Feld formulierter Unsicherheiten und Aushandlungsprozesse ist die durch den Erlass eingeführte Verbreiterung der Arbeitsfelder. Die Schulsozialarbeiter*innen fordern, dass diese an Schulen besser kommuniziert werden sollte. Es bestehen sowohl bei ihnen selbst als auch bei den Schulleiter*innen Unsicherheiten über die Wichtigkeit der jeweiligen Arbeitsfelder an der eigenen Schule. Fehlende Informationen auf Seiten der Schulleiter*innen darüber, wie die im Erlass angegebenen Einsatzbereiche spezifisch auf die Erfordernisse der eigenen Schule angewandt werden können, führen zu überlastenden Ansprüchen an die Schulsozialarbeit, die alle Felder vermeintlich mit gleich hoher Priorität bearbeiten soll.

5. Neupositionierung und klare Verankerung der Profession in Schule – Fazit

Die Strukturreform der Schulsozialarbeit in Niedersachsen führt zu einer Neupositionierung und klaren Verankerung der Profession in Schule. Damit Schulsozialarbeiter*innen wirkmächtig handeln können, bedarf es einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen ihnen und Lehrkräften. Professions-spezifische Hierarchien, erkennbar an der sehr unterschiedlichen Vergütung von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften, der personellen Ausstattung der Schulen und im Selbstverständnis dieser beiden Gruppen über die eigene Aufgabe an Schule, können Hindernisse für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit darstellen, die der Erlass in Niedersachsen (bisher) nicht zwingend löst. Die vorgestellte „kollaborativ-vernetzte Professionalität“ (Breuer/Idel/Schütz 2019, S. 315) ist nur möglich, wenn Angehörige beider Professionsgruppen gemeinsam miteinander Handlungsstrategien entwickeln und diese Austauschprozesse konzeptionell durch die Schulleiter*innen gesteuert und festgeschrieben werden. Die verstärkte Anerkennung der Position von Schulsozialarbeiter*innen und deren Aneignung des schulischen Raums bringen einen Blick auf Bildung in Schule, der vor allem durch die anwaltschaftliche Position für die Schüler*innen geprägt ist – im Vergleich zur im Kern wissensvermittelnden Position der Lehrkräfte. Dazu ist es notwendig, dass Schulleiter*innen und Lehrkräfte Schulsozialarbeit nicht als subordinierte Profession verstehen, sondern die Zusammenarbeit auf der Zuschreibung und Anerkennung der Professionszuständigkeiten von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen basiert. Das Aushandeln dieser Zuständigkeiten bietet dann die Gelegenheit, trotz einer strukturell verankerten Zuständigkeits-diffusität (vgl. Kunze/Reinisch 2019), zu einer „gemeinsame[n] pädagogische[n] Praxis von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften zu finden, die zwischen diesen beiden Gruppen kommunikativ ausgehandelt wird“ (Breuer/Idel/Schütz 2019, S. 315).

Solche Zusammenarbeit erfordert eine ausreichende Ressourcenausstattung: festgelegte und gesicherte Schulsozialarbeitsbudgets an den Schulen, ausreichende Mittel für Fort- und Weiterbildungen auf Schulseite, ein qualitativer und quantitativer Ausbau von Fort- und Weiterbildungsangeboten und eine anerkennende Vergütung der Schulsozialarbeiter*innen. So entwickelt Schulsozialarbeit einen tragfähigen Einfluss auf die Qualitätsentwicklung von Schule unter Anwendung der eigenen professionsspezifischen Perspektive.

Die stabile Verankerung multiprofessioneller Kooperation zwischen den an Schule Tätigen bedarf einer konzeptionellen Grundlage, die nicht nur die unterschiedlichen pädagogischen Grundpositionen von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften achtet, sondern ersteren eine feste Einbindung in die schulischen Gremien und beiden Gruppen Räume für einen regelmäßigen Austausch

sichert. Dies ist die Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung von Schule durch Schulsozialarbeit.

Limitationen der hier vorgestellten Studie liegen in der über die Schulleiter*innen vermittelten Kontaktaufnahme zu den Schulsozialarbeiter*innen und der Unklarheit, in welchem Umfang diese Zielgruppe erreicht wurde. Untersuchungen zur Anzahl von Schulsozialarbeiter*innen bei kommunalen Trägern in Niedersachsen und deren Verortung zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe, bleiben unterforscht und erfordern zukünftige Analysen. Auch die erlassbedingten, professionellen Aushandlungsprozesse in Schule sollten deutlich intensiver in den Blick genommen werden.

Literatur

- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang-Verlag.
- Baur, Christine (2020): Multiprofessionelle Kooperationen im schulischen Alltag – Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Niedersachsen und Berlin. In: Kolhoff, Ludger (Hrsg.): Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft III. Wiesbaden: Springer, S. 233–251.
- Baur, Christine/Homuth, Franziska (Hrsg.) (2020): Freiräume und Begrenzungen. Strukturreform der Schulsozialarbeit in Niedersachsen. Onlinefachtagung am 20.11.2020. Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Wolfenbüttel. express.adobe.com/page/mxyYdYZpjRfYc/ (Abfrage: 30.01.2023).
- Breuer, Anne/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna. (2019): Professionsentwicklung im Ganztage. Verschiebungen im Spiegel praxeologischer Forschung. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 307–323.
- Deinet, Ulrich (2017): Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–86.
- Haase, Katrin (2017): Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2019): Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. www.bagejsa.de/fileadmin/Fachverband/JSA_und_Schule/Selbstverst_Schulsozarb_A5-web.pdf (Abfrage: 12.11.2022).
- Kunze, Katharina/Reinisch, Rosa (2019): Kooperation – (Macht-)Mittel oder Möglichkeit. In: Baur, Christine/Krüger, Christine/Homuth, Franziska (Hrsg.): Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Wolfenbüttel, S. 53–63.
- Maykus, Stephan (2017): Kooperationskultur und Vernetzung. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–86.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2008): ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer, S. 368–371.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Runderlass der Ministerkonferenz vom 01.08.2017: Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung. Hannover.
- Racherbäumer, Kathrin/van Ackeren, Isabell (2015): Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 189–208.

- Sauerwein, Markus/Thieme, Nina (2020): Zur Durchmischung schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeiten in Ganztagschulen. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer, S. 261–271.
- Speck, Karsten (2020a): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1435–1466.
- Speck, Karsten (2020b): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 184–201.
- Spies, Anke (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, Gunter/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 133–150.

Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule

Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation

Anke Spies, Karsten Speck und Anja Steinbach

1. Einleitung und offene Fragen

Entgegen der relativ einhelligen Positionierung des Fachdiskurses zur Schulsozialarbeit, haben sich aufgrund bildungs- und sozialpolitischer Präferenzen in der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland unterschiedliche Trägermodelle und Ausbaustrategien zur Schulsozialarbeit entwickelt. Dabei setzen einige Bundesländer, wie u. a. Niedersachsen, die schulische Trägerschaft für das sozialpädagogische Handlungsfeld zentral: Mit dem Erlass vom 01. August 2017 „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ hat das Niedersächsische Kultusministerium zum Schuljahr 2017/18 begonnen, vorhandene Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft unbefristet auszubauen und durch Implementierungen in der Primarstufe zu ergänzen (vgl. *Baur/Homuth* in diesem Band).

Die Anforderung besteht also nicht länger darin, sich gegenüber Positionen, wie etwa die von Walter und Leschinsky, die 2008 noch eindringlich vor einer „Sozialpädagogisierung“ der Schule“ (S. 413) warnten, zu verhalten oder hiervon zu distanzieren. Vielmehr sind Konsequenzen aus empirischen Befunden, wie u. a. jene zur „fallorientierte(n) Praxis“ (vgl. Kloha 2018), zur „Zwischenbühne“ auf der das sozialpädagogische Handlungsfeld verortet werden kann (vgl. Reinecke-Terner 2017) oder den sozialpädagogischen Gruppenarbeitsformaten (vgl. Aghamiri 2016), in ihrer pädagogischen Kontur und Wechselwirkung zu schulpädagogischen Perspektiven im konkreten Setting einer Schule zu untersuchen. Das gilt insbesondere, wenn sozialpädagogisches Wissen und Handeln in schulischer Trägerschaft in schulische Strukturen und Abläufe implementiert und per Erlass gesteuert wird. Langfristige schulische Trägerschaften werfen die Fragen auf, welche organisationalen Veränderungen dieses Format in der Praxis mit sich bringt und ob die dauerhafte strukturelle, personelle und sozialpädagogische Erweiterung des schulischen Personaltableaus mit Konsequenzen auf der Ebene professioneller Selbstverständnisse und pädagogischer Handlungen der beteiligten Akteur*innen verbunden ist.

Aus organisationspädagogischer Perspektive ist dieses Format von Schulsozialarbeit ein weiterer Baustein eines schulisch organisierten, „zielbezogenen kollektiven Arrangements des Organisierens und Lernens“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014, S. 2), der Einfluss auf die strukturelle, wie auch auf die „prozessualen und kulturellen Verfasstheit(en)“ (ebd.) der Organisation (Einzel-)Schule und ihre Entwicklungsprozesse (vgl. Rolff 2012) nimmt. Da etwa im niedersächsischen Erlass die innerschulische kollegiale Beratungs- und Vernetzungsarbeit von Schulsozialarbeit zentral gesetzt wird, stellen sich auch die Fragen, welche organisationalen (Lern-)Prozesse von professionsbezogenen bzw. professionspolitischen Wechselwirkungen im schuladministrativ vorgegebenen Vernetzungs- und Kooperationsarrangement der Zusammenführung von schul- und sozialpädagogischen Akteur*innen angestoßen werden, welchen ‚Zwischenraum‘ Schulsozialarbeit in den „multikontextuellen Strukturen der Kooperation“ (Maykus 2020, S. 1130) ausfüllt und wie sie lebensweltliche Themen von Schüler*innen/Familien und sozialpädagogische Perspektiven auf Bildung vertritt. Diesen Fragen wollen wir in dem vorliegenden Beitrag anhand einer schulbezogenen Fallstudie nachgehen.

2. Dilemmata

Wenn schulische Trägerschaften die Jugendhilfe als Kooperationspartner *für* die Schulsozialarbeit verstehen und schulische Standards zentral setzen, stehen mit der organisationalen Ablösung des Handlungsfeldes von der Jugendhilfeträgerschaft seine fachliche Autonomie und die nötige Einbindung in Jugendhilfestrukturen und -standards auf dem Spiel (vgl. u. a. Speck 2009). So kommt das Handlungsfeld in ein fachliches Dilemma und der Diskurs an seine sozialpädagogischen Grenzen, die sich mehr und mehr mit schulpädagogischen Fragestellungen formaler Lernsettings überlappen, sowie organisational begründete Kontexte pädagogischen Handelns (vgl. Spies/Wolter 2020) berühren und professionstheoretische Probleme aufwerfen: In schulischer Trägerschaft ist Schulsozialarbeit schulischer Weisungsbefugnis unterstellt, so dass zu vermuten ist, dass vorrangig schulisch konnotierte Handlungsmaximen Geltung erlangen können. Da der organisationale Rahmen, also die schulstrukturellen Logiken und die darin handelnden Akteur*innen jedoch an der Genese von Ungleichheit und Diskriminierung (vgl. u. a. Machold/Wienand 2021) beteiligt sind, wird das fachliche Dilemma für Schulsozialarbeit deutlich: Sie tritt qua Erlass mit Auftrag und Anspruch des Ausgleichs sozialer Benachteiligung an (vgl. MK Niedersachsen 2017) und ist zugleich in gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt. Die Grenzen des ‚Zwischenraums‘ scheinen zu verschwimmen bzw. werden vor allem durch die schulische Weisungsbefugnis strukturiert. Trotz zunehmender Sensibilisierung für Bildungsbenachteiligungen durch Schule (vgl. u. a. de Moll 2020), liegt der Deutungsanspruch für

pädagogische Situationen und Prozesse auf Seiten der Organisation Schule bzw. der Lehrkräfte, die zugleich innerhalb von Strukturen und Logiken handeln, die benachteiligende und diskriminierende Wirkungen entfalten können (vgl. u. a. Rutter 2021; Gerheim/Spies 2017; Amling 2016; Büker/Rendtorff 2015; Rose 2014) und Eltern separierend milieubezogen adressiert werden (vgl. BMFSFJ 2021; kritisch dazu: Steinbach 2022; Machold/Wienand 2021). Im Umkehrschluss scheinen sozialpädagogische Maximen der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in schulischer Trägerschaft Gefahr zu laufen, in den Hintergrund zu rücken, weil die Entlastungserwartungen von Lehrkräften (vgl. Spies/Wolter 2017) zu einem professionellen Spannungsverhältnis führen.

3. Fallstudie

Im Folgenden stellen wir Auszüge aus einer qualitativen explorativen Einzelfallstudie (vgl. Hering 2018) vor: An einer kooperativen offenen Ganztagsgrundschule¹ in Niedersachsen wurden 18 Monate nach Implementierung einer unbefristeten 100% Schulsozialarbeitsstelle in schulischer Trägerschaft, in Form von drei Gruppendiskussionen (vgl. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009) und vier problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) eine Datengrundlage zu sozialpädagogischen Handlungskonzepten, wie bspw. Gruppen-, Einzelfall- und Gemeinwesenarbeit (vgl. Spies/Pötter 2011), in ihrer Einbettung in die schulischen Logiken und Abläufe erhoben. Zwei Gruppendiskussionen mit jeweils der Hälfte des Lehrer*innenkollegiums sowie eine mit den Ganztagsmitarbeiter*innen und den Schulbegleiter*innen (Jugendhilfeträgerschaft) ermitteln kollektive, aber auch durchaus unterschiedliche Sichtweisen der pädagogischen Akteur*innen. Die vier problemzentrierten Einzelinterviews erfassen die Perspektiven der amtierenden und der ehemaligen Schulleitung, der Ganztagsleitung und der Schulsozialarbeiter*in. Die Daten wurden in einem interpretativ-rekonstruktiven Analyseprozess im Verfahren der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) ausgewertet, um nicht nur das „was eine Person auszudrücken beabsichtigte“ (Wohlrab-Sahr 2003, S. 123) zu beschreiben und zu analysieren, sondern den Sinn der beschriebenen Handlungen oder deren subjektive Bedeutungen (vgl. Poschetschnik 2010, S. 3) sowie die „zur Gewohnheit gewordenen Sprach-, Deutungs-, Handlungs- und Interaktionsmuster, die der zu untersuchenden sozialen Praxis ihre Gestalt geben“ (Kleemann et al. 2013, S. 121), rekonstruieren zu können.

1 Seit 2013 in Kooperation mit freiem Jugendhilfeträger konzipiertes, kommunal gesteuertes, multiprofessionelles Konzept, das enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und bei einem Jugendhilfeträger angestellte, sozialpädagogische Ganztagskoordination (Fachaufsicht der dort angestellten Ganztagsmitarbeiter*innen und Schulbegleitungen) erfordert. Außerdem gehören sonderpädagogische Lehrkräfte und einige schulbehördlich angestellte Schulbegleitungen zu den Akteur*innen im Feld.

Aus organisationspädagogischer Perspektive richtet sich das Forschungsinteresse der Fallstudie zudem auf das neue kollegiale Setting des organisationalen Lernens und die steuernden Funktionen des Niedersächsischen Erlasses. Dafür differenzieren wir auf bildungstheoretischer Grundlage der unauflösbaren Normenkonflikte pädagogischen Handelns (vgl. Fuchs 2019; Bokelmann 1965) zwischen Sinn-, Sach- und Konditionalnormen², um erzieherische, unterrichtliche und kontextuell rahmende Anforderungen unterscheiden und pädagogisches Handeln entlang des, mit (multiprofessionellen) ‚Teams‘ und Kooperationen assoziierten Kohärenzanspruchs analysieren zu können. Wir gehen darüber hinaus der Frage nach, ob mit der Implementierung von Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft möglicherweise auch eine Hybridisierung (vgl. Evers/Ewert 2010) im Sinne „Sozialer Innovation“ (Howaldt et al. 2019) der Organisation (Einzelschule) verbunden ist.

4. Kompensatorische Funktion von Schulsozialarbeit

Die Aufgaben der Schulsozialarbeit in der untersuchten Grundschule lassen sich in Einzelfallhilfe, Gruppenangebote und Vernetzungstätigkeiten einteilen. Die Einzelfallhilfe ist hier sowohl durch Unterrichtsbeobachtungen und programmatische ‚Trainings‘ als auch durch Gespräche bei akutem Einzelbedarf oder familialen Anliegen angelegt und geht auf Wahrnehmungen und Meldungen‘ der Lehrkräfte sowie direkte Kontaktaufnahmen der Schüler*innen bzw. Eltern zurück. Daraus kann sich für einzelne Schüler*innen über wenigstens ein Schulhalbjahr eine, in regelmäßiger Gruppenarbeit zur emotionalen und sozialen Unterstützung angelegte, Unterstützung (s. u.) entwickeln. Zudem werden einzelfallbezogene Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften und/oder Ganztagsmitarbeiter*innen von der Schulsozialarbeit vermittelnd unterstützt.

Die Vernetzungsarbeit der Schulsozialarbeit bezieht sich zum einen auf *interorganisational*e Belange, die aus den systembedingten bildungsbiografischen Brüchen in der Schuleingangsphase oder des Übergangs in die Sekundarstufe I abgeleitet werden und die Primarstufe mit Organisationen der Elementarbildung (Kindertagesstätten) sowie den weiterführenden Schulen verbinden. Zudem gehören die Vernetzung mit den Diensten und Angeboten weiterer Träger der Jugendhilfe im Einzugsgebiet der Schule sowie der regionale Austausch mit Schulsozialarbeiter*innen anderer Schulen zu ihren Aufgaben. *Intraorganisational* arbeitet die Schulsozialarbeit mit Schulleitung, Lehrkräften und Sonderpädagog*innen sowie Schulbegleiter*innen und Mitarbeiter*innen des

2 konditional: rechtliche Rahmungen, politische und strukturelle Vorgaben, ökonomische Ressourcen, mediale/öffentliche Diskurse, Traditionen.

Ganztagsteams zusammen. Als Mitglied der Steuergruppe Leitungsrunde ist die Schulsozialarbeit auch in schulorganisationalen Entscheidungsprozesse involviert.

Aus den hier zusammengefassten Tätigkeiten, die von allen Befragten nachdrücklich positiv gewertet und wertgeschätzt werden, lassen sich bei genauerer Betrachtung eine Reihe organisationspädagogischer und professionstheoretischer Klärungsbedarfe ableiten: Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge verbessern die exkludierenden sozialpädagogischen Interventionen einzelfallbezogen die Ausgangslagen der Schüler*innen, um den Lern- und Leistungsanforderungen des Unterrichts ‚besser‘ folgen zu können, ohne dass die Interventionen konkret erläutert werden. Die als Soziales Training bezeichnete sozialpädagogische Gruppenarbeit ist parallel zu ausgewählten Unterrichtsettings einzelner (Neben-) Fächer und Programme platziert, deren Relevanz somit dem Sozialtraining zunächst erstmal nachgeordnet wird. Sofern implizit Kohärenz zwischen schul- und sozialpädagogischem Handeln angestrebt wird, scheint dies schulpädagogisch und sachnormorientiert konnotiert zu sein, indem das sinnnormativ orientierte, erzieherische Handeln der Schulsozialarbeit in den Dienst der sachnormativen Wissensvermittlung im Unterricht gestellt wird, ohne genauer benannt zu werden. Die sachnormativen ‚Verluste‘ des ‚versäumbaren‘ Unterrichts (etwa in Kunst, Musik oder der sogenannten Büchereistunde) werden nicht thematisiert oder reflektiert. Hier deutet sich an, dass den Zuweisungen ein schulisches Delegations- und Relevanzverständnis zugrunde liegt, das Sinnnormen pädagogischen Handelns ab einer nicht näher definierten Sachlage in den erzieherischen Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit verlagert, damit die Sachnormorientierung schulpädagogischer Unterrichtstätigkeit gestützt wird.

Da detaillierte Erläuterungen zu Strukturen von Fallzugängen fehlen, deuten sich insgesamt zwar Verbindungen zwischen sozial- und schulpädagogischem Handeln innerhalb der Organisation Schule an, aber es finden sich keine Hinweise, dass eine „intermediäre Praxis“ (Evers/Ewert 2010, S. 117) die schul- und sozialpädagogischen Handlungslogiken und Orientierungen *wechselseitig* beeinflussen. Ebenso finden sich keine Hinweise auf ein *Konzept* strukturierter kollegialer Beratung und Vernetzung, die unterschiedliche Einschätzungs- und Handlungslogiken mit einem Anspruch an beidseitige Kohärenz, im Sinne eines gemeinsamen Deutungsformats erkennen lassen. Vielmehr scheint Schulsozialarbeit vor allem eine kompensatorische Funktion zu haben, die schulischen Logiken und Verantwortlichkeiten zu folgen versucht.

4.1 Wirkmächtigkeit schulischer Logiken

Auf übergeordneter Ebene der Materialanalysen wird deutlich, dass Schulsozialarbeit in einem eher additiven Sinne in die Organisation Schule aufgenommen wird und nur in Ansätzen professionelle schulische Logiken berührt. Eine Veränderung schulischer Selbstverständnisse und pädagogischer Handlungen

oder gar organisationaler „Praxismuster“ (Göhlich 2014, S. 72) wird allerdings nicht sichtbar. Vielmehr kommt es durch die kompensatorische Funktion von Schulsozialarbeit für sinnnormative Aufgaben pädagogischen Handelns zu einer stärkeren Spaltung zwischen Sinn- und Sachnormenebenen und folglich zur Verfestigung des Normenkonflikts (vgl. Fuchs 2019; Bokelmann 1965). Komplexere Erziehungssituationen werden als ‚soziale Angelegenheiten‘ an den spezifischen Ort *Schulsozialarbeit* ‚delegiert‘, weil keine Kohärenzdefinition als gemeinsame pädagogische Aufgabe formuliert wird. Indem Lehrkräfte unisono betonen, dass erst die Schulsozialarbeiter*in es ihnen ermöglichen, ihrer „Kernkompetenz“ (GD I, 203) des Unterrichtens zu folgen, markieren sie das sachnormbezogene, formales Wissen vermittelnde, pädagogische Handeln als ‚ihren‘ professionellen Handlungskontext. Erzieherisches, also grundsätzlich schulischem Unterricht implizites, sinnnormatives pädagogisches Handeln wird ab einem undefinierten ‚Störungsgrad‘ an Schulsozialarbeit delegiert, ohne die sie „alle möglichen sozialpädagogischen Dinge regeln“ (GD I, 205) müssten, die „einem querkommen“ (GD I, 212), weil „Schüler diese Voraussetzungen nicht mitbringen“ (GD I, 213), die ihnen für einen reibungslosen Ablauf von Unterricht erforderlich scheinen.

Aus organisationspädagogischer Perspektive verhindert die Abgrenzung entlang der Beziehungsebene (z. B. ‚anspruchsvollerer‘ Einzelfälle) und die implizite Differenzierung in eine ‚unterrichtende‘ schulpädagogische und eine ‚erziehende‘ sozialpädagogische Professionalität, die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Kohärenzkriterien für die organisationale Gestaltung der Schule. Die als sozialpädagogisch deklarierten Handlungsbedarfe werden von Seiten der Lehrer*innen eher unspezifisch als „Dinge“ bezeichnet und als ein zeitliches Ressourcenproblem (GD II) markiert. Parallel dazu erläutern die Lehrkräfte, nicht über das nötige Verweisungswissen für die interinstitutionelle Vernetzungsarbeit mit dem Jugendhilfesystem zu verfügen. Demnach wird nicht die originär sozialpädagogische Professionalität (des Fallzugangs und des Verweisungswissens) und deren Handlungsmaximen (z. B. Lebenswelt- und Adressat*innenorientierung, Anwaltschaftlichkeit) anerkannt und als Grenzen im professionellen Selbstbild der Lehrkräfte sichtbar. Vielmehr wird die strukturelle Kompensationsfunktion der Schulsozialarbeit als Aufgabe bewertet, welche Lehrkräfte bei genügend zeitlichen und organisatorischen Ressourcen durchaus selbst übernehmen würden; die sozialpädagogische Expertise dann also überflüssig wäre. Die Kontrastierung zwischen eigener und fremder Professionalität wird so zum berufsfeldspezifischen Ausdruck der fachlichen Selbstpositionierung und steht der Entwicklung eines pädagogischen Kohärenzkonzepts bzw. der Entwicklung einer Idee von Kohärenz im Wege. Die wiederholten Ausführungen zur Anerkennung und Wertschätzung der schulsozialpädagogischen Tätigkeit, können somit auch als Teil der Dethematisierung der eigenen Verantwortung auf der Sinnnormebene interpretiert werden, die auch durch die Schulsozialarbeit ermöglicht wird, wenn sie ihre Entlastungsfunktion (s. u.) betont. Hinweise oder Aussagen zur

funktionalen Gleichwertigkeit der Professionen für die Unterstützung und Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse werden nicht angesprochen, ebenso wie konkrete Erläuterungen zum Lernen im sozialpädagogischen Gruppenkontext. Das methodische Instrumentarium sozialpädagogischer Gruppenarbeit wird als „gewisse Auszeit zwischendurch“ (GD I, 58) beschrieben, die der Sicherung des ‚reibungslosen‘ Unterrichtsverlaufs dient und somit eher funktional für die kindliche Mitarbeit und Lernbereitschaft im Unterricht erklärt wird.

Die implizierte Konstruktion von ‚nicht-passenden‘ Kindern und Familien, die die Normalitätserwartungen von Schule nicht erfüllen und von Schulsozialarbeit in der Anpassung an schulische Erwartungen unterstützt werden sollen, deutet sich als ein zentraler Konsens in allen Datensätzen an. Indem einzelne Kinder den Unterrichts- und Klassenkontext regelmäßig zeitweise verlassen und stattdessen der sozialpädagogischen Gruppenarbeit zugeteilt werden, können die Antinomien bzw. Normenkonflikte zwischen Sinnnormen und Sachnormen umgangen werden, ohne dass Funktion und Folgen des ‚Pausierens‘ genauer hinterfragt werden. Unter dem Begriff des sozialen „Trainings“ (kritisch dazu u. a. Budde 2014) werden die so beschriebenen „sozial-emotionalen Dinge“ (GD I, 87) einzelfallbezogen aus dem Unterricht ausgelagert und exkludierend im schulischen Gefüge positioniert. Die damit verbundenen pädagogischen Handlungen sind auch symbolisch durch die räumliche Randlage des sogenannten „Trainingsraums“ und seine Einrichtung („gemütlich“) von den Orten des Unterrichts (Klassenzimmer) abgegrenzt. Letztlich wird so dem schulischen Alltag aber das sozialpädagogische „Sozialkapital“ (Evers/Ewert 2010, 118) organisational und räumlich entzogen. Die additive und einzelne Schüler*innen exkludierende Kompensationsfunktion durch Schulsozialarbeit wird von allen Akteur*innen anerkannt, ohne die möglichen Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsstruktur und emotionalen oder sozialen Aufmerksamkeitsbedarfen der Kinder sinn- und sachnormativ zu reflektieren und für die Entwicklung kohärenter Lernsettings zu nutzen, die weniger separierenden Logiken folgen. Die Folgen der implizit als ‚versäumar‘ deklarierten Unterrichtsanteile für u. a. non-formal-literarische und kreative Interessensentwicklung (vgl. Lichtblau 2013) und exkludierende Praxen im gruppendynamischen Gefüge der Klasse oder die Aneignung des Settings durch die Kinder (Aghamiri 2018) bleiben in den Gruppendiskussionen und Interviews dethematisiert.

Indem entlang schulisch definierter Sachnormen und Unterrichtsfächerhierarchien zwischen unverzichtbaren und weniger wichtigen Bestandteilen des schulischen Settings unterschieden wird, die Entscheidungshoheit bei den Lehrkräften liegt und die Hierarchie der Relevanzen unhinterfragt bleibt, begrenzt sich die strukturelle Einbindung der Schulsozialarbeit schwerpunktmäßig auf ein Format der Unterrichtsregulierung und Falldellegation. Mit der damit erreichten ‚pädagogischen Entlastung‘ der Lehrkräfte scheinen zugleich auch Möglichkeiten

der Veränderung schulischer Organisationsstrukturen und Handlungslogiken weitestgehend ausgeschöpft zu sein.

Die Analysen zeigen insgesamt, dass es kaum Verbindungen von *wechselseitig* miteinander in Beziehung stehenden schul- und sozialpädagogischen Orientierungen und Handlungen gibt. Vielmehr scheint es, als führen die Entlastungserwartungen der schulpädagogischen Akteur*innen und die Erlassformulierungen dazu, dass auch die sozialpädagogische Profession ihr Selbstverständnis als ein vor allem kompensatorisches Additiv entwirft, ohne den sozialpädagogischen Beitrag am Bildungsprozess der Adressat*innen zu definieren, bzw. die schulische Logik der Differenzierung zwischen Unterricht und ‚Soziales‘ zu hinterfragen: „[...] und so kann ich die Lehrkräfte einfach entlasten (ähm), einfach Aufgaben neben Schule, also neben dem reinen Unterrichten, kann ich dann einfach abnehmen“ (SchuSo I 3, 254–256).

Hier entsteht der Eindruck, mit Schulsozialarbeit verfüge das Kollegium über eine zusätzliche Profession mit vornehmlich entlastender und kommunikativer Funktion für ‚Nebenschauplätze‘ pädagogischen Handelns, ohne dass Selbstaussagen über die Effekte ihrer Arbeit jenseits des „ganz anders“ (GD I, 32) (als wer/was?) und „viel besser“ (GD I, 49) (als wer/was?) im – letztlich disziplinierenden – Fallzugang formuliert werden. Weder Schulsozialarbeit noch ihre Kooperationspartner*innen referieren, welches originäre Wissen Schulsozialarbeit anwendet und vermittelt, indem sie sich „kümmert“ (GD I, 22; GD III, 20). Da Schulsozialarbeit für professionelle Kenntnisse sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Hilfestrukturen außerhalb („anders“; „besser“) der Organisation Schule steht, scheint diese Verlagerung nur auf den ersten Blick ertragreich, weil sie organisatorisch, emotional und sozial entlastend wirkt. Auf den zweiten Blick wird sozialpädagogische Professionalität als solche aber eher deklassiert und letztlich auch die schulpädagogische Professionalität mit einem eingeschränkten Fokus entworfen. Die Möglichkeiten kollegialer Beratungs- und Vernetzungsarbeit werden in einem diffusen Verweisungsverhältnis belassen, ohne interprofessionellen Zugang zu den Praxen der Einzelfallhilfe zu ermöglichen.

Keiner der Datensätze enthält Erläuterungen eines (kooperativen) strukturierten Verfahrens von Fallzugängen im Sinne gegenseitiger Beratungen und der Entwicklung kohärenter Ansätze. Es finden sich lediglich Ausführungen, dass Fälle ‚übernommen‘ oder ‚delegiert‘ werden und die vage Erläuterung einer fluiden Fallpraxis. Im Gesamtbild werden sowohl Lehrkräfte als auch Ganztagsmitarbeiter*innen von ihren Sorgen um gegebene lebensweltliche Bedingungen der Schüler*innen und ggf. Handlungsnotwendigkeiten entlastet, haben Schüler*innen eine Ansprechperson, um individuelle Belange und Belastungen thematisieren zu können und Eltern finden Unterstützung durch alltagspraktisches und fachliches Verweisungswissen der Schulsozialarbeit. Trotz der Mitwirkung der Schulsozialarbeit im Leitungsteam behält die Schule ein hierarchisches

Organisationskonstrukt bei, das (noch) nicht auf ein intermediäres Modell der Neukonstruktion des organisationalen Rahmens hinweist – und hierfür auch auf die sozialpädagogische Expertise zurückgreift – sondern vor allem dem Auftrag folgt, vorhandene schulische Logiken zu stabilisieren. Mit diesem pädagogischen Differenzverständnis werden in organisationspädagogischer Konsequenz die Auseinandersetzung mit Normenkonflikten in pädagogischen Kooperationsverhältnissen (vgl. Spies/Wolter 2020, 2018) umgangen.

Mit der professionsdifferenten Abgrenzung der Sinn- und Sachnormen pädagogischen Handelns scheint die zentrale (organisations-)pädagogische Funktion von Schulsozialarbeit in der Verbesserung der Anpassungsleistung von Schüler*innen an schulische Bedingungen zu liegen. ‚Reibungsloser‘ Unterricht wird als Leitlinie gesetzt, während lebensweltliche Bezüge, ebenso wie biografische Widerfahrnisse aus unterrichtlichen und gruppendynamischen (Klassen)Kontexten exkludiert werden. Ein wechselseitiger pädagogischer Kohärenzanspruch und die „Herausbildung multipler Identitäten von Professionellen“ (Evers/Ewert 2010, S. 119) scheint (noch) jenseits der vorstellbaren Möglichkeiten zu liegen, obwohl durch die Einrichtung der unbefristeten Schulsozialarbeitsstelle in schulischer Trägerschaft auf der konditionalnormativen Ebene durchaus die Rahmenbedingungen für eine hybride „Corporate Social Responsibility“ (ebd., S. 117) gegeben wären.

4.2 Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘

Auch indem die Tätigkeit der Schulsozialarbeit von mehreren Akteur*innen, als auch in der Selbstdefinition als „Schnittstelle“ (GT I 2, 18; GD III, 148; SchuSoI 3, 195) charakterisiert wird, zeigt sich, dass zwar ein kommunikativer Zwischenraum personell gefüllt, nicht aber im Sinne von fachlich-professioneller Identität gefüllt werden kann, wenn sich hinter dem innerschulischen Vernetzungsanspruch ein Delegationsprinzip verbirgt: Der ‚Zwischenraum‘ wird zwar markiert, bleibt aber letztlich verbal unzugänglich. Wenn das Team der pädagogischen Ganztagsgestaltung und die Schulbegleiter*innen sich einig sind, dass die Schulsozialarbeit Fallzugänge erleichtert, weil sie „Bescheid weiß“ (GD II, 324), ihre (schul-)internen Kenntnisse weitergibt und damit die „Schnittstelle für Vor- und Nachmittag und Kind und Eltern“ (GD III, 148 f.) sei, oder als „Brücke“ (SchuSoI 3, 120) den Schulbegleiter*innen der weiterführenden Schulen Fallinformationen gibt, wird zwar eine zuvor bestehende Leerstelle der Informationsweitergabe ausgefüllt, allerdings ohne dass deutlich wird, warum das eine explizit sozialpädagogische Aufgabe ist. Lediglich die Tätigkeit der Vermittlung zwischen Eltern und Behörden könnte als solche, im Sinne einer lebensweltlichen Unterstützung der Familien von Kindern, die diese Schule besuchen, benannt werden. In dieser Vermittlungstätigkeit deutet sich außerdem an, dass die mehrfach erwähnte *Entlastung* von früheren *Belastungen* mit der

Sozialstruktur des Stadtteils korrespondiert, dessen Schüler*innen zu hohem Anteil entlang verschiedener Differenzlinien als benachteiligt gelten und Anlass waren, nachdrücklich Ressourcen für Schulsozialarbeit einzufordern (SL, I 4). Darüber hinaus bleiben Positionen zu sozialstrukturellen Gegebenheiten im Stadtteil unerwähnt, so dass davon auszugehen ist, dass sozialökologische Vermittlungs- und lebensweltliche Kontextklärungen (Familie und Herkunft) in Fallberatungen nicht als sozialpädagogische Expertise verlangt und genutzt werden. Die Vorgänge auf der „Zwischenbühne“ (Reinecke-Terner 2017) bleiben also unsichtbar bzw. verschwinden unter der ‚Regie‘ schulischer Trägerschaft.

Eine (technische) Schnittstelle ist zwar Teil eines Systems, dient aber lediglich als Verbindungsstelle zwischen Funktionseinheiten der Kommunikation im Sinne eines Daten- und Steuersignalaustauschs. Wenn die Schulsozialarbeit also tatsächlich als intraorganisationale und interprofessionelle ‚Schnittstelle‘ wahrgenommen wird und sich auch selbst vor allem in der Übermittlungsfunktion versteht, werden originär sozialpädagogische Funktionen und Fallzugänge durch diese technische Allegorie unsichtbar oder sogar unbeschreibbar.

Mit der schulischen Trägerschaft hat Schulsozialarbeit keine Fallautonomie und kann sozialpädagogische Maximen nur innerhalb der schulischen Deutungsrahmung verfolgen: Trotz formulierter Wertschätzung betont die Schulleitung Ermessensspielräume sowie Wissensvorsprung der Lehrkräfte und siedelt die sozialpädagogische Expertise in nachgeordneter Position an:

„die Federführung [hat] schon, meines Erachtens, die Klassenleitung, weil ähm, die ist vorrangig verantwortlich für die Klasse, für dieses Kind und muss auch entscheiden, wie will ich das handhaben. Weiß auch am besten über das Kind Bescheid. Ne, also wie sind die Familienverhältnisse und so weiter. Das kann ich ja alles gar nicht wissen von jedem Kind. Und Frau X. [Schulsozialarbeiterin] weiß es vielleicht im Zweifelsfall von diesem Kind jetzt gerade auch nicht, weil es vielleicht noch gar nicht so oft auffällig gewesen ist.“ (SL, I 1, 569–575)

So erklärt sich, dass die ‚Schnittstelle‘ intraorganisational als Informationsfunktion und weniger als professionell konturierte Verbindung zwischen Schule und Jugendhilfesystem anerkannt wird. Fallzugänge, Struktur und Vernetzung von Verfahrenswegen bleiben damit deutlich hinter den Möglichkeiten sozialpädagogischen Fallverstehens zurück, wie es u. a. Ader und Schrapper (2020), Müller (2012), Leonhardt (2005) und Heiner und Schrapper (2004) beschrieben haben.

5. Fazit

Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, so zeigt sich in unserer Fallstudie, läuft Gefahr, in der Anpassung an schulische Logiken, Traditionen und Hierarchien zentrale Anteile ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit einzubüßen und Handlungsroutinen zu entwickeln, die zwar organisationale Notwendigkeiten bedienen, aber sozialpädagogische Handlungsmaximen vernachlässigen. Der ‚Zwischenraum‘ den Schulsozialarbeit markiert, scheint in unserer Fallstudie der schulische Ort zu sein, an den komplexe pädagogische Beziehungen verlagert werden, ohne dass Wechselwirkungen zwischen der sachnormorientierten pädagogischen Struktur von Unterricht und sinnnormorientierten Reaktionen auf kindlichen Ausdruck („Verhalten“) diskutiert werden. Dafür gibt u. a. der Niedersächsische Erlass die rechtliche Konditionalnorm vor, indem er Schulsozialarbeit nicht nur ihren Platz „außerhalb des Unterrichts“ zuweist, sondern auch ihre, Schulleitung und Lehrkräfte „unterstützende“ (MK Niedersachsen 2017, S. 429), also nachgeordnete Position hervorhebt und so die Gestaltungsmöglichkeiten der „multiprofessionellen Zusammenarbeit“ (ebd., 429) begrenzt. Die damit festgeschriebene interprofessionelle Diskrepanz hat aus organisationpädagogischer Perspektive Auswirkungen auf die, konzeptionell zu fassende, *pädagogische* Relevanz der Schulsozialarbeit: Mit dem, innerhalb der Schule praktizierten und durch Schulträgerschaft rechtlich gestützten Kompensationskonstrukt wird kohärentes pädagogisches Handeln im Delegationsverhältnis aufgrund der impliziten Entwertung des fachlichen sozialpädagogischen Beitrags zum gesamtpädagogischen Konzept quasi unmöglich zu entwickeln sein, solange es auf schulischer Weisungsbindung beruht. Das kompensierende Verständnis von Kooperation kann höchstens auf den Kooperationsniveaustufen der gegenseitigen Information und der Absprachen von Zuständigkeiten (vgl. Spies/Pötter 2011) angesiedelt werden, ist aber im einseitigen Delegationsformat de facto kaum als Kooperation zu bezeichnen. Die höhere Intensität fordernden, anspruchsvolleren Möglichkeiten der strukturierten *gegenseitigen* Beratung in der Beurteilung von Einzelfällen und Gruppenkontexten oder der systematischen *gemeinsamen* Konzeptentwicklungen, sowie deren evaluative Überprüfungen, bleiben folglich (noch) weitgehend ungenutzt. Der unauflösbare Konflikt zwischen sinn- und sachnormbezogenem pädagogischem Handeln wird u. a. durch die hierarchische Zuweisungspraxis verstärkt, während er vordergründig gelöst scheint.

Es deutet sich an, dass die schulische Trägerschaft die Nachteile der Jugendhilfeträgerschaft, die qua außerschulischer Fachaufsicht auch stets auf eine solitäre oder formale Randposition in der strukturellen Gestaltung der pädagogischen Settings verwiesen werden kann, reproduziert. Außerdem bestätigt sie die Erwartungshaltung der Entlastung von Lehrkräften (vgl. Spies/Wolter 2017) und führt vom sozialpädagogischen Anliegen der Verbesserung von Teilhabechancen

weg, so dass in der Konsequenz die fachlichen Standards der Jugendhilfe kaum in das schulische Setting einziehen können.

Ein konzeptioneller Einfluss von Schulsozialarbeit auf Schulentwicklungsprozesse im Sinne einer Hybridisierung müsste sich jenseits der additiven Personal- und Organisationsstrukturentwicklung auch in Wechselwirkungen zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2012) und folglich in der Beschreibung von Prozessen zur Erlangung von Kohärenz im pädagogischen Handeln aller beteiligten Akteur*innen abbilden. Anstelle dieser Kohärenz scheint allerdings die, für sozialpädagogische Professionalität quasi als Maxime geltende Berücksichtigung der lebensweltlichen Dimensionen und der kindlichen bzw. familiären Lebensbewältigungsstrategien, an Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung dieser Schule verloren zu haben. Vielmehr deutet sich sogar an, dass Schulsozialarbeit zur Abkoppelung von Unterricht aus der von Rolff (2012) als Schulentwicklungstrias definierten Interdependenz zwischen Personal, Unterricht und Organisation beitragen kann und für Schüler*innen zwei pädagogische Beziehungen mit z. T. widersprüchlichen Zielsetzungen neben- oder sogar gegeneinander stehen.

Für den Einzelfall können wir zwar bestätigen, dass die Maßgaben der Konditionalnorm umgesetzt werden, müssen aber auch darauf hinweisen, dass ein organisationaler Lernprozess weiterführende Impulse, z. B. zur Strukturierung von im Erlass explizit genannten Aspekten des Kinderschutzes (vgl. Spies 2022) benötigen würde, um die Ressource der sozialpädagogischen Expertise der Schulsozialarbeit für die Entwicklung eines *pädagogischen* Gesamtkonzepts (vgl. Eder 2015) nutzen zu können. Dabei würden sowohl die Berücksichtigung von sozialökologischen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern im Grundschulalter als auch die Verknüpfung von formalem und non-formalem Lernen in der Gestaltung von partizipativen Lernsettings für die Primarstufe im Ganztage die Grundlage der Kohärenzanforderung sein. Trägerschaft, Erlass und grundsätzliche Akzeptanz der sozialpädagogischen Perspektive sowie die Möglichkeiten der Schulautonomie bieten grundsätzlich die Chance, ein intermediäres Modell der Neukonstruktion des organisationalen Rahmens aufzubauen; in unserer Fallstudie zeigt sich eine solche Orientierung hingegen noch nicht.

Wenn wir Schulentwicklung als Prozess zwischen Stabilität und Transformation (vgl. Kramer 2021) auf der Ebene der Organisation verstehen, wird in der Fallstudie deutlich, dass die Implementation von Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft nicht per se eine Strukturtransformation beinhaltet, die organisationale und organisationspädagogische Veränderungsprozesse mit sich bringt und sozialpädagogische Perspektiven in Kohärenz zu schulpädagogischen Logiken und Routinen verankert. Hier bleiben Ressourcen für die Schulentwicklung im Sinne einer „Soziale[n] Innovation“ (vgl. Howaldt et al. 2019) bislang ungenutzt.

Literatur

- Ader, Sabine/Schrapper, Christian (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München: Ernst Reinhardt.
- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich Uni Press.
- Aghamiri, Kathrin (2018): ‚Soziales Lernen‘ als sozialpädagogisches Spektakel in der Schule. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–220.
- Amling, Steffen (2016): Blicke auf Schüler_innen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Grafshoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 193–206.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie und Jugend (2021): 9. Familienbericht. www.bmfsfj.de/resource/blob/174094/93093983704d614858141b8f14401244/neunter-familienbericht-langfassung-data.pdf (Abfrage: 10.11.2021).
- Bokelmann, Hans (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns: Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund.
- Budde, Jürgen (2014): Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. In: Bildung und Erziehung, 67, H. 1, S. 103–118.
- Büker, Petra/Rendtorff, Barbara (2015): Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 1, S. 101–117.
- de Moll, Frederick (2020): Sozialisatorisches und pädagogisches Handeln von Lehrkräften an Grundschulen mit privilegiertem und benachteiligtem Milieu. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–115.
- Eder, Ferdinand (2015): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–79.
- Evers, Adalbert/Ewert, Benjamin (2010): Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikationen. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–128.
- Fuchs, Thorsten (2019): No Way Out. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 49–68.
- Gerheim, Udo/Spies, Anke (2017): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln von Lehrkräften im Rahmen der Schullaufbahneempfehlung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 10, H. 1, S. 63–75.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–75.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Heiner, Maja/Schrapper, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 201–222.
- Hering, Linda (2018): Fallstudie. In: Akremi, Leila/Baur, Nina/Knoblauch, Hubert/Traue, Boris (Hrsg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 917–951.
- Howaldt, Jürgen/Kaletka, Christoph/Schröder, Antonius/Zirngiebl, Marthe (2019): Atlas of Social Innovation. 2nd Volume: A World of New Practices. München: oekom.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloha, Johannes (2018): Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Wiesbaden: Springer VS.

- Kramer, Rolf-Torsten (2021): Strukturbildung zwischen „Kampf“ und „Pfadabhängigkeit“? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Humrich, Merle/Idel, Till-Sebastian. (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–289.
- Leonhardt, Ulrike (2005): „Individuelle Bildungsplanung“ und „Fallverstehen“ als Profil von Ganztagschulen. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderung an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 86–103.
- Lichtblau, Michael (2013): Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessensentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6, H. 1, S. 72–87.
- Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 102–123.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine ethnografische Langzeitstudie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maykus, Stephan (2020): Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1123–1134.
- MK – Ministerkonferenz Niedersachsen (2017): Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung. RdErl. d. MK v. 1.8.2017 – 25.6 – 84030 – VORIS 22410 –. SVBl, 8, S. 429–431. www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau-schulischer-sozialarbeit-in-landesverantwortung/erlass-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung/konzept-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung-150693.html (Abfrage: 23.04.2023)
- Müller, Burkhard (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Poscheschnik, Gerald (2010): Objektive Hermeneutik. Ergänzung zu Abschnitt „V.1. Qualitative Auswertungsmethoden“. In: Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald/Lederer, Bernd/Perzy, Anton (Hrsg.): Empirisch Forschen. Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Stuttgart: UVK/Huter&Roth, S. 3–6.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolf, Hans-Günter (2012): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1001–1016.
- Rose, Nadine (2014): „Für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 57–78.
- Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Spies, Anke (2022): Kinderschutz in der Primarstufe. Professionalisierungs- und Schulentwicklungsbedarf. In: Erziehung und Unterricht, 172, H. 3–4, S. 272–282.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2017): Verändert Schulsozialarbeit in der Grundschule das professionelle Selbstverständnis von Lehrer_innen? In: Miller, Susanne/Holler-Nowitzki, Birgit/Kottmann, Brigitte/Lesemann, Svenja/Letmathe-Henkel, Birte/Meyer, Nikolas/Schroeder, René/Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22. Wiesbaden: Springer VS, S. 228–234.
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2018): Das Konstrukt der Bildungslandschaft als Maßstab für (Grund)Schulentwicklungsprozesse In: Erziehung und Bildung, 71, H. 3, S. 274–291.
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonstrukt einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: Fahrenwald, Claudia/Schröer,

- Andreas/Engel, Nicolas (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–153.
- Steinbach, Anja (2022): „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91–108.
- Walter, Paul/Leschinsky, Achim (2008): Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, H. 3, S. 396–415.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1, H. 1. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (Abfrage: 23.04.2023)
- Wohlrab-Sahr, Monika (2003): Objektive Hermeneutik. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 123–128.

Die Einführung von Schulsozialarbeit an Gymnasien in der Schweiz

Ein Vergleich mit der Volksschule

Simone Ambord und Ueli Hostettler

1. Ausgangslage

Seit den 1970er Jahren ist in der Schweiz die Schulsozialarbeit mehrheitlich an Volksschulen (Primar- und Sekundarstufe I)¹ eingerichtet und ausgebaut worden. Diese unterstützt Schüler*innen im Prozess des Erwachsenwerdens und hilft an Schulen mit, Herausforderungen des sozialen Wandels zu bewältigen. Heute ist in der Deutschschweiz die Schulsozialarbeit an fast 900 Schulen, in den meisten Gemeinden und Kantonen institutionell eingebunden. Trotz der unterschiedlichen Aufgaben und Formen sowie Intensitäten der Zusammenarbeit, welche die Praxis prägen, ist die Schulsozialarbeit nun gut im professionellen Diskurs der Sozialen Arbeit und als Handlungsfeld im Bereich der Jugendhilfe etabliert (vgl. Hostettler et al. 2020; Gschwind 2014; Baier 2011; Drilling 2009). Die Entwicklung und Ausbreitung der Schulsozialarbeit ist durch das föderalistische System der Schweiz und sprachregionale Unterschiede geprägt (vgl. Gschwind 2014; Baier 2008). In der Deutschschweiz setzt die Entwicklung in den 1970er und 1980er Jahren ein, gewinnt an Tempo und ist von einer zunehmenden Vernetzung der Praxis geprägt (vgl. Hostettler et al. 2020). Dies führt zu fachlicher Konkretisierung des Profils und Professionalisierung des Personals. Die Gründe für die Einführung und Ausdehnung der Schulsozialarbeit unterscheiden sich regional und reichen von der Prävention und Bearbeitung psychosozialer Probleme der Schüler*innen, der Bewältigung von Störungen im Schulalltag über die Entlastung der Schule und Lehrpersonen bis hin zur Schulentwicklung.

Während die Schulsozialarbeit oder ähnliche Angebote der sozialen Unterstützung auf Sekundarstufe II in der Schweiz – wie eine Internetrecherche zeigt – an wenigen Berufsfachschulen angeboten wird, waren solche Angebote bisher an Gymnasien nicht verankert. Neu wird seit dem Schuljahr 2022/23 erstmals im Kanton Zürich an acht Gymnasien Schulsozialarbeit angeboten.

1 www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung.

Zwar sind viele Themenfelder der Schulsozialarbeit auf allen Stufen ähnlich, aber es gibt auch wichtige Unterschiede, denen sich die Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II bewusst sein muss. Dazu gehört das Alter der Schüler*innen auf dieser Stufe (vgl. Thieme 2021). In der Volksschule arbeiten Schulsozialarbeitende mit Kindern, hingegen auf der Sekundarstufe II mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Diese Schüler*innengruppe befindet sich in der Phase der Adoleszenz, die als Transition bezeichnet wird. In dieser Phase werden Einstellungen und Fähigkeiten entwickelt und ausprobiert, die zur „Erwachsenenrolle“ führen (vgl. Reinders/Wild 2003). Adoleszenz wird auch als eine Phase von Umbrüchen, Krise, Gefahren aber auch kreativen Lösungen verstanden (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017; Fend 2005). Nach Fend (2005) sehen sich Jugendliche insbesondere mit den folgenden Entwicklungsstufen konfrontiert: Veränderung und Akzeptanz des Körpers, Umgang mit Sexualität und gleichzeitiger Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen, Ablösung vom Elternhaus, Beziehung zu Peers, Vorbereitung auf den beruflichen Werdegang, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung.

Im gymnasialen Unterricht ist Wissen in der Regel stärker im Fokus als die Kompetenzdimensionen Können und Haltung (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017). Dieser Fokus und andere wesentliche Unterscheidungsmerkmale im Vergleich mit der Volksschule zeigen, wie wichtig es ist, dass Schulsozialarbeitende neben Kenntnissen der Kinder- und Jugendhilfe nicht lediglich über allgemeine Kenntnisse des Bildungssystems verfügen, sondern auch mit den Eigenheiten der Stufe, an der sie arbeiten, vertraut sein müssen.

Obschon insgesamt die Zahl der empirischen Studien zur Berufsbildung zugenommen haben (vgl. Zipperle/Maier 2019; Bauer/Bolay 2013; Bauer 2010), liegen kaum empirische Studien zur Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II (Mittelschulen) im deutschsprachigen Raum vor. Dies wird damit begründet, dass auf dieser Stufe bisher nur in wenigen Ausnahmen Angebote der Schulsozialarbeit existieren. In diesem Kapitel soll auf der Grundlage der Erkenntnisse einer umfassenden Studie zur Schulsozialarbeit in den Volksschulen der Kantone der deutschsprachigen Schweiz Erfahrungen und Erfolgsfaktoren der Schulsozialarbeit dargestellt und als Referenzrahmen für die Diskussion des Angebots der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II genommen worden (vgl. Hostettler et al. 2020). In dieser Referenzstudie wurde insbesondere auch untersucht, welche Problemfelder Schulsozialarbeitende in ihrer Arbeit an der Volksschule wahrnehmen und wie Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen kooperieren und welche Erfolgsfaktoren solcher Kooperationen sich identifizieren lassen. Beide Themenbereiche werden hier hinsichtlich zu erwartender Herausforderungen beim Aufbau der Schulsozialarbeit in Gymnasien genutzt.

2. Fragestellung

Im Rahmen eines Pilotprojekts an acht Gymnasien im Kanton Zürich wird Schulsozialarbeit seit Herbst 2022 erstmals auf der Sekundarstufe II² eingeführt. Weil dazu, zumindest für die Schweiz, keine Erfahrungswerte vorliegen, sollen in diesem Artikel ausgewählte Themen, zu denen in der Volksschule Erfahrungen gesammelt wurden und die wissenschaftlich dokumentiert sind, für die Orientierung des Angebotsaufbaus der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II – insbesondere für Gymnasien – genutzt werden. Im Rahmen dieses Artikels werden die folgenden Fragestellungen bearbeitet:

- Wie unterscheiden sich die Problemfelder der Schüler*innen der Volksschule von denjenigen der Sekundarstufe II?
- Welche Herausforderungen stellen sich bei der Einführung der Schulsozialarbeit an Gymnasien in Bezug auf die interdisziplinäre Kooperation im Vergleich zur Volksschule?

3. Methodik

3.1 Hintergrund zum Forschungsprojekt

Die Ergebnisse basieren auf dem SNF-Projekt „Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz“³ (Hostettler et al. 2020). Das Forschungsprojekt ist ein Kooperationsprojekt der Berner Fachhochschule (BFH) und der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern). Die Querschnittstudie wurde zwischen Juni 2015 und März 2019 durchgeführt. Die Studie besteht aus zwei verschiedenen Erhebungen. Zum einen wurden an Schulen Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Schulleitende zu den Kooperationsformen befragt. Zum anderen wurden an 32 Schulen Schüler*innen der fünften bis neunten Klasse zu den Nutzungsstrukturen der Schulsozialarbeit befragt (weitere Informationen zum Gesamtprojekt vgl. Hostettler et al. 2020). Der vorliegende Beitrag basiert auf Daten aus der Erhebung zu den Kooperationsformen.

3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Erhebung zu den Kooperationsformen fand zwischen August 2016 und Dezember 2017 statt. Insgesamt konnten 1059 *Schulsozialarbeitende* der

2 Nachobligatorische Bildung.

3 data.snf.ch/grants/grant/156642.

Deutschschweiz identifiziert werden (Bruttostichprobe). Nach Bereinigung der Stichprobe wurde an 858 Personen der Online-Link gesendet (Nettostichprobe), von denen 811 an der Befragung teilnahmen. In Bezug auf die Nettostichprobe entspricht dies einer Rücklaufquote von 94,5%. Bezogen auf die Bruttostichprobe beläuft sich die Rücklaufquote auf 76,8%. Zudem wurden 858 *Schulleitende* kontaktiert und um Teilnahme an der Studie gebeten. Es wurden diejenigen Schulleitenden kontaktiert, die für die Schulen zuständig waren, an denen die Schulsozialarbeitenden zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten. So konnten schließlich 596 Schulleitende zur Onlinebefragung eingeladen werden (Nettostichprobe). Von diesen haben 546 Schulleitende an der Befragung teilgenommen, was einem Rücklauf von 91,6% entspricht. Weiter wurden die Schulleitenden um Teilnahme des *Lehrer*innenkollegium* an ihrer Schule gebeten. An 360 Schulen wurde ebenfalls das Lehrer*innenkollegium befragt. Der Rücklauf von 65,9% der Teilnahme von Kollegien (Lehrpersonen) bezieht sich auf jene Schulen, an denen Schulsozialarbeitende und Schulleitende bereits an der Befragung teilgenommen haben. In diesen Schulen konnten 14068 Lehrpersonen zur Befragung eingeladen werden, von denen 6273 schließlich teilnahmen. Das entspricht einem Rücklauf von 44,6%.

3.3 Datenauswertung

Die statistischen Analysen wurden mit der Software „R“ durchgeführt. Im Rahmen der ersten Fragestellung wurden zuerst deskriptive Häufigkeiten der Problemfelder der Schüler*innen auf Ebene Volksschule dargestellt. Die Beantwortung der ersten Fragestellung wurde mittels der Daten der Schulsozialarbeitenden beantwortet. Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden alle drei Datensätze verwendet. Dies ermöglicht, dass die Perspektiven der drei Berufsgruppen miteinander verglichen werden konnten und so die interdisziplinäre Kooperation aus vier Perspektiven erörtert werden konnte: Einschätzung der Schulsozialarbeitenden zur Schulleitenden, Einschätzung der Schulsozialarbeitenden zu den Lehrpersonen, Einschätzung der Schulleitenden zur Schulsozialarbeit und Einschätzung der Lehrpersonen zur Schulsozialarbeit. Zur Überprüfung, ob sich die Mittelwerte der vier Perspektiven unterscheiden, wurden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Weiter wurden Korrelationsanalysen nach Spearman durchgeführt, um Zusammenhänge zu berechnen zwischen der interdisziplinären Kooperation und den untersuchten Merkmalen. Für die Korrelationsanalysen der Kontextmerkmale der interdisziplinären Kooperation wurden die Daten der Lehrpersonen auf Ebene des Lehrer*innenkollegiums aggregiert. Für ausführliche Angaben zur Operationalisierung der Variablen und zur Auswertung sei auf die Publikation von Hostettler et al. (2020) verwiesen.

4. Ergebnisse

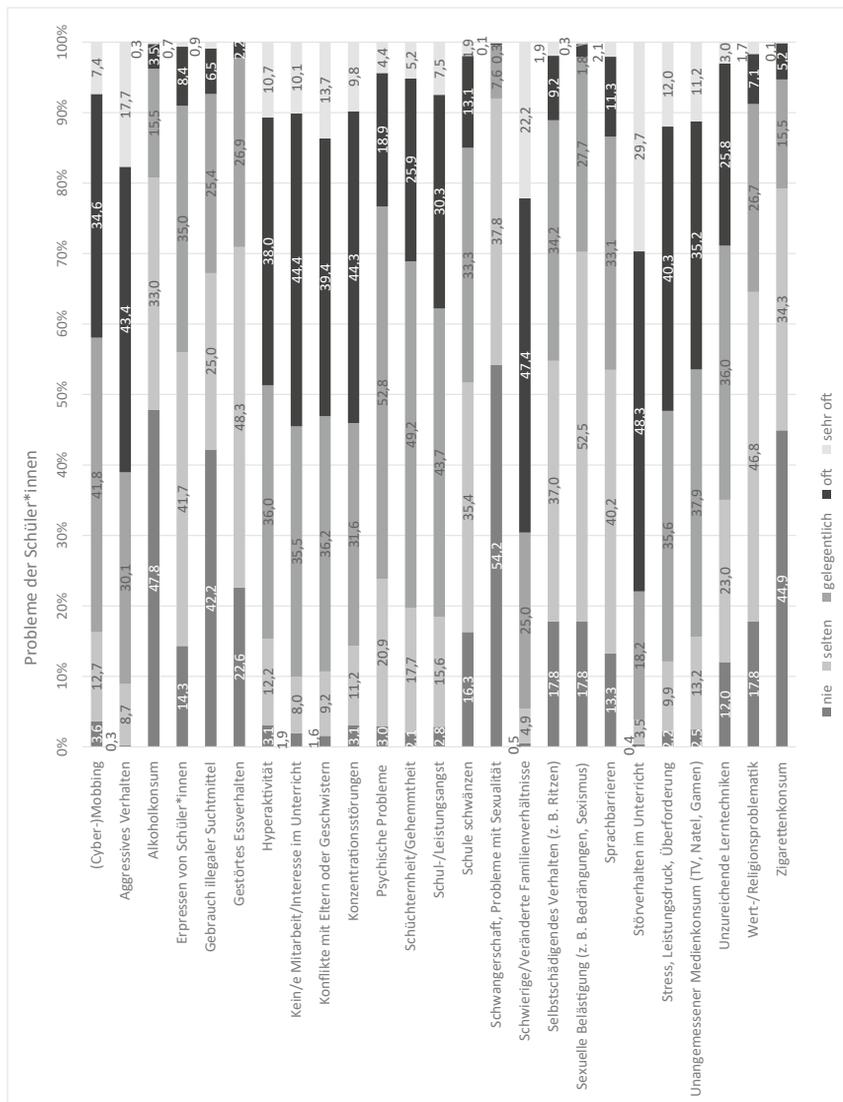
In einem ersten Schritt werden die Befunde zur Beantwortung der ersten Fragestellung, inwiefern sich die Problemfelder der Schüler*innen der Volksschule von denjenigen der Sekundarstufe II unterscheiden, dargestellt. Anschließend werden zur Erörterung der zweiten Fragestellung ausgewählte Herausforderungen, die sich in der interdisziplinären Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit stellen, dokumentiert. Schließlich wird auf Kontextmerkmale dieser Kooperation eingegangen.

4.1 Problemfelder der Schüler*innen

Den Schulsozialarbeitenden wurde eine Auflistung von Problemen vorgelegt mit der Bitte, anzukreuzen, wie häufig sie mit den Schüler*innen an diesen Problemen arbeiten (Abb. 1). Über drei Viertel der Schulsozialarbeiter*innen (78%) arbeiten „sehr oft“ bis „oft“ mit den Schüler*innen am Störverhalten im Unterricht. 69,6% der Schulsozialarbeitenden reden mit den Schüler*innen über schwierige bzw. veränderte Familienverhältnisse wie Scheidungen, Verwahrlosungen oder Erziehungsprobleme. Aggressives Verhalten wird von 61,1% der Schulsozialarbeitenden „sehr oft“ bis „oft“ mit den Schüler*innen besprochen. Etwas über 50% der Schulsozialarbeitenden gaben an, dass sie „sehr oft“ bis „oft“ mit den Schüler*innen die Probleme keine Mitarbeit/Interesse im Unterricht (54,5%), Konzentrationsstörungen (54,1%), Konflikt mit Eltern oder Geschwistern (53,1%) und Stress, Leistungsdruck und Überforderung (52,3%) thematisieren. Weniger oft behandelt werden Probleme in Zusammenhang mit dem Konsum von legalen und illegalen Substanzen. Zwischen 42% und 48% der Schulsozialarbeitenden der Volksschule haben noch nie den Konsum von Alkohol und Zigaretten sowie den Gebrauch illegaler Suchtmittel mit den Schüler*innen diskutiert.

Insgesamt besprechen Schulsozialarbeitende mit den Schüler*innen insbesondere Problematiken rund um die Schule oder das familiäre bzw. soziale Umfeld der Schüler*innen.

Abb. 1: Probleme der Schüler*innen



Bemerkung: Angaben in %

4.2 Interdisziplinäre Kooperation

Im Rahmen der Befragung zu den Kooperationsformen wurden unterschiedliche Merkmale untersucht. Die Merkmale Vertrauen, Kommunikation und Motivation zur interdisziplinären Kooperation haben sich als die drei wichtigsten Merkmale für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit, den Schulleitenden und den Lehrpersonen erwiesen (Hostettler et al. 2020, S. 77–110).

Vertrauen

Die Korrelationsanalysen zeigten, dass das Vertrauen⁴ der bedeutendste Faktor der interdisziplinären Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit ist. Darauf verweist insbesondere die hohe Effektstärke (mindestens $r_p=0.61$) (Cohen 1992). Je höher das gegenseitige Vertrauen von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden, desto höher ist die interdisziplinäre Kooperation. Werden die Mittelwerte⁵ miteinander verglichen, verweist die Varianzanalyse auf signifikante Unterschiede ($F[3,7501]=112.5$, $p<0.001$, $n=7505$). Es ist ersichtlich, dass das durchschnittliche Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit am höchsten ist ($MW=4.8$). Das Vertrauen der Schulsozialarbeit in die Schulleitenden ist mit einem Mittelwert von 4.3 etwas tiefer. Wird das Vertrauen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden verglichen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Lehrpersonen vertrauen Schulsozialarbeitenden ($MW=4.3$) etwas mehr als dies umgekehrt Schulsozialarbeitende gegenüber Lehrpersonen tun ($MW=4.1$). Schulsozialarbeitende weisen durchschnittlich ein signifikant höheres Vertrauen in die Schulleitung auf, als in die Lehrpersonen. Insgesamt zeigt sich aber, dass alle Mittelwerte über 4.1 liegen. Das verweist auf hohes gegenseitiges Vertrauen im Kontext der interprofessionellen Kooperation an den Volksschulen.

Kommunikation

Auch eine offene und gute Kommunikation⁶ zwischen den Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden ist bedeutend für eine erfolgreiche Kooperation. Dies zeigt insbesondere die hohe Effektstärke, bei der alle Werte mindestens 0.6 betragen. Gerade für Schulsozialarbeitende scheint dies in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung sehr bedeutend zu sein, was am hohen Korrelationskoeffizienten zu erkennen ist ($r_p=0.76$, $p<0.001$, $n=788$). Je besser folglich Informationen untereinander ausgetauscht werden, umso intensiver

4 Skala Vertrauen: Item 1: Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus achten aufeinander, Item 2: Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander, Item 3: Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen, Item 4: Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus, Item 5: Lehrpersonen/Schulleitung machen ihre Arbeit gut, Item 6: Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.

5 Antwortskala 1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft voll zu“.

6 Skala Kommunikation mit Lehrpersonen/Schulleitung: Item 1: Es herrscht eine offene Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen/Schulleitung, Item 2: In der interprofessionellen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen/Schulleitung ist der Informationsaustausch ein Problem, Item 3: die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen/Schulleitung ist gut.

ist auch die interdisziplinäre Kooperation. Die Ergebnisse der Varianzanalyse ($F[3,7579]=104.1$, $p<0.001$, $n=7583$) verweisen auf signifikante Mittelwertsunterschiede⁷. Die Schulsozialarbeitenden schätzen die Kommunikation mit der Schulleitung durchschnittlich etwas höher ein ($MW=4.2$) als die Kommunikation mit den Lehrpersonen ($MW=3.9$).

Motivation zur interdisziplinären Kooperation

Die Motivation⁸ zur interdisziplinären Kooperation erwies sich ebenfalls als ein bedeutender Faktor für eine erfolgreiche Kooperation. Der stärkste Effekt zeigt sich hinsichtlich der Motivation der Schulleitung, mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren ($r_p=0.69$, $p<0.001$, $n=5531$). Wird die Effektstärke von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden verglichen, zeigt sich der Effekt – also die Motivation der Lehrpersonen mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren ($r_p=0.67$, $p<0.001$, $n=5532$) – stärker als in umgekehrter Richtung ($r_p=0.53$, $p<0.001$, $n=786$).

Die Varianzanalyse ($F[3,7631]=141.7$, $p<0.001$, $n=7635$) zeigt auch bei der Motivation zur interdisziplinären Kooperation signifikante Unterschiede. Die durchschnittliche Motivation zur interdisziplinären Kooperation zeigt sich bei der Schulleitung am höchsten ($MW=4.5$)⁹. Auch Schulsozialarbeitende sind motiviert, mit der Schulleitung zu kooperieren, wenn auch etwas weniger stark ($MW=4.2$). Lehrpersonen sind durchschnittlich am wenigsten motiviert, zu kooperieren ($MW=3.9$).

4.3 Kontextmerkmale der interdisziplinären Kooperation

Neben den Ergebnissen der Individualebene wurden drei Kontextmerkmale der interdisziplinären Kooperation, die als relevant für Gymnasien erachtet wurden, analysiert.

Sitzungen

Der Austausch, der in Sitzungen zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden stattfindet, zeigt signifikante Zusammenhänge mit der interdisziplinären Kooperation (vgl. Tab. 1). Der stärkste Effekt zeigt sich aus Sicht der

7 Antwortskala 1=,trifft gar nicht zu‘ bis 5=,trifft voll zu‘.

8 Skala Motivation zur interdisziplinären Kooperation: Item 1: Ich erlebe die Zusammenarbeit mit der/den Schulsozialarbeit/Schulleitung/Lehrperson als persönliche Bereicherung, Item 2: Ich bin bereit, mehr als unbedingt von mir verlangt wird in die Zusammenarbeit mit der/den Schulsozialarbeit/Schulleitung/Lehrperson zu investieren, Item 3: Ich sehe meine professionelle Rolle darin, die Schulsozialarbeit/Schulleitung/Lehrperson zu unterstützen. Alle Angaben zur Skalendokumentation sind in Hostettler et al. (2020) zu finden.

9 Antwortskala 1=,trifft gar nicht zu‘ bis 5=,trifft voll zu‘.

Schulsozialarbeitenden in der Kooperation mit der Schulleitung. Je häufiger sich Schulsozialarbeitende und Schulleitende treffen, umso stärker zeigt sich die Kooperation. Weniger stark zeigt sich der Effekt auf die Kooperation mit den Lehrpersonen. Einzig aus Sicht der Lehrpersonen ist kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Sitzungen zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung und der interdisziplinären Kooperation zu verzeichnen.

Schulkonferenzen und Schulentwicklung

Zusätzlich zu den bilateralen Sitzungen von Schulleitung und Schulsozialarbeit wird die Schulsozialarbeit an Schulkonferenzen und der Schulentwicklung¹⁰ einbezogen. Dass dies einen wichtigen Einfluss auf die Kooperation hat, zeigt sich in den Korrelationskoeffizienten, die alle signifikant positiv sind (vgl. Tab. 1). Je höher also die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulkonferenzen und der Schulentwicklung, desto stärker ist die interdisziplinäre Kooperation. Die Effektstärke zeigt sich am höchsten aus Sicht der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit der Schulleitung, etwas weniger stark in Bezug auf die Kooperation mit den Lehrpersonen.

Tab. 1: Kontextmerkmale im Zusammenhang mit interdisziplinärer Kooperation

Perspektive	Korrelation mit interdisziplinärer Kooperation		
	r_p	p	n
Sitzungen SSA und SL			
SSA – LP	0.11	0.001	768
SSA – SL	0.29	<0.001	768
LP – SSA*	0.06	0.562	405
SL – SSA	0.22	<0.001	501
Mitwirkung an Schulkonferenzen und Schulentwicklung			
SSA – LP	0.28	< 0.001	747
SSA – SL	0.40	< 0.001	747
LP – SSA*	0.14	0.003	396
SL – SSA	0.19	< 0.001	489

Bemerkung: SSA=Schulsozialarbeit, LP=Lehrpersonen, SL=Schulleitung,

*die Korrelation LP – SSA bezieht sich auf einen aggregierten Mittelwert der interdisziplinären Kooperation auf Kollegiumsebene

10 Skala Mitwirkung an Schulkonferenzen und Schulentwicklung: Item 1: Die Schulsozialarbeit wird bei der Schulentwicklung miteinbezogen, Item 2: Die Schulsozialarbeit nimmt an Schulkonferenzen (Sitzungen, an welchen die Schulleitung und die Lehrpersonen anwesend sind) teil, Item 3: Die Schulsozialarbeit bringt Themen in Schulkonferenzen ein.

Weiter wurde untersucht, inwiefern die Trägerschaft mit der interdisziplinären Kooperation zusammenhängt. Die Analysen zeigen auf, dass die Trägerschaft – entgegen den kontroversen Diskussionen in der Literatur – einen geringen Einfluss auf die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule hat. Aus der Sichtweise der Lehrpersonen und der Schulleitung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Trägerform ($p > 0.05$). Einzig aus der Sicht der Schulsozialarbeitenden zeigt sich ein signifikanter Unterschied. Die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist höher, wenn sie einer Schulverwaltung oder Schule unterstellt sind ($F[4,763]=3.426$, $p=0.009$, $n=768$). Die Mittelwerte unterscheiden sich aber nur geringfügig voneinander ($MW_{\text{Sozialverwaltung}}=3.5$, $MW_{\text{Schule}}=3.7$, $MW_{\text{geteilte Unterstellung}}=3.6$, $MW_{\text{Andere}}=3.6$)¹¹.

5. Diskussion und Ausblick für die Schulsozialarbeit der Sekundarstufe II

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Volksschule. In der Diskussion werden diese Ergebnisse anhand der Fragestellungen diskutiert und in den Kontext der Sekundarstufe II gesetzt. Es wird erörtert, inwiefern sich die Ergebnisse der Volksschule von der Sekundarstufe II unterscheiden und mit welchen Herausforderungen sich in diesem Zusammenhang die Sekundarstufe II mit großer Wahrscheinlichkeit konfrontiert sehen wird.

5.1 Problemfelder der Schüler*innen im Gymnasium

*Wie unterscheiden sich die Problemfelder der Schüler*innen der Volksschule von denjenigen der Sekundarstufe II?* Es ist zu vermuten, dass sich die Problemfelder der Schüler*innen der Volksschule von denjenigen der Sekundarstufe II unterscheiden, aber auch Ähnlichkeiten anzutreffen sind. 69,6% der Schulsozialarbeitenden haben „oft“ bis „sehr oft“ mit den Schüler*innen über veränderte Familienverhältnisse gesprochen. Es ist zu vermuten, dass auf der Sekundarstufe II veränderte Familienverhältnisse ebenfalls ein oft behandeltes Thema sein könnte, da sich die Gymnasiast*innen in der Phase der Adoleszenz mit der Abgrenzung des Elternhauses beschäftigen.

11 Die Kategorie „Geteilte Unterstellung“ bezieht sich auf die gemeinsame Trägerschaft durch die Gemeinde (zuständig ist die Leitung der Sozialverwaltung) und die Schule (zuständig ist die Schulleitung); „Andere“ bezieht sich z. B. auf die Trägerschaft durch Vereine oder Stiftungen. Antwortskala interdisziplinäre Kooperation 1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft voll zu“.

Psychische Probleme behandelten Schulsozialarbeitende der Volksschule im Vergleich zu anderen Problemen wie Störverhalten im Unterricht oder schwierigen Familienverhältnissen weniger häufig (23,3% „oft“ bis „sehr oft“). In der Sekundarstufe II wird diese Thematik öfters diskutiert. Im Schlussbericht „Gewaltprävention und -intervention an Schulen“ zuhanden der Bildungsdirektion des Kanton Zürich (vgl. Nievergelt et al. 2022) zeigten die Ergebnisse, dass auf der Sekundarstufe II psychische Gewalt die am häufigsten erwähnte Gewaltform war (2% häufig, und 24% gelegentlich). Die UNICEF-Studie zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen der Schweiz und Liechtenstein (vgl. Barrense-Dias/Chok/Surís 2021) zeigt auf, dass rund ein Drittel der 14- bis 19-Jährigen von psychischen Problemen betroffen sind. Es ist daher davon auszugehen, dass psychische Probleme bzw. die psychische Gesundheit der Gymnasiast*innen ein Themenfeld der Schulsozialarbeit der Sekundarstufe II sein wird.

Über Stress, Leistungsdruck, Überforderung haben 52,3% der Schulsozialarbeitenden der Volksschule „oft“ bis „sehr oft“ mit den Schüler*innen gesprochen. Die Stress-Studie von Pro Juventute (vgl. Albrecht et al. 2021) zeigt, dass sich 45,1% der über 14-Jährigen gestresst fühlen. Die Studie zeigt auch, dass insbesondere leistungsbezogene Faktoren der Schule (z. B. Hausaufgaben, Prüfungen) spezifische Stressoren darstellen. Korrelationsanalysen zeigen, dass je schlechter die Schulleistungen, desto stärker ist die Stressbelastung (vgl. Albrecht et al. 2021). Da insbesondere an Gymnasien ein hoher Leistungsanspruch an die Schüler*innen gestellt wird, ist der Leistungsdruck hoch. Gymnasien haben das Bildungsziel, Schüler*innen auf ein Hochschulstudium vorzubereiten (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1995, Art. 5). Dieses Bildungsziel erfordert einen hohen Einsatz auf Seiten der Schüler*innen und kann diese – wie in der Stress-Studie von Pro Juventute aufgezeigt – unter Druck setzen und einem hohen Stressempfinden aussetzen. Einige Schüler*innen brauchen möglicherweise Unterstützung im Umgang mit diesem Leistungsdruck.

44,4% der Jugendlichen der UNICEF-Studie (vgl. Barrense-Dias/Chok/Surís 2021) haben Belästigung oder Mobbing in der Schule erfahren. In der Volksschule sieht dies ähnlich aus. 42% der Schulsozialarbeitenden haben „oft“ bis „sehr oft“ mit den Schüler*innen über unterschiedliche Formen von Mobbing, zu denen auch Cyber-Mobbing gehört, gesprochen. Diese Ergebnisse zeigen, dass Mobbing, in welcher Form auch immer, kein neues Phänomen darstellt und entsprechend Handlungsbedarf besteht.

Schulsozialarbeiter*innen der Sekundarstufe II werden sich mit weiteren als den hier diskutierten Problemen beschäftigen müssen. Es kann z. B. davon ausgegangen werden, dass stufenspezifisch begründet, Fragen des Umgangs mit illegalen und legalen Suchtmitteln im Gegensatz zur Volksschule in Gymnasien häufiger Inhalt der Arbeit der Schulsozialarbeiter*innen sein wird. Es erscheint insgesamt wichtig zu sein, dass die Gymnasien, d. h. die Mitarbeitenden und die Schüler*innen, für diese Themenfelder sensibilisiert werden. Die Schulsozialarbeit

kann dabei nicht nur im Sinne der Sensibilisierung eine aktive Rolle einnehmen, sondern auch, indem die Schulsozialarbeit einen niederschweligen, unabhängigen und neutralen Rahmen bietet, innerhalb welchem die Schüler*innen über ihre Probleme sprechen können.

5.2 Herausforderungen der interdisziplinären Kooperation

Im Rahmen der zweiten Fragestellung wurde untersucht, welche Herausforderungen sich bei der Einführung der Schulsozialarbeit in Gymnasien in Bezug auf die interdisziplinäre Kooperation im Vergleich zur Volksschule zeigen. Ein Merkmal, das oft in der Literatur und im Zusammenhang mit der Einbindung der Schulsozialarbeit diskutiert wird, ist die Trägerform. Diskussionen zu den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Trägerschaft werden rege diskutiert (siehe zum Beispiel Hollenstein 2000). In der Fachliteratur wird die Angliederung an die öffentliche Sozialverwaltung empfohlen (vgl. Iseli/Stohler 2012; Speck 2006). Hauptargumente sind die folgenden: Die Schulsozialarbeit tritt in diesem Modell gegenüber der Schule als gleichberechtigte Verhandlungspartnerin auf (vgl. Ziegele 2014). Zudem profitiert die Schulsozialarbeit in diesem Modell von einer fachlichen Führung, wodurch die fachliche Autonomie gegenüber der Schule gestärkt wird. Als ‚externe‘ und unabhängige Fachperson kann die Schulsozialarbeit ihre Rolle als neutrale Vermittlerin in Konfliktsituationen und als anwaltschaftliche Vertreterin der Kinder und Jugendlichen besser vertreten (vgl. Olk/Speck 2004a; Olk/Speck 2004b). Die Ergebnisse der Befragung haben aufgezeigt, dass die Trägerschaft einen geringen Einfluss auf die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule hat. Trotzdem stellt sich auf der Sekundarstufe II dieselbe Frage nach der Anbindung der Schulsozialarbeit. Die Ergebnisse haben aufgezeigt, dass die Mehrheit der Angebote der Schulsozialarbeit auf Ebene Volksschule der Schulverwaltung bzw. der Schule angegliedert ist. Ist auf Sekundarstufe II auch diese Anbindung zu antizipieren, oder ist eine andere Anbindung sinnvoller, in der die Schulsozialarbeit unabhängiger ist?

Weiter haben die Analysen aufgezeigt, dass das gegenseitige Vertrauen der bedeutendste Erfolgsfaktor der interdisziplinären Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit ist. In der Soziologie wird Vertrauen als eine zentrale soziale Ressource verstanden und als zentraler und nachhaltiger Erfolgsfaktor der interdisziplinären Kooperation identifiziert (vgl. Endress 2012). Die Handlungen und Absichten der Kooperationspartner*innen sind nicht immer offensichtlich bzw. vorhersehbar, wodurch ein Moment der Unsicherheit entsteht. Eine Garantie, ob der oder die Kooperationspartner*in die Erwartungen erfüllt, ist nie vorhanden (vgl. Fabel-Lamla 2012). Um diese Momente der Unsicherheit zu überwinden, braucht es einen geeigneten Mechanismus. Luhmann (2014) zeigt auf, dass das Vertrauen zur Reduktion der sozialen Komplexität beiträgt und

dabei hilft, diese Momente der Unsicherheit zu überwinden (vgl. Beck/Giddens/Lash 2014; Luhmann 2014).

Für Schulsozialarbeitende der Sekundarstufe II bedeuten diese Ergebnisse, dass der Grad an Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und den Akteur*innen des Systems Schule wesentlich von der Vertrauensbeziehung abhängt. Es ist also zentral, dass Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen eine Vertrauensbeziehung aufbauen, damit eine Kooperation gelingen kann. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass das Vertrauen zwischen der Schulleitung und der Schulsozialarbeit höher ist als dasjenige der Lehrpersonen. Es ist wichtig, in beide Vertrauensbeziehungen zu investieren. In der Vertrauensbeziehung zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ist es zentral mitzudenken, dass die Lehrpersonen stark in Fachschaften denken und agieren. Es ist für Schulsozialarbeitende wichtig, diese Logik der Fachschaften zu verstehen, um einen Zugang in die Vertrauensbeziehung zu erhalten.

Für eine gelingende Kooperation ist eine offene und transparente Kommunikation hilfreich. Für Schulsozialarbeitende ist es wichtig, dass ihre Kooperationspartner*innen ein gemeinsames Kooperationsverständnis haben und beide dieselben Vorstellungen haben in Bezug auf Aufgaben, Rollenverständnis und gemeinsame Ziele (vgl. Hostettler et al. 2020). Bei der Erarbeitung dieses gemeinsamen Verständnisses ist eine offene, reflektierte Kommunikation von Nutzen. Gemäß Spies/Pötter (2011) ist die Kommunikation das zentrale Mittel für den Informations- und Wissensaustausch innerhalb der interdisziplinären Kooperation. Auch die Fachverbände empfehlen, eine gute Kommunikation zu antizipieren (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der SNF Studie (vgl. Hostettler et al. 2020). Hervorzuheben sind aber auch die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen. Die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit erwies sich weniger ausgeprägt als diejenige von Schulleitung und Schulsozialarbeit. Für die Sekundarstufe II ist es empfehlenswert, bei der Einführung der Schulsozialarbeit diesen Unterschied nicht zu vernachlässigen und auf eine offene und klare Kommunikation mit den Lehrpersonen zu achten.

Die Schulleitung spielt eine Schlüsselrolle in der interdisziplinären Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule. Zum einen hat sich gezeigt, dass sich mit steigender Anzahl Treffen von Schulsozialarbeit und Schulleitung die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schulleitung und – wenn auch weniger stark – die Kooperation von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen verbessert. Zudem wirkt sich eine Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulkonferenzen und Schulentwicklung positiv auf die interdisziplinäre Kooperation aus. Mit einer klaren Haltung und der Überzeugung, die Schulsozialarbeit in das System Schule zu integrieren, schafft die Schulleitung ein positives Schulklima und generiert dadurch bestmögliche Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation

zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule (vgl. Kochanek/Schneider 2014; Fabel-Lamla 2012).

Je höher die Motivation der Akteur*innen im System Schule miteinander zu kooperieren, desto höher ist auch die tatsächlich stattfindende interdisziplinäre Kooperation. Die Ergebnisse haben aufgezeigt, dass Lehrpersonen teilweise weniger motiviert sind, mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren als die Schulleitung. Eine Erklärung könnte sein, dass es für Schulleitungen zum Berufsalltag gehört, Zeit und Energie für die Teamarbeit, für die Schulentwicklung und für eine gelingende Kooperation im Schulhaus aufzuwenden. Für Lehrpersonen könnte ein Erklärungsansatz sein, dass eine Zusammenarbeit als weniger selbstverständlich wahrgenommen wird und primär als ‚Zusatzaufwand‘ und als konfliktreich betrachtet wird, was sich eher negativ auf die Zusammenarbeit auswirkt (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Olk 2005). Für eine gelingende Kooperation auf der Sekundarstufe II ist es wichtig, insbesondere Lehrpersonen für die interdisziplinäre Kooperation zu motivieren und den Mehrwert einer gelingenden interdisziplinären Kooperation aufzuzeigen.

6. Fazit

Gymnasiast*innen befinden sich in der Phase der Adoleszenz. Sie lösen sich allmählich vom Elternhaus ab und intensivieren ihre Beziehung zu den Peers. In der Adoleszenz werden Grenzen getestet, was mitunter auch zu risikoreichem Verhalten führen kann wie bspw. problematischer Medien- oder Substanzkonsum. Da Eltern in der Adoleszenz nicht mehr die primären Ansprechpersonen der Jugendlichen sind, ist es umso wichtiger, dass sie sich bei Unsicherheiten und Problemen an eine neutrale Vertrauensperson wenden können wie Schulsozialarbeiter*innen. Es ist daher zentral, dass das Angebot Schulsozialarbeit am Gymnasium bekannt ist und auch Lehrpersonen und Schulleitende auf dieses niederschwellige Unterstützungsangebot hinweisen.

Der Vertrauensaufbau zwischen Schulsozialarbeiter*innen, Lehrpersonen und Schulleitenden ist wichtig, damit Lehrpersonen und Schulleitende das Vertrauen in die Expertise der Schulsozialarbeit gewinnen und erfahren, dass die Schulsozialarbeit eine Ressource für das Funktionieren der Schule darstellt. Schulsozialarbeiter*innen unterstützen die Schule bei der Suche nach professionellen Antworten für die jeweiligen Problemfelder der Schulen und tragen dadurch zur Entlastung von Lehrpersonen und Schulleitenden bei.

Literatur

- Albrecht, Ingo/Kottlow, Mara/Stocker, Patric/Ziegler, Holger (2021): Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst – Erkenntnisse für Jugendliche, Eltern und Schulen. Zürich: o. V.
- AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband SSAV (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern: o. V.
- Baier, Florian (2008): Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Schulische und schulnahe Dienste. Bern: Haupt, S. 87–120.
- Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 62–79.
- Barrense-Dias, Yara/Chok, Lorraine/Surís, Joan-Carles (2021): A Picture of the Mental Health of Adolescents in Switzerland and Liechtenstein. [gesundejugendjetzt.ch/wp-content/uploads/2022/08/RdS-323-A-picture-of-the-mental-health-of-adolescents-in-Switzerland-and-Liechtenstein-1.pdf](https://www.gesundejugendjetzt.ch/wp-content/uploads/2022/08/RdS-323-A-picture-of-the-mental-health-of-adolescents-in-Switzerland-and-Liechtenstein-1.pdf) (Abfrage: 06.02.2023).
- Bauer, Petra (2010): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa, S. 119–134.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Wiesbaden: Springer, S. 47–69.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (2014): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cohen, Jacob (1992): A power primer. In: Psychological bulletin, 112, H. 1, S. 155–159.
- Drilling, Matthias (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt.
- Endress, Martin (2012): Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Mascha/Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–102.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Mascha/Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–213.
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Gräsel, Cornelia/Kathrin, Fußangel/Christian, Pröbstel (2006): Lehrkräfte zur Kooperation Anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 2, S. 205–219.
- Gschwind, Kurt (Hrsg.) (2014): Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung. Luzern: interact.
- Hollenstein, Erich (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche in der Schul- und Sozialpädagogik. In: Die deutsche Schule, 92, H. 3, S. 355–367.
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020): Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. Bern: hep.
- Iseli, Daniel/Stohler, Renate (2012): Schulsozialarbeit aus der Perspektive des Sozialmanagements: Ergebnisse einer Modellanalyse in verschiedenen Kantonen. In: Bassarak, Herbert/Schneider, Armin (Hrsg.): Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen. Regensburg: Walhalla und Praetoria, S. 173–190.
- Kochanek, Julie/Schneider, Barbara (2014): Trust in Schools: Leadership for Organizational Change. In: Bartmann, Sylke/Fabel-Lamla, Melanie/Pfaff, Nicole/Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 273–288.
- Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Auflage. Konstanz und München: UVK.
- Nievergelt, Mirjam/Keller, Roger/Luder, Reto/Fabian, Carlo/Kunz, André (2022): Bedarfsabklärung, Gewaltprävention und -intervention an Schulen. Pädagogische Hochschule Zürich, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. o. O.: o. V.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2004a): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch

- Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, S. 69–101.
- Olk, Thomas/Karsten Speck (2004b): Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde im Modellprogramm Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 35, H. 2, S. 67–86.
- Olk, Thomas (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9–100.
- Schweizerischer Bundesrat (1995): Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV). o. O.: o. V.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, Anke/Pötter Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2017): Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thieme, Nina (2021): Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe. Ein wissenschaftliches Plädoyer. In: WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg. Band 4. Universität Bielefeld, S. 141–159.
- Ziegele, Uri (2014): Soziale Arbeit in der Schule. In: Gschwind, Kurt (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung. Luzern: interact, S. 14–81.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina (2019): Wege aus der Überforderung. In: Sozial Extra, 43, H. 5, S. 351–354.

IV Fokus Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen

Katharina Baur und Mirjana Zipperle

Schulsozialarbeit ist durch ihren generalistischen, lebensweltnahen Ansatz – und letztlich auch durch die Disziplinzugehörigkeit zur Sozialen Arbeit als Bearbeiterin sozialer Probleme – nahe am Puls der Zeit inklusive der damit verbundenen Herausforderungen. Schulsozialarbeit muss daher immer auch im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen gedacht werden. Zum Ersten schlägt sich dies in der Vielseitigkeit des Handlungsfelds nieder, zum zweiten markiert es das Potenzial zur strukturellen Überforderung der Schulsozialarbeit im Schritthalten mit gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken; dies betrifft sowohl Praxis als auch Wissenschaft. Die Themen, die in diesem Teilabschnitt gebündelt wurden, sind dementsprechend vielfältig und ermöglichen einen (nicht allumfänglichen, aber dennoch eindrucksvollen) Blick in den Spiegel aktuell relevanter gesellschaftlicher Herausforderungen. Als zentrale Kristallisationspunkte zeigen sich Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeit, Demokratiebildung, Diskriminierung sowie Digitalität von Jugend als Themen, die sich am Ort Schule, aber auch außerhalb als relevant zeigen und die von Schulsozialarbeit aufgegriffen werden (können). Es wird übergreifend deutlich, dass das Feld sich mit den krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklungen und zunehmend mit der Frage auseinandersetzt, wie Diskurse, die bereits für andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe (bzw. der Sozialen Arbeit) geführt wurden, nun für die Schulsozialarbeit aufgegriffen werden können. Es geht dabei insbesondere darum, die Potenziale der Schulsozialarbeit für gesellschaftlich verortete Themenfelder zu analysieren, um diese sichtbar und damit zum einen abrufbar zu machen, aber auch zum anderen Grenzen der Bearbeitungsmöglichkeit zu ziehen.

Regine Morys und Bettina Müller stellen in ihrem Artikel „*Diskriminierende Interaktionen an Schulen – ein empirischer Zugang (Projekt SalsA) und Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit*“ zentrale Ergebnisse ihres Forschungsprojekts Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument (SalsA) vor. Im Fokus stehen Analysen zur Diskriminierung in direkten Interaktionen zwischen Schüler*innen oder zwischen Schüler*innen und Lehrkräften. Dabei macht die hohe Relevanz dieser Begegnungen und deren Auswirkungen im Alltag der Kinder und Jugendlichen die Handlungserfordernisse für Schulsozialarbeit und

Schule deutlich. Der Schulsozialarbeit wird in diesem Gefüge insbesondere durch ihren Blick ‚von außen‘ großes Potenzial in der Antidiskriminierungsarbeit zugeschrieben. Dennoch braucht es für deren Entfaltung auch die schulischen Akteure, weshalb die Autorinnen unter anderem Schlussfolgerungen für eine gemeinsame Handlungsstrategie ziehen.

Unter dem Titel *„Schulsozialarbeit und Demokratiepädagogik – Sozialpädagogische Bildung im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule“* zeigt Oliver Bokelmann zentrale Erkenntnisse zur Frage nach der Aneignung demokratischer Kompetenzen durch Jugendliche auf, die in demokratiepädagogischen Angeboten in Verantwortung der Schulsozialarbeit durchgeführt wurden. Analytisch identifiziert er auf Basis empirischer Daten seiner Dissertationsstudie den institutionellen Zwischenraum zwischen Jugendhilfe und Schule mit seinem besonderen Potenzial für selbstbestimmte Aneignungsprozesse in heterogenen Gruppen. Die Bearbeitung der Frage nach der Aneignung demokratischer Kompetenzen wird im Beitrag nicht nur als Beitrag zur Legitimation von Aktivitäten der Schulsozialarbeit, sondern auch als Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen verhandelt.

Maik-Carsten Begemann analysiert in seinem Beitrag zu *„Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeit“* ausgewählte Ergebnisse seiner qualitativen Studie zum Bildungspotenzial der Schulsozialarbeit, die den Anspruch verfolgt, eine Theorie mittlerer Reichweite zu den Bildungsleistungen von Schulsozialarbeit zu generieren. Ausgangspunkt ist dabei der Diskurs um erweiterte Bildung, worauf aufbauend Merkmale von Bildungsaktivitäten der Schulsozialarbeit identifiziert werden, hinter welchen jedoch eine – laut Begemann – nicht abbildbare Vielfalt an Aktivitäten steht. Wenngleich im Beitrag auch Begrenzungen der Bildungsaktivitäten deutlich werden, überwiegt in der Argumentation die Darstellung des enormen Bildungspotenzials in der Förderung junger Menschen durch die Schulsozialarbeit.

Auf Grundlage von qualitativen Nutzer*innen-Workshops und Fachkräfte-Interviews sowie mit Rückgriff auf das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch, zeigen Leah Stange, Katharina Baur und Sebastian Rahn im Artikel *„Digital und divers – Schulsozialarbeit in heterogenen jugendlichen Lebenswelten“* wie jugendliche Lebenswelten aussehen und welchen Umgang Schulsozialarbeitende damit finden. In den Fokus der Analyse rücken dabei insbesondere die Aspekte Digitalität und Institutionslosigkeit. Es wird ein iterativer Dreischritt aus Wahrnehmung, Wissen und zielgerichteten Angeboten als Praxis lebensweltorientierter Schulsozialarbeit beschrieben, der es ermöglicht, auf lebensweltliche Phänomene der Adressat*innen zu reagieren und deren Lebenswelten in ihrer Verschiedenheit mitzugestalten.

Constanze Berndt, Brit Reimann-Bernhardt, Heike Gruhlke, Kathleen Jevlasch und Wolfgang Müller leisten in ihrem Artikel zur *„Schulsozialarbeit in der Krise: Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes“* einen Beitrag zur

Bestimmung von Schulsozialarbeit, in dem die Probleme bzw. Herausforderungen der Profession im Zentrum stehen. Gesellschaftliche Verunsicherungen wie die Corona-Krise, die auf Spannungsverhältnisse verschärfenden Einfluss zu haben scheinen, werden als Professionalisierungsherausforderung für das Handlungsfeld reflektiert. Hierfür werden im Beitrag sechs zentrale Spannungsverhältnisse mithilfe empirischer Einblicke in Fachkräftebefragungen in Sachsen nachgezeichnet. Schulsozialarbeit wird darin als relationales Handlungsfeld sichtbar, in dem Fachkräfte reflexiv mit Diskrepanzen in den jeweiligen Spannungsfeldern umgehen und Prinzipien Sozialer Arbeit zur Konturierung ihres Profils nutzen.

Diskriminierende Interaktionen an Schulen

Ein empirischer Zugang (Projekt SalsA) und Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit

Bettina Müller und Regine Morys

1. Einleitung

Schule ist ein Ort, an dem Diskriminierung in unterschiedlichen Konstellationen und Facetten stattfindet. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes nennt drei Verursacher von Diskriminierungen: Schüler*innen im sozialen Miteinander, Lehrpersonen und ihr Verhalten gegenüber Schüler*innen und schließlich innerschulische strukturelle Gegebenheiten, wie z. B. Schulordnungen (2019, S. 4). Gleichsam ist Schule aber nicht nur eine Institution *an der* Diskriminierung stattfinden kann, vielmehr kann die Gliederung des Schulsystems als Ursache für soziale Selektion und somit für Diskriminierung bezeichnet werden (vgl. Wellgraf 2021, S. 9). Verschiedene Studien untermauern die Verbreitung und Relevanz von Diskriminierungserfahrungen und -risiken an Schulen (vgl. Jennessen/Kastirke/Kotthaus 2013, o. S.; Rottleuthner/Mahlmann 2011, S. 310 ff.).

Dieser Beitrag stellt zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts SalsA (Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument) vor und diskutiert Schlussfolgerungen zur Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit bei der Entwicklung und Umsetzung einer Gesamtstrategie gegen Diskriminierung an Schulen. Aufgrund des Forschungsdesigns und der Forschungsergebnisse fokussiert sich der Beitrag dabei auf den Aspekt der Diskriminierung in direkten Interaktionen zwischen Schüler*innen oder zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.

2. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SalsA: Ziele, Design und methodisches Vorgehen

Zielsetzung und Forschungsdesign

Das interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt SalsA¹ (Laufzeit 2013–2016) zielte auf die Erarbeitung eines empirisch fundierten Konzepts zur Prävention und Bearbeitung von Diskriminierung an Schulen. Der Fokus lag dabei auf der Aufgabe und Rolle der Schulsozialarbeit. So sollte sowohl ein Beitrag zur Profilierung der Schulsozialarbeit im Themenbereich Antidiskriminierung als auch zur Weiterentwicklung und Konkretisierung von Konzepten des Diskriminierungsschutzes in Schulen geleistet werden.

Unter dieser Zielsetzung bot sich eine Forschungsstrategie an, mit der auch unerwartete Aspekte aufgedeckt werden können. Dies war umso passender, da auf keine Studien zurückgegriffen werden konnte, die den Zusammenhang von Schulsozialarbeit und Antidiskriminierungsarbeit an Schulen thematisieren. Auf Grundlage dieser offenen Forschungshaltung wurde ein iteratives, zirkuläres, triangulierendes Vorgehen in enger Verbindung zwischen Forschenden und den Akteur*innen vor Ort gewählt (vgl. Flick 2012, S. 126 ff.).

Sample

Projektpartner war ein großer Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Entscheidend für die Auswahl des Projektstandorts war, dass hier die Schulsozialarbeit an verschiedenen Schularten durch denselben Träger angeboten wurde. Das Projekt arbeitete eng mit den sieben Schulen des Projektstandorts zusammen. Die Stichprobe, bestehend aus insgesamt 14 Schulklassen, setzt sich wie folgt zusammen: zwei Grundschulen (Klasse vier), eine Förderschule (Klassenstufen vier bis acht), eine Werkrealschule, eine Realschule sowie zwei Gymnasien (jeweils Klasse fünf und acht). An jeder der Schulen war die Schulsozialarbeit mit einem Stellenanteil von 50% vertreten.

Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen gliederte sich in vier Projektphasen.

- a) *Erhebung der Sicht der Schüler*innen und Auswertung.* Im ersten Schritt wurde die Sicht der Schüler*innen auf die Nutzung der Schulsozialarbeit mittels eines standardisierten Kurzfragebogens erhoben (14 Schulklassen,

1 Das Projekt wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.

n=248). Das zentrale Anliegen, die Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen und Wissensbeständen, wurde mit einem gruppenbasierten, moderierten Verfahren (vgl. Vogl 2005, S. 32 f.) umgesetzt. Dazu wandelten wir die Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens (z. B. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 88 ff.) ab und führten sogenannte World Cafés (vgl. Fouché/Light 2011) durch. Mit dem Einsatz von Studierenden bei der Erhebung konnte das forschungsmethodische Problem der Generationendifferenz zwar nicht aufgelöst, aber zumindest eingeschränkt werden.

Die 14 Schulklassen wurden auf insgesamt 42 World Café-Tischsettings aufgeteilt. Die zentralen Gesprächsimpulse lauteten dabei wie folgt:

- „Erzähl doch mal eine Situation (innerhalb oder außerhalb der Schule), in der du dich anerkannt und geschätzt gefühlt hast.“
- „Erzähl doch mal eine Situation (innerhalb oder außerhalb der Schule), in der du dich ungerecht behandelt gefühlt hast.“
- „Was denkst du/denkt ihr: Was wünschen sich Kinder oder Jugendliche, die sich in der Schule ungerecht oder unfair behandelt fühlen?“

Diese Gespräche wurden aufgezeichnet. Die relevanten Gesprächspassagen wurden transkribiert und anschließend in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) computergestützt ausgewertet.

- b) *Analyse der rechtlichen Rahmenbedingungen.* Die rechtlichen Rahmenbedingungen und Handlungsleitlinien an den Schulen wurden durch eine juristische Dokumentenanalyse und telefonische Kurzinterviews analysiert².
- c) *Erhebung der Sicht der Expert*innen und Auswertung.* Schulsozialarbeiter*innen, Schulleitungen sowie Verbindungs- und Beratungslehrkräfte sind als Expert*innen Teil des Handlungsfelds Schule und verfügen durch ihre Zugehörigkeit zur Organisation über „Betriebswissen“ (Meuser/Nagel 2009, S. 471). Um deren Erfahrungen, Sichtweisen und Handlungslogiken zu rekonstruieren, wurden insgesamt 13 problemzentrierte Leitfadeninterviews geführt. Die Auswertung dieser Interviews orientierte sich an dem rekonstruktiven Verfahren nach Witzel/Reiter (2012, S. 99 ff.).
- d) *Entwicklung von Handlungsempfehlungen.* In mehreren Workshops und einem Zukunftscafé wurden die gewonnenen Ergebnisse gemeinsam mit Vertreter*innen der verschiedenen Akteursgruppen diskutiert und mögliche Maßnahmen erwogen. Ein Workshop mit den beteiligten Schulsozialarbeiter*innen diente der „kommunikativen Validierung“ (Flick 2012, S. 495) und Diskussion der Ergebnisse. Um auf der Grundlage der gewonnenen empirischen Ergebnisse einen offenen sach- und lösungsorientierten Entwicklungsprozess unter Einbeziehung aller maßgeblichen Akteur*innen anzustoßen, wurde ein „Zukunftscafé“ organisiert. Daran nahmen die Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern- und Schülervertreter*innen, Schulsozialarbeiter*innen

2 Durchgeführt von Prof. Dr. S. Dern in Zusammenarbeit mit Dr. U. Spangenberg.

und Mitarbeiter*innen aus Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendarbeit am Projektstandort teil. Während eines Klausurtags mit dem Projektpartner wurden die dort erarbeiteten Ergebnisse diskutiert und weitere Anregungen gewonnen³.

Schließlich verdichtete das Forscher*innenteam diese Ergebnisse zu neun theoretisch und empirisch fundierten Handlungsempfehlungen, die in einer weiteren Feedbackschleife mit dem Projektpartner überprüft und in der Abschlussveranstaltung mit allen Akteursgruppen diskutiert und danach abschließend überarbeitet und publiziert wurden (vgl. Müller et al. 2018).

3. „Und das war so das Schlimmste für mich“ – ausgewählte Ergebnisse

Aus dem reichhaltigen Datenkorpus werden im Folgenden einige für das Thema des Beitrags als besonders relevant eingeschätzte Ergebnisse präsentiert.

3.1 Wahrnehmung und Formen von diskriminierenden Interaktionen aus Sicht der Schüler*innen

Die befragten Schüler*innen fühlen sich an ihren Schulen wohl (MD 2, Skala von 1–6, n=236). Eine geringere Zustimmung erhielt die Frage nach der wahrgenommenen Gerechtigkeit (MD 3, Skala von 1–6, n=236). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen dementsprechend, dass fast nie über Situationen von erlebter Wertschätzung, sondern überwiegend von Ausgrenzungserfahrungen und erlebter Ungerechtigkeit berichtet wird. So erzählten die Schüler*innen von vielen verschiedenen Vorkommnissen der Abwertung, Ausgrenzung und Benachteiligung in ihren Erfahrungswelten, die sie als ungerecht empfinden: *„Nein, also da, wo es schlecht war, konnte man mehr erzählen als hier, wo es gut war“ (Schüler*in, Gruppendiskussion).*

Die befragten Schüler*innen berichten in erster Linie von Vorkommnissen zwischen Peers, die als belastend erlebt werden, wie z. B. beleidigt, ausgelacht, ignoriert oder bloßgestellt zu werden. Auch ungelöste Streitigkeiten werden als sehr belastend eingestuft. Ferner lassen sich durch die generierten Erzählungen auch Rückschlüsse auf dauerhafte und schwerwiegende Verletzungen von Würde, körperlicher und seelischer Unversehrtheit und Gleichbehandlung ziehen, die sich an zugeschriebenen Merkmalen und konstruierten Gruppenzugehörigkeiten festmachen lassen.

3 Ein Projektbeirat, in dem das Kreisjugendamt, das Staatliche Schulamt und der Städtische Schulträger vertreten waren, beriet und begleitete das Projekt kontinuierlich.

Nicht alle Vorkommnisse lassen sich eindeutig als Diskriminierung im engeren Sinne einordnen und werden deshalb im Forschungsprojekt mit dem offeneren Begriff der „spannungsreichen Interaktionen“ (Müller et al. 2018, S. 19 ff.) betitelt, der alle subjektiv als problematisch erlebten Interaktionen einschließt. Dadurch wird auch dem Rechnung getragen, dass die Schüler*innen selbst nicht von Diskriminierung, sondern etwa von „gemobbt“ oder „ungerecht behandelt“ sprechen. Für diesen Beitrag verwenden wir als Synonym für ‚spannungsreiche Interaktionen‘ den Begriff der ‚diskriminierenden Interaktionen‘.

Zugeschriebene Merkmale, die zu Diskriminierungserfahrungen zwischen Peers führen, sind bspw. die fehlende Ausstattung mit definierten Besitztümern, die in den Augen der Schüler*innen Zugehörigkeit markieren (neuestes Handy, neues Fahrrad) sowie sprachliche Merkmale und das Aussehen: *„Jeder musste das beste Handy haben und wer keins hat, wurde ausgeschlossen und so Ja und die tun/die schauen nicht auf das Herz, sondern die schauen, wie er sich anzieht, was er hat“* (Schüler*in, Gruppendiskussion). Weitere Merkmale, auf die sich Vorkommnisse beziehen, sind der Name, die Herkunft, die Zugehörigkeit zur Schulart Werkrealschule oder Förderschule, das Alter oder das Hinzukommen als Neue*r in eine Klasse.

Die geschilderten Situationen beziehen sich überwiegend auf Vorfälle zwischen Schüler*innen. Doch auch von ungerechter Behandlung, Benachteiligung, Beleidigung und Abwertung durch Lehrkräfte wird oft berichtet – auch durch Bezugnahme auf zugeschriebene Merkmale und Differenzkonstruktionen wie Sprache, Aussehen und den familiären Hintergrund. Die Beleidigung ihrer Eltern durch Lehrkräfte wird von den Schüler*innen als besonders entwürdigend erlebt: *„Oder über unsere Eltern hat die auch schon was gesagt: ‚Eure Eltern sind dumm, was machen die aus euch?‘“* (Schüler*in, Gruppendiskussion). *„Ja, aber wenn sie dann unsere Eltern irgendwie mit reinzieht, das ist dann echt krass“* (Schüler*in, Gruppendiskussion).

Nahezu sämtliche Vorfälle fanden in der Schule statt, wenige auf dem Schulweg. Bei der Mehrzahl der Fälle waren die befragten Kinder und Jugendlichen selbst als Geschädigte betroffen, wobei aber auch beobachtete Situationen relevant waren.

Die von den befragten Schüler*innen berichteten Erfahrungen beziehen sich meistens auf direkte Interaktionen. Als Ursache werden Mechanismen des Ausschlusses und Selbstausschlusses in Schulklassen genannt, die häufig schon eine lange Geschichte haben, da sie nicht gelöst wurden: *„Seit ich im Kindi bin, werde ich von denen gemobbt“* (Schüler*in, Gruppendiskussion). Wenn Lehrkräfte diskriminierend agieren, wird dies von diesen Schüler*innen bspw. als Überlastung gedeutet oder aufgrund von Vorurteilen gegenüber der Klasse, die im Kollegium kursierten, oder von Vorurteilen gegenüber ihren Eltern erklärt. Institutionelle oder strukturelle Diskriminierung werden nur mit wenigen Ausnahmen

thematisiert, so z. B. die Pflicht zur Teilnahme an Bundesjugendspielen während des Ramadans.

3.2 Inanspruchnahme von Anlaufpersonen und Anlaufstellen, Voraussetzungen und Hürden aus Sicht der Schüler*innen

Die befragten Schüler*innen benennen im Kurzfragebogen verschiedene Anlaufstellen für Situationen, die als problematisch erlebt werden. An erster Stelle stehen die Eltern (je nach Situation zwischen 59–75% der Nennungen), dicht gefolgt von Freund*innen (55–67%). Im Falle von Ärger mit Mitschüler*innen rangieren die Klassenlehrer*innen mit 42% der Nennungen an dritter Stelle. Im Fall von ungerecht erlebter Behandlung durch Erwachsene oder im Fall von Bedrohungen spielen sie mit nur 22% bzw. 29% der Nennungen eine weniger wichtige Rolle. 12–17% der gewählten Antworten entfallen auf die Schulsozialarbeit.

Die Ergebnisse der Gruppeninterviews geben dazu mehr Aufschluss. Schulsozialarbeiter*innen und Funktionslehrkräfte werden demnach nur dann angesprochen, wenn sie den Schüler*innen bereits sehr gut bekannt sind. Die SchülerMitVerantwortung (SMV) und die Klassensprecher*innen spielen für diese Fälle bislang keine Rolle.

Entscheidend für die Inanspruchnahme von Hilfe sind das Vertrauen zu den Ansprechpersonen und die Zusicherung von Vertraulichkeit. Bereits der Zugang muss vertraulich sein, sodass niemand von der Kontaktaufnahme erfährt. Hilfe in Anspruch zu nehmen, erfordert den Schüler*innen zufolge Mut. Man muss „sich trauen“ (Schüler*in, Gruppendiskussion). Vertrauen entstehe erst durch die Beziehung zu der Person, eine einmalige Vorstellung oder ein einmaliger Besuch in der Klasse reiche dafür nicht aus: „Weil, wenn man die jetzt nur zweimal gesehen hat oder so, kann man ja... hat man ja kein richtiges Vertrauen“ (Schüler*in, Gruppendiskussion).

Eine besonders hohe Hürde liege im Zugang zur Schulsozialarbeit aufgrund der Gefahr einer Stigmatisierung durch Peers: „Schulsozialarbeit ist dann halt irgendwie so Psycho oder so, oder das ist auch so ein Psycho, der da hingehet“ (Schüler*in, Gruppendiskussion).

Eine weitere Voraussetzung für die Inanspruchnahme von Hilfe ist die Zuversicht in eine Lösung. So zeigt sich einerseits die Überzeugung, dass die Schulsozialarbeiter*innen besonders kompetent seien: „Und die versteht ja so was auch, weil sie auch viele solche Sachen schon hatte zum Lösen“ (Schüler*in, Gruppendiskussion). Andererseits herrscht Skepsis hinsichtlich der Einflussmöglichkeiten: „Sollen wir ihr sagen, dass sie mal mit allen Lehrern sprechen soll und sagen, dass sie netter sind?“ (Schüler*in, Gruppendiskussion). Seitens der Lehrkräfte erleben die Befragten den Versuch, entsprechende Vorfälle durch Sanktionen zu lösen. Dies wird als unberechtigt und wirkungslos zurückgewiesen. In einigen Fällen gelinge es, die Vorfälle zu klären. Aus vielen Schilderungen

geht dagegen hervor, dass entweder gar keine Problemlösung erfolgt oder dass diese nicht wirksam sei: „Die (gemeint ist die Klassenlehrerin; die Autorinnen) sagt nur ‚hör auf‘ und das bringt ja eigentlich gar nichts“ (Schüler*in, Gruppendiskussion) oder: „Ich würde mir wünschen, dass der Streit ein ENDE hat und das die Streite gerecht geklärt werden, denn oft wird das ungerecht geklärt“ (Schüler*in, schriftliches Statement, Gruppendiskussion). Ein nicht geklärt Streit gehe dann „immer weiter“ (Schüler*in, Gruppendiskussion).

Die befragten Schüler*innen berichten davon, dass Beschwerden von den Lehrkräften nicht ernst genommen werden, was u. a. an folgenden Aussagen deutlich wird: „Und da habe ich mich ungerecht behandelt gefühlt, weil ich da zu einer Lehrerin gegangen bin und die nichts gemacht hat“ (Schüler*in, Gruppendiskussion) sowie „Die glauben mir manchmal auch nicht, dass ich gemobbt werde“ (Schüler*in, Gruppendiskussion). Das in manchen Klassen vereinbarte „Petzverbot“ stelle ein weiteres Hindernis für die Inanspruchnahme von Unterstützung dar. So berichten Schüler*innen in verschiedenen Sequenzen davon, dass man bei der Inanspruchnahme von Hilfe Gefahr laufe, von Mitschüler*innen als „Petze“ bezeichnet zu werden. Darüber hinaus wiesen auch Lehrkräfte Beschwerden mit dieser Begründung ab: „Nicht petzen, hat der immer gesagt“ (Schüler*in, Gruppendiskussion).

Das Aufsuchen von potenziell unterstützenden Akteur*innen (z. B. Schulsozialarbeiter*innen, Verbindungslehrkräfte, Beratungslehrkräfte) wird auch durch mangelnde Kenntnis ihrer unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen erschwert.

3.3 Schulsozialarbeit als Anlaufstelle für diskriminierende Vorkommnisse aus Sicht der Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen

Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen sprechen von einer guten Zusammenarbeit und schreiben der Anwesenheit von Schulsozialarbeit an ihrer Schule einen hohen Wert zu. Die befragten Schulsozialarbeiter*innen fühlen sich akzeptiert und finden zudem gute Bedingungen für ihre Arbeit vor.

Kritisch gesehen wird von allen drei Expert*innengruppen jedoch der geringe Stellenumfang der Schulsozialarbeit. So reiche die Zeit in den Klassen nicht aus, um eine persönliche Beziehung zu allen Schüler*innen aufbauen zu können. Aufgrund der Überlastung der Schulsozialarbeit zögerten auch Lehrkräfte, Anfragen an sie zu stellen.

Die Frage nach der Stellung der Schulsozialarbeit ist für die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen nicht eindeutig geklärt. So wird aus den Interviews die Perspektive einer doppelten Position von Schulsozialarbeit deutlich, einerseits schulinterne Anlaufstelle zu sein und gleichzeitig den „Blick von außen“ zu haben. Diese Doppelperspektive wird in den Interviews als konstitutiv für

Schulsozialarbeit beschrieben. So äußert ein*e Schulsozialarbeiter*in: „*Das ist ja das Schöne an Schulsozialarbeit. Man ist einmal irgendwo integriert in einem Team mit drin, aber hat trotzdem eine ganz eigene Rolle*“ (Schulsozialarbeiter*in, Interview). So ermöglichen die professionskulturelle sowie institutionelle Distanz der Schulsozialarbeit, als authentische Anlaufstelle für Schüler*innen und Eltern zu fungieren. Ins System integriert zu sein, sei andererseits Voraussetzung, um an Schulen wahr- und ernst genommen zu werden und mitgestalten zu können.

Der Austausch mit den Lehrkräften sowie das gemeinsame Tätigwerden wird von den befragten Schulsozialarbeiter*innen selbst als sehr wichtig herausgestellt. Eine mögliche Kollision dieser Zusammenarbeit mit dem anwaltschaftlichen Auftrag gegenüber den Schüler*innen wird dabei nicht thematisiert.

In Übereinstimmung mit der Sicht der Kinder betonen auch die befragten Schulsozialarbeiter*innen die Stigmatisierungsgefahr, die mit der Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit einhergehe. So gebe es viele „*heimliche Kinder*“ (Schulsozialarbeiter*in, Interview), die die Schulsozialarbeit aus Angst vor Hänseleien nur unbemerkt aufsuchen wollten. Der Stigmatisierung werde auch durch die Praxis von Lehrkräften Vorschub geleistet, Schüler*innen gegen ihren Willen zur Schulsozialarbeit zu schicken. Ein*e Interviewpartner*in bezeichnet dies als „*geschickte*“ Schüler*innen. Dies widerspreche dem Prinzip der Freiwilligkeit bei der Nutzung der Angebote der Schulsozialarbeit.

Aus Sicht der Schulsozialarbeit fehlten den Lehrkräften Zeit und Sensibilität für das Erkennen von Diskriminierungen sowie die Kenntnis von Lösungsansätzen. So schreiben die befragten Schulsozialarbeiter*innen den Lehrkräften einen Bedarf an Beratung und Kompetenzentwicklung hinsichtlich „sozialer“ Themen und Problemfelder wie z. B. Gruppendynamiken, Konfliktbearbeitung, persönliche Krisenbewältigung zu. Lehrkräfte erhofften sich bei der Schulsozialarbeit Beratung im Umgang mit Gruppendynamiken und Ausschlüssen unter Schüler*innen. Dieser Bedarf könne in der notwendigen Breite jedoch nicht ausschließlich durch die Schulsozialarbeit abgedeckt werden.

Die Schulsozialarbeit distanziert sich von einer Alleinzuständigkeit für soziale Themen und kritisiert, wenn sie nur als Problemlöser gesehen wird: „*Ja, Schulsozialarbeit ist immer ein Riesenproblem, dann kommt Schulsozialarbeit, das ist immer schwerwiegend, das ist immer eine Riesenintervention*“ (Schulsozialarbeiter*in, Interview).

Sie versteht sich aber durchaus als „*Motor*“ (Schulsozialarbeiter*in, Interview) für die innere Schulentwicklung und möchte Lehrkräften eine andere Sichtweise auf Konfliktfälle nahebringen, was sich bspw. an dieser Aussage zeigt: „*Und da wirklich in die Achtsamkeit auch zu gehen, Lehrkräfte auch mitzunehmen, achtsam damit umzugehen und das Thema auch zu integrieren in den Unterricht*“ (Schulsozialarbeiter*in, Interview).

Die Ergebnisse zeigen über alle Expert*innen hinweg (Schulsozialarbeiter*innen Schulleitungen, Lehrkräfte), dass die Identifikation von Diskriminierungen als schwierig angesehen wird: *„Ist Diskriminierung wegen... stinkt immer ein bisschen. Wird doch jetzt ein bisschen [...] ist es so... oder Mobbing? Also wann ist es Diskriminierung? Also ich habe Schwierigkeiten mit der Definition“* (Schulsozialarbeiter*in, Interview). Der Begriff der Diskriminierung finde deshalb in relevanten schulischen Konzepten und Dokumenten kaum Verwendung. Das in den Experteninterviews geäußerte Verständnis von Diskriminierung bezieht sich insbesondere auf Abwertungen aufgrund von Vorurteilen. Weniger im Blick waren in den Äußerungen der Befragten institutionelle, strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen oder ein kritisches Hinterfragen von institutioneller und struktureller Diskriminierung.

4. Schlussfolgerungen und Diskussion

Die hohe Relevanz von diskriminierenden Interaktionen im Alltag der Schüler*innen und deren beeinträchtigende Auswirkungen auf das Wohlbefinden und auf das Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen machen Handlungserfordernisse für Schule und Schulsozialarbeit deutlich. Sowohl selbst ungerecht behandelt zu werden als auch andere ungerecht behandelt zu sehen, ist verletzend. Zu erleben, dass darauf nicht oder nur unzureichend reagiert wird, kränkt und führt zu Vertrauensverlust (vgl. Müller et al. 2018, S. 81). Dass Schüler*innen vielen Entwürdigungen und Verletzungen durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte ausgesetzt sind, zeigen auch andere Studien (vgl. z. B. Beigang et al. 2017; Prengel 2013). So zeigt sich die Notwendigkeit für weitergehende Sensibilisierung und Auseinandersetzung mit dieser Problematik. „Diskriminierung als Alltagsphänomen“ (GEW et al. 2021) bedarf einer Gesamtstrategie aus Intervention und Prävention als unverzichtbaren Aspekten von Schulentwicklung jeder Einzelschule.

Die Handlungsempfehlungen, die basierend auf den oben dargestellten Studienergebnissen erarbeitet wurden, setzen bei den Schulentwicklungsbereichen „Soziales Miteinander und Schulkultur“, „Unterricht“, „Organisation“ und „Koordination“ (Müller et al. 2018, S. 16) an. Es gilt, dass sich die Schule als Organisation auf ein gemeinsames Grundverständnis einigt und alle Akteur*innen, die an Schulen tätig sind, „hinsehen, zuhören und ernst nehmen“ (Müller et al. 2018, S. 80). Kinder und Jugendliche müssen sich sicher sein können, dass sie erlebte Diskriminierungen im geschützten Rahmen ansprechen können und ihrer Wahrnehmung vertraut wird. Diskriminierungserfahrungen müssen thematisierbar werden und nachhaltige Lösungsmöglichkeiten für Konflikte durch die Fachkräfte angebahnt und von ihnen begleitet werden. Schule muss den sozialen Gruppenprozessen in Schulklassen viel mehr Raum und Zeit geben.

Schulsozialarbeit kann sich hierbei mit ihrer besonderen Expertise einbringen. Im Hinblick auf die Antidiskriminierungsarbeit kann der Doppelstatus der Schulsozialarbeit – Kennerin der je spezifischen Schule zu sein und gleichzeitig die Belange der Schüler*innen aus einer nicht loyalen Perspektive der Institution gegenüber vertreten zu können – als bedeutsam eingeschätzt werden. Durch ihren geschulten Blick auf die sozialen Lebenssituationen und Belange der Schüler*innen und ihren Blick „von außen“ auf das hierarchische Gefälle im sozialen Gefüge der Schule, vermag sie nach ihrem eigenen Verständnis auf Dinge aufmerksam zu machen, die im Unterrichtsalltag nicht gesehen und aufgegriffen werden wollen oder können. Diese Kompetenz wird ihr auch von Schulleitungen und Lehrkräften zugesprochen und wertgeschätzt. Die Stärken der Schulsozialarbeit in der Antidiskriminierungsarbeit zeigen sich insbesondere in der sozialen Gruppenarbeit. Indem Schulsozialarbeiter*innen ihre Aufgabe darin sehen, Konflikte in den Klassen als soziale Gruppen zu bearbeiten und damit reflektierte Erfahrungswelten zu schaffen, können sie eine „situationsangemessene Prozesslogik“ (Bolay/Gutbrod/Ahmed 2010, S. 189) anregen, die im Umgang mit diskriminierenden Vorfällen zwischen Schüler*innen vielfach geboten ist.

Allerdings zeigen die Ergebnisse sehr klar, dass die Nutzung der Schulsozialarbeit aktiv unterstützt werden muss. Es reicht demnach nicht aus, dass sich die Schulsozialarbeit einmal vorstellt, sondern es muss ein problemunabhängiges Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Es muss allen Schüler*innen, Lehrkräften sowie Eltern deutlich werden, wie die Schulsozialarbeit zu erreichen ist, wofür sie zuständig ist, nach welchen Prinzipien sie arbeitet und dass sie eine Anlaufstelle für alle ist, sodass die Nutzung nicht als stigmatisierend erlebt wird (Müller et al. 2018, S. 69).

Grenzen zeigen sich im Hinblick auf Vorfälle von Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgehen. Hier wird den Schulsozialarbeitenden laut dieser Studie eine geringe Durchgriffsmacht gegenüber Lehrkräften bescheinigt. Außerdem werden auch die geringe Präsenz und Verfügbarkeit als Hemmnisse deutlich.

Weiter zeigte sich, dass sich Schulsozialarbeit permanent in einem Verortungs- und Akzeptanzdilemma befindet. Um ihren anwaltschaftlichen Auftrag wahrnehmen zu können, ist es erforderlich, das System Schule aus distanzierter Sicht von außen und ohne Loyalitätszwänge betrachten zu können. Die Schulsozialarbeit muss den Spagat vollziehen, sich gleichermaßen sowohl innen als auch außen zu verorten, also in der Institution Schule Fuß zu fassen und gleichzeitig unabhängig von ihr zu bleiben (vgl. Spies 2013, S. 95). In der Studie wird deutlich, dass deshalb die intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Schulleitungen gepaart mit der Unterstützung durch ein vom Träger begleitetes Team am Standort für Sozialarbeiter*innen sehr wichtig im Hinblick auf Aufgabenbewältigung und professionelle Verortung sind.

Dass Schulsozialarbeit den Auftrag hat, gegen Diskriminierung mittels Intervention und Prävention vorzugehen, geht auch aus den Leitlinien des

Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit hervor: „In gemeinsamer Verantwortung mit Schule wirkt Schulsozialarbeit mit, Ursachen und Folgen von Diskriminierung entgegen zu wirken“ (2015, S. 8). In Übereinstimmung mit den Ergebnissen des Forschungsprojekts bedeutet dies, dass Schule diese Aufgabe nicht ausschließlich an die Schulsozialarbeit delegieren darf, sondern diese Thematik in *gemeinsamer* Zuständigkeit zu verantworten ist (vgl. Morys/Müller 2019, S. 241). Dies sollte konzeptionell festgelegt werden.

Die Schulsozialarbeit kann als Impulsgeberin für Antidiskriminierungsarbeit wirken, muss sich jedoch auch stets selbst im Hinblick auf mögliche eigene diskriminierende Haltungen überprüfen: „Obwohl Jugendarbeiter_innen nicht in gleichem Ausmaß den normierenden, segmentierenden Strukturen und institutionellen Zwängen ausgesetzt sind, sind sie darüber hinaus in gesellschaftliche Zwänge und Machtverhältnisse verstrickt und nicht vor Othering und Normalisierungspraxen gefeit“ (Riegel 2016, S. 298). Fortbildungen und Reflexionsräume für Schulsozialarbeiter*innen zusammen mit den Lehrkräften wären hier dringend anzuraten. Als maßgebliche Kriterien für die Reflexion pädagogischen Handelns in der Institution Schule sind die sieben Prinzipien der Ethischen Pädagogik (vgl. Prengel 2020, S. 68 ff.) sowie die Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017) empfehlenswert.

Aufgrund eigener „blinder Flecken“ und der Involviertheit ins System braucht es neben der Schulsozialarbeit zusätzlich unabhängige Anlaufstellen, an die sich Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern wenden können. Diese müssen bekannt und niedrigschwellig zugänglich sein.

5. Fazit und Ausblick

Das Projekt SalsA erprobte als innovatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt neue forschende Zugänge. Forschungsmethodisch erwies sich das explorierende Vorgehen gepaart mit problemfokussierenden Anteilen als geeignete Möglichkeit, der Frage nach der Rolle und Aufgabe von Schulsozialarbeit in der Antidiskriminierungsarbeit nachzugehen. Die Multiperspektivität und Vielfalt der methodischen Zugänge gaben viele Impulse für das Anliegen, ein empirisch basiertes Konzept zu entwickeln. So liegt aus unserer Sicht ein besonderer Gewinn des Projekts darin, Schüler*innen mit der Methode des World Cafés dafür gewonnen zu haben, über das schwierige und tabuisierte Thema von Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Sie nahmen die Gelegenheit wahr, als Expert*innen ihrer Lebenswelt gehört und ernstgenommen zu werden. Auf diese Weise wurden neue Erkenntnisse darüber gewonnen, welche Vorkommnisse es im Kontext von Diskriminierung an Schulen gibt und welche Bedeutung der Schulsozialarbeit im Hinblick auf deren Bearbeitung zukommt oder zukommen könnte.

Insofern bekräftigt SalsA die Notwendigkeit der Stärkung von Forschungsansätzen, die die Perspektiven der Nutzer*innen zentral einbeziehen (vgl. Baier 2018, S. 157). Durch die enge Einbindung der Akteur*innen vor Ort in die Forschung und Entwicklung der Handlungsempfehlungen konnten diese für die Diskriminierungsproblematik der Schüler*innen sensibilisiert und sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewusst werden. Der Fokus auf die Rolle der Schulsozialarbeit in einem spezifischen Aufgabenfeld generierte darüber hinaus Erkenntnisse hinsichtlich ihrer allgemeinen Stellung an Schulen. Wünschenswert wäre, dass methodisch komplex angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit einer längeren Laufzeit versehen werden bzw. eine Anschlussforschung finanziert würde, um die Implementierung der erarbeiteten Empfehlungen und deren Evaluation zu begleiten und somit die nachhaltige Wirkung zu sichern.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. 4. Auflage. Berlin.
- Baier, Florian (2011): Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 85–96.
- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Beigang, Steffen/Fetz, Karolina/Foroutan, Naika/Kalkum, Dorina/Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Baden-Baden: Nomos.
- Bolay, Eberhard/Gutbrod, Heiner/Ahmed, Sarina (2010): Wirkungen einer ‚Sozialraumverankerten Schulsozialarbeit‘. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 183–196.
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut/MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. o. O.: o. V.
- Fouché, Christa/Light, Glenda (2011): An Invitation to Dialogue: ‘The World Café’ In Social Work Research. In: Qualitative Social Work 10, H. 1, S. 28–48.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GEW/BAG EJSA/IN VIA/BAG KJS (2021): Diskriminierung als Alltagsphänomen. Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit. www.bagejsa.de/fileadmin/Publikationen/Sonstiges/Diskriminierung%20als%20Alltagsph%C3%A4nomen_Handlungsm%C3%B6glichkeiten%20f%C3%BCr%20die%20Schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 05.11.2022).
- Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 05.11.2022).
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf (Abfrage: 05.11.2022).
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.
- Morys, Regine/Müller, Bettina (2019): Schulsozialarbeit. Professionelle Rolle und ihre Aufträge bei Diskriminierung. In: Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 234–244.
- Müller, Bettina/Morys, Regine/Dern, Susanne/Holland-Cunz, Mark (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: De Gruyter.
- Riegel, Christiane (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rottleuthner, Hubert/Mahlmann, Matthias (2011): Diskriminierung in Deutschland. Vermutungen und Fakten. Baden-Baden: Nomos.
- Spies, Anke (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogl, Susanne (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern. Methodische und methodologische Besonderheiten. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-198469 (Abfrage: 05.11.2022).
- Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. Los Angeles: Sage.

Schulsozialarbeit und Demokratiepädagogik

Sozialpädagogische Bildung im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule

Oliver Bokelmann

Der 16. Kinder- und Jugendbericht, der sich mit der „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ beschäftigt, attestiert der „Schule in allen Bereichen politischer Bildung Defizite“ (BMFSFJ 2020, S. 16). Dennoch wird Schule nicht nur als Ort angesehen, an dem alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeiten erhalten sollen, zu mündigen Bürger*innen heranzuwachsen, sondern es lassen sich über die Demokratiepädagogik auch konkrete Ansätze mit derartigem Ziel benennen (z. B. Klassenrat, Dilemma-Diskussionen, Soziales Lernen, Service-Learning, etc.).

Den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit, wird im aktuellen Kinder- und Jugendbericht ein größeres Potenzial bei den Möglichkeiten der Aneignung demokratischer Kompetenzen bescheinigt (vgl. ebd., S. 329 ff.). Mit Blick auf den Fachdiskurs in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe entsteht jedoch insgesamt der Eindruck, als würde Demokratiebildung dort vielfach auf den Teilaspekt „Partizipation“ reduziert und als würde die Aneignung anderer demokratischer Kompetenzen, z. B. kommunikativer Fähigkeiten, der Dialog-, Diskurs-, Kooperations- oder Konfliktfähigkeit sowie der Umgang mit Diversität, vernachlässigt (vgl. Bokelmann 2020). Die Beschäftigung mit demokratischer Bildung im Bereich der Schulsozialarbeit liefert bislang wenig Ansatzpunkte für Demokratiebildung, weshalb es nicht verwundert, dass dieses Handlungsfeld im 16. Kinder- und Jugendbericht einerseits zu den „unterschätzten Räumen“ gezählt und andererseits die Feststellung getroffen wird, „dass die demokratiebildenden Potenziale der Schulsozialarbeit bei Weitem nicht ausgeschöpft werden“ (BMFSFJ 2020, S. 194).

Es ist festzustellen, dass es sich mit Blick auf Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule nicht nur um zwei fast vollständig entkoppelte Diskurse handelt (vgl. Bokelmann 2020), sondern sich innerhalb von Schule, im Kontrast zur Kinder- und Jugendhilfe, zwar ein umfangreiches und differenziertes demokratiepädagogisches Repertoire identifizieren lässt, dieses jedoch durch die strukturellen Gegebenheiten dort nur bedingt Wirkung zeigt (vgl. Bokelmann 2022a, S. 93 ff.; Abs/Hahn-Laudenberg 2017). In diesem Beitrag geht es um die Frage der *Aneignung demokratischer Kompetenzen Jugendlicher durch demokratiepädagogische Angebote in Verantwortung von Schulsozialarbeit*. Derartige Aktivitäten lassen

sich in der Praxis zwar ausmachen, sind bislang aber nur marginal Gegenstand von Auseinandersetzungen in Theorie und Praxis.

Der Beitrag umfasst 1. die Darstellung theoretischer Grundlagen sowie eines Modells demokratischer Kompetenzen, 2. Angaben zu den methodischen Grundlagen des zugrundeliegenden Forschungsprojektes, 3. die Forschungsergebnisse und 4. daraus abgeleitete Implikationen für die pädagogische Praxis.

1. Theoretische Grundlagen – Aneignung demokratischer Kompetenzen durch Demokratiepädagogik

Nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch bei der theoretischen Beschäftigung lässt sich der Gebrauch unterschiedlicher Begrifflichkeiten konstatieren, was zeigt, „dass die Beziehungen zwischen Politischer Bildung, Demokratiebildung und Demokratiepädagogik begrifflich und konzeptionell weder wissenschaftlich noch schulpraktisch ausdefiniert sind“ (Wohnig 2021, S. 48). Dennoch lassen sich die drei Begriffe 1. in Bezug auf ihre historisch-chronologische Entwicklung und Verwendung, 2. hinsichtlich der damit verbundenen pädagogischen Inhalte und Intentionen sowie 3. mit Blick auf die akademischen Bezugsdisziplinen voneinander unterscheiden.

„Politische Bildung“ wird nach 1945 insbesondere im schulischen Kontext mit dem Ziel verwendet, über feste Strukturen Inhalte mit Bezug zum Politischen zu vermitteln (vgl. BMFSFJ 2020, S. 119). Durch den Ausbau der Politikwissenschaften als Bezugsdisziplin wurden diese Inhalte seitdem im Schulfach Politik unterrichtet. Dabei war „Politik der Kern“ der Politikdidaktik; historische oder soziologische Bezugspunkte blieben dabei inhaltlich weitgehend unbeachtet (vgl. Massing/Weißeno 1995).

Diese Entwicklung führte, in Kombination mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Zeit, in den 2000er Jahren zur Entstehung von „Demokratiepädagogik“ an Schulen. Auf der Grundlage eines breiteren Verständnisses von Demokratie als einer Trias aus Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Himmelmann 2001) wurde der Versuch unternommen, nicht nur die kognitive Vermittlung von Wissen in den Blick zu nehmen, sondern sich auch deutlicher erfahrungsbasiert an den demokratischen Lebensverhältnissen sowie an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft zu orientieren (vgl. Himmelmann 2017, S. 19 ff.). Edelstein, Frank und Sliwka (2009, S. 12 f.) differenzieren in diesem Sinne vier unterschiedliche Bereiche von Demokratiepädagogik in der Schule: a) Unterricht als einen Ort der Aushandlung und des Einübens von Gespräch/Diskurs sowie von Kooperation, b) Projekte (z. B. Service-Learning), c) Schulinnenpolitik mit Partizipation als erklärtem Ziel (z. B. Klassenräte, Streitschlichtung, Schülerparlament) und schließlich d) Öffnung zum Gemeinwesen (z. B. Kooperation mit Eltern, kommunalpolitische Projekte). Aus der Politikwissenschaft wurde

deutlich Kritik an demokratiepädagogischen Bestrebungen geäußert und diese wurden als zu unpolitisch und als zu sehr an sozialen Bedingungen orientiert beurteilt (vgl. Himmelmann 2012, S. 112 f.).

Obwohl Demokratiepädagogik durch die innerhalb dieses Diskurses deutlich breiter angelegte Definition von Demokratie, durch die praktischen Ansätze sowie die weniger stark ausgeprägte kognitive Ausrichtung durchaus anschlussfähig für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe wäre (vgl. Bokelmann 2020), wird im außerschulischen Kontext meist von „Demokratiebildung“ gesprochen (vgl. u. a. Sturzenhecker 2020; Coelen 2010), wenn nicht auch explizit von „politischer Bildung“ (vgl. u. a. Giesecke 1966) oder „politischer Jugendbildung“ (vgl. u. a. Hafener 2020) die Rede ist. In den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe findet die Beschäftigung mit demokratischer Bildung überwiegend vor dem Hintergrund von Aushandlung, Mitbestimmung und Partizipation statt und es wird dort der Frage nachgegangen, wie die Handlungsfelder zur demokratischen Subjektbildung beitragen können.

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass der Begriff „politische Bildung“ angesichts seiner spezifisch schulischen Situiertheit und der empirischen Befunde mit Blick auf die schulische Situation (vgl. Bokelmann 2022a, S. 93 ff.) in deutlichem Kontrast zur breiter angelegten Demokratiepädagogik steht. Die mit der Begriffseinführung Anfang der 2000er Jahre verbundenen Bestrebungen einer umfassenden demokratischen Bildung junger Menschen können als Grund für die Verwendung von „Demokratiepädagogik“ angesehen werden:

„Es wird dementsprechend vorgeschlagen, den Begriff ‚Demokratiepädagogik‘ immer dann zu verwenden, wenn praktisch-pädagogische Zielsetzungen, theoretische Konzeptionierungen sowie damit verbundene Handlungen beschrieben werden. ‚Demokratiebildung‘ wäre hingegen immer dann zu nutzen, wenn eher das selbstbestimmte Aneignungsergebnis bzw. der dahinführende Prozess im Vordergrund steht.“ (Bokelmann 2022b, S. 238)

Zusätzlich erscheint es relevant, Demokratiebildung für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe – über die Aspekte Aushandlung, Mitbestimmung und Partizipation hinaus – genauer zu spezifizieren und auf der Grundlage politischer Theorien konkret identifizierbare Kompetenzen für sie herauszuarbeiten. Interessanterweise lässt sich aus den meisten klassischen politischen Theorien explizit kein Erfordernis zur Wissensaneignung ableiten, hingegen lassen sich jedoch vielfältige erforderliche Kompetenzen nennen, die sich auf folgende Ebenen beziehen:

- das *Zustandekommen gerechter Entscheidungen* (Kommunikations-, Dialog-/Diskursfähigkeit, Perspektivübernahmefähigkeit/Empathie, Konflikt-/Kompromissfähigkeit, Vertrauen in demokratische Prinzipien, Orientierung an ethischen/moralischen/rechtlichen Prinzipien)

- das *Zusammenleben in pluralisierten Gesellschaften* (Selbstwirksamkeit, Solidarität, Achtung, Toleranz, Offenheit/Neugier, Diversitätskompetenz, Meinungsvielfalt, Weltoffenheit und Zivilcourage)
- das *Herstellen von Öffentlichkeit* (Artikulationsfähigkeit, Initiative, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Verantwortungsübernahme).

Tab. 1: Demokratiekompetenzmodell für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe

Selbstbestimmung, -vertrauen & -achtung	Kommunikations-, Dialog-, Diskurs- & Interaktionsfähigkeit	Denk- und Urteilsfähigkeit
Motivation & Initiative	Perspektivübernahmefähigkeit, Empathie, Solidarität	Medienfähigkeit
Selbstorganisationsfähigkeit & Zuverlässigkeit	Kooperationsfähigkeit	Vertrauen in demokratische Prinzipien
Selbstbeherrschung & Frustrationstoleranz	Konflikt- & Kompromissfähigkeit	Meinungsvielfalt
Selbstbewusstsein	Achtung, Toleranz, Offenheit & Neugier	Weltoffenheit & Zivilcourage
Selbstwirksamkeit	Diversitätskompetenz	politisches Wissen und Interesse
Reflexions- und Kritikfähigkeit		Orientierung an ethischen, moralischen und rechtlichen Prinzipien, Gerechtigkeitssinn
Artikulationsfähigkeit		zivilgesellschaftliches Engagement, Verantwortungsübernahme & Partizipation
kritisches Denken		Öffentlichkeit herstellen können
ICH	WIR	WELT

(in Anlehnung an Bokelmann 2020, S. 525).

Ein Blick auf die demokratischen Kompetenzen der ICH-, WIR- und WELT-Dimension verdeutlicht die Anschlussfähigkeit von Demokratiepädagogik für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 1).

Eine derart verstandene demokratieorientierte Ausrichtung von Schulsozialarbeit kann zudem dazu beitragen, dieses Handlungsfeld als ganzheitliches, bildungsorientiertes Angebot der Jugendhilfe zu verstehen, und sollte damit laut Otto (2017, S. 351) „ausgehend von einer Befähigungsgerechtigkeit, immer auch die (nachholende) Möglichkeit einer sozialisatorischen Entwicklung (agency)“ anstreben. Diese Forderung findet sich in ähnlicher Weise bei Zipperle und Rahn (2020, S. 259), die hervorheben, dass sich „Schulsozialarbeit, gerade wenn sie entlang zentraler Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit ihre Angebote ausrichtet, ebenso demokratietheoretisch legitimieren [ließe; der Autor]“. Dennoch ist festzuhalten, dass einer derart demokratieorientierten Fundierung und praktischen Ausrichtung von Schulsozialarbeit bislang sowohl in der Theorie

als auch in der Empirie keine umfassende Bedeutung beigemessen wird. Nicht nur neuere Veröffentlichungen aus dem Bereich der Politikwissenschaften (vgl. u. a. Burth/Reinhardt 2020; Lange/Reinhardt 2017) blenden Akteure der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule weitgehend aus, sondern auch im Bereich der Demokratiepädagogik wird Aktivitäten von Schulsozialarbeit bislang nur äußerst selten Beachtung geschenkt. Das von Beutel et al. (2022) veröffentlichte „Handbuch Demokratiepädagogik“ umfasst nicht nur keine Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit als einen wichtigen Kooperationspartner von Schule, sondern auch der Beitrag von Schieder, Hiller und Bartosch (2022) zu Schulsozialarbeit recurriert überwiegend allgemein auf partizipative Möglichkeiten.

2. Forschungszugänge – methodische Herangehensweise

Die Forschungsfrage des hier dargestellten Forschungsprojektes (vgl. Bokelmann 2022a) lautet: „Welche Möglichkeiten der Aneignung demokratischer Kompetenzen bestehen für junge Menschen bei der Durchführung demokratiepädagogischer Projekte in Kooperation von Jugendhilfe und Schule?“. Gemäß dem explorativen Forschungsansatz wurde als Erstes über eine quantitative Onlinebefragung an Schulen versucht, Kennzahlen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten und Kontakte zum Feld, für den sich anschließenden ethnografischen Zugang, herzustellen. Diese im November 2019 durchgeführte Onlinebefragung erlaubt Einschätzungen über die Bedeutung demokratiepädagogischer Angebote in der Praxis. Der Umfang der bereinigten Stichprobe lag bei $n=384$. Es ist jedoch anzumerken, dass nicht alle Schulen die Möglichkeit hatten, an der Befragung teilzunehmen, da nicht von allen Schulen Kontaktdaten vorlagen; dies führte zu einer nicht vollständig randomisierten Stichprobe.

Das sich anschließende ethnografische Vorgehen (im Forschungsstil der Grounded Theory; vgl. Strauss/Corbin 1996) bestand aus passiv-teilnehmenden Beobachtungen bei drei in Kooperation durchgeführten, teilweise mehrtägigen, demokratiepädagogischen Projekten (vgl. Breidenstein et al. 2015). Die Projekte, die mithilfe des ethnografischen Zugangs in den Blick genommen wurden, waren 1. eine zweitägige Fahrt mit Klassensprecher*innen eines Gymnasiums, 2. eine eintägige Zukunftswerkstatt mit einer Gesamtschule und 3. ein fünftägiges Holocaust- bzw. Gedenkstättenprojekt, ebenfalls mit einer Gesamtschule. Alle Projekte fanden zwischen Oktober und Dezember 2020 statt und wurden außerhalb des Schulgebäudes (in Tagungs- und Seminarhäusern) verwirklicht.

Im Nachgang derselben wurden pro Kooperationsprojekt jeweils drei teilnehmende Schüler*innen, die verantwortliche (sozial-)pädagogische Fachkraft sowie die Schulleitung mithilfe des von Witzel (2000) entwickelten und erprobten problemzentrierten Interviews (PZI) befragt. Insgesamt konnten 15 Interviews

sowie die Beobachtungsprotokolle von sechs Beobachtungstagen im Feld in die Auswertung aufgenommen werden.

Das theoretische Sampling erfolgte, ausgehend von der Interessensbekundung im Rahmen der Onlinebefragung, durch die Auswahl und die Beschreibung eines ersten Falles für die Erhebung. Im Sinne der Homogenisierung des Samples wurden einerseits Kriterien festgelegt, die für alle weiteren Fälle gelten sollten, andererseits wurden nach der Erhebung zusätzliche Merkmale bestimmt, die auch auf alle anderen Projekte zutreffen sollten. Ausführlich ist das Vorgehen mit Blick auf minimale und maximale Kontrastierung sowie den Erhebungs- und Auswertungsprozess (Strauss/Corbin 1996) dargelegt in Bokelmann (2022a).

Da sich die Fragestellung der Untersuchung nicht ausschließlich auf demokratiepädagogische Projekte, verwirklicht durch Schulsozialarbeit, bezog, sondern auch andere Akteure der Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner ins Sampling aufgenommen wurden, werden im Folgenden speziell die dafür relevanten Auswahlkriterien benannt. Es handelte sich ausschließlich um Schulen der Sekundarstufe I und inhaltlich wurden lediglich Projekte ins Sampling aufgenommen, die eine konzeptionell-inhaltliche Nähe zum Verständnis der Demokratie als Herrschaft- und Gesellschaftsform aufweisen. Angebote zum sozialen Lernen oder zur Geschlechtererziehung wurden ausgeschlossen (Demokratie als Lebensform).

3. Genese und Konstitution eines „fluiden Zwischenraumes“ von Jugendhilfe und Schule

Die Onlinebefragung zeigt, dass 70,6% der befragten Schulen zusätzlich zum Politikunterricht Angebote im Bereich der Demokratiebildung durchführen. Insbesondere finden Projekte zum sozialen Lernen (82,3%) statt, gefolgt von Gedenkstätten- und Anti-Gewalt-Projekten (jeweils 56,9%) sowie solchen des Programms Lernen-durch-Engagement (40,8%). Da bei der Befragung nicht zwischen Schulsozialarbeit und anderen Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe unterschieden wurde, kann an dieser Stelle mit Blick auf die Umsetzungsverantwortung leider nicht weiter differenziert werden.

Der qualitative Zugang liefert interessante Erkenntnisse und zeigt, dass bei Projekten, die nicht ausschließlich von der Schule, sondern in Kooperation mit Schulsozialarbeit (oder anderen externen Partnern der Kinder- und Jugendhilfe) verwirklicht werden, ein „fluider Zwischenraum“ entsteht, den keine der beiden Institutionen inhaltlich exklusiv für sich beanspruchen kann. Dieser Bildungsraum weist unterschiedliche Merkmale beider Institutionen auf, sodass es sich weder um ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Alltag noch um eine schulische Veranstaltung, durchgeführt von (sozial-)pädagogischen Fachkräften, handelt. Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Projekte

konnten zwei Formen differenziert werden: a) Die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe entwickeln selbstständig ein Projekt und bieten dieses an oder b) die Schule formuliert einen Bedarf und ist dann in die inhaltliche Ausgestaltung einbezogen. Beide Formen haben Auswirkungen auf die Konstitution des entstehenden sozialpädagogisch aufgeladenen Zwischenraumes. Als Gelingensbedingungen können das Engagement der Schulleitung, die finanzielle Absicherung der Projekte und die persönliche Relationalität zwischen den Projektverantwortlichen beider Institutionen aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden.

Die Betrachtung der Konstitution des Zwischenraumes zeigt, dass die Schüler*innen die Projekte durchweg positiv beschreiben, sowohl mit Blick auf die räumliche Atmosphäre vor Ort (alle Projekte wurden außerhalb der Schule verwirklicht) als auch auf die Gestaltung der Beziehung zu den Sozialpädagog*innen. Die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe profitieren dabei vom Kontrast zum Schulalltag, da die Veranstaltungen im Pflichtschulbereich stattfinden. Es entsteht bei den Schüler*innen, aufgrund der bei den Projekten zur Verfügung stehenden Zeit, der Eindruck großer Flexibilität und Ergebnisoffenheit. Die Jugendlichen sprechen von einer „lockeren und freien Atmosphäre“. Dieser Eindruck wird durch die Kontraste zwischen den vertretenen Professionen, Lehrer*innen auf der einen, Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite, verstärkt. Der Verzicht auf Leistungsbewertungen wird von den Schüler*innen hervorgehoben. Die Projekte erwecken bei den jungen Menschen den Eindruck von Freiwilligkeit. Die Betrachtung der geplanten und tatsächlich durchgeführten Programme bestätigt diesen Eindruck vollkommener Flexibilität und Ergebnisoffenheit jedoch nicht. Programmpunkte werden zwar teilweise zeitlich ausgedehnt oder gekürzt, dennoch bleibt der behandelte Inhalt wie im Vorfeld geplant. Interessant erscheint, dass den teilnehmenden Schüler*innen sowohl im Vorfeld als auch während der Durchführung der Projekte keine Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden. Der Verzicht auf diese im Programm lässt sich, zumindest hypothetisch, darauf zurückführen, dass die agierenden Sozialpädagog*innen im Pflichtschulbereich – auch angesichts der bereits bestehenden Kontraste zum Schulalltag durch das Setting – der Auffassung sind, darauf nicht angewiesen zu sein.

Methodisch-didaktisch dominieren die Sozialform Stuhlkreis (Gruppengespräch im Plenum), Kleingruppenarbeit, spielerische Elemente sowie die Verwendung von Erfahrungsberichten/Biografien. Insbesondere die Erfahrungsberichte eingeladenen Personen, Hörspiele/Videos werden von den jungen Menschen in den Interviews besonders hervorgehoben. Immer wieder auftretende Störungen während des Programms werden von den pädagogischen Fachkräften meist ignoriert oder diese bitten freundlich um Unterlassen. Der Eindruck entsteht, als wollten die Sozialpädagog*innen nicht reglementierend/sanktionierend agieren. Lehrkräfte sind unterschiedlich stark involviert und das Maß an Beteiligung hat Auswirkungen auf die Konstitution des Zwischenraumes. Teilweise ist zu

beobachten, wie Lehrer*innen über spielerische Aktivitäten im Programm in Rollenkonflikte geraten. Die Schüler*innen erleben die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte als „nahbare Erwachsene“, die zu ihnen eine Beziehung aufbauen und persönlichen Kontakt zulassen. Ebenso wie Partizipationsmöglichkeiten fehlen in allen Projekten differenzierte Reflexions- und Evaluationsmöglichkeiten für die Schüler*innen. Dies hat dementsprechend auch auf die Aneignung demokratischer Kompetenzen einen Effekt, da Aneignungsmöglichkeiten aufseiten der Jugendlichen den Sozialpädagogen*innen nicht bewusst werden. Erfahrungen bleiben somit auf der einen Seite für die Adressat*innen unreflektiert und können auf der anderen Seite bei zukünftigen Projekten nicht berücksichtigt werden.

Die Differenz zwischen von Schulsozialarbeiter*innen und von externen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe verwirklichten Angeboten wird insbesondere im Verhältnis der beteiligten Professionen deutlich. So zeigt sich bei der Fahrt der Klassensprecher*innen ein Zwischenraum, in dem eine hohe Aktivität von Lehrkräften ebenso feststellbar ist wie schulisch festgelegte Inhalte/Ziele. Dies resultiert, so die These, aus inhaltlichen Vorgaben der Schulleitung sowie deren Teilnahme an der Fahrt und durch sie mitverantwortete Programminhalte. Im Kontrast dazu lässt sich der Zwischenraum bei einem fünftägigen Holocaust-Gedenkstättenprojekt beschreiben. Die Inhalte und Ziele des Projektes werden dort von einem externen Träger der Kinder- und Jugendhilfe ohne vorherige Konsultation festgelegt, sodass die Schulleitung nicht über diese informiert ist. Eine begleitende Lehrkraft ist jeweils nur zu Beginn und zum Ende des Projektes anwesend.

Das besondere Interesse des Forschungsprojektes lag in der Beschreibung der entstehenden Möglichkeiten der Aneignung demokratischer Kompetenzen aufseiten der Schüler*innen. Die zuvor dargestellten allgemeinen raumsoziologischen Gegebenheiten sind dafür relevant und beschreiben den Rahmen, in dem demokratische Bildungsprozesse stattfinden. Es wurde bereits gezeigt, dass es sich um einen Bildungsraum handelt, der durch seine Atmosphäre, den Eindruck von Flexibilität/Ergebnisoffenheit, das methodisch-didaktische Vorgehen, die Beziehungsorientierung der Sozialpädagogen*innen und den Einsatz von Erfahrungsberichten geeignete Bedingungen für Aneignungsprozesse bietet. Alle befragten Schüler*innen können fallübergreifend, unmittelbar und sehr differenziert Aneignungsprozesse beschreiben und zudem deren Nutzen für ihren weiteren Lebensweg aufzeigen. Über geplante Programmpunkte, besonders aber durch die Vorstellung von Arbeitsergebnissen vor der Gesamtgruppe und das Feedback der Mitschüler*innen als auch beiläufig in Kleingruppen, können die jungen Menschen von neuen, ungewohnten und aus diesem Grund für sie aufregenden Situationen berichten. Dieses Spannungsverhältnis führt deswegen zu einer anschließend als positiv bewerteten Erfahrung, die sich vom Erleben des schulischen Alltags unterscheidet, da der Verzicht auf Leistungsbewertung, die

positive Atmosphäre im Raum und die Unterstützung der Fachkräfte konstitutive Merkmale des innerhalb der Projekte hergestellten Zwischenraumes sind.

Die Stärkung von Selbstbestimmung, -vertrauen, -achtung und -bewusstsein können ebenso genannt werden wie die Förderung der Präsentations-, Artikulations- und Moderationsfähigkeit. Darüber hinaus gaben die Schüler*innen an, ihre Reflexions- und Kritikfähigkeit geübt zu haben:

„Ich wusste zum Beispiel nicht, dass ich so kreativ sein kann. Ich dachte davor immer nur, weil ich das Thema nicht gekannt habe, so mal darüber nachzudenken: ‚Was will ich eigentlich?‘ Davor habe ich immer nur Sachen vorgelegt bekommen, wie es andere gerne möchten, aber ich habe nie darüber nachgedacht, wie ich es eigentlich gerne haben möchte. Das sind solche Sachen, die sind mir auch gestern erst aufgefallen, dass ich eigentlich einen ganz anderen Willen habe als andere.“ (Schülerin Lisa, Z. 243–249)

Neben der Aneignung von Selbstkompetenzen lassen sich auch soziale Aneignungsprozesse identifizieren: Über die Arbeit in Kleingruppen wird die Zusammenarbeit der Schüler*innen gefördert. Dabei entstehende Konflikte werden eigenständig gelöst und kommunikative und an Dialog/Diskurs orientierte Strategien erprobt. Weil die jungen Menschen im Zwischenraum mit Aufgaben konfrontiert sind, die ihnen gefallen, arbeiten sie aktiv mit. In der Gesamtgruppe wird regelmäßig miteinander diskutiert, wobei sich die Pädagog*innen meist zurückhalten bzw. sich als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen beteiligen. Auf korrigierende Hinweise wird größtenteils verzichtet. Ist in den jeweiligen Projekten auch die Reflexion von Erfahrungsberichten oder die Auseinandersetzung mit Vorurteilen vorgesehen, so führt dies zur Förderung der Perspektivübernahme, zu Empathie und Solidarität:

„Ja, also auf jeden Fall aus dem Gespräch [mit einem Geflüchteten; der Autor] habe ich sehr viel mitgenommen, da man halt auch dadurch erfahren hat, wie das so ist, und dass man sich dann auch dafür einsetzt und auch mal die Lage mehr versteht, worum es geht, also das werde ich auf jeden Fall mit rausnehmen. Und dann auch mit dem Ersteindruck, dass man halt auch mal tiefer noch mal mit einem eingeht und auch nicht: ‚Ach, okay, er hat jetzt mal nicht ein T-Shirt an, was mir gefällt, aber ich rede trotzdem mal mit ihm‘, und dass sich daraus dann ja auch noch was entwickeln kann. Also diese Sachen habe ich auf jeden Fall mitgenommen und, ich denke mal, die werde ich auch in naher Zukunft mal anwenden.“ (Schüler Martin, Z. 312–320)

Es ist bedenkenswert, dass alle zuvor genannten Aspekte mit Bezug zu Selbst- und Sozialkompetenzen ausschließlich von den Schüler*innen benannt werden, während die projektverantwortlichen Erwachsenen auf diese Kompetenzaneignungsprozesse nicht zu sprechen kommen. Da in allen Projekten auf umfassende

Reflexion/Evaluation verzichtet wird, bleiben diese Aneignungsmomente den beteiligten Erwachsenen im Verborgenen. Mit Blick auf Aspekte der Sachkompetenz, die fast ausschließlich mit der jeweiligen thematischen Ausrichtung des Projektes korrelieren, fällt auf, dass sie von den Schüler*innen im Vergleich zu den anderen beiden Kompetenzdimensionen deutlich weniger genannt werden.

Dementsprechend lässt sich bei der Fahrt der Klassensprecher*innen eine Auseinandersetzung mit Verantwortungsübernahme/Engagement feststellen. Beim Holocaust-/Gedenkstättenprojekt und bei der Zukunftswerkstatt lässt sich die Aneignung politischen/gesellschaftlichen Wissens nennen, wenn auch mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung. Lediglich diese Aspekte demokratischer Kompetenzerneuerung werden von den projektverantwortlichen Erwachsenen in den Interviews benannt.

4. Zusammenfassung und Darstellung der Implikationen für die pädagogische Praxis

Es wurde gezeigt, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule einen fluiden Zwischenraum entstehen lässt, der sowohl schulisch als auch außerschulisch konnotiert ist und den keine der beiden Institutionen exklusiv für sich beanspruchen kann. Dieser sozialpädagogisch aufgeladene Bildungsraum weist für die Schüler*innen Kontraste zum Schulalltag auf. Es handelt sich um Aktivitäten im Pflichtschulbereich, die als willkommene Abwechslung angesehen und erlebt werden. Die jungen Menschen freuen sich auf die Projekte und zeigen sich aktiv. Die jungen Menschen erleben die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte als nahbare Erwachsene, die ihnen auf Augenhöhe begegnen, Interesse zeigen und wenig reglementierend agieren sowie keine Noten vergeben. Dadurch heben sie sich von der Mehrheit der sonst im schulischen Alltag erlebten Erwachsenen ab. Es besteht fallübergreifend Zeit für selbstbestimmtes Arbeiten, der Tag ist nicht wie sonst üblich rhythmisiert. Die Aussagen der Schüler*innen über die Atmosphäre legen nahe, dass der entstehende Zwischenraum für selbstbestimmte Aneignungsprozesse in heterogenen Gruppen besonders geeignet ist.

Die Beschreibung der empirischen Befunde zeigt allerdings auch, dass anspruchsvolle Reflexionsprozesse bezüglich der Genese/Konstitution dieses fluiden Zwischenraumes sowie hinsichtlich des pädagogischen Handelns in diesem erforderlich sind.

Die teilnehmenden Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, sich selbstbestimmt vielfältige demokratische Kompetenzen, insbesondere der ICH- und WIR-Dimension, anzueignen, und können diese differenziert beschreiben. Der hier dargestellte Rückgriff auf Kompetenzen kann nicht nur zur Legitimation der Aktivitäten der Schulsozialarbeiter*innen am Ort Schule beitragen, sondern fördert auch die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Kinder- und

Jugendhilfe (vgl. Lindner 2021 bzgl. „sozialpädagogischer Bildung“) sowie mit dem Zusammenwirken formaler und non-formaler Bildungsaktivitäten.

Die Befunde enthalten folgende Implikationen für die Praxis von Schulsozialarbeit: 1. Es ist für die Genese/Konstitution des Zwischenraums hilfreich, wenn die Projekte außerhalb der Schule stattfinden. 2. Gruppengespräche im Stuhlkreis und in Kleingruppenarbeit bieten besondere Möglichkeiten für Kooperation, Kommunikation, Dialog und Diskurs. 3. Präsentationen fördern die Artikulationsfähigkeit und das Selbstbewusstsein. 4. Den Schüler*innen sollten im Vorfeld und während der Projekte Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden. 5. Der Einsatz spielerischer Elemente ist sinnvoll. 6. Erfahrungsberichte/biografische Erzählungen werden von den Jugendlichen geschätzt. 7. Das Programm sollte Raum für Flexibilität bieten. 8. Demokratiepädagogische Angebote sollten entlang der drei Kompetenzdimensionen geplant werden (unter Aufrechterhaltung des Bildungsverständnisses der Kinder- und Jugendhilfe, d. h. ohne die Prüfung/Bewertung von Kompetenzniveaus im Vorfeld und im Anschluss). 9. Das Maß an Aktivität von Lehrkräften ist zu reflektieren. 10. Die Genese/Konstitution des Zwischenraumes sowie das pädagogische Handeln in diesem sollten regelmäßig Gegenstand gemeinsamer Reflexionsprozesse von Jugendhilfe und Schule sein.

Literatur

- Abs, Hermann/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Debus.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Bokelmann, Oliver (2020): Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Betrachtungen und Befunde eines wenig beachteten Kooperationsfeldes. In: neue praxis, 50, H. 6, S. 517–533.
- Bokelmann, Oliver (2022a): Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine explorative Untersuchung der Aneignung demokratischer Kompetenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bokelmann, Oliver (2022b): Aneignung demokratischer Kompetenzen im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde zur Genese und Konstitution eines unterschätzten sozialpädagogischen Bildungsraumes. In: neue praxis, 52, H. 3, S. 235–255.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz, München: UVK.
- Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2020): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, H. 1, S. 37–52.
- Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz.
- Giesecke, Hermann (1966): Politische Bildung in der Jugendarbeit. München.
- Hafener, Benno (2020): Politische Bildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–680.

- Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, Gerhard (2012): Perspektiven des Zusammenwirkens von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 112–124.
- Himmelman, Gerhard (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lange, Dirk/Reinhardt, V. (Hrsg.) (2017): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lindner, Werner (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 69, H. 12, S. 531–540.
- Massing, Peter/Weißen, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung der politischen Bildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Otto, Hans-Uwe (2017): Bildung, Jugendhilfe und Schule. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 347–352.
- Schieder, Michael/Hiller, Ann-Kathrin/Bartosch, Ulrich (2022): Schulsozialarbeit und Ganztagsbildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Debus, S. 523–538.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1261–1271.
- Wohnig, Alexander (2021): Kann Schule ein Ort für Demokratiebildung sein? Sozialpädagogische Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung – Potentiale für die Schule durch Kooperationen. In: Wochenschau, 72, H. 21, S. 48–56.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Sozialforschung, 1, 1. www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 (Abfrage: 06.10.2022).
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.

Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeit

Maik-Carsten Begemann

1. Einleitung

Seit einigen Jahren hat der von je her international geführte Diskurs um erweiterte Bildung auch die deutsche Soziale Arbeit und dabei insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe erreicht. Während jedoch für zahlreiche ihrer Arbeitsfelder – wie z. B. für die Offene, aber auch die Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, für die Jugendberufshilfe, für die Hilfen zur Erziehung und insbesondere für die Kindertagesbetreuung – das jeweilige „Bildungspotenzial“ auch empirisch zumindest angedeutet wurde (vgl. z. B. Rauschenbach 2009), steht dieser nicht nur politisch bedeutsame Nachweis für die Schulsozialarbeit – vermutlich eines der zukunftssträchtigen Felder der Sozialen Arbeit – bislang noch aus. Dies ist umso erstaunlicher, wird doch erweiterte Bildung bereits seit einigen Jahren sowohl als neues Begründungsmuster zur Einführung von Schulsozialarbeit herangezogen (vgl. z. B. Speck 2014) als auch in ersten einschlägigen Publikationen explizit mit Schulsozialarbeit (vgl. z. B. Mack 2017) in einen engen Zusammenhang gebracht.

2. Methodisches

Nicht nur mit dem Ziel, diese Forschungslücke zu schließen, sondern auch mit dem Anspruch, eine Theorie mittlerer Reichweite zu den Bildungsleistungen von Schulsozialarbeit zu generieren, wurde 2014 das mehrjährige Projekt „Bildungspotenziale von Schulsozialarbeit“ gestartet. Um dabei dem explorativen Charakter des Projektes ausreichend Rechnung zu tragen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, in dessen Kern mehrere Schulsozialarbeitende, aber auch (fach-)politische Entscheidungstragende im Rahmen von Expert*inneninterviews befragt wurden. Im Mittelpunkt stand dabei die bewusst weit gestellte Frage, was Schulsozialarbeitende eigentlich so alles machen, um die Bildung junger Menschen zu fördern, wobei die Interviews – um ebenfalls der Generierung einer Theorie mittlerer Reichweite gerecht zu werden – in einer äußerst offenen, bisweilen radikal anmutenden Form geführt wurden.

Diese Vorgehensweise mag zunächst als nicht zielgerichtet erscheinen, allerdings ist genau das Gegenteil der Fall: So wurde bereits zu Beginn des Projektes

– ganz im Sinne eines sensibilisierenden Konzeptes – zwar mit einer minimalen, so aber doch gewissen *Grundvorstellung erweiterter Bildung* gearbeitet. Zudem wurde das Projekt mehr oder weniger bewusst in *Phasen* vorangetrieben – jeweils mit dem Ziel, die zu entwickelnde Theorie Schritt für Schritt auszudifferenzieren. Dabei lassen sich bislang – eine vierte Phase musste aufgrund der forschungseinschneidenden Pandemie verschoben werden – folgende drei Phasen unterscheiden:

- Ausgangspunkt der ersten Phase war der eingangs erwähnte, seit langem um sich greifende Diskurs um erweiterte Bildung, wonach Bildung nicht nur (als formale Bildung) in, mit und durch Schule vermittelt wird, sondern dass es eben auch noch andere Arten von Bildung gibt – womit insbesondere non-formale (welche bspw. in Angeboten der Sozialen Arbeit geschieht) und informelle (welche z. B. innerhalb der Familie stattfindet) Bildung angesprochen ist (vgl. Rauschenbach et al. 2004). Ebenfalls wurde berücksichtigt, dass Bildung – gewissermaßen quer zu dieser Einteilung – entlang verschiedener Dimensionen zu denken ist, wobei in dem Projekt zunächst die seinerzeit etablierten Dimensionen des Bildungsortes und des Bildungsprozesses übernommen wurden (vgl. z. B. BMFSFJ 2005): Während die Dimension des Bildungsortes auf den Ort des Bildungserwerbes abzielt (und es sich bspw. bei formalen Bildungsorten um Schulen, bei non-formalen um Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und bei informellen um Szenetreffpunkte von Heranwachsenden handelt), rekuriert die Dimension des Bildungsprozesses auf die Art und Weise der Bildungsvermittlung (wobei z. B. formale Bildungsprozesse durch schulischen Unterricht, non-formale durch Lernen im freiwilligen Engagement und informelle durch spielerische Erfahrungen repräsentiert sind).
- Da sich anschließend immer mehr abzeichnete, dass zur Erfassung von Bildung gerade in ihren erweiterten Facetten weitaus mehr als nur diese beiden Dimensionen zu berücksichtigen sind, wurden in der zweiten Phase weitere Bildungsdimensionen systematisch in die Interviews miteinbezogen, wobei auch diese Dimensionen formale, non-formale und informelle Ausprägungen haben. Damit ist zunächst die seinerzeit in immerhin einigen ersten Publikationen (vgl. z. B. Rauschenbach 2009) erwähnte Dimension des Bildungsinhaltes angesprochen, welche darauf abzielt, was an Bildung vermittelt (wobei z. B. formale Bildungsinhalte durch schulische Unterrichtsfächer repräsentiert werden, non-formale durch Themen von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und informelle durch jugendaffine Themen wie Rauchen oder auch Sexualität). Damit ist aber eben auch die immer noch völlig vernachlässigte Dimension des Bildungsakteurs angesprochen, welche darauf rekuriert, von wem bzw. mit wem sich junge Menschen bilden lassen (wobei es sich z. B. bei formalen Bildungsakteure um Lehrkräfte, bei

non-formalen um Mitarbeitende von Jugendzentren und bei informellen um Freund*innen handelt).

- Als schließlich deutlich wurde, dass selbst diese Heuristik nicht ausreichte, das Bildungspotenzial von Schulsozialarbeit adäquat begreifen zu können, wurden in der dritten Phase drei weitere Aspekte vorangetrieben: Erstens ist jede der Bildungs-Dimensionen aus Unterdimensionen zusammengesetzt zu denken. So bestehen Bildungsorte aus Bildungssettings, Bildungsprozesse aus Bildungsphasen und Bildungsinhalte aus Bildungsthemen, ebenso wie Bildungsakteure verschiedene Bildungsrollen innehaben. Zweitens können – ebenso wie die Dimensionen selbst – auch die Unterdimensionen (also die Bildungssettings, -phasen, -themen und -rollen) formaler, non-formaler oder informeller Natur sein. Drittens wird die Ausprägung jeder Dimension durch die überwiegenden Ausprägungen ihrer Unter-Dimensionen bestimmt: So besteht z. B. der formale Bildungsort Schule aus diversen formalen (wie Unterrichtsräume), non-formalen (Sport- und Freizeiträume) und informellen Settings (Pausenhof, Fahrradkeller), jedoch machen die formalen Settings die Mehrheit aus.

Gleichzeitig wurden – immer noch das Hauptziel der *Etablierung einer ausdifferenzierten Theorie vor Augen* – zwischen, aber gerade auch während dieser Phasen, stets folgende Aspekte iterativ berücksichtigt: Es galt gerade bei einem solchen, äußerst weiten Bildungsverständnis, welches intern weiter ausdifferenziert ist, immer wieder kontinuierlich zu erinnern, Bildung (insbesondere) von den ähnlich gelagerten Konstrukten Erziehung und Betreuung *abzugrenzen*. Weiter wurde großer Wert darauf gelegt, dass in die zahlreichen Interpretationsschleifen des umfangreichen Interviewmaterials gerade auch von außerhalb des Projektes stammende Rückmeldungen einfließen, etwa indem Zwischenergebnisse auf einschlägigen Veranstaltungen – so bspw. auf den Bundeskongressen zur Schulsozialarbeit bzw. den sogenannten „Nikolaustagungen“ – *zur Diskussion gestellt* wurden. Letztlich orientierten sich sowohl die Auswahl der Interviewpartner*innen als auch die Schwerpunktsetzungen der Interviews nach dem jeweils *aktuellen Wissens- und Erkenntnisstand des Projektes*.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten auf diese Art insgesamt 69 Interviews zur Generierung der Theorie herangezogen werden. Dazu zählen 18 Interviews mit Schulsozialarbeitenden in diverser Trägerschaft an verschiedenen Schulformen in nordrhein-westfälischen Städten sowie Landkreisen und parallel dazu 18 Interviews mit (fachpolitischen) Entscheidungstragenden öffentlicher und privater Träger auf kommunaler, regionaler sowie auf Landes- und Bundesebene, wobei auch diese genuin zu den (möglichen) Bildungsleistungen von Schulsozialarbeit interviewt wurden. Hinzu kommen je sechs Interviews mit Schulsozialarbeitenden, jedoch zur aktorenspezifischen Zusammenarbeit mit Eltern, zur institutionellen Kooperation mit Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und zum

professionellen Umgang mit den Emotionen von Heranwachsenden. Schließlich wurden – ebenfalls um auch solche Aspekte von Bildung berücksichtigen zu können, die in Bezug auf die leitende Forschungsfrage zunächst eher randständig erschienen, aber mutmaßlich beim Bildungspotenzial von Schulsozialarbeit eine Rolle spielen – Sekundäranalysen von 15 Interviews herangezogen, welche im Rahmen intensiv betreuter empirischer Abschlussarbeiten von Studierenden mit Schulsozialarbeitenden – etwa zur Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften oder zur Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit – durchgeführt worden sind. Alle Interviews wurden während der oben genannten Phasen gemäß den Verfahren der Grounded Theory kodiert und interpretiert.

3. Bildungsaktivitäten

Im Mittelpunkt der derartig generierten Theorie zu den Bildungspotenzialen von Schulsozialarbeit stehen sogenannte „Bildungsaktivitäten“. Diese weisen nach bisherigem Interpretations- bzw. Auswertungsstand (mindestens) folgende Merkmale auf (vgl. Begemann 2018, 2016b):

- *Grundlegend erweitertes Bildungsverständnis als Ausgangspunkt:* Am Sinn und Zweck schulischer Bildung größtenteils festhaltend, weisen die Schulsozialarbeitenden ein erweitertes Bildungsverständnis auf. So bestehen für sie neben bzw. außerhalb der Schule zahlreiche weitere Bildungsgelegenheiten – oder im Duktus des eingangs erwähnten sensibilisierenden Konzeptes gesprochen: Für sie existieren auch außerhalb der Schule bzw. außerhalb des formalen schulischen (Bildungs-)Geschehens vielfältige non-formale sowie informelle Bildungsorte, -prozesse, -inhalte und -akteure. Gleichzeitig bestehen für die Schulsozialarbeitenden auch innerhalb des formalen schulischen Bildungsgeschehens zahlreiche non-formale sowie informelle Bildungssettings, -phasen, sowie -themen. Zudem befinden sich im formalen schulischen Bildungsgeschehen aus Sicht der Schulsozialarbeitenden auch Bildungsakteure in non-formalen sowie informellen Rollen.
- *Spezifisches Ziel und eigener Bildungsauftrag:* Mit ihren Bildungsaktivitäten visieren Schulsozialarbeitende intentional das Ziel an, die Bildung junger Menschen – und zwar zu deren Wohl – zu fördern. Wenngleich sie keinen gesetzlichen Bildungsauftrag besitzen, verfolgen Schulsozialarbeitende nichtsdestotrotz diesen an sich selbst gestellten spezifischen Bildungsauftrag. Sie fühlen sich zur Förderung der Bildung junger Menschen gerade auch in dem erweiterten Verständnis verpflichtet – insbesondere auch in Ermangelung anderer Bildungsakteure, welche ebenfalls zur Bildungsförderung in diesem Sinne hätten beitragen können.

- *Ideale, aber nichtsdestotrotz konkrete Vorstellung von Bildung:* Wenngleich die Schulsozialarbeitenden ein äußerst umfassendes, erweitertes Bildungsverständnis pflegen, haben sie dennoch recht genaue Vorstellungen, wie Bildung im Detail optimaler Weise aussieht bzw. auszusehen hat. Dabei handelt es sich stets um ein vergleichsweise konkret zugeschnittenes multi-dimensional zu denkendes Bildungsgeschehen, welches im Kern (mindestens) aus den Dimensionen Bildungsorte, -prozesse, -inhalte und -akteure besteht. Schulsozialarbeitende haben z. B. Vorstellungen – um nur drei Beispiele zu nennen – darüber, welche Bildungsakteure an welchen Orten welchen jungen Menschen auf welche Art und Weise welche Inhalte vermitteln können, in welchem Verhältnis sich welche Bildungs-Akteure mit welchen jungen Menschen befinden müssen, oder in welcher psychosozialen Verfasstheit junge Menschen sein müssen, um von familialer Bildung profitieren zu können.
- *Wahrnehmung eines real anzutreffenden Bildungsgeschehens:* Dabei besteht auch das real anzutreffende Bildungsgeschehen im Kern aus den Dimensionen Bildungsorte, -prozesse, -inhalte und -akteure. Dabei sind drei Aspekte von Bedeutung: Erstens geht es einzig und alleine um die Wahrnehmung des realen Bildungsgeschehens, nicht jedoch um das reale Bildungsgeschehen an sich. Zweitens variiert der Wahrnehmungsfokus, also der Ausschnitt des wahrgenommenen Bildungsgeschehens, sowohl in Breite und Tiefe als auch insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Dimensionen in welcher Zusammensetzung wahrgenommen werden. Drittens erfolgt die Wahrnehmung entweder unvermittelt durch eigene Wahrnehmung oder aber vermittelt durch andere Akteure, welche den Schulsozialarbeitenden über ihr wahrgenommenes Bildungsgeschehen berichten.
- *Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen ideal vorgestelltem und real wahrgenommenem Bildungsgeschehen:* Nehmen die Schulsozialarbeitenden eine Diskrepanz zwischen dem idealen und dem realen Bildungsgeschehen wahr oder scheint für sie eine solche Diskrepanz im Entstehen, so streben sie eine Angleichung an bzw. verhindern sie ein Auseinanderdriften. Auch hier sind mehrere Punkte relevant: Erstens geht es auch hier um die Wahrnehmung einer Diskrepanz, nicht um die Diskrepanz an sich. Zweitens kann sich das real wahrgenommene vom ideal vorgestellten Bildungsgeschehen, aber auch umgekehrt das ideal vorgestellte vom real wahrgenommenen Bildungsgeschehen entfernen. Drittens variiert die entstehende bzw. die zu verhindernde Diskrepanz sowohl nach Breite und Tiefe als auch hinsichtlich der Bildungsdimensionen, bei welchen Differenzen wirksam werden. Viertens handelt es bei der Einschätzung, auf deren Grundlage sich die Schulsozialarbeitenden um eine Angleichung bemühen, nicht um eine reine Kosten-Nutzen-Analyse im Sinne des Rational-choice-Ansatzes. Vielmehr spielen hierbei zahlreiche weitere – von außen betrachtet nicht selten irrationale, widersprüchliche anmutende – Faktoren eine entscheidende Rolle.

- *Spezifischer Methodeneinsatz*: Die Angleichung der Diskrepanz (oder die Verhinderung des Auseinanderklaffens) zwischen ideal vorgestelltem und real wahrgenommenen Bildungsgeschehen geschieht stets durch den intentionalen Einsatz von Methoden. Auch hier sind mehrere Aspekte bedeutsam: Erstens kommen dabei weitaus mehr Methoden zum Einsatz als sie für gewöhnlich selbst in der einschlägigen Literatur (vgl. z. B. Speck 2014) genannt werden. Zweitens existieren keine speziellen Methoden, welche ausschließlich für Bildungsaktivitäten eingesetzt werden. Drittens müssen die verwendeten Methoden stets für das Anliegen von Bildungsaktivitäten angepasst werden. Viertens variieren die Anzahl und die Arten der eingesetzten Methoden je nach Ausprägung der hier spiegelstichartig aufgeführten Merkmale, also bspw. je nach der individuellen Schwerpunktsetzung des erweiterten Bildungsverständnisses, -zieles sowie -auftrages seitens der Schulsozialarbeitenden, nach ideal vorgestelltem sowie real wahrgenommenen Bildungsgeschehen, nach wahrgenommener Diskrepanz zwischen beidem, aber auch nach der eigenen Erfahrung mit bestimmten Methoden sowie schließlich nach der Vorliebe der Schulsozialarbeitenden für bestimmte Interaktionen mit bestimmten Akteur*innen.
- *Spezifische Interaktion mit Akteur*innen*: Schließlich erfolgt die (anvisierte) Angleichung immer in Interaktion mit anderen Akteur*innen. Dabei sind auch hier weitaus mehr Akteur*innen angesprochen, wie sie für gewöhnlich in der Literatur (vgl. z. B. Speck 2014) erwähnt werden. Interagiert wird mit – um erneut nur ein paar Beispiele zu nennen – formalen, aber gerade auch non-formalen sowie informellen Bildungsakteur*innen, mit Akteur*innen, welche aus Sicht der Schulsozialarbeitenden keine Bildungsakteur*innen darstellen, welche aber nichtsdestotrotz aus ihrer Sicht eine mitunter entscheidende Rolle innerhalb ihrer Bildungsaktivitäten spielen, ferner sowohl mit natürlichen als auch juristischen Akteur*innen, mit Akteur*innen, welche auf der Mikro-, der Meso- oder der Makroebene angesiedelt sind, mit realen, aber auch mit fiktiven Akteur*innen, an denen das Handeln der Schulsozialarbeitenden ausgerichtet ist. Und auch hier variieren die Anzahl und die Art der Akteur*innen je nach Ausprägung der die Bildungsaktivitäten definierenden Merkmale.

Zu betonen ist jedoch, dass hinter diesen spiegelstrichartig aufgezählten definitorischen Merkmalen eine enorme, letztlich nicht abbildbare Vielfalt von Bildungsaktivitäten steht: So unterscheiden sich – wie die letzten Zeilen auch verrieten – die Bildungsaktivitäten (mindestens) je nach den individuellen Schwerpunktsetzungen beim Bildungsverständnis, -ziel sowie -auftrag seitens der Schulsozialarbeitenden, nach ihrem ideal vorgestellten sowie real wahrgenommenen Bildungsgeschehen und ihrer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen beidem, aber auch nach ihrem Methodeneinsatz und nach ihrer Interaktionen mit den Akteuren. Hinzu kommt, dass die Bildungsaktivitäten auch hinsichtlich

quantitativer Aspekte wie Ausmaß und Dauer, aber auch hinsichtlich ihrer qualitativen Bedeutung, welche sie untereinander als auch im Gesamtzusammenhang aller Aktivitäten für die Schulsozialarbeitenden besitzen, variieren. Darüber hinaus sind zusätzlich drei Aspekte zu beachten:

- Erstens werden selbstverständlich nicht alle rein kombinatorisch möglichen Bildungsaktivitäten realisiert. Dies liegt u. A. daran, dass die Bildungsaktivitäten intern immer auch gewisse Passungsverhältnisse aufweisen (müssen): Die oben beschriebenen Merkmale sind nicht beliebig miteinander kombinierbar. Vielmehr müssen sie miteinander stimmig sein. Nicht gerade selten passen – um nur ein, wenngleich häufig anzutreffendes Beispiel zu nennen – z. B. das eigene Bildungsverständnis und die Interaktionen mit bestimmten Akteuren nicht miteinander zusammen. Hinzu kommt, dass nicht nur mehrere Bildungsaktivitäten miteinander, sondern auch deren Einbettung in alle Gesamtaktivitäten der Schulsozialarbeitenden stimmig sein müssen.
- Zweitens werden Bildungsaktivitäten immer auch sowohl von ihrem Inhalt als von ihrer Form durch zahlreiche externe Faktoren (mit)konfiguriert, wobei diese idealtypisch einer Mikro-, einer Meso- und einer Makroebene zugeordnet werden können. Dies sind bspw. auf der Mikroebene individuelle Aspekte der Lebenslage, der Biografie, des Alltages, der Lebensweise, aber auch des Lebenssinns der Schulsozialarbeitenden, auf der Mesoebene strukturelle Merkmale von Schulen, Träger, Familien oder auch Einrichtungen im Sozialraum und auf der Makroebene gesellschaftlich relevante Aspekte aus politisch vorgegebenen Rahmenbedingungen auf Landes- bzw. Bundesebene.
- Drittens unterliegen Bildungsaktivitäten stets zeitlichen Entwicklungen: So verändern sich Bildungsverständnis, -ziel und -auftrag der Schulsozialarbeitenden kontinuierlich, ebenso wie die konkrete Vorstellung von idealem sowie die Wahrnehmung von real anzutreffendem Bildungsgeschehen und die wahrgenommene Diskrepanz zwischen beidem, aber auch der Methodeneinsatz und die Interaktionen mit den Akteuren sich mit der Zeit wandeln. Gleiches gilt für die eben genannten, die Bildungsaktivitäten (mit)konfigurierenden Aspekte auf der Mikro-, Meso- und Makroebene: auch diese verändern sich – wenngleich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und in unterschiedlichen Rhythmen – kontinuierlich.

Mit der Vielzahl an Bildungsaktivitäten korrespondiert eine Vielfalt an Bildungspotenzialen. Um die schier endlos erscheinenden Potenziale übersichtsartig darzustellen, sind seitens des Projektes bislang zwei „Sortiervorschläge“ präsentiert worden. Ein Sortierungsvorschlag *unterscheidet zwischen stabilisierenden und erweiternden Bildungsaktivitäten am (formalen) Bildungsort Schule* (vgl. Be-gemann 2016a): Demnach bewirken Schulsozialarbeitende nicht nur Stabilisierungen, sondern auch Erweiterungen der formalen Bildung innerhalb des

schulischen Bildungsgeschehens – und zwar sowohl hinsichtlich der Dimensionen Bildungsorte, -prozesse, -inhalte als auch -akteure. Eine Stabilisierung z. B. formaler Bildungsprozesse erreichen die Schulsozialarbeitenden, indem sie etwa den Schüler*innen lernfördernde Anerkennung geben und sie in besonders schwierigen Lernphasen unterstützen, oder aber den Lehrkräften den Austausch untereinander nahelegen und sie zu einer anderen Zusammenarbeit mit den Schüler*innen anregen. Eine Erweiterung formaler Bildungsprozesse wiederum – um bei der beispielhaft gewählten Dimension zu bleiben – bewirken sie, indem sie verschiedene Formate wie bspw. Koch-, Sport- und Computerkurse für die Schüler*innen anbieten oder aber die Schüler*innen zu bewegungsintensiven Spielen auf dem Pausenhof anregen. Ein weiterer Sortierungsvorschlag *rekurriert nur auf erweiternde Bildungsaktivitäten*, legt diese jedoch über verschiedene Bezugspunkte (vgl. Begemann 2020): Unterschieden wird dabei zwischen erweiternden Bildungsaktivitäten, welche sich als schulrelevante Bildungsaktivitäten auf die Schule, als familienrelevante Bildungsaktivitäten auf die Familie oder als infrastrukturelevante Bildungsaktivitäten auf die sogenannte Infrastruktur beziehen und dann von dort aus auf die Bildung junger Menschen auswirken, und solchen erweiternden Bildungsaktivitäten, welche sich als für die Heranwachsenden relevante Bildungsaktivitäten unvermittelt auf diese beziehen. Familienrelevante Bildungsaktivitäten betreiben die Schulsozialarbeitenden etwa, indem sie für die Schüler*innen für geeignete Lernräume zu Hause sorgen, Kurse der Familienbildung realisieren, politische Themen in Familien einbringen, Lernmaterialien für Familien bereitstellen, die Bildungsaspirationen von Eltern verändern und Schüler*innen zum gemeinsamen Lernen mit ihren Geschwistern anregen. Infrastrukturelevante Bildungsaktivitäten – um auch hier ein zweites Beispiel zu nennen – liegen vor, wenn Schulsozialarbeitende die Öffnung von Schule zum Sozialraum forcieren, das Interesse von Familien an Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe wecken, Schule und Familie zusammenbringen, Themen in bestehende Bildungslandschaften einbringen und Lehrkräfte zur Teilnahme an Sozialraumkonferenzen bewegen.

Nur der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass neben den in diesem Beitrag besprochenen zahlreiche weitere Bildungsaktivitäten der Schulsozialarbeit existieren, welche ebenfalls zur Bildung junger Menschen beitragen – allerdings auf indirekte Art und Weise. Dies sind z. B. – um nur einige zu nennen – Bildungsaktivitäten zur Verbesserung der Durchführung eigener Bildungsaktivitäten, zur Verbesserung des Gesamtspiels eigener, jedoch verschiedener Bildungsaktivitäten, zur Verbesserung der Einbettung aller Bildungsaktivitäten in alle Gesamtaktivitäten, aber auch zur Flankierung externer Einflüsse auf die eigenen Bildungsaktivitäten sowie zur Delegation einzelner oder mehrerer eigener Bildungsaktivitäten an andere Bildungsakteure.

Allerdings dürfen diese Ausführungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Bildungsaktivitäten der Schulsozialarbeitenden trotz des hier letztlich auch

nur auszugsweise dargestellten vielfältigen Potenzials immer auch zahlreichen Grenzen unterliegen. Dabei existieren nach bisherigem Auswertungsstand – jetzt wieder nur mit Blick auf die hier überwiegend beschriebenen, direkten Bildungsaktivitäten – neben eher allgemeinen Rahmenbedingungen, welche grundsätzlich zum Gelingen von Schulsozialarbeit beitragen und welche an anderer Stelle öfters beschrieben worden sind, folgende, auf lediglich analytisch getrennten Ebenen angesiedelte Grenzen:

- *Grenzen auf der Ebene der Schulsozialarbeitenden:* Schulsozialarbeitende können ein zu enges Bildungsverständnis haben, nicht das Ziel der Förderung der Bildung junger Menschen verfolgen oder keinen Bildungsauftrag empfinden. Auch kommt es vor, dass sie keine idealen Vorstellungen von Bildung haben, das real anzutreffende Bildungsgeschehen nicht wahrnehmen können, das Ausmaß einer möglichen Diskrepanz nicht abschätzen können oder die Methoden nicht beherrschen und/oder nicht mit Akteuren interagieren können.
- *Grenzen auf Ebene der Bildungsaktivitäten:* Das jeweils individuelle Bildungsverständnis, Bildungsziel sowie Bildungsauftrag, das ideal vorgestellte und das real wahrgenommene Bildungsgeschehen und insbesondere die wahrgenommene Diskrepanz zwischen beidem, aber auch der Methodeneinsatz sowie die Interaktionen mit den Akteuren können untereinander nicht zusammenpassen. Ebenso kann es sein, dass mehrere Bildungsaktivitäten nicht miteinander übereinstimmen. Auch fügen sich die Bildungsaktivitäten nicht reibungslos in die Gesamtaktivitäten der Schulsozialarbeitenden.
- *Grenzen auf Ebene des Bildungsgeschehens:* Für bestimmte Bildungsgeschehen existieren für die Schulsozialarbeitenden keine idealen Vorstellungen, real anzutreffende Bildungsgeschehen entziehen sich der Wahrnehmung durch die Schulsozialarbeitenden oder eine mögliche Diskrepanz zwischen ideal vorgestelltem und real anzutreffenden Bildungsgeschehen verschließt sich den Schulsozialarbeiten. Weiter können auch zu verändernde Bildungsgeschehen veränderungsresistent oder gegenüber jedwedem Methodeneinsatz immun sein. Zudem können Bildungsgeschehen möglichen Kooperationspartnern als nicht veränderungswürdig erscheinen.
- *Grenzen auf institutioneller Ebene:* Schulen können die Bildungsaktivitäten von Schulsozialarbeitenden verhindern, Träger unterstützen Schulsozialarbeitende in ihren Bildungsbemühungen nicht, Familien teilen nicht die Bildungaspirationen der Schulsozialarbeitenden oder Einrichtungen im Sozialraum lassen sich nicht auf Bildungspartnerschaften ein.
- *Grenzen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene:* Politische oder (verwaltungs-) rechtliche Richtlinien können die Bildungsambitionen von Schulsozialarbeitenden konterkarieren, gesamtgesellschaftliche Vorstellungen über Bildung den Vorstellungshorizont individueller Bildungsideen verengen und fehlende

oder nicht ausreichende Finanzierungen den Bildungsdrang von Schulsozialarbeitenden verunmöglichen.

4. Ausblick

Wenngleich die letzten Aufzählungen zeigen, dass ihre Bildungsaktivitäten immer wieder durch Grenzen massiv beschnitten werden, fördern Schulsozialarbeitende dennoch auf breiter Front die Bildung junger Menschen. Um dieses enorme – im Übrigen arbeitsfeldtypische, in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht anzutreffende – Bildungspotenzial noch exakter erfassen zu können, stehen zukünftig folgende Schritte an: Erstens muss es gelingen, nach wie vor weitere Dimensionen mitsamt möglicher Unter-Dimensionen von Bildung systematisch in die Analyse miteinzubeziehen. Zweitens muss noch stärker auf Entwicklungen im zeitlichen Verlauf fokussiert werden, wobei gerade hier die mehrjährige Laufzeit des Projektes, innerhalb dessen auch einige Schulsozialarbeitende wiederholt interviewt werden, zum Tragen kommt. Drittens muss die sich so weiter ausdifferenzierende Theorie (und auch dieser Aspekt sollte in anderen Studien zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, welches immer noch durch eine sträfliche Theorieabstinenz gekennzeichnet ist, zukünftig berücksichtigt werden) kontinuierlich mit bereits bestehenden Theorien bzw. theoretischen Ansätzen verknüpft werden, wobei sich für das vorliegende Projekt insbesondere interaktionistische sowie Organisationstheorien, aber gerade auch Systemtheorien aller Couleur aufdrängen.

Literatur

- Begemann, Maik-Carsten (2016a): Bildungspotenziale von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. München, S. 176–187.
- Begemann, Maik-Carsten (2016b): Bildungsstrategien von Schulsozialarbeit. Befunde aus dem Projekt „Bildungspotenziale der Schulsozialarbeit“. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Transformation, Energie, Chancen. Bundeskongress für Schulsozialarbeit. Dortmund, S. 102–105.
- Begemann, Maik-Carsten (2018): Bildungsleistungen. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 93–94.
- Begemann, Maik-Carsten (2020): Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildung junger Menschen durch erweiterte Bildungsaktivitäten. In: Eckert, Dieter/Meinunger, Larissa/Morgenstern, Ines/Schad-Heim, Julia/Seibold, Claudia (Hrsg.): Bildung – Chancen – Gerechtigkeit. Dokumentation Bundeskongresses Schulsozialarbeit 2019. Norderstedt: Books on Demand, S. 29–32.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 14.12.2022).

- Mack, Wolfgang (2017): Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz, S. 24–32.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung: Familie, Jugend und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Mack, Wolfgang/Leu, Rudolf/Lingenaber, Sabine/Schilling, Matthias/Züchner, Ivo (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 6. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München, Basel: UTB.

Digital und divers

Schulsozialarbeit in heterogenen jugendlichen Lebenswelten

Leah Stange, Katharina Baur und Sebastian Rahn

Der vorliegende Beitrag zeigt unterschiedliche Facetten aktueller heterogener Lebenswelten von Jugendlichen auf und diskutiert, wie Schulsozialarbeit dieser Heterogenität lebensweltnah begegnen kann. Leitend sind dabei Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg“ (SOSSA_SEK; Zipperle et al. 2022). Ein Teil dieses Projekts bestand darin, eine auf Baden-Württemberg bezogene Erhebung zu jugendlichen Lebenswelten anzufertigen, die Einblicke in das Leben und die Sozialräume junger Menschen bietet und dadurch Aufschluss über die Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I geben kann. In qualitativen Nutzer*innenworkshops mit Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen und -standorte wurden mit den Teilnehmer*innen deren lebensweltliche Strukturen und Alltagspraktiken diskutiert. Diese Einblicke in jugendliche Lebenswelten rücken in den folgenden Ausführungen in den Vordergrund, denn sie haben deutlich gemacht, wie unterschiedlich und heterogen jugendliche Lebenswelten sind und sein können.

Diese Heterogenität erfordert ein sehr umfassendes und diverses Wissen der Schulsozialarbeits-Fachkräfte über die Lebenswelten ihrer Adressat*innen und lebensweltorientiertes Handeln. In teilstrukturierten Fachkräfte-Interviews wurden die diesbezüglichen fachlichen Handlungsstrategien erörtert. Wie genau die jugendlichen Lebenswelten aussehen und welchen Umgang die Fachkräfte damit jeweils finden, sollen die empirischen Einblicke in diesem Artikel zeigen. Insbesondere in Bezug auf die Aspekte *Digitalität* und *Institutionslosigkeit von Freizeit* soll dabei erläutert werden, wie lebensweltorientierte Schulsozialarbeit aussehen kann und wie die Schulsozialarbeitsfachkräfte in der besagten Untersuchung mit diesen beiden Herausforderungen umgehen.

Untermauert werden diese empirischen Ausführungen durch den Bezug zum sozialpädagogischen Theoriekonzept der Lebensweltorientierung, welches in seiner Bedeutung für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit nachfolgend kurz illustriert wird.

1. Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit

„Ich muss mich da nicht drin aufhalten [...] aber ich weiß es und kenne es.“ (FKI WRS, #00:35:10)¹. In der Zusammenarbeit mit den Fachkräften wurde immer wieder deutlich, welche Relevanz jugendliche Lebenswelten für sie haben und wie ein beachtlicher Teil ihrer Arbeit daraus besteht, diese Lebenswelten kennenzulernen und sich in ihrem Praxishandeln schrittweise zu erschließen. Diese Praxis lässt sich aus theoretischer Perspektive mit dem Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch betrachten, das nachfolgend skizziert und in einem anwendungsbezogenen Blick auf eine (potenziell) lebensweltorientierte Schulsozialarbeit übertragen wird.

1.1 Lebensweltorientierung nach Thiersch

Das Konzept der Lebensweltorientierung begleitet die Soziale Arbeit seit über 50 Jahren (vgl. Grunwald/Thiersch 2018, S. 906), wobei der Begriff der Lebenswelt in diesem Kontext die *erlebte Wirklichkeit der Adressat*innen* bezeichnet (vgl. ebd.). Dadurch, dass es sich um eine *erlebte* Wirklichkeit handelt, bildet die Lebenswelt „die Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von Strukturen und Handlungsmustern“ (Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, S. 185). Sie bildet damit zum einen die gesellschaftlichen Verhältnisse ab, mit denen Subjekte konfrontiert sind und zum anderen, wie diese Subjekte in den gesellschaftlichen Verhältnissen agieren und sie verarbeiten. Die Lebenswelt zeigt dadurch auch, welche Ressourcen Adressat*innen zur Verfügung haben, welchen Risiken sie in ihrem Alltag ausgesetzt sind und was zur Bewältigung ihres Lebens fehlt (vgl. ebd.). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sieht ihre Adressat*innen in all diesen Facetten und versteht sich als Hilfe dabei, die den Lebenswelten inhärenten Widersprüche und Herausforderungen zu verstehen und mit ihnen umzugehen. Dadurch können Adressat*innen ihre individuellen Problemlagen besser bearbeiten und in der Konsequenz ihren Alltag gelingend(er) gestalten (vgl. Grunwald/Thiersch 2018, S. 906).

Eine lebensweltorientierte Perspektive versteht jedoch auch, dass der subjektiv erlebte Alltag der Adressat*innen stets in politischen, sozialen, ökonomischen und historischen Zusammenhängen situiert ist. Daher ist eine sich an den Lebenswelten der Adressat*innen orientierende Soziale Arbeit stets auf eine breit informierte Perspektive auf diese Zusammenhänge verwiesen. Auch Schulsozialarbeit agiert in dieser Verwiesenheit von subjektiver Erfahrung und lebensweltlicher Einbettung.

1 FKI=Fachkräfteinterview und NW=Nutzer*innenworkshop. Auch wird dabei die Schulform benannt (GYM=Gymnasium, RS=Realschule, WRS=Werkrealschule) und der Zeitpunkt im jeweiligen Untersuchungsformat angezeigt (#xx:xx:xx).

1.2 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Am Beispiel der für Schulsozialarbeit relevanten lebensweltlichen Kontexte – vorrangig derjenigen von Kindern und Jugendlichen – wird sichtbar, dass diese nicht nur eine theoretische Doppelstruktur (subjektive Erfahrung und gesellschaftliche Situierung) aufweisen, sondern auch eine empirische Vielfalt. Das Konzept der Lebensweltorientierung erkennt diese grundsätzliche Heterogenität von Lebenswelten an. Für Schulsozialarbeitende heißt dies, die heranwachsenden Schüler*innen in ihren eigensinnigen Lebensführungen anzuerkennen und zu unterstützen (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 144).

Diese Haltung bildet die Basis für lebensweltorientiertes Arbeiten und sie impliziert ein vielseitiges Interesse der Fachkräfte an ihren Adressat*innen in ihrer jeweiligen spezifischen Situation. Ausgehend von diesem Interesse werden jugendliche Lebenswelten von den Fachkräften erkundet. An den von SOSSA_SEK untersuchten Forschungsstandorten nutzen die Fachkräfte hierfür unterschiedliche sozialräumliche Methoden (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 48 ff.), um Potenziale für die Gestaltung zielgerichteter Angebote zu sichten, die den Jugendlichen Unterstützung in verschiedenen Lebenslagen bieten können.

Dieses Vorgehen zielt keineswegs darauf ab, Konformität zwischen den scheinbar voneinander abgegrenzten Sphären einer außerschulischen Lebenswelt auf der einen und einer schulischen Lebenswelt auf der anderen Seite herzustellen. Vielmehr agiert lebensweltorientierte Schulsozialarbeit „als intermediäre Akteurin in der Vermittlung dieser lebensweltlichen Komplexitäten mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche im Regelkontext Schule auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten, zu stützen, zu bilden und zu fördern“ (Bolay/Iser 2016, S. 144). Dies kann insbesondere dann gelingen, wenn Schulsozialarbeitende durch eine gewisse Lebensweltnähe an den Jugendlichen ‚dran‘ sind. Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit folgt daher dem Handlungsprinzip der Alltagsorientierung, welches verlangt, Kinder und Jugendliche in ihren unterschiedlichen Lebenszusammenhängen zu betrachten. Dementsprechend richtet eine solche Schulsozialarbeit ihre Angebote so aus, dass sie die komplexe Heterogenität der Lebenswelten und die vielfältigen sozialen Gefüge der Jugendlichen im Blick behält und abzubilden versucht (vgl. Speck 2022, S. 90).

Im 21. Jahrhundert und insbesondere im Zuge der Corona-Pandemie wurden *Mediatisierung* und eine damit einhergehende *Digitalität* als ein Aspekt jugendlicher Lebenswelten immer relevanter für eine Schulsozialarbeit, die sich an ihren Adressat*innen orientieren will. Im Folgenden werden diese Begriffe aufgrund der Relevanz für die jungen Menschen näher erläutert, was die nachfolgenden empirischen Schwerpunkte dieses Beitrags vorbereitet.

2. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in mediatisierten und digitalen Lebenswelten

Unter einer Mediatisierung von Lebenswelten ist zu verstehen, „dass immer mehr soziale Handlungen von immer mehr Akteur*innen in medialen Bezügen vollzogen werden“ (Schleck/Witzel 2020, S. 56). Das bedeutet für die Schulsozialarbeit, dass ihre Hauptnutzer*innen ihr Leben mehr und mehr mit, um und in digitalen Welten und Medien gestalten (wollen), denn digitale Medien durchdringen den jugendlichen Alltag zeitlich, räumlich und sozial (vgl. Hollenstein/Nieslony 2020, S. 92). Während Mediatisierung diesen Prozess der Digitalisierung bezogen auf jugendliche Lebenswelten zusammenfasst, besteht die fachliche Herausforderung darin, mit der aus diesem Prozess resultierenden Digitalität des Aufwachsens umzugehen. Daher wird im Folgenden der Begriff der *Digitalität* genutzt, um einen Aspekt der aktuellen lebensweltlichen Struktur junger Menschen sowie den damit verbundenen fachlichen Auftrag an Schulsozialarbeit zu bezeichnen. Von *Mediatisierung* wird dagegen gesprochen, wenn der dahinterstehende Prozess der Veränderung ebendieser Lebenswelten gemeint ist. Von fachlicher Seite erfolgt daraus die Forderung: „Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit muss den digitalen Wandel gemeinsam mit ihrer Zielgruppe aufgreifen, ihn verstehen und reflexiv-kritische Impulse setzen.“ (Busche-Baumann 2020, S. 78). Strategien in der sozialarbeiterischen Praxis zielen darauf ab, die Jugendlichen in ihrer Aneignung digitaler Lebenswelten zu unterstützen, „um [ihnen] so Handlungsfähigkeit in einer mediatisierten Gesellschaft zu ermöglichen.“ (Schleck/Witzel 2020, S. 64)

Schulsozialarbeit versucht aus einer lebensweltorientierten Perspektive einerseits, Digitalität als Chance für das Aufwachsen Jugendlicher und damit auch für ihre eigene Praxen zu begreifen. „Dabei geht es vor allem darum, die handelnden Subjekte in ihren Aneignungsprozessen ernst zu nehmen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu integrieren und Medienbildungsprozesse aus dem Alltag der Heranwachsenden (Lebensweltbezug) heraus zu verstehen und zu initiieren“ (Schleck/Witzel 2020, S. 64). Zahlreiche Entwicklungsaufgaben lassen sich mit und über digitale Medien bewältigen, so z. B. „Selbstwirksamkeit, Selbsta Ausdruck, das Erproben [sic!] und Entwickeln von Identitäts- und Geschlechtsrollen. Auch Prozesse der Ablösung, Autonomie und Vergemeinschaftung stehen im Kontext digitalen Handelns“ (Hollenstein/Nieslony 2020, S. 92). Ebenso werden Prozesse der Auseinandersetzung mit Politik und Kultur angeregt (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit hat damit eine Plattform, die sie gemeinsam mit den Jugendlichen reflexiv-kritisch bespielen und für sich nutzen kann. Denn digitale Medien nutzen nicht nur der Weiterentwicklung der Jugendlichen, sondern bieten auch Schulsozialarbeit die Möglichkeit, ihre Praxis zu erweitern und dadurch eine adäquatere Beziehung zu den jungen Menschen aufzubauen.

Auf Basis einer lebensweltnahen Beziehung bietet sich auch die Möglichkeit, die Jugendlichen dadurch zu erreichen, dass „digitales Denken präventiv in den lebensweltbezogenen Methodenansatz integriert“ (Hollenstein/Nieslony 2020, S. 96) wird. Dabei gilt es, jene Phänomene und „typischen“ Themen, die sich vom Analogen ins Digitale verlagern – Mobbing, Gewaltandrohungen, Streitereien, Diskriminierung etc. – genauso im Blick zu behalten wie jene, die sich erst oder vermehrt durch die Mediatisierung ergeben: Online-Spielsucht, Verlust des Realitätsbezugs, übersteigerte Schönheitsideale, Pornografie etc.; und das, ohne die Chancen von sozialen Medien für die jungen Menschen zu ignorieren. Schulsozialarbeits-Fachkräfte sind angehalten, die bekannten Themen nun auch, wenn passend, auf neue – digitale – Art und Weise zu bearbeiten und die neuen Themen gemeinsam mit den Jugendlichen auszumachen und zu bewältigen. Erforderlich ist dazu eine produktive Verflechtung analoger und digitaler Themen und Methoden (vgl. Hollenstein/Nieslony 2020, S. 98), denn Mediensozialisation und Sozialisation können nicht mehr getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. Krotz 2020, S. 24).

Der Blick auf den Diskurs um mediatisierte Lebenswelten, aber auch die Übersicht zu lebensweltorientierter Schulsozialarbeit im Allgemeinen zeigt: Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit vollzieht sich im Umgang mit den heterogenen Lebenswelten ihrer Adressat*innen stets in einem iterativen Dreischritt aus *erstens* Wahrnehmung (der Themen und Bedarfe), *zweitens* Wissen (um die konkreten, individuellen Lebenswelten und die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie sich verorten) und *drittens* zielgerichteten Angeboten (als Vermittlung inner- und außerschulischer Lebenswelten und lebensweltnahe Unterstützung im Aufwachsen).

Im Forschungskontext SOSSA_SEK wurde ebendieser Dreischritt empirisch analysiert. Im Folgenden wird daher die Erhebung jugendlicher Lebenswelten zunächst methodisch eingeordnet und in zentralen Erkenntnissen skizziert. Dabei wird versucht, jugendliche Lebenswelten einerseits in ihrer Heterogenität wahrzunehmen sowie darzustellen und andererseits eine abstrahierende Strukturierung dieser Lebenswelten zu wagen. Aufbauend auf diesem Überblick wird dann anhand der Themen *Digitalität* (um an den oben aufgezeigten Diskurs anzuschließen) sowie der damit verbundenen *Institutionslosigkeit von Freizeit* die Heterogenität der Lebenswelten fokussiert untersucht und der *Umgang der Fachkräfte* damit aufgezeigt.

3. Empirische Spotlights auf jugendliche Lebenswelten

Im Zuge der Erforschung von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit auf Basis von Erhebungen in der Sekundarstufe I ergaben sich zahlreiche Erkenntnisse zu jugendlichen Lebenswelten. Der methodische Rahmen der Studie sowie ein

Überblick zu den jugendlichen Lebenswelten werden an dieser Stelle knapp dargestellt.

3.1 Methodischer Rahmen

Um im Verlauf des Forschungsprojektes SOSSA_SEK einen Einblick in die Lebenswelten Jugendlicher zu gewinnen, wurden verschiedene Methoden genutzt. Zum einen wurden Fachkräfteinterviews mit den Schulsozialarbeiter*innen an den einzelnen Standorten geführt, um deren Sicht auf die jugendlichen Lebenswelten einzuholen. Zum anderen konnten in Nutzer*innen-Workshops junge Menschen selbst Einblicke in ihre Lebenswelten geben. Im Folgenden werden zur Nachzeichnung dieser Lebenswelten und dem damit verbundenen Fachkräftehandeln beide Perspektiven herangezogen und entsprechend gekennzeichnet.

In den Nutzer*innen-Workshops wurden insbesondere subjektive Landkarten nach Deinet und Krisch (2009) angewendet, da sie es im Sinne eines lebenswelt-nahen Agierens ermöglichen, sich über die subjektive Lebenswelt der Jugendlichen zu informieren und Wissen darüber zu erlangen (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, S. 185). In der Methode wird der eigene Sozialraum mit den dort angesiedelten Interessen verbildlicht, Zusammenhänge werden deutlich und relevante Themen sichtbar. Auf unbeschriftetem Papier konnten die Jugendlichen ihre Sozialräume abbilden, wofür ihnen auch Hilfsmittel (z. B. Piktogramme) zur Verfügung gestellt wurden. In den Workshops, in denen Gruppen aus jeweils 4–8 Jugendlichen solche subjektiven Landkarten erstellten, wurden drei verschiedene Impulse gegeben. Zunächst sollten die Jugendlichen für sie relevante Orte einzeichnen und danach den Charakter des Ortes mithilfe der Piktogramme darstellen, um zu verdeutlichen, was sie an den jeweiligen Orten machen und erleben. Im nächsten Schritt sollte die Qualität der einzelnen Orte bewertet werden. Ein Gespräch in der Gruppe über die individuellen Karten bildete den Abschluss und gleichzeitig die Gelegenheit intensiver Einblicke in die jugendlichen Lebenswelten.

Diese Methode eignet sich in unseren Augen sehr gut, um die räumlichen und lebensweltlichen Bewegungen der Jugendlichen einzufangen. Sie ist damit auch für Fachkräfte der Schulsozialarbeit sehr hilfreich, können sie doch anhand solcher Karten ablesen, wie sie ihre Arbeit und/oder bestimmte Angebote gestalten und strukturieren können, um an Gewohnheiten und damit Alltagspraktiken der Jugendlichen anzuschließen und deren Bedürfnissen gerecht zu werden.

3.2 Jugendliche Lebenswelten im Überblick

Die eingehende Betrachtung der Landkarten und Interviews ergab, dass jugendliche Lebenswelten in ihrer Gesamtheit sehr heterogen strukturiert sind. Sowohl räumlich als auch thematisch unterscheiden sich die Lebenswelten der einzelnen

Jugendlichen sowohl *zwischen* den als auch *innerhalb* der Forschungsstandorte. Wagt man den Versuch einer Strukturierung, so lassen sich die Lebenswelten anhand der Kategorien Alter, Gender und Gemeindegröße des Standortes unterscheiden.

Die *Gemeindegröße* der Standorte gibt Aufschluss darüber, wie intensiv sich Jugendliche mit dem Sozialraum rund um die Schule identifizieren und in welcher Frequenz sie sich dementsprechend auch dort aufhalten. Je nach Kommunegröße variiert diese Identifikation sehr:

- In großen Städten fiel auf, dass die Jugendlichen ihre subjektiven Landkarten oftmals auf den Stadtteil begrenzten, in dem die Schule verortet ist. Häufig korreliert dies mit ihrem Wohnort, der sich ebenfalls im jeweiligen Stadtteil befindet.
- In kleinen Kommunen ist interessanterweise ein ähnliches Verhalten zu beobachten. Zudem markieren Jugendliche aus kleinen Kommunen tendenziell eher ihren Wohnort als für sie subjektiv relevant als den Ort der Schule, wenn beides geographisch nicht zusammenfällt. Hier geht die Begrenzung der Landkarte auf die eigene Kommune zudem potenziell mit den im ländlichen Raum oftmals fehlenden Mobilitätsmöglichkeiten für Jugendliche über den eigenen Wohnort hinaus einher.
- Jugendliche in mittelgroßen Kommunen und Städten zeichneten ihren jeweils subjektiv relevanten Sozialraum dagegen sehr viel weiter, da dort die entsprechende Infrastruktur gegeben ist: sie ziehen auch in andere Stadtteile, in umliegende Dörfer oder wohnen teils auch in einem ganz anderen Stadtteil, als ihre Schule liegt.

Die unterschiedlichen sozialräumlichen Aneignungs- und Identifikationsweisen stellen die Schulsozialarbeit in der Konsequenz vor die Aufgabe, ihr Handeln an die sich daraus ergebenden Bedarfe anzupassen. So gilt es bspw. in den genannten mittelgroßen Kommunen, nicht nur den Sozialraum rund um die Schule im Blick zu haben, sondern auch die Räume darüber hinaus wahrzunehmen und die sich darin abzeichnenden Themen zu bearbeiten, was die Fachkräfte auch als Herausforderung benennen: „Ich merke gerade, dass ich das Drumherum gar nicht so im Blick habe.“ (FKI RS, #01:22:00).

Das *Gender* der Jugendlichen beeinflusst dagegen vorwiegend, was an den jeweiligen Orten im Sozialraum gemacht wird. So nutzen gerade Mädchen verschiedene Orte, um sich mit Freund*innen zu treffen, ohne einer bestimmten Aktivität nachzugehen (siehe Abschnitt zu Institutionslosigkeit von Freizeitgestaltung). Auch sind sie oft daheim im privaten Raum, auf den die Schulsozialarbeit kaum bis gar keinen Zugriff hat. Dort gehen sie verschiedenen Hobbys wie Kochen, Basteln und Social Media nach. Auch erzählten weibliche Jugendliche häufiger als ihre männlichen Peers davon, in Einkaufsstraßen shoppen zu gehen. Jungen

nutzen laut den subjektiven Landkarten gern die freien, öffentlichen Plätze und Orte ihres Sozialraums, so bspw. die Fußballplätze, Basketballkörbe und Wälder der Umgebung. Sie berichteten, dass sie an diesen Orten auch den Aktivitäten nachgehen, für die die Orte gedacht sind: Sport machen, aber auch Freund*innen treffen und chillen. Wenn sich die männlichen Jugendlichen zuhause aufhalten, dann vorwiegend, um (im weitesten Sinne) dort zu zocken oder Fernsehen zu schauen. Über alle Gender hinweg spielen Social Media und digitale Medien eine große Rolle; sie werden jedoch geschlechterspezifisch genutzt (siehe Abschnitt zu Digitalität). Auch hier ist Schulsozialarbeit wieder gefragt, mit dieser genderdiversen Ausgestaltung von Lebenswelten umzugehen und entsprechend darauf zu reagieren, ohne stereotype Rollenbilder zu verstärken.

Ein weiterer Faktor, wie sich die Lebenswelten ausgestalten, ist das *Alter* der Jugendlichen. Dies spiegelt sich auch in ihren räumlichen Bewegungen und Aneignungen wider. So spielt für die jüngeren Jugendlichen die Familie eine größere Rolle als für die älteren Jugendlichen, deren soziale Kontakte v. a. aus ihren Peers zu bestehen scheinen. Dementsprechend drehen sich die Beschäftigungen der Jüngeren auch mehr um die Familie: sie erzählten, dass sie öfter zuhause sind oder etwas mit ihren Eltern, Geschwistern, Großeltern unternehmen. Auch zeichneten sie auf ihren Karten ihre institutionalisierten Hobbys ein: sie gehen dann z. B. zur Musikschule oder zum Turnen statt wie die Älteren auf dem Bolzplatz zu kicken oder mit Freund*innen im Wald Musik zu hören. Auch die Aneignung digitaler Medien erfolgt jedoch je nach Altersklasse unterschiedlich (siehe Abschnitt zu Digitalität). Schulsozialarbeit nimmt diese Altersunterschiede v. a. in den Themen der jungen Menschen während der Einzelfallhilfe wahr, wie eine Schulsozialarbeitende aus einer Großstadt berichtet: so fängt sie bei jüngeren Schüler*innen v. a. kleinere Streitereien auf, während ältere Jugendliche mit teilweise sehr komplexen Problemlagen zu ihr kommen (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 112).

Anhand dieses nur überblickshaften Umrisses wird deutlich, mit welcher Heterogenität Fachkräfte der Schulsozialarbeit in ihrer täglichen Praxis konfrontiert sind. Denn eine Fachkraft hat nicht nur mit einer dieser komplexen Lebenswelten zu tun, sondern pro Adressat*in mit einer ausdifferenzierten, individuellen Lebenswelt, für die im Sinne eines lebensweltorientierten Ansatzes der Anspruch besteht, sie in ihr Handeln einzubeziehen. Diese Komplexität wird von den Fachkräften ganz unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet. Anhand der lebensweltlichen Themen *Digitalität* und *Institutionslosigkeit von Freizeit* sollen diese diversen Strategien nun aufgezeigt werden.

4. Lebenswelten fokussiert: Digitalität und Institutionslosigkeit von Freizeit

4.1 Fokus I: Digitalität

Wie bereits erwähnt, nehmen mediale Praktiken über alle Altersstufen und Gender hinweg einen sehr großen Teil der Aufmerksamkeit der Jugendlichen ein. Die Mediatisierung von Lebenswelten bedeutet jedoch keineswegs eine einseitige Verlagerung bestehender Lebenswelten ins Digitale. Die analoge Lebenswelt wird stattdessen ergänzt und bestehende Aneignungsweisen verändern sich. Jedoch unterscheidet sich die Aneignung entlang von Alters- und Geschlechtergrenzen (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 87). Social Media in Form von Plattformen wie Instagram und TikTok werden von fast allen Jugendlichen ab der Mittelstufe genutzt (vgl. ebd.). Dies belegt auch die Shell Jugendstudie (vgl. Albert et al. 2019, S. 29). Wenn es darum geht, diese Plattformen durch eigene Fotos und Videos künstlerisch zu bespielen, sind v. a. Mädchen daran interessiert. Auch YouTube und Gaming sind für die Jugendlichen relevant und ziehen insbesondere jüngere Personen an (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 87). Das trifft in erhöhtem Maße auf Jungen zu (vgl. ebd.). Sowohl die häufigere Nutzung der Jungen als auch die Abnahme des Youtube-Interesses mit zunehmendem Alter bilden sich auch in der JIM-Studie ab (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, S. 37). In dem Sinne stellt Digitalität eine spannende und potenziell bereichernde Komponente in der Freizeitgestaltung und Lebenswelt der Jugendlichen dar.

Die Praxen und Strategien der Fachkräfte passen sich an diese Veränderungen in jugendlichen Lebenswelten an, indem sie versuchen, mit dem Entwicklungstrend Schritt zu halten: „dass es auch so bisschen darum geht zu gucken auch so an den Trends ein bisschen dranzubleiben. Also zu wissen was nutzen die TikTok, Fortnite“ (FKI GYM, #02:07:05). So haben einige Schulsozialarbeits-Standorte z. B. auch eigene Social-Media-Kanäle oder treten mit den Jugendlichen über WhatsApp in Kontakt. Die um den digitalen Raum erweiterten Lebenswelten der Jugendlichen bieten den Fachkräften neue Plattformen, die Jugendlichen zu erreichen und ihre Themen zu bearbeiten. So werden über die eigenen Social-Media-Kanäle bspw. auch eigene Online-Events gestaltet, in denen Jugendthemen wie sexuelle Aufklärung oder Berufsorientierung behandelt werden können. Dies wird auch als Webwork, virtuell-aufsuchende Arbeit oder hybride Streetwork bezeichnet (vgl. Geyer 2020, S. 29 f.). Auf diese Art und Weise wird Digitalität als Möglichkeitsraum betrachtet und in die berufliche Praxis der Schulsozialarbeit integriert.

Neben den bereichernden (Freizeit-)Komponenten der virtuell ergänzten Lebenswelten der Jugendlichen nehmen die Fachkräfte jedoch auch potenzielle Konfliktkomponenten wahr. An einzelnen Standorten spielen bspw. (kinder)pornografische Inhalte und Cybermobbing eine Rolle; auch kommen über

soziale Medien ausgetragene Konflikte bei den Schulsozialarbeitenden im Alltag an. Mit der Mediatisierung der Lebenswelten wächst somit auch die Fläche für Konflikte, welche sich aufgrund ihrer digitalen Natur für die Fachkräfte nur bedingt greifen und bearbeiten lassen. Für die Fachkräfte ergibt sich daraus ein zusätzlicher, im virtuellen Raum lokalisierter, Handlungsbedarf, mit dem sie umgehen müssen. Über Präventionsprojekte, bspw. mit der Polizei, versuchen sie, mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten und ins Gespräch zu kommen: es finden Aufklärungsprojekte zu den Gefahren des Internets statt und Jugendliche berichten von Interventionen durch die Schulsozialarbeit in Fällen von Cyber-Mobbing. Aufgrund der Generationendifferenz sind die digital strukturierten Lebenswelten der Jugendlichen für manche Fachkräfte weit von ihrer eigenen, (häufig weitgehend analogen) Lebenswelt entfernt, sodass es schwierig für sie ist, die Heranwachsenden dort zu erreichen (vgl. Schleck/Witzel 2020, S. 60). Teilweise fungiert die Digitalität wie ein „Türstopper“ für die Schulsozialarbeit (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 88), wenn es um Einblicke in deren Lebenswelten geht, den die Fachkräfte jedoch durch ihr lebensweltorientiertes Handeln zu überwinden versuchen.

Es wird also deutlich, dass die Strategien, mit der digitalen Lebenswelt Jugendlicher umzugehen, sehr unterschiedlich sind und immer wieder auch durch die – sich oftmals stark unterscheidenden – eigenen Lebenswelten der Fachkräfte herausgefordert werden. Daran zeigt sich einer der wesentlichsten Aspekte lebensweltorientierten Arbeitens: bestimmte, vermeintlich selbstverständliche Facetten der eigenen lebensweltlichen Bezüge müssen hinterfragt werden, um die Lebenswelt der Jugendlichen adäquat verstehen und bearbeiten zu können. Dies gelingt v. a. über Beziehungsarbeit. Auch dabei spielen die digitalen Medien eine Rolle, denn sie sind nicht nur Arbeitsfeld, sondern gleichzeitig auch Arbeitsmittel der Fachkräfte: über digitale und soziale Medien können sie Beziehungen herstellen, pflegen und auch vertiefen und erreichen die Jugendlichen so nochmal auf andere Art und Weise (vgl. Geyer 2020, S. 27 f.). Die Fachkräfte konnten in den Interviews immer wieder deutlich machen, dass sie diese doppelte Relevanz von Digitalität erkennen: ihnen ist bewusst, dass mit Letzterer eine „Transformation des Kulturellen und Sozialen“ (vgl. Krotz 2020, S. 16) einhergeht und dass sich diese im Großen durch Digitalität manifestierenden Veränderungen auch im Kleinen der jugendlichen Lebenswelten abzeichnen. Das Schritthalten mit diesen Transformationen ist ein Erfordernis, dem sich Schulsozialarbeit zunehmend annimmt (vgl. Hollenstein/Nieslony 2020, S. 91 ff.). Ihre Ansätze sind dabei durchaus heterogen. Wichtig ist jedoch stets, Digitalität nicht als abgegrenzten, zusätzlichen Teil der Lebenswelt Jugendlicher zu begreifen – oder gar als abweichendes Verhalten (vgl. Schleck/Witzel 2020, S. 60) –, sondern als integralen, virtuell-realen Bestandteil dessen zu betrachten, damit kein „Unbehagen“ entsteht, wenn dieser Teil der Lebenswelt betreten wird (vgl. Geyer 2020, S. 29).

4.2 Fokus II: Institutionslosigkeit von Freizeit

Im engen Zusammenhang mit der Digitalität steht die Freizeitgestaltung jugendlicher Menschen. Dabei war in der Analyse auffällig, dass die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung wenigen bis keinen *institutionalisierten Hobbys* nachgingen. Statt in die Musikschule, in den Schwimmverein oder zur Feuerwehr zu gehen, hängen insbesondere ältere Jugendliche vor allem mit Freund*innen ab, zocken gemeinsam, nehmen bspw. TikTok-Videos auf und chillen zusammen am Smartphone. Dieses Phänomen der Freizeitgestaltung wurde mit dem Begriff einer zunehmenden *Institutionslosigkeit von Freizeit* einzufangen versucht, in Anerkennung der diversen Beschäftigungen außerhalb von Institutionen, denen Jugendliche in ihrem Alltag nachgehen. Jugendliche langweilen sich keineswegs, sondern setzen sich in vielfältiger Weise mit Freund*innen, Social Media und dem öffentlichen Raum auseinander, was aus entwicklungspsychologischer Sicht als wichtiger Prozess im Aufwachsen charakterisiert werden kann (vgl. Schleck/Witzel 2020, S. 64; Hollenstein/Nieslony 2020, S. 92).

Für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit bedeutet dies erneut, einen Umgang mit Heterogenität finden zu müssen. Einerseits (a) sind viele Jugendliche in ihrer Freizeit zeitlich flexibel und wenig an räumlich-zeitliche Verpflichtungen im Verein oder in der Musikgruppe gebunden. Dies eröffnet den Fachkräften Gestaltungsoptionen, denn sie können in den verfügbaren Zeiträumen und anhand der lebensweltlichen Interessen der Heranwachsenden Angebote schaffen. Gleichzeitig müssen die Fachkräfte jedoch auch eine Balance finden zwischen *Angebote machen* und *In Ruhe lassen*. Denn für viele Jugendliche ist diese freie, unverplante Zeit eine willkommene Abwechslung zu den teilweise starren Strukturen in Schule oder Familie. Den Fachkräften ist das auch stellenweise bewusst: „Das kam in dem Jugendforum auch raus, [...], sie wollen nicht-pädagogisierte Orte haben“ (FKI GYM, #01:53:52).

Andererseits ändern sich (b) durch diese Institutionslosigkeit die räumlichen Bewegungen der Jugendlichen. Sie sind an verschiedenen Orten unterwegs, um sich zu beschäftigen und bzw. oder sie ziehen sich in ihre privaten Räume zuhause zurück. Diese heterogenen Verhaltensweisen stellen die Schulsozialarbeit vor die Herausforderung, die vielfältigen Bewegungen der Jugendlichen zu überblicken. Das bedeutet für lebensweltorientiertes Handeln dem oben genannten Dreischritt folgend, über die Aufenthaltsorte der Jugendlichen informiert zu sein (*Beobachtung*), um die darin relevanten Themen (*Wissen*) mit den Jugendlichen bearbeiten (*Angebote*) zu können (z. B. Rassismus in einem Stadtteil). Das verlangt eine hohe räumliche und auch geistige Flexibilität der Fachkräfte sowie eine stetige Anpassung an die lebensweltlichen Bewegungen und Praktiken der Jugendlichen.

Insgesamt zeigt sich, dass die zunehmende Mediatisierung von jugendlichen Lebenswelten sowie die Institutionslosigkeit in deren Freizeitgestaltung zum einen vielfach miteinander verschränkt auftreten: So erfordern bspw. digitale

Freizeitpraktiken in der Regel keine institutionelle Anbindung und andersherum ermöglicht etwa digitale Kommunikation eine Flexibilität, die für junge Menschen im Vergleich zu institutionellen Verbindlichkeiten eine potenzielle Attraktivität besitzen. Andererseits ergeben sich aus dieser Verschränkung für die Schulsozialarbeit sowohl Chancen als auch Herausforderungen, denen die Fachkräfte gekonnt begegnen können, indem sie Digitalität *und* Institutionslosigkeit wertschätzend als Teil der jugendlichen Lebenswelten wahrnehmen und in ihre Arbeit integrieren. Eine derartige Perspektive entspricht dem „lebensweltorientierten“ Dreischritt einer Sensibilität für jugendliche Lebenswelten (1), einem Wissen um die darin liegenden Herausforderungen und Unzulänglichkeiten (2) sowie einem darauf abgestimmten fachlichen Handeln (3).

5. Schluss

Die in diesem Beitrag dargestellte Vielfalt der jugendlichen Lebenswelten stellt Fachkräfte der Schulsozialarbeit vor umfassende Herausforderungen. Keineswegs ist es so, dass Schulsozialarbeiter*innen durch ihren Arbeitsort Schule nur diesen Bereich der Lebenswelt in den Blick nehmen müssen. Stattdessen sind sie dazu aufgefordert, die Lebenswelten ihrer Adressat*innen in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen und diese als Grundlage zur Gestaltung von Angeboten zur Unterstützung der Lebensbewältigung Jugendlicher zu nutzen. Durch eine entsprechende lebensweltorientierte Haltung gelingt es Schulsozialarbeit, aktuelle Herausforderungen gemeinsam mit den Jugendlichen anzugehen.

Als eine wichtige Facette wurde dabei in den oberen Ausführungen die Mediatisierung von Lebenswelten sichtbar, aus der sich ein fachlicher Auftrag für die Schulsozialarbeit ergibt. Dieser Auftrag besteht zum einen darin, Digitalität als Chance für sowohl Jugendliche als auch für ihr eigenes Arbeiten aufzufassen; zum anderen darin, die Risiken, die im Zusammenhang mit der digitalen Durchdringung von Lebenswelten für Jugendliche bestehen, zu sehen und diesen mit bedarfsgerechten Angeboten zu begegnen. Die Geschwindigkeit, in der sich diese Mediatisierung weiterentwickelt, macht jedoch ein stetiges Am-Ball-Bleiben der Fachkräfte nötig.

Ein damit zusammenhängender Aspekt, der auffällig aus der Betrachtung der Lebenswelten hervorging, war die zunehmende Institutionslosigkeit der Freizeit der Jugendlichen. Im Optimalfall nutzen Schulsozialarbeitsfachkräfte diesen Umstand für sich, um den Jugendlichen einerseits ihren nicht-pädagogisierten Freiraum zu geben und andererseits, um ihnen bedarfsorientierte Angebote zu ermöglichen. Es wird dabei aber auch deutlich, dass aufgrund der z. T. geringen Anbindung junger Menschen an sozialräumlich präsente Institutionen (z. B. Vereine, Jugendhäuser) der Schulsozialarbeit für Gestaltungs- und Unterstützungsprozesse teilweise wichtige Zugänge und Kooperationspartner fehlen.

Es wird deutlich, dass nicht nur jugendliche Lebenswelten heterogen sind, sondern dass dieser Umstand auch vielfältige Handlungsstrategien der Fachkräfte erfordert. Denn eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit ist herausgefordert, adäquat auf lebensweltliche Phänomene – und seien sie noch so heterogen und widersprüchlich – zu reagieren und diese Lebenswelten in ihrer Verschiedenheit mitzugestalten.

Damit lässt sich abschließend konstatieren, dass Schulsozialarbeit aufgrund ihrer – im Idealfall – konzeptuell angelegten Flexibilität passgenau auf die verschiedenen lebensweltlichen Herausforderungen Anwendung finden kann. Dazu braucht es jedoch auf Seiten der Fachkräfte ausreichend Ressourcen (Stellenumfang, Einbindung in Kooperationsnetzwerke; vgl. Zipperle et al. 2022, S. 130 ff.), eine Haltung der Offenheit und Neugier für die Adressat*innen sowie die Bereitschaft, sich auf sie und ihre Bedürfnisse einzulassen – immer wieder aufs Neue.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.
- Busche-Baumann, Maria (2020): Mediatisierte Aneignung von Lebenswelten. Zum Bildungsauftrag der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 78–90.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2009): Subjektive Landkarten. www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php (Abfrage: 25.09.2022).
- Geyer, Christian (2020): Schulsozialarbeit im Web 2.0. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 27–42.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 906–915.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2020): Mediatisierte Lebenswelten: Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.) Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91–102.
- Krotz, Friedrich (2020): Leben, Sozialisation und Mediensozialisation in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–26.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): JIM 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Abfrage: 04.01.2022)
- Schleck, Oliver/Witzel, Marc (2020): Mediale Aneignung im Spannungsfeld von Sozialpädagogik und Schule. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56–67.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 175–196.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/Forschung/SOSSA_SEK_Abschlussbericht_lang_2022-04-08_barr.pdf (Abfrage: 29.9.2022).

Schulsozialarbeit in der Krise

Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes

Constanze Berndt, Brit Reimann-Bernhardt, Heike Gruhlke,
Kathleen Jevlasch und Wolfgang Müller

1. Einleitung

Über Ziele und Aufgaben der Sozialen Arbeit gibt es unterschiedliche Auffassungen. Das Verständnis der Sozialen Arbeit als Reaktion auf (gesellschaftliche) Krisen ist eines davon und keineswegs neu (vgl. u. a. Bettmer/Cleppien 2006). Krisenhafte Erscheinungen der Sozialen Arbeit selbst lassen sich auf grundlegende Spannungsverhältnisse zurückführen. Es ist zu vermuten, dass die gesellschaftliche Verunsicherung und die Auswirkungen infolge der Corona-Krise zentrale Spannungsverhältnisse auch innerhalb der Schulsozialarbeit verschärfen und damit besonders sichtbar werden lassen. Der vorliegende Artikel soll hierüber Aufschluss geben.

Mittels einer induktiven Rekonstruktion des Datenmaterials explorativer Befragungen von Schulsozialarbeiter*innen im Freistaat Sachsen werden sechs Spannungsverhältnisse herausgearbeitet, in denen sich die Schulsozialarbeit bewegt. Damit soll, entgegen einer problemglättenden Sicht auf das Berufsfeld, ein Beitrag zu einer reflexiven Bestimmung von Schulsozialarbeit geleistet werden, die die Probleme bzw. Herausforderungen der Profession ins Zentrum der Bestimmung rückt.

2. Fragestellung und Design der Forschung

Seit Beginn der Corona-Pandemie wurden im Verbund zentraler Akteure der Schulsozialarbeit in Sachsen¹ in insgesamt vier Phasen landesweit Fachkräfte zu Bedingungen und Herausforderungen ihrer Tätigkeit befragt. Über

1 In Sachsen ist die Schulsozialarbeit entsprechend der Förderrichtlinie des Freistaates sowie des Schulgesetzes Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Mit dem 2017 aufgelegten „Landesprogramm Schulsozialarbeit“ erfolgte bis 2020 ein Stellenausbau von 305 auf ca. 615 Vollzeit-äquivalente (VzÄ) an etwa 40% der allgemeinbildenden Schulen (vgl. LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2021). Dabei bestehen deutliche Unterschiede in der regionalen Spezifik der Förderung der Sozialen Arbeit an den Schularten jenseits der Oberschulen, etwa an

E-Mail-Verteiler des Landesverbandes Schulsozialarbeit Sachsen e.V. und weiterer Träger wurden ca. 70% aller Fachkräfte erreicht. Die Befragungen² (im Folgenden B 1, B 2, B 3 und B 4) fanden von April 2020 bis Mai 2022 statt (Beteiligungen: B 1: n=213, B 2: n=194, B 3: n=295, B 4: n=135).

Über die pandemische und post-pandemische Zeit liefern die Befragungen differenzierte Einschätzungen zu Veränderungen und Herausforderungen des Berufsfeldes, zu Tätigkeitsschwerpunkten, zu Bedarfen der Adressat*innen, zur Qualität der Kooperation mit Lehrkräften, Schulleitungen und externen Partnern sowie zu Aspekten des professionellen Selbstverständnisses.

Die Erhebungen erfolgten mittels eines webbasierten, teiloffenen Mixed-Methods-Fragebogens. Die quantitativen Daten wurden mit SPSS ausgewertet sowie aus Antworten auf offene Fragen nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) analytische Kategorien generiert, mittels MAXQDA codiert und die Ergebnisse deskriptiv dargestellt. Für diesen Beitrag werden überwiegend qualitative Befunde, die in den Berichten dargestellt sind, induktiv kategoriengeleitet zu Spannungsverhältnissen verdichtet und partiell in das Verhältnis zu ausgewählten Aspekten des deutschsprachigen Diskurses zur Schulsozialarbeit gestellt.

3. Ausgewählte Befunde: Spannungsverhältnisse der Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden aus dem Datenmaterial sechs zentrale Spannungsverhältnisse der Schulsozialarbeit rekonstruiert und über Ankerzitate aus den jeweiligen Forschungsberichten belegt.

3.1 Schulsozialarbeit zwischen professioneller Autonomie und Abhängigkeit von der Schule

Das Spannungsverhältnis zwischen professioneller Autonomie und Abhängigkeit von der Schule entfaltet sich entlang der Leitfrage, ob bzw. in welchem Maße das Tätigsein als Schulsozialarbeiter*in eigenständig gestaltet werden kann, inwiefern die Tätigkeit also entlang der professionsbestimmenden Prinzipien (vgl. u. a. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2018) entfaltet werden kann oder durch professionsfremde Bedingungen bestimmt wird.

Grundschulen und Gymnasien. Insgesamt ergibt sich ein statistisches Verhältnis von einem VzÄ zu 624 Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.).

2 Bisher liegen drei Zwischenberichte vor (vgl. Berndt et al. 2021a; Berndt et al. 2021b; Berndt et al. 2020). Der vierte Zwischenbericht sowie eine zusammenfassende Diskussion sollen Anfang 2023 veröffentlicht werden.

In unseren Befragungen heben Fachkräfte einerseits hervor, bei einer guten Kooperation mit der Schule über hinreichend Gestaltungsmöglichkeiten verfügen zu können: „auf Augenhöhe, große Wertschätzung, viele Freiräume & Möglichkeiten zum wirksam sein“ (u. a. B 4, i. E.).

Andererseits geben Fachkräfte jedoch auch an, in ihrem Tätigkeitsspektrum deutlich eingeschränkt zu sein und die konzeptionell vorgesehenen Angebote nicht oder nur eingeschränkt durchführen zu können. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, markant scheinen Einschätzungen, dass Handlungsspielräume (neben einer Einflussnahme durch Träger) durch die Institution Schule begrenzt würden. Gerade, indem beide Pole des Spannungsverhältnisses gleichermaßen deutlich wie häufig benannt werden, verschärft sich die Spannung zu krisenhafter Ausprägung.

So wurde das Bewegungsverhalten von Adressat*innen durch Schulen im eingeschränkten Regelbetrieb teilweise derart reguliert, dass es über weite Zeiten kaum oder nur eingeschränkt möglich war, Kinder, Jugendliche und Eltern zu treffen: „Die Schüler*innen sind 2–3 Stunden am Tag in der Schule. In den dazwischenliegenden Pausen dürfen sie den Raum nur verlassen, wenn sie auf Toilette gehen müssen. Dadurch fallen meine gut besuchten, niederschweligen Pausentreffs weg [...]“ (B 2, S. 14 f.). Fachkräfte geben ebenfalls an, aufgrund schulspezifischer Regelungen keine Gruppenangebote durchführen zu können: „Leider ist das Soziale Lernen verboten, da stimme ich nicht zu. Ich finde, auf einer Klassenstufe sollte es durchaus genehmigt werden“ (B 3, S. 13). Insbesondere während der Schulschließungen war die Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen teils durch eine fehlende digitale Infrastruktur beeinträchtigt. Teils unterbanden auch Eltern während der Schulschließungen Kontakte zu Fachkräften: „Kinder dürfen nicht mit mir sprechen bzw. telefonieren“ (B 1, S. 16).

In allen vier Befragungen zeigt sich einerseits sehr deutlich, in wie starkem Maße Fachkräfte Kernanliegen der Schule im Zusammenhang mit Lernen und Leistung übernehmen (vgl. u. a. B 1, S. 8; B 2, S. 11; B 3, S. 14; B 4 i. E.) – etwa durch die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien, Prüfungs- und Hofaufsichten, Unterrichtsbegleitungen, Nachhilfe und Unterstützungen im Sekretariat. Fachkräfte geben teilweise explizit an, Weisungen der Schulleitungen folgen zu sollen (vgl. B 2, S. 15) bzw. mit Erwartungen der Schule konfrontiert zu sein: „Schule versucht zu bestimmen, was Schulsozialarbeit zu machen hat (Vertretungsstunden, Begleitung zu Schulveranstaltungen etc.) [...]“ (B 4, i. E.). Dabei wird betont, dass die Qualität der eigenen Tätigkeit maßgeblich durch schulische Fachkräfte beeinflusst werde:

„Schulsozialarbeit ist noch immer als Angebot nutzbar und kann eben auch je nach Bedarf abgelehnt werden – wird häufig genutzt, wenn es irgendwo ‚brennt‘ – ansonsten ist man dennoch in einem Abhängigkeitsverhältnis und auf das Wohlwollen

einzelner Lehrkräfte und der SL [Schulleitung; Anm. d. Verf.] angewiesen, da man immer noch um Beteiligung für Projekte und Zeit für Beratung bitten muss.“ (vgl. B 4, i. E.)

Andererseits bemängeln Fachkräfte zu allen vier Befragungszeitpunkten, dass die eigenständige Arbeit durch die Dringlichkeit oder den Vorrang schulischer Lern- und Leistungsanliegen gegenüber sozialpädagogischen Angeboten begrenzt werde: „Lehrkräfte erlauben keine Herausnahme aus dem Unterricht und geben für soziale Themen gerade keinen Freiraum, da viel Stoff verpasst wurde“ (B 2, S. 16).

3.2 Schulsozialarbeit zwischen Isolation, kooperativer Distanz und Integration

Das Spannungsverhältnis zwischen den Modi *Isolation*, *kooperativer Distanz* und *Integration*³ zeigt sich entlang der Leitfrage, wie Fachkräfte die Kooperation mit schulischem Fachpersonal (Lehrkräfte und Schulleitungen) einschätzen und sich im schulischen Kontext verorten.

Der Modus der *Isolation* ist gekennzeichnet durch minimale oder fehlende Vernetzung schulsozialarbeiterischer mit schulischen Anliegen: „Ahnungslosigkeit und Desinteresse in Bezug auf Aufgaben und Arbeitsweise von Schulsozialarbeit => Austausch und Zusammenarbeit kaum möglich“ (B 2, S. 27).

In *kooperativer Distanz* arbeiten Fachkräfte, wenn sie ihre Angebote und Perspektiven aus einer dezidiert sozialpädagogischen Perspektive einbringen, von schulischen Anliegen abgrenzen und diese gleichermaßen ergänzen können: „Der Schulsozialarbeiter kann eigene Projekte einbringen und wird als Fachkraft gehört. Es finden regelmäßige Besprechungen mit den Fachkräften und der Schulleitung statt“ (B 4, i. E.).

3 Diese drei Modi der Kooperation weisen zu bekannten Kooperationsmodellen gemeinsame Schnittmengen, jedoch auch deutliche Unterschiede auf. So unterscheidet Wagner (2018, S. 302 f.) zwischen Distanz-, Kooperations-, Integrations-, Subordinations- und Kooperationsmodell. Bei der Bildung dieser idealtypischen Modelle gehen wir u. a. davon aus, dass sich a) Qualitäten der Kooperation deutlich unterscheiden können, Kooperation also nicht in jedem Fall im Sinn der Profession bzw. der Adressat*innen erfolgt, b) dass Schulsozialarbeit im Sinne ihres Prinzips der Anwaltschaftlichkeit für Adressat*innen die Bedingungen der Kooperation mit Schule immer wieder reflektieren und sich von ihnen und von Modi der Schule als Institution distanzieren können muss, dass c) die Arbeit nach den Prinzipien der Schulsozialarbeit nur in geeigneter Zusammenarbeit mit schulischen Fachkräften möglich ist und dass d) Schulsozialarbeit, auch wenn sie ein- oder untergeordnet ist, nie vollständig assimiliert, sondern stets nur verschiedentlich integriert wird bzw. sich integriert, und zwar immer dann, wenn sie die Anwaltschaftlichkeit für Kinder- und Jugendliche zugunsten anderer Präferenzen aufgibt oder deformiert.

Fachkräfte berichten schließlich von einer *Form der Zusammenarbeit*, die die Schulsozialarbeit in schulische Regelabläufe, Logiken und Bewältigungsstrategien einordnet bzw. *integriert*. Diese Form der Zusammenarbeit nivelliert die professionelle Eigenständigkeit und modifiziert sie zu einer schulunterstützenden Praxis, ohne ihr sozialpädagogisches Profil ‚vollständig‘ zu assimilieren: „Die ‚Feuerwehr‘ spielen für einen reibungslosen Schulalltag“ (B 2, S. 27).

Über alle Befragungen hinweg wird dieser Modus dahingehend zugespitzt, dass die Schulsozialarbeit an Akzeptanz und Anerkennung gewinne, wenn sie schulunterstützend agiere und auf schulische Überlastungssituationen reagiere: „Ich bin teilweise systemunterstützend (schulisch) unterwegs. Das Vertrauensverhältnis zu den Lehrern hat sich verbessert“ (B 3, S. 14); „Personalmangel wird der Lehrkraft bewusst und Schulsozialarbeit wird geschätzt“ (B 4, i. E.). In Aussagen von Fachkräften wird deutlich, dass sich ihr professionelles Selbstverständnis durch eben diese Unterstützungsleistungen konstituiert und eine schulische Integration positiv bewertet wird: „Fachkraft ist fast schon Bestandteil des Teams und wird nicht als externe Fachkraft wahrgenommen“ (B 1, S. 18).

Teilweise werden schulunterstützende Tätigkeiten positiv interpretiert, da sie mit der Möglichkeit verbunden seien, sozialpädagogische Angebote zu realisieren: „Die Kooperation hat sich intensiviert. Die Chance, die sich durch die, aus meiner Sicht, Systemunterstützung ergibt ist groß. Einerseits kann der Schulbetrieb gesichert werden dabei konnte ich meine Themen einbringen und die Idee des vernetzten Lernens praktizieren“ (B 4, i. E.).

3.3 Spannungsverhältnis zwischen sozialpädagogischem Blick und schulischer Orientierung

Dieses Spannungsverhältnis konturiert sich vor dem Hintergrund der Leitfrage, ob Fachkräfte aus sozialpädagogischer Perspektive, aus einem „sozialpädagogischen Blick“ (Cleppien 2016) heraus agieren, der die Lebensthemen und den Eigensinn der Kinder und Jugendlichen zum Ausgangspunkt der Angebote macht, oder ihr Handeln eher einer schulinstitutionellen Perspektive folgt, die Kinder und Jugendliche vorrangig als Schüler*innen adressiert.⁴

Durch alle Befragungen hindurch äußern Fachkräfte ein klares (sozial-)pädagogisches Mandat. Dieses äußert sich u. a. im Versuch, auch in Schließzeiten und eingeschränktem Regelbetrieb der Schule niederschwellige Angebote vorzuhalten (vgl. B 1, S. 10), Kinder, Jugendliche und Eltern bei außerschulischen

4 Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die Schulsozialarbeit mehr oder weniger deutlich von der Schule als „machtvoller Strukturierungsgröße“ (Bauer/Bolay 2013, S. 58) bestimmt wird und es damit fraglich wird, inwiefern es überhaupt möglich ist, eine von schulischen Anforderungen abgegrenzte, eigenständige Aufgabenbestimmung bzw. Adressat*innenperspektive zu entwickeln. Dennoch werden Schulsozialarbeiter*innen deutliche Gestaltungsräume bei der Adressierung zugeschrieben (vgl. ebd.).

psychosozialen Problemen zu beraten (vgl. B 1, S. 12 ff.; B 3, S. 16), in der Sorge um Fälle von Kindeswohlgefährdungen (vgl. B 1, S. 16), in der Beratung von Lehrkräften zu sozialpädagogischen Fragen (vgl. B 2, S. 11) und in der Mediation von Konflikten zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Lehrpersonen (vgl. B 2, S. 27). Der sozialpädagogische Blick von Fachkräften zeigt sich ebenfalls in differenzierten Einschätzungen zu einem möglichen spezifischen Beitrag der Schulsozialarbeit zu einer Entwicklung von Schule (vgl. B 2, S. 26 ff.; B 4, i. E.) sowie in Sichtweisen auf aktuelle und über die Zeit der Pandemie herausgehende Unterstützungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen (vgl. B 4, i. E.). Vorstellungen von Fachkräften von einer ‚Schule der Zukunft‘ sind gegenüber einer überwiegend leistungsorientierten Institution kritisch. Sie betonen die Notwendigkeit, Schule in (sozial-)pädagogischer Absicht und entlang gesellschaftlicher, sozialer und individueller Aspekte zu einem ‚ganzheitlichen‘ Lern- und Entwicklungsort für Kinder und Jugendliche zu reformieren (vgl. B 4, i. E.). Gleichzeitig heben Fachkräfte in ihren Aussagen die Bedeutung der Komplementarität ihrer professionellen Perspektive zu Perspektiven von Lehrkräften hervor (vgl. u. a. B 2, S. 24).

Vielfältige Tätigkeiten im Kontext der Übernahme schulinstitutioneller Kernbereiche (vgl. oben) bewerten Fachkräfte teilweise distanziert-kritisch bzw. nur dann als akzeptabel, sofern sie zeitlich begrenzt sind: „Gegen ein kooperatives Miteinander ist nichts einzuwenden, so lange es nicht zu Lasten der originären Arbeit läuft und dem Gesamtwohl dient“ (B 2, S. 25).

Teilweise geben Fachkräfte an, dass sich die schulspezifische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus einer (zeitlich begrenzten) Notsituation und einem sozialpädagogischen Mandat heraus ergebe („Gerade lernschwache Schüler aus benachteiligten Familien werden ohne Hilfen seitens der SSA noch mehr benachteiligt“, B 3, S. 21) oder dass sie Kinder und Jugendliche aufgrund schulischer Mangelsituationen unterstützten („Kompensation von Defiziten durch fehlendes Engagement von Fachlehrern“, ebd., S. 24). Auch auf Wunsch von Kindern, Jugendlichen und Eltern übernehmen Fachkräfte eine Unterstützung bei der Bewältigung schulischen Lernens (vgl. B 3, S. 22).

In allen Befragungen wird deutlich, dass sozialpädagogische Perspektiven der Fachkräfte von schulisch induzierten Problemen bzw. Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen überlagert werden. Somit ragen nicht nur die Institution mit ihren organisationalen Strukturen, sondern auch die schulischen Nöte der Kinder und Jugendlichen in die Praxis und die Perspektiven der Fachkräfte hinein und entgrenzen einen sozialpädagogischen Blick in Richtung schulischer Anliegen der Kinder und Jugendlichen, wie etwa „Versagensängste“ (B 1, S. 11) und „Leistungsanforderungen“ (B 2, S. 18).

Aber auch hier betonen Fachkräfte positive Synergieeffekte im Zuge der Kopplung schul- und sozialpädagogischer Perspektiven. Durch die Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei Lernaufgaben und die Motivierung für die Bearbeitung schulischer Aufgaben würden sie auch Zugang zu ihnen finden,

um soziale-emotionale bzw. sozialpädagogisch relevante Themen zu bearbeiten (vgl. B 3, S. 14, S. 22).

3.4 Spannungsverhältnis zwischen fachlichem Anspruch und begrenzten Ressourcen

Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich entlang der Leitfrage, inwiefern Fachkräfte entsprechend ihres fachlichen Anspruches agieren können und wie bzw. wodurch dieser ggf. limitiert wird.

In allen Befragungen wird auf der Grundlage der Angaben der Fachkräfte deutlich, dass Arbeitsprinzipien und Methoden der Schulsozialarbeit nicht in ihrer Breite entsprochen werden kann. Bspw. stimmen in unserer vierten Befragung 31,7% der Fachkräfte der Aussage zu, überwiegend mit (tages-)aktuellen Herausforderungen befasst zu sein; knapp 70% der Fachkräfte bejahen die Frage, ob es berufliche Faktoren gibt, die sie in den letzten Jahren sehr belastet haben und antworten auf eine konkretisierende offene Frage detailreich. Als (sehr) belastend wahrgenommen werden etwa eine fehlende Unterstützung der Träger und Jugendämter, ein Legitimationsdruck gegenüber Geldgebern, ein fehlender Austausch und eine mangelhafte Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, fehlende Supervisionen, Überstunden, die Tätigkeit an mehreren Schulstandorten, die Zunahme an Bürokratie und finanzielle Unsicherheit (B 4, i. E.).

Als belastend empfinden Fachkräfte ebenso gestiegene, teils gravierende Bedarfe der Adressat*innen bei reduzierten oder gleichbleibenden personellen Ressourcen: „viele schwerwiegende Themen wie Aggressivität, Kindeswohl, Mobbing; Suizidgedanken, Drohungen haben zu genommen. Zu wenig Zeit für diese Brandbreite an Themen, zu wenig Personal“; B 4, i. E.). Im Zuge komplexer gewordener und gesteigener individueller Bedarfe äußern Fachkräfte in allen Befragungen, zuungunsten von Gruppen- und Projektangeboten insbesondere mit Einzelfallproblematiken befasst zu sein, ohne diesen jedoch adäquat gerecht werden zu können: „Die Liste an Anfragen ist lang und ich kann nur einem geringen Teil helfen“ (B 3, S. 15); „kaum Zeit für Recherche oder Fallreflexion – wenig Zeit für Präventionsarbeit oder Klassenaktionen“ (B 4, i. E.).

Fachkräfte geben ebenfalls an, dass schulexterne Netzwerkpartner überlastet seien. Dies begrenze die eigene Wirkmacht:

„Auftrag der Schulsozialarbeit [...] kann oft nur sehr eingeschränkt erfüllt werden, die permanente Überlastung der Helfersysteme (Jugendamt, Psychologen, sozialpädagogische Unterstützungsangebote, z. B. HzE) – überall lange Wartezeiten, kaum Zeit und Kraft für notwendige Absprachen / Kooperation als Folge dieser Faktoren die häufige Erfahrung von Ohnmacht: hilflose HelferIn.“ (B 4, i. E.)

3.5 Spannungsverhältnis zwischen lebensweltlich-expansiver Bildung und Unterstützung der Bewältigung von Problemlagen sowie des Schüler*innenseins

Vor dem Hintergrund der Leitfrage, wie die Bedarfe der Adressat*innen eingeschätzt werden und inwiefern Fachkräfte für ihre Adressat*innen auch über akute Bedarfe hinaus bildungsunterstützend agieren können, konturiert sich dieses Spannungsfeld.

Bereits in unserer Befragung während der ersten Schulschließungen heben Fachkräfte hervor, Kinder und Jugendliche, sofern erreichbar, insbesondere in *schulischen Fragen* (z. B. „Überforderung durch Homeschooling“; B 1, S. 11) und bei *sozialen und individuellen Problemlagen* (z. B. „erhöhter Suchtmittelkonsum“; B 1, S. 12) zu beraten. Diese beiden Bereiche der Unterstützungsanliegen ziehen sich durch die weiteren Befragungen und zeigen tendenziell sowohl eine Steigerung der Komplexität als auch der Quantität. So geben in unserer zweiten Befragung 46,4%, in unserer dritten Befragung schulformspezifisch variierend zwischen 60% (Grundschule) und 75% (Gymnasium) der Fachkräfte an, dass der Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen zugenommen habe (vgl. B 2, S. 17; B 3, S. 29). Eine Zunahme an Kinderschutzfällen konstatieren in unserer dritten Befragung im Durchschnitt 20,4% der Fachkräfte (vgl. B 3, S. 29), wobei etliche anmerken, dass Fälle von Kindeswohlgefährdung häufig unsichtbar blieben (vgl. B 3, S. 17). Neben einer durchgehend deutlichen Relevanz schulspezifischer Anliegen und Probleme im Kontext von Lernen und Leistungserbringung (vgl. oben), die Kinder und Jugendliche in starkem Maße bewegten („Probleme bei Schulaufgaben dominieren“; B 3, S. 15) seien soziale und individuelle Problemlagen komplexer geworden („Einzelfallarbeit nochmal stark angestiegen mit multikausalen Problemlagen“; B 3, S. 16 f.). Einige Fachkräfte schätzen in unserer vierten Befragung ein, dass sich schulische und sozial-emotionale Problemlagen der vergangenen Jahre in die Gegenwart und die Zukunft verlängerten: „Viele Kinder und Jugendliche haben Lernschwierigkeiten, können sich nicht motivieren, haben den Anschluss verloren“ (B 4, i. E.). In diesem Zusammenhang wird eine Zuspitzung von Schief lagen im Bildungssystem vermutet: „schlechte Bildungschancen, keine Bildungsgerechtigkeit, mangelnde berufliche Perspektiven“ (vgl. ebd.).

Zahlreiche Fachkräfte schätzen im Zusammenhang mit der einseitigen Zuspitzung auf schulbezogene und einzelfallorientierte *Interventionen* ein, dass allgemeine *Bildungsbedürfnisse* der Kinder und Jugendlichen nach sozialem Lernen, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung häufig unberücksichtigt blieben und sich die Institution den allgemeinen Entwicklungs- und Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen stärker öffnen müsse. Konventionelle schulische Funktionslogiken und angespannte Ressourcen wie Lehrpersonenmangel oder Unterrichtsausfall verschärften diese Vereinseitigung (vgl. B 4, i. E.).

3.6 Spannungsverhältnis zwischen dem Auftrag gesellschaftlicher Inklusion bzw. Bildung und einzelfallspezifischer Intervention

Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auf der Grundlage bisheriger Rekonstruktionen entlang der Leitfrage, inwiefern Schulsozialarbeit dem ihr zugeschriebenen Auftrag nach gesellschaftlicher Inklusion bzw. Bildung nachkommen kann oder tendenziell eher mit einzelfallspezifischen Interventionen befasst ist.

Die Schulsozialarbeit kann, wie auch die Soziale Arbeit im Allgemeinen, aus einem sozialwissenschaftlichen Paradigma als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Transformationen, Probleme und Herausforderungen verstanden werden (vgl. Böllert/Alfert/Humme 2013, S. 7 ff.). (Welt-)Gesellschaftliche und soziale Dynamiken produzieren vielfältige Formen von Desintegration und Ausschluss sowie ein allgemeines Bedürfnis nach Orientierung sowie Selbst- und Mitbestimmung. Hier soll die Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendlichen⁵ tätig sein. Rechtlich ist die Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit in Gestalt der Trias aus Bildung, Hilfe und Erziehung unter anderem in § 13a SGB VIII grundgelegt. Dieser umschließt, wenngleich an § 13 angeschlossen, den gesamten Abschnitt, also die §§ 11–14 SGB VIII (vgl. SGB VIII, § 13a)⁶. In einer Breite von Fachpublikationen wird diese Trias ebenfalls dargelegt und die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld entworfen, welches den zentralen transformatorischen Paradigmen der Sozialen Arbeit wie non-formale Bildung, Lebenswelt- und Subjektorientierung sowie Empowerment folgt und damit über interventive Einzelfallhilfen hinausgeht (vgl. u. a. Flad/Bolay 2021; Bassarak 2018; Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2018; KV 2015; Füssel 2013). Weiterhin wird der Schulsozialarbeit im Diskurs der Auftrag einer politischen Bildung erteilt (vgl. u. a. BMFSJ 2020; KV 2015). Grundsätzlich wird der Schulsozialarbeit das

5 So heißt es im 16. Kinder- und Jugendbericht: „Schulsozialarbeit wird heute nicht mehr primär als Unterstützungsangebot zur Erzielung eines Bildungsabschlusses aufgrund individueller und sozialer Benachteiligungen bzw. Beeinträchtigungen verstanden, sondern als sozialpädagogisches Angebot für alle Kinder und Jugendlichen an einer Schule“ (BMFSJ 2020, S. 193).

6 Wörtlich heißt es: „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden“ (SGB VIII, § 13a). Formal bezieht sich „Abschnitt“ auf den ersten Abschnitt, der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit sowie den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz als Leistungen der Jugendhilfe definiert. Die damit verbundene Reichweite des § 13a wird kontrovers diskutiert. So wird eine Gefahr gesehen, unter dem Oberbegriff ‚Schulsozialarbeit‘ die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule zu verwässern (vgl. Eckert/Bassarak o. J., S. 12). Wir vertreten die Position, dass über § 13a das Zuständigkeitsprofil der Schulsozialarbeit in Richtung der genannten Trias *dann* geschärft werden kann, wenn Schulsozialarbeit sowohl als *sozialpädagogisches* Angebot als auch als *jugendsozialarbeiterisches* Angebot gefasst und ausgebaut und entsprechend die wechselseitige Verwiesenheit von Bildung und Hilfe anerkannt wird.

Potenzial zugeschrieben, „zur Produktion erweiterter sozialer Erfahrungen und Handlungsfähigkeit“ (Bitzan/Bolay in Bauer/Bolay 2013, S. 48) beizutragen und einen Beitrag für die Entwicklung einer humaneren, demokratischeren und sozialeren Gesellschaft zu leisten (vgl. BMFSJ 2020, S. 193 f.; KV 2015, S. 6 ff.) – das ist bekanntermaßen eine gemeinsame Schnittmenge mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.

Im Verlauf unserer Befragungen zeigt sich ungebrochen, dass Fachkräfte durchaus einem weiteren Verständnis ihres Handlungsfeldes folgen:

„Die Blickrichtung der Sozialen Arbeit richtet sich an die Kompetenzentwicklung außerhalb der Leistungsabforderung. Schüler:innen benötigen mehr Unterstützung in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen. Sie benötigen mehr Zeit und individuelle Konzepte zum Wachsen und sich entwickeln. Dabei kann Soziale Arbeit die Schulen und andere Bildungseinrichtungen unterstützen.“ (B 4, i. E.)

Schulsozialarbeit könne auch wirksam werden „in sämtlichen präventiven Maßnahmen – in allen Entwicklungen zur Klassengemeinschaft – in der Entwicklung vom reinen Lernort zum Lebensort Schule (außerunterrichtliche Aktivitäten) – in der gesellschaftlichen Einbindung und Orientierung für Schüler*innen sowie Gemeinwesenorientiertheit“ (vgl. ebd.).

Gleichzeitig wird jedoch zu allen Zeitpunkten der Befragung deutlich, dass diesem Anspruch non-formaler Bildung die Dringlichkeit akuter Einzelfallproblematiken gegenübersteht (vgl. oben und B 2, S. 13 ff.; B 3, S. 12 f.; B 4, i. E.).

Zudem wird vielfach eingeschätzt, dass die Institution Schule in ihrer Organisation und Struktur nicht den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen bzw. der Gesellschaft entspreche (vgl. B 4, i. E.). Diese Einschätzung tangiere auch die Wirkmacht der eigenen Tätigkeit: „Das Bildungssystem muss sich ändern, das wissen wir schon lang. Egal wie viel Schulsozialarbeit es an Schulen gibt, wenn nicht die Wurzel des Übels angegangen wird, dann ist das nur ein Tropfen auf den heißen Stein“ (B 4, i. E.).

4. Resümee

Im Lichte der hier dargestellten sechs Spannungsfelder zeigt sich die *Schulsozialarbeit als relationales Handlungsfeld*, welches sich durch ein sozialpädagogisches Selbstverständnis, zugeschriebene Aufgaben, reale Praktiken, Möglichkeiten und Ressourcen sowie schulinstitutionelle als auch schulexterne Faktoren konstituiert. Damit ist die Schulsozialarbeit Teil eines kollektiven gesellschaftlichen, politischen, schulischen und außerschulischen Gefüges und kann sinnvoll weder monolithisch verstanden noch ‚entwickelt‘ werden. Insofern die Schulsozialarbeit abhängig ist von Faktoren, auf die sie selbst keinen oder einen nur begrenzten

Einfluss hat (etwa auf ihre eigenen Ressourcen, auf Ursachen gesellschaftlicher Desintegration, ungleichheitsreproduzierende organisationale Aspekte der Schule und deren Schieflagen wie den Lehrpersonenmangel und eine mangelnde systematische Schulentwicklung), läuft sie immer wieder Gefahr, selbst in als krisenhaft interpretierten Verfasstheiten des Handlungsfeldes in einem defensiv-bewältigenden Modus agieren zu müssen.

Eine Professionalisierung des Handlungsfeldes in sozialpädagogischer Absicht, etwa in (multiprofessionellen) Aus- und Fortbildungskontexten, anerkennt zunächst die Relationalität und die Zuschreibungsdiffusität des Handlungsfeldes, auf die u. a. die dargestellten Spannungsverhältnisse verweisen. Sie ist insofern reflexiv, als dass sie die Diskrepanzen zwischen zugewiesenen Aufgaben, Potenzialen und praktischen Realisierungen immer wieder herausstellt und die Prinzipien Sozialer Arbeit an der Schule zum Ausgangspunkt der Konturierung von Profil und Angeboten macht. Diese Prinzipien verweisen auf eine dezidiert sozialpädagogische Adressierung von Kindern und Jugendlichen, innerhalb derer es einerseits geboten scheint, in *Distanz*, u. a. zu organisational verankerten Exklusionseffekten und zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule treten zu können (vgl. hierzu auch Bettmer/Cleppien 2006, S. 126, 135), andererseits in *Kooperation* mit schulischen Fachkräften pädagogische Ziele im Sinne eines umfassenden gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrags zu bestimmen. Für ein derartiges Modell der *kooperativen Distanz* liefert unsere Untersuchung Hinweise, es muss jedoch an anderer Stelle theoretisch und empirisch weiter ausgebaut werden⁷.

Nicht zuletzt können die hier entfaltenen Spannungsfelder Ausgangspunkt für die Begründung der Notwendigkeit eines qualitativen und quantitativen Ausbaus der Schulsozialarbeit gegenüber der Fachpolitik sein.

Literatur

- Bassarak, Herbert (2018): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (2013) (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47–69.
- Berndt, Constanze/Reimann-Bernhardt, Brit/Kofahl, Joel/Krause, Mario/Gruhlke, Heike/Jevlasch, Kathleen/Müller, Wolfgang (2020): Schularbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der ersten Befragung während der Schulschließungen. www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/Erster_Zwischenbericht_Erweiterte_Fassung.pdf (Abfrage: 11.11.2022).
- Berndt, Constanze/Reimann-Bernhardt, Brit/Gruhlke, Heike/Jevlasch, Kathleen/Müller, Wolfgang (2021a): Schularbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der zweiten Befragung

7 Ulrich Deinet spricht in ähnlicher Konnotation von einer Kooperation zwischen einer „selbständigen außerschulischen Positionierung und dem Modell einer sehr schulnahen, am Ort Schule befindlichen ‚Schulassistentz‘“ (Deinet 2011, S. 40).

- während des eingeschränkten Regelbetriebes. www.ehs-dresden.de/fileadmin/HOCHSCHULE/Projekte/Zwischenbericht_02_21_final.pdf (Abfrage: 11.11.2022).
- Berndt, Constanze/Reimann-Bernhardt, Brit/Gruhlke, Heike/Jevlasch, Kathleen/Müller, Wolfgang (2021b): Schularbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der dritten Befragung vor dem Übergang in den Regelbetrieb. www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehs-forschung/DritterZwischenbericht_0821_print.pdf (Abfrage: 11.11.2022).
- Berndt, Constanze/Reimann-Bernhardt, Brit/Gruhlke, Heike/Jevlasch, Kathleen/Müller, Wolfgang (i. E.): Schularbeit in Sachsen der Veränderung. Ergebnisse der Abschlussbefragung.
- Bettmer, Franz/Cleppien, Georg (2006): Soziale und biografische Risiken benachteiligter Jugendlicher: Das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Jugendhilfe und Schule. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–139.
- Böllert, Karin/Alfert, Nicole/Humme, Marc (2013): Einleitung: Soziale Arbeit in der Krise. In: Böllert, Karin/Alfert, Nicole/Humme, Marc (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Krise. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–14.
- BMFSJ (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (Abfrage: 15.10.2022).
- Cleppien, Georg (2016): Zur Orientierung des sozialpädagogischen Blicks am Eigensinn der betroffenen Menschen. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 228–238.
- Deinet, Ulrich (2011): Strukturen schaffen, Schnittmengen bilden und gemeinsam handeln – Anregungen für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Geiling, Wolfgang/Sauer, Daniela/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken, Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–43.
- Eckert, Dieter/Bassarak, Herbert (o. J.): Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe? awo.org/sites/default/files/2021-11/Eckert_Bassarak_der%20neue%20C2%A7%2013a%20SGB%20VIII%20Schulsozialarbeit_1.pdf (Abfrage: 31.12.2022).
- Flad, Carola/Bolay, Eberhard (2021): Schulsozialarbeit und soziale Teilhabe. In: Anhorn, Roland/Steher, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1177–1192.
- Füssel, Hans-Peter (2013): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulsozialarbeit. Überlegungen aus (verfassungs-)rechtlicher Sicht. Expertise im Auftrag der Max Träger-Stiftung. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25141&token=470841cdf819922ed581735c2429c0adbabfa64f&sdownload=&n=Widersprueche-BildungSchulsozialarbeit_A5_Neu.pdf (Abfrage: 31.12.2022).
- KV (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit) (Hrsg.) (2015): Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften. http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit_2015.pdf (Abfrage: 15.10.2022).
- LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.) (Hrsg.) (2021): Schulsozialarbeit in Sachsen 2021 – ein Überblick und Ausblick. www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Schulsozialarbeit%20in%20Sachsen%202021-%20Stand%20und%20Ausblick.PDF (Abfrage: 14.07.2022).
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11783/lesen (Abfrage: 20.10.2022).
- Wagner, Petra (2018): Kooperationsmodelle. In: Bassarak, Herbert (2018): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 302–303.

V Fokus Kooperation und Vernetzung: Weiterentwicklungen der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen

Mirjana Zipperle und Katharina Baur

Dem fünften Teil dieses Bandes ordnen wir drei Beiträge zu, die Aspekte der erweiterten Kooperation und Vernetzung als mögliche Weiterentwicklungen in der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen fokussieren. Diese Beiträge lassen sich einerseits als eine Thematisierungslinie lesen, die Schulsozialarbeit nicht primär als Element einer veränderten Schule (innerschulische Organisationsentwicklung) denkt, sondern primär den inner- und außerschulischen Unterstützungsbedarf von jungen Menschen im Blick hat, die an dem zeitlich zunehmend ausgedehnten Lebensort Schule anzutreffen sind. Andererseits sind die in den Beiträgen untersuchten Projekte auch von der Frage geleitet, wie Schulsozialarbeit die an sie gestellten Anforderungen überhaupt bewältigen kann. Es geht hierbei um die synergetischen Bezüge von Schulsozialarbeit und Jugendarbeit, ihrer Kooperation mit Hilfen zur Erziehung bzw. einer grundsätzlichen sozialraumorientierten Konzeption von Schulschulsozialarbeit als mögliche Weiterentwicklung.

In ihrem Artikel *„Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als fachlicher Ansatzpunkt zur lebensweltnahen Unterstützung“* stellen *Andreas Karl Gschwind, Katharina Baur und Mirjana Zipperle* Ergebnisse eines multiperspektivischen, Mixed-Methods basierten Forschungsprojekts vor, mit dem sie Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg untersucht haben, die sich dezidiert als sozialraumorientiert versteht. Dabei werden neben Einblicken in die Realisierungspraxis vor allem der Nutzen eines derartigen konzeptionellen Grundverständnisses und die notwendigen lokalen Bedingungsgefüge analysiert. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung bietet – so die hier verhandelte These – für Schulsozialarbeit als Schnittstelle und Brücke zwischen Schule, Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und sozialräumlichen Ressourcen besondere Potenziale zur lebensweltnahen Unterstützung.

Ulrich Deinet und Maria Icking analysieren mit einem ähnlichen fachlichen Grundverständnis in ihrem Beitrag *„In der Schule treffen sich ...und im Sozialraum finden sich Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit“* die spezifische Zusammenarbeit von Offener Kinder- und Jugendarbeit

und Schulsozialarbeit. Hierzu werten sie mehrere quantitative Befragungen von Jugendeinrichtungen in NRW und Ergebnisse von zwei Projekten in Baden-Württemberg hinsichtlich verschiedener Aspekte und Möglichkeiten wie bspw. Personalmodellen, wechselseitige inhaltliche Inspiration und Unterstützung sowie Öffnung von Schule aus.

Angelika Iser betrachtet *„Intensive Soziale Arbeit an Schulen – mehr Schulsozialarbeit oder vielfältigere Hilfen?“* auf Basis der qualitativen Daten eines Modellprojekts an vier Münchner Grund- und Förderschulen und fragt, inwiefern umfangreichere Hilfebedarfe mittels der Einführung eines neuen Angebots intensiver (Erziehungs-)Hilfen an Schulen lebensweltorientiert beantwortet werden können. Sie wägt dafür die Vor- und Nachteile einer zusätzlichen, die Schulsozialarbeit ergänzenden, Hilfestruktur ab und diskutiert damit neue Bausteine in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als fachliche Profilschärfung hin zur lebensweltnahen Unterstützung

Andreas Karl Gschwind, Katharina Baur und Mirjana Zipperle

Die Ausbaudynamik der Schulsozialarbeit in den vergangenen zwei Dekaden ist geprägt von einer enormen Heterogenität der Entwicklungen: Die föderalen Strukturen in Deutschland bringen verschiedenste Modelle der strukturellen Verankerung von Schulsozialarbeit hervor (z. B. Trägerschaften, Finanzierungen, Ausstattung) und gleichzeitig fächert sich die Praxis unter diesen Bedingungen in zahlreiche Anpassungen an lokale Gegebenheiten auf (z. B. Schularten, städtische oder ländliche Lage, Etablierung u. v. m.) (vgl. Zipperle/Rahn 2020; Speck 2020; Zankl 2017). Quer dazu liegt der sozialpädagogische Auftrag der Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die in Einzel- oder Teamstrukturen, mit oder ohne konzeptionelle Rahmung und befristet oder unbefristet beschäftigt, ihren aus dem SGB VIII abgeleiteten Auftrag als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule zu erfüllen versuchen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015).

Eine bedeutende Rolle spielen daher die Vorstellungen einer Fachlichkeit, um weder in Beliebigkeit abzugleiten noch sich als Erfüllungsgehilfe für schulische Zwecke vereinnahmen zu lassen (vgl. Baier 2021; Bolay/Iser 2016; Hollenstein/Nieslony 2016; Meinunger 2016). Das macht die Formulierung fachlicher Standards erforderlich als Anspruch, „dass Schulsozialarbeit eine generalistische Zuständigkeit für ermöglichende als auch problembezogene Unterstützungsleistungen haben soll und sich nicht auf vom Schul- oder Jugendhilfesystem zugewiesene spezifische Aufgaben beschränkt.“ (Zipperle et al. 2022, S. 12) Es ist also für Schulsozialarbeit die Frage zu beantworten, welche Angebote an welchen Erbringungsorten fachlich geboten sind, um für Kinder und Jugendliche bei deren schul-, lebenswelt- und entwicklungsspezifischen Bewältigungsanforderungen einen Nutzen zu generieren, und wie sich diese Antwort konzeptionell fassen lässt.

Ein fachliches Konzept, das bspw. in Baden-Württemberg jüngst in die Förderrichtlinien des Landesjugendamtes aufgenommen wurde (vgl. KVJS 2020) und sich in zahlreichen Auftragsdefinitionen und Kooperationsvereinbarungen in der Praxis von Schulsozialarbeit wiederfindet, ist die Sozialraumorientierung. Ein ‚Fachkonzept Sozialraumorientierung‘ bietet – so die hier verhandelte These – für Schulsozialarbeit als Schnittstelle und Brücke zwischen Schule, Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und sozialräumlichen Ressourcen besondere Potenziale (vgl. Zipperle et al. 2022; Deinet/Icking 2019; Deinet 2016; Deinet/

Nelke 2015; Reutlinger/Sommer 2011; Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Fachlich sinnvoll ist der Rückgriff auf den relationalen Sozialraumbegriff, wie er von Kessler und Reutlinger (2010, S. 249 f.) ausformuliert wird: Demnach steht die Dingwelt des Sozialraums in einem wechselseitigen Verhältnis zu einer Deutungs- und Beziehungswelt. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte, um den Sozialraum als Ressource für Adressat*innen erschließen zu können. Das heißt als recht weitgehender fachlicher Anspruch an Schulsozialarbeit, dass sie die Lebenswelt der Adressat*innen in ihren sozialräumlichen Bezügen umfassend und systematisch in den Blick nimmt, die Bedingungen analysiert und sich selbst als aktive Gestalterin sozialer Zusammenhänge begreift.

In diesem Beitrag richtet sich der Blick auf Ergebnisse des Forschungsprojekts „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)“ (vgl. Zipperle et al. 2022), in dem u. a. gezielt analysiert wurde, wo durch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ein Nutzen für bestimmte Ziel- und Interessengruppen entsteht und welche Rahmenbedingungen dies ermöglichen oder auch hemmen können. Ein Fokus lag dabei auf der Frage, wie in spezifischen lokalen Bedingungsgefügen lebensweltnahe Unterstützungsstrukturen für Jugendliche mit und durch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit auf- und ausgebaut werden können.

Zu Beginn des Beitrags gehen wir kurz auf die Anlage des Forschungsprojekts ein. Dann werden als Ergebnisdarstellung zunächst Erkenntnisse zur sozialräumlichen Praxis von Schulsozialarbeitenden dargelegt. Danach folgen Ergebnisse zum potenziellen Nutzen sozialraumorientierter Praxen, der für die Schulsozialarbeit, für die Träger der Schulsozialarbeit und für Jugendliche und Jugendleben entstehen kann. Diese Nutzenperspektive soll anschließend mit analytisch herausgearbeiteten Rahmenbedingungen, insbesondere auf den Verantwortungsebenen der Schulsozialarbeit und der Träger, verschränkt werden. Abschließend folgt eine Schlussbewertung und kritische Würdigung der Ergebnisse unter dem Blickwinkel, welche Entwicklungspotenziale sich daraus für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ergeben.

1. Anlage des Forschungsprojekts

Für die Untersuchung im Auftrag des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS), bei dem innerhalb des Landesjugendamts auch die Förderung und fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit angesiedelt ist, wurden kriteriengeleitet 14 Standorte der Schulsozialarbeit in zehn Kommunen in Baden-Württemberg ausgewählt (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 23 ff.). Zentrale Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung war die etablierte konzeptionelle Verankerung eines ‚Fachkonzepts Sozialraumorientierung‘ beim jeweiligen Träger der Schulsozialarbeit. Als weitere Auswahlkriterien wurden

die ausgewogene Repräsentation der Sekundarschularten Gymnasium (GYM), Realschule (RS), Gemeinschaftsschule (GMS), Werkrealschule (WRS) und ein Schulzentrum (SZ), die ländliche oder (groß)städtische Prägung der Kommunen, verschiedene Stellenstrukturen sowie die freie oder öffentliche Jugendhilfeträgerschaft der Schulsozialarbeit berücksichtigt.

Nach der Aufbereitung des Sozialraumbegriffs und einer Analyse von Dokumenten aus den Forschungsstandorten erfolgte der Zugang zum Feld über qualitative leitfadengestützte Interviews mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit (vgl. Helfferich 2011, S. 162 ff., 176 ff.)¹. Darauf folgten multiperspektivische Gruppendiskussionen an den Untersuchungsstandorten mit für die Schulsozialarbeit relevanten Akteuren (Trägervertretungen, Schulleitungen, kommunale Vertretungen, Kooperationspartner) sowie abschließend standortübergreifende Fokusgruppendifkussionen mit ausgewählten Akteuren aus diesen Gruppen. Flankiert wurden diese Erhebungen durch eine quantitative Schüler*innenbefragung und qualitative Nutzer*innen-Workshops an den Standorten, um die Perspektiven der Jugendlichen zu erfassen (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 27 ff.; vgl. *Rahn/Baur/Zipperle, Baur/Stange/Gschwind* sowie *Stange/Baur/Rahn* in diesem Band).²

Das aus den Fachkräfteinterviews (FKI) und Gruppendiskussionen (GD) gewonnene empirische Material, das wir mit Hilfe eines codierenden Verfahrens inhaltsanalytisch ausgewertet haben (vgl. Mayring 2015), bildet die Basis für Erkenntnisse zu unserer Fragestellung in diesem Beitrag nach dem Nutzen und dafür erforderlichen Rahmenbedingungen und fachlichen Haltungen für die Realisierung von Schulsozialarbeit als Brücke zwischen inner- und außerschulischem Sozialraum.

2. Sozialraumorientierte Praxis der Fachkräfte

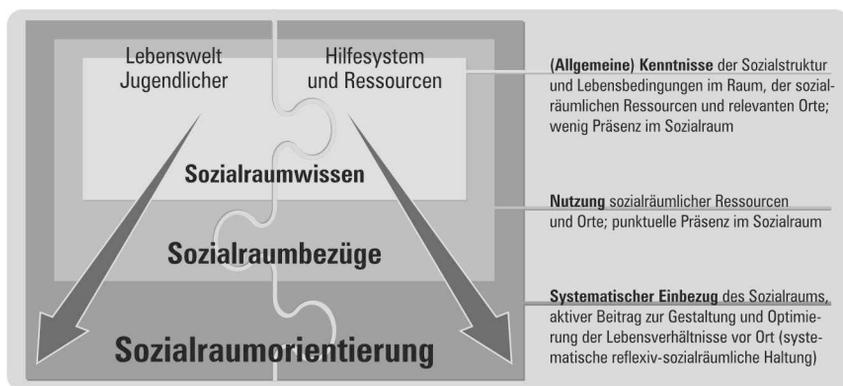
Die Auswertung der Fachkräfteinterviews offenbarte, dass Sozialraumorientierung als theoretisches Konstrukt in den Erzählungen nicht explizit reflektiert und benannt wird. Vielmehr kann die Orientierung im und am Sozialraum durch die Beschreibungen von Bezügen zur Lebenswelt und zu den Lebensbedingungen der Jugendlichen sowie Bezügen zum Hilfesystem und zu sozialräumlichen Ressourcen herausgearbeitet werden.

Hilfreich für das Verständnis, wie Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeitspraxis umgesetzt wird, ist das *Modell der Niveaustufen*

-
- 1 Im Forschungsprogramm wurde immer wieder versucht, praxisbezogene Methoden der Sozialraumorientierung zu integrieren. Zentrale Instrumente waren die Nadelmethode (vgl. Spatscheck/Wolf-Ostermann 2016, S. 59–64) sowie die Methode der subjektiven Landkarten (vgl. Deinet/Krisch 2009).
 - 2 In einer ergänzenden quantitativen Trägerbefragung wurden landesweite Strukturen analysiert (vgl. *Zipperle/Rahn/Baur* in diesem Band).

sozialraumorientierter Schulsozialarbeit, das auf Basis der empirischen Daten entwickelt wurde (vgl. Zipperle et al. 2022, S. 69 ff.). Die Schilderungen zu sozial-räumlichen Praxen zeigen stufenweise differenzierbare und auseinander hervorgehende Praxen: Ausgehend von (1) Sozialraumwissen als Kenntnisse zur Sozialstruktur und zu Lebenswelten junger Menschen über (2) Sozialraumbezüge als die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen bis hin zur (3) Sozialraumorientierung als den systematischen Einbezug des Sozialraums und die reflexiv-sozialräumliche Haltung der Fachkräfte (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Niveaustufen der Sozialraumorientierung



An Standorten mit gelingender Umsetzung sozialräumlicher Ansätze werden die Stufen prozesshaft immer wieder durchlaufen, Sozialraumwissen wird ständig aktualisiert, Sozialraumbezüge werden hergestellt und erhalten. Eine Fachkraft findet es daher im Interview wichtig, „dass man sich anguckt, wer wohnt denn in meinem Sozialraum, was sind das für Familien“, und „dass man nochmal schülerorientiert auf den Sozialraum schauen kann, [...] welche Partner habe ich als Schulsozialarbeiterin dort vor Ort, wo man vielleicht nochmal anknüpfen kann“ (FKI WRS, #00:29:06, #00:30:11). So gelangen Fachkräfte zur Niveaustufe Sozialraumorientierung, die sie nur erreichen und halten können, wenn sie in die Pflege der vorangegangenen Stufen investieren (können).

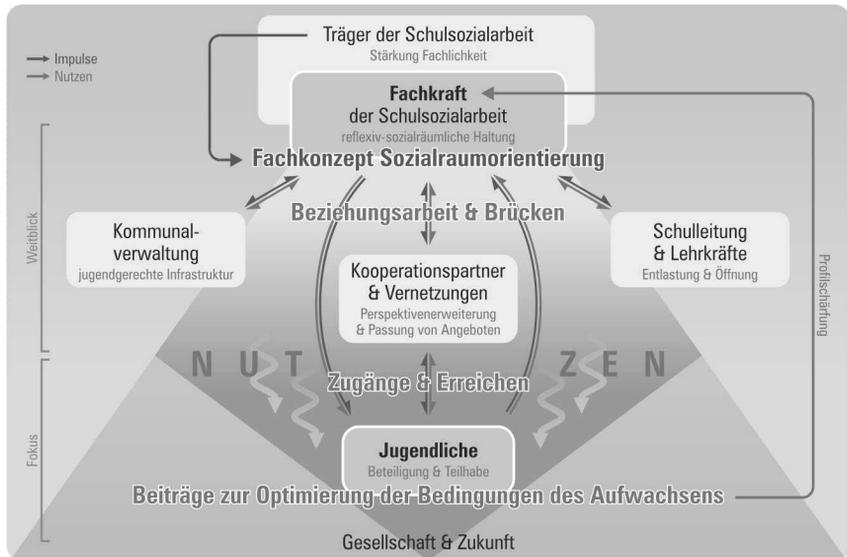
Erforderlich ist also eine Kenntnis von Lebenslagen und Lebenswelten sowie von Wohn-, Freizeit- und Aufenthaltsorten, die als grundlegendes Sozialraumwissen für Hilfe und Unterstützung Jugendlicher eingesetzt werden kann. Wichtig dafür sind zudem Kenntnisse über Akteure, Kooperationspartner und Angebote im außerschulischen Raum, die für die Schüler*innen bedeutsam sind oder noch bedeutsam werden könnten. Die Fachkräfte verschaffen sich so nicht nur selbst Orientierung im Sozialraum, sondern sie geben Jugendlichen auch Orientierung, indem sie filtern, bündeln und vermitteln, was es an Unterstützungsmöglichkeiten im außerschulischen Raum gibt. Damit leistet die Schulsozialarbeit eine

wichtige Grundbedingung für eine Angebotsstruktur, die lebensweltnähere Unterstützungslösungen für junge Menschen möglich macht.

3. Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Daran anschließend stellt sich die Frage, nicht nur welcher, sondern *wie* ein Nutzen aus sozialraumorientierten Praxen entsteht. Wir nennen den Nutzen potenziell, weil in den empirischen Daten keine kausale Zwangsläufigkeit entdeckt werden konnte, dass eine bestimmte Aktion zu einem bestimmten Ergebnis führt. Deutlich erkennbar wurden in der Analyse aber Zusammenhänge im Sinne von Pfaden, die immer wieder beschritten dazu führen können, dass mit der Zeit die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Nutzens höher wird. Entscheidend dafür ist der nicht zufällige oder unter Handlungsdruck erreichte Zugang zu sozialräumlichen Ressourcen, sondern die *systematische Erschließung und Entwicklung* derselben. Das Modell in Abb. 2 stellt dar, wie in einer standortübergreifenden Perspektive über die *langfristige Einwirkung sozialräumlicher Ansätze* der Schulsozialarbeit Möglichkeitsräume für die Entstehung von Nutzen für die beteiligten Akteure eröffnet werden können. Der Blick in diesem Abschnitt richtet sich auf den Nutzen für die Schulsozialarbeit (3.1), für die Träger der Schulsozialarbeit (3.2) und für die Jugendlichen und Jugendleben (3.3).

Abb. 2: Modell des potenziellen Nutzens



3.1 Nutzen für die Fachkräfte und das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Den Fachkräften ist es möglich, durch ihr umfangreiches Sozialraumwissen und durch systematische Bezüge zu sozialräumlichen Ressourcen sowie zu den Lebenswelten Jugendlicher, im inner- und außerschulischen Bereich verschiedene Aspekte des Aufwachsens (z. B. Problembewältigung, Freizeitbeschäftigung) als konsistenten Prozess zu erfassen. Das erzeugt erstens Handlungsschnelligkeit, weil durch Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen im außerschulischen Raum meist rasch Anschlüsse an vorhandene Hilfestrukturen gefunden werden können. Zweitens wird die Passung und Angemessenheit von Unterstützung erhöht, weil durch die Lebensweltnähe der Angebote individuelle Bedürfnisse, Entwicklungsanforderungen und Lebensverhältnisse berücksichtigt werden. Die Schulsozialarbeitenden werden so von Kooperationspartnern und von Jugendlichen als niederschwellig erreichbare und kompetente Ansprechpartner wahrgenommen.

Zentral bleibt für Fachkräfte der Schulsozialarbeit auch an unseren Untersuchungsstandorten die dominierende Einzelfallhilfe als alltagsprägende Aufgabe. Die Gruppendiskussionen mit relevanten Akteuren zeigen, dass einerseits effektive und erfolgreiche Einzelfallhilfe den Wert und Nutzen von Schulsozialarbeit steigert. Der systematische Einbezug sozialräumlicher Ressourcen erhöht andererseits das Potenzial, Hilfe und Unterstützung effizienter und erfolgreicher anbieten zu können. Prävention und biografisches Begleiten durch das sozialraumorientierte Offerieren von Begegnungsorten, Freizeitbeschäftigungen und neuen Erfahrungsräumen für Jugendliche kann entlang unserer Analysen zu einer Reduktion der Brüche im Aufwachsen Jugendlicher beitragen. Eine Schulleitung sieht darin einen Mehrwert, denn *„durch die Angebote, die vor Ort entstehen, die auch verknüpft sind mit den Institutionen vor Ort, gibt’s einfach ganz viele Kontaktmöglichkeiten, was ganz arg dazu führt, dass viele Probleme im Keim schon erkannt und gepackt werden können und begleitet werden können.“* (GD GYM, #00:27:50) Mit solchen erweiterten, also über schulische Bewältigungsanforderungen hinausreichenden Aktionsräumen bleibt die Motivation der Fachkräfte hoch, insbesondere wenn weitere relevante Akteure diese Praxis anerkennen und unterstützen. Eine *sozialraumorientierte Profilschärfung* scheint daher in unserer Untersuchung *dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit insgesamt zu nützen*, weil vor Ort nicht vorrangig die Entlastung der Schule oder ordnungspolitische Aspekte fokussiert werden, sondern der *Zielhorizont der Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens* mehr in den Vordergrund rückt.

3.2 Nutzen für die Träger der Schulsozialarbeit

In unserer Untersuchung waren sowohl öffentliche als auch freie Jugendhilfeträger der Schulsozialarbeit vertreten. Erstaunlicherweise war die Art der Jugendhilfeträgerschaft kaum ausschlaggebend für die gelingende Umsetzung sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit. Entscheidend war das *Vorliegen eines Fachkonzepts Sozialraumorientierung* auf Trägerseite, nicht nur auf dem Papier, sondern als gelebte Praxis und Entwicklungsperspektive in der Schulsozialarbeit und als Anker für Austauschformate mit relevanten Akteuren. Wo dies in gelingende Praxis an den Standorten umgesetzt werden konnte, wurden Fachkräfte der Schulsozialarbeit befähigt, das Konzept zu realisieren (Auftrag und Ausstattung), und die Träger traten als zentraler Motor für das Fachkonzept Sozialraumorientierung hervor. Die Etablierung und langfristige Pflege sozialräumlicher Ansätze der Schulsozialarbeit inklusive einer Austauschkultur scheinen auch reziprok die Fachlichkeit der Träger immer wieder herauszufordern. Ein freier Träger beschreibt dies als *„eine Energieleistung, die sozialräumliche Vernetzung immer wieder neu herzustellen [...], es ist immer wieder erneut ein Arrangieren und da könnte man auch noch besser werden [...], das ist kein Nebeneffekt, sondern Arbeitsinhalt.“* (GD SZ, #00:42:55)

Wenn es vom Träger ermöglicht und gefordert wird, Schulsozialarbeit als Teil des kommunalen Jugendhilfeangebots raum- und arbeitsfeldübergreifend aufzustellen, erweitert sich das Kooperationsfeld und die Lebenswelten Jugendlicher können problem- oder freizeitfokussiert passgenauer erfasst und Bewältigungsanforderungen ganzheitlicher bearbeitet werden. Ein kommunaler Vertreter (Jugendreferat) hält fest: *„Ein fachlicher Zusammenschluss erweitert den eigenen Horizont [...], da man Kenntnis über das hat, was sonst im Sozialraum abgeht.“* (GD GYM, #00:22:41) Eine sozialräumliche Perspektive, die auch von der Kommune gefördert und gefordert wird, kann Entwicklungsperspektiven für die Träger, die Jugendhilfeinfrastruktur, aber auch für die Partizipation Jugendlicher eröffnen.

3.3 Nutzen für Jugendliche und Jugendleben

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist entlang der Auswertungen der empirischen Daten ein wesentlicher Zugang zu jugendlichen Lebenswelten. Über offene Angebote können aus Sicht der Fachkräfte Vertrauen und Beziehungen zu Jugendlichen hergestellt, niederschwellig Kontakte gepflegt und zwanglose Beratungskontexte angeboten werden. Das kann im Bedarfsfall Türöffner und Ausgangspunkt für weitere Angebote und Vermittlungen sein. Ein Kooperationspartner meint, *„dadurch entsteht auch ein Draht, dass wenn es mal Probleme gibt, dass sie dann auch direkt auf die Schulsozialarbeit zugehen. Das würde ohne diese Angebote weniger passieren, weil man eher zu jemandem geht, den*

man schonmal gesehen hat.“ (GD SZ, #01:03:15) Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, so legen es unsere Analysen nahe, ermöglicht Begegnungen mit der Schulsozialarbeit nicht nur in schulbezogenen Kontexten, was wiederum ihre Attraktivität für (bspw. auch schulabsente) Jugendliche erhöht, sich im Bedarfsfall an Schulsozialarbeit als Ansprechperson zu wenden. Dabei ist als zentrales Ergebnis festzuhalten, dass Sozialraumorientierung als *wichtiges Fachkonzept für die professionelle Ausgestaltung* von Schulsozialarbeit für Heranwachsende durch eine andere Angebotsqualität erfahrbar wird (vgl. Baur/Stange/Gschwind in diesem Band), die Fachkräfte jedoch weiterhin als innerschulische Instanz wahrgenommen werden.

Schulsozialarbeit kann mit der Umsetzung des Fachkonzepts Sozialraumorientierung eine *Profilschärfung ihres Auftrags als Jugendhilfeangebot am Ort Schule bewirken*, vorausgesetzt Träger und Kommune unterstützen dies. Im Modell des potenziellen Nutzens (vgl. Abb. 2) wird diese Unterstützung als Beitrag der Schulsozialarbeit zur *Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens* deutlich und in den Analysen als gemeinsamer fachlicher Zielhorizont relevanter Akteure sichtbar. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit muss diesen Anspruch nicht allein einlösen, sie kann aber ein Impulsgeber sein, um Entwicklungen in diese Richtung zu befördern. Die Auswertungen zeigen an einigen Standorten Beiträge, oft zusammen mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, mit denen jugendpolitische Akzente in Bezug auf Teilhabe und Beteiligung gesetzt werden. Für jugendliche Bewältigungsanforderungen tritt die Herstellung lebensweltnaher und niederschwelliger Angebote hervor, die zuerst unkompliziert, zwanglos und gegebenenfalls zunächst unspezifisch in Anspruch genommen werden können und die damit als hintergründige Unterstützungsstruktur für Heranwachsende verfügbar sind.

4. Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Der potenzielle Nutzen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit ist eng verwoben mit den Rahmenbedingungen für die Umsetzung sozialraumorientierter Konzepte. Es bedarf der dauerhaften Reflexion und Abstimmung von Verantwortungsbereichen für Rahmenbedingungen, um nicht beliebig alles zum Auftrag der Schulsozialarbeit zu machen und mit dem sozialräumlichen Ansatz zur Überforderung von Fachkräften beizutragen. Die Grundvoraussetzungen an den Untersuchungsstandorten zeigen sich wiederum als derart heterogen, dass von der *Einbettung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in ein lokales Bedingungsgefüge* ausgegangen werden muss. Die Untersuchung verweist also

auf ein Ineinanderspielen verschiedener Rahmenbedingungen als jeweils *orts-spezifische Realisierungen von Sozialraumorientierung* in der Schulsozialarbeit.

4.1 Rolle der Schulsozialarbeitsfachkräfte im lokalen Bedingungsgefüge

Die Anerkennung und Unterstützung sozialräumlicher Ansätze durch relevante Akteure (wie bspw. Träger und Kommune) scheinen den Fachkräften der Schulsozialarbeit jenseits akuter Problembearbeitungen Gestaltungsspielräume zu verschaffen. Diese benötigen sie, um ein spezifisches und doch breites Sozialraumwissen zu generieren und dieses auf fachlicher Ebene mit weiteren Beteiligten in Teamstrukturen und Netzwerken zu teilen und sich darüber auszutauschen. Gerade Vernetzungen und Kooperationen, so zeigen es die Analysen, helfen den Schulsozialarbeitenden, ihren Einzelkämpferstatus am Arbeitsort Schule zu relativieren und ihre jugendorientierte Fachperspektive produktiv einzubringen. *„Für diejenigen, die Unterstützung brauchen, haben wir ein sehr gutes Netzwerk und können dann wirklich konkret weitervermitteln und weiterverweisen und wissen genau, wo es für wen die passende Hilfe oder Unterstützung gibt.“* (FKI RS, #00:12:20) Eine wichtige Rahmenbedingung ist daher ein *vielfältiges und vielseitiges Kooperationsfeld* im außerschulischen Raum, um über systematische fachliche Allianzen an der Gestaltung sozialer Zusammenhänge in einer Kommune mitwirken zu können. Voraussetzung und Ergebnis ist langfristig eine reflexiv-sozialräumliche Haltung der Schulsozialarbeitenden mit den beim Nutzen bereits ausgeführten Implikationen.

4.2 Rolle der Träger im lokalen Bedingungsgefüge

In den Analysen der empirischen Daten wird deutlich, dass die Schulsozialarbeitenden für die Realisierung sozialraumorientierter Konzepte essenziell *auf die Unterstützung ihrer Träger angewiesen* sind. Diese unterstützen als Antreiber und Ermöglicher von Sozialraumorientierung die Praxis der Schulsozialarbeit. Eine seit längerem etablierte sozialraumorientierte Arbeitsweise beim Träger ermöglicht offenbar die *Übernahme von Trägerverantwortung*. An Standorten mit einer weniger ausgeprägten Trägerverantwortung rücken a) die Fachkräfte vermehrt in die Verantwortung, ihre sozialräumliche Arbeitsweise in der Schule und im Sozialraum zu vermitteln, was schnell zur Überforderung führen kann, und es wird b) schwieriger für die Fachkräfte, auf die Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens einzuwirken.

Eine von relevanten Akteuren und den Trägern selbst identifizierte zentrale Aufgabe der Träger ist die *Schaffung von (sozialraumorientierten) Strukturen*, in die Schulsozialarbeit systematisch eingebunden werden kann. Zusätzlich notwendig ist die *fachlich-inhaltliche Absicherung* der Schulsozialarbeitsfachkräfte,

um Zuständigkeitsdiffusitäten zu verringern und Gestaltungsspielräume (z. B. Schwerpunktsetzungen, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement) der Fachkräfte im inner- und außerschulischen Raum zu legitimieren. „*Die Mitarbeiter müssen die Möglichkeit haben, eigenverantwortlich in dem Bereich letztendlich zu agieren, also ich denke in einem strukturellen Rahmen, vorgegeben von der Stadt als Träger der Schulsozialarbeit*“, meint die Bereichsleitung in eines kommunalen Jugendhilfeträgers (GD WRS, #00:37:25). Auf dieser Grundlage ist es Aufgabe der Kosten- und Anstellungsträger, Arbeitsaufträge, Stellenausstattungen und Stellenstrukturen anhand von Bedarfslagen, Schüler*innenzahl, Auftragsfülle und Vernetzungsintentionen zu reflektieren und zu bemessen.

4.3 Notwendige und förderliche Rahmenbedingungen

Die Auswertungen weisen auf übergreifende notwendige Rahmenbedingungen hin, die für die Generierung von Nutzen und das Erreichen des Zielhorizonts erfüllt sein müssen. Außerdem können förderliche Rahmenbedingungen als Verstärker der notwendigen Rahmenbedingungen identifiziert werden. An erster Stelle steht die Förderung und Entwicklung eines *reflexiv-sozialräumlichen Selbstverständnisses* der Fachkräfte, um eben nicht situativ und zufällig, sondern systematisch und fachlich untermauert Bezüge zu den Lebenswelten junger Menschen und zu sozialräumlichen Ressourcen herstellen zu können. Förderlich dafür ist eine *angemessene Stellenstruktur*, die ein Andocken an ortsspezifische Akteurskonstellationen erlaubt, und ein dafür *ausreichender Stellenumfang*.

Gerade die Stellenprofile konnten an den Forschungsstandorten als relative Voraussetzungen sozialräumlicher Praxis identifiziert werden. Das zeigt die Notwendigkeit ausreichender Ressourcen für Schulsozialarbeit, um sozialraumorientierte Ansätze systematisch verfolgen zu können, sowie die langfristige Etablierung eines Fachkonzepts Sozialraumorientierung und fachlichen Rückhalt in Teamstrukturen. Fachkräfte reagieren in unserer Untersuchung auf einen zu geringen Stellenumfang und zu wenig Trägerengagement mit Priorisierungen, die eine sinnvolle und hinreichende Ausgestaltung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit erschweren (vgl. auch Baier 2021, S. 146 f.). Daher erfordert es „gemeinsame, ortsspezifische und systematisch-reflexive Überlegungen zur notwendigen Stellengestaltung hinsichtlich der Größe und Lage der Kommune, der Schulart und der Sozialstruktur der Schüler*innen, der (möglichen) Allianzen im Sozialraum und der Jugendhilfeinfrastrukturentwicklung insgesamt.“ (Zipperle et al. 2022, S. 153) Eine weitere notwendige Rahmenbedingung ist ein *grundsätzliches kommunales Interesse an jugendorientierter Strukturentwicklung*. An Untersuchungsstandorten, an denen dieses Interesse weniger in Erscheinung tritt, zeigt sich die strukturelle Anbindung der Schulsozialarbeit an kommunale Zusammenhänge als schwieriger und die Verantwortungsübernahme für die Umsetzung von Sozialraumorientierung verschiebt sich in Richtung

der Fachkräfte. Umgekehrt sticht in den Erhebungen heraus, dass eine strategische Unterstützung von Sozialraumorientierung durch die Kommune und durch den Träger äußerst förderlich für die Einbindung von Schulsozialarbeit in die lokale Sozialinfrastruktur sein kann. Strategisch ist diese Unterstützung, wenn sie neben Langfristigkeit auch ganzheitliche Ansätze und eine akteursübergreifende Kommunikation verfolgt. Damit kann das Fachkonzept Sozialraumorientierung verankert werden und die Bereitschaft von relevanten Akteuren zur Zusammenarbeit und zum Einsatz eigener Ressourcen steigt.

5. Schlussbewertung und Ausblick

Die Analysen im Rahmen des Projekts „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg“ verweisen auf einen zentralen inneren Zusammenhang von a) Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden, b) Generierung von Nutzen sowohl für relevante Akteure als auch für Jugendliche und c) Rahmenbedingungen, die eine bewusste und gewollte Verantwortungsübernahme im Bereich der jeweiligen Zuständigkeit benötigen. Die anfangs erwähnte Ausbaudynamik und Heterogenität der Entwicklungen in der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren macht es notwendig, eindeutige fachliche Leitplanken – z. B. in Form eines Fachkonzepts Sozialraumorientierung – zu formulieren, um die höchst anspruchsvolle Tätigkeit der Schulsozialarbeit im Sinne eines Nutzens für die Jugendlichen auch umfassend realisieren zu können.

Sozialraumorientierung als Fachkonzept wird so zum Surplus, das die Potenziale der Schulsozialarbeit in allen ihren Kernleistungsbereichen, insbesondere in der Einzelfallhilfe, erweitert. Mit dem Forschungsprojekt wurde nachgezeichnet, wie der relationale Sozialraum (vgl. Kessler/Reutlinger 2010) als abstraktes theoretisches Konstrukt im konkreten praktischen Handeln fassbar gemacht und analysiert werden kann. Sozialraumorientierung wird in diesem Sinne als Prozess aus ständiger Aktualisierung von Sozialraumwissen, dauerhafter Herstellung von Sozialraumbezügen und gewollter Verantwortungsübernahme der Schulsozialarbeit und weiterer relevanter Akteure verstanden.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit *ermöglicht und erfordert dadurch die Herstellung von Nähe zu den Lebenswelten Jugendlicher*. Es entstehen damit Voraussetzungen für den Versuch, Aufwachsen und die damit verbundenen Bewältigungsanforderungen ausgehend vom Alltagsort Schule, aber nicht auf diesen beschränkt, ganzheitlich zu begleiten. Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als fachlicher Ansatz zur lebensweltnahen Unterstützung eröffnet somit Entwicklungsperspektiven auf verschiedenen Ebenen: Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit kann einen Professionalisierungsdiskurs fortführen, der in Richtung einer jugend- und sozialraumorientierten Profilschärfung den öffentlichen Auftrag klarer konturiert – und damit die mit ihrer Vielseitigkeit

einhergehenden diversen Zuschreibungen bzw. Zuständigkeitsdiffusitäten (vgl. Maier/Zipperle 2023) auf einer inhaltlich-fachlichen Ebene zu verringern vermag. Sie ist ein Angebot, das ausgehend vom Ort Schule Kinder und Jugendliche in ihren inner- und außerschulischen Bewältigungsaufgaben unterstützt und damit den Ausgangspunkt ihres Auftrags von den Lebenswelten der jungen Menschen her definiert.

Sozialraumorientierung rahmt als fachlicher Orientierungspunkt die zielgerichtete und zwischen mehreren Akteuren abgestimmte *Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens*. Ein solches Fachkonzept kann für Fachkräfte der Schulsozialarbeit einen Stabilitätsfaktor darstellen und ihre Widerstandsfähigkeit gegen eine schulische Indienstnahme und gegen gesellschaftliche Krisen stärken. Für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit sind aber angemessene Stellenprofile und die entsprechende Kompetenzentwicklung und Verantwortungsübernahme des Trägers erforderlich (vgl. Zipperle/Rahn/Baur in diesem Band). Lebensweltnahe Unterstützungsleistungen können zwar von Fachkräften initiiert und platziert werden, sie müssen aber vom Träger fachlich und strukturell abgesichert werden.

Aus den Analysen geht hervor, dass ein gewolltes und gelebtes Fachkonzept Sozialraumorientierung für den Träger fachliche Strahlkraft entwickeln und jenseits differenter Interessenslagen relevanter Akteure einen gemeinsamen Bezugspunkt für abgestimmtes Handeln darstellen kann. Damit bleibt Schulsozialarbeit auf der strukturellen Ebene Grenzbearbeiterin zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. Übergangsbegleiterin zwischen den unterschiedlichen Sphären des Lebens der jungen Menschen.

Literatur

- Baier, Florian (2021): Die „Sozialraummaschine“. Zum Verhältnis von Handlungsmethoden und beruflichem Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit. In: Reutlinger, Christian/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Den Sozialraumansatz weiterdenken. Impulse von Ulrich Deinet für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 144–155.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47336 (Abfrage: 24.02.2022).
- Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2019): Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, 11, H. 1, www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php (Abfrage: 24.02.2022).
- Deinet, Ulrich/Nelke, Kirsten (2015): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum – Ergebnisse einer Studie zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, 7, H. 1, www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php (Abfrage: 24.02.2022).
- Deinet, Ulrich (2016): Sozialräumliche und kommunale Vernetzung von Schulsozialarbeit. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen. Neue

- Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. 2., erweiterte Auflage. München, S. 134–147. www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Fachtagung_SSA_Muenchen_2014_Dokumentationsband.pdf (Abfrage: 24.02.2022).
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2009): Subjektive Landkarten. www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php (Abfrage: 25.09.2022).
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2016): Die langsame Entwicklung zur professionellen Schulsozialarbeit. In: neue praxis, 46, H. 3, S. 293–304.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–255.
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020): Fachliche/inhaltliche Neuheiten in den fortgeschriebenen Grundsätzen des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 25. Mai 2020. www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit/2020_KVJS_Infopapier_fachliche_Neuierungen_Landesfoerderprogramm_SSA.pdf (Abfrage 28.11.2022).
- Maier, Katharina/Zipperle, Mirjana (2023): Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24–40.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meinunger, Larissa (2016): Weiter mit dem „Anything goes“ in der Schulsozialarbeit. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 67–72. www.deutscher-verein.de/de/uploads/hauptnavigation/kinder-jugend/pdf/ndv-2-16-weiter-mit-dem-anything-goes-in-der-schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 02.03.2022).
- Reutlinger, Christian/Sommer, Antje (2011): Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Trage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. o. O.: Verlag Barbara Budrich, S. 369–386.
- Spatscheck, Christian/Wolf-Ostermann, Karin (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit – Eine Einführung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 22.11.2021).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 09.05.2022).
- Zipperle, Mirjana/Rahn, Sebastian (2020): Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.

In der Schule treffen sich ... und im Sozialraum finden sich Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit

Ulrich Deinet und Maria Icking

1. Einleitung

Repräsentativ angelegte empirische Studien zur Kooperation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) mit der Schulsozialarbeit liegen bislang nur begrenzt vor. So thematisieren die beiden Studien des DJI zur OKJA (Seckinger et al. 2016; Mairhofer et al. 2022) zwar die Kooperation mit Schule und beschäftigen sich ausführlich mit der Kooperation im Nachmittagsbereich, gehen aber nicht auf die Schulsozialarbeit ein. Studien aus Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigen dagegen die ganze Breite der Kooperation und erfassen damit auch die Schulsozialarbeit.

Im zweiten Teil des Beitrages stehen diese Studien aus NRW im Mittelpunkt, wenn es um die Sicht der OKJA auf Schulsozialarbeit geht. Ob sich OKJA und Schulsozialarbeit an Schule nur treffen, oder ob sie weitere gemeinsame Schnittmengen haben, aus denen Aktivitäten, etc. entstehen, lässt sich vielleicht sagen, wenn im dritten Abschnitt des Beitrages zwei Studien rezipiert werden, die in Baden-Württemberg die Entwicklung der Schulsozialarbeit zunächst an Grundschulen und im zweiten Schritt an weiterführenden Schulen untersucht haben. Auch hier spielen Kooperationspartner sowie die Bedeutung des Sozialraumes sowie die Öffnung von Schule eine große Rolle. Im vierten Teil wird das Beispiel einer gemeinsamen Konzeption von Schulsozialarbeit und Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus einer Mittelstadt in Baden-Württemberg vorgestellt, das sich auch in einer gemeinsamen Einrichtung verwirklicht, die auch von den benachbarten Schulen genutzt wird. Für den Ausblick im letzten Teil werden nochmal die mehrfach angesprochenen Aspekte einer Sozialraumorientierung in Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit am diskutiert.

2. Der Blick der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf die Schulsozialarbeit

Eine 2013/2014 in NRW durchgeführte Studie untersuchte die Offene Kinder- und Jugendarbeit in vier Städten in NRW (Deinet et al. 2017). Mit quantitativen und qualitativen Methoden wurden auf unterschiedlichen Ebenen vertieft Einrichtungen und Angebote der OKJA, ihre Zielgruppen, die sozialraumorientierten Kooperationen und die kommunale Gesamtorganisation und Steuerung der OKJA in den Blick genommen. Die für das Thema Schulsozialarbeit maßgebliche Datengrundlage ist die quantitative Befragung der Einrichtungen mit 95 auswertbaren Fragebögen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach Kooperationen mit anderen Feldern der Jugendhilfe wurde auch nach der Schulsozialarbeit gefragt. Um diese Kooperation zu beschreiben, stand den Einrichtungen in der quantitativen Befragung eine Matrix zur Verfügung, in der zum einen die Felder der Jugendhilfe (vgl. Tab. 1) und zum anderen angekreuzt werden konnte, in welchen Formen (vgl. Tab. 2) sie kooperieren.

Im Ergebnis gaben 75 Einrichtungen von insgesamt 95 befragten Einrichtungen an, in mindestens einem der Felder zu kooperieren, davon kooperierten 55 mit der Schulsozialarbeit.

Werden alle Nennungen zu den Feldern und Kooperationsformen zusammengenommen, dann zeigt sich, dass fast ein Drittel aller Nennungen auf die Schulsozialarbeit entfallen.¹

Tab. 1: Intensität der Kooperation mit den Feldern der Jugendhilfe

	Nennungen	in %
Schulsozialarbeit	109	32,4%
Jugendsozialarbeit	80	23,8%
Jugendgerichtshilfe	65	19,3%
Hilfen zur Erziehung	41	12,2%
Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz	41	12,2%
Summe Nennungen	336	100,0%

Werden nur für die Schulsozialarbeit die Kooperationsformen analysiert, wird deutlich, dass über ein Drittel der Nennungen auf das Format: gemeinsame Angebote und Projekte entfallen. Neben der gemeinsamen Fallbesprechung spielt

1 Bspw. arbeitet eine Einrichtung mit der Schulsozialarbeit an zwei Schulen zusammen und macht dabei jeweils ein gemeinsames Angebot oder eine Einrichtung arbeitet mit der Schulsozialarbeit einer Schule zusammen und macht ein gemeinsames Angebot, die Schulsozialarbeit nutzt aber auch noch die Räume der Einrichtung für ein eigenes Projekt. In beiden Fällen werden jeweils zwei Nennungen gezählt.

auch die Nutzung der Räume der Jugendeinrichtungen durch die Schulsozialarbeit eine Rolle.

Tab. 2: Verteilung nach Kooperationsformen mit der Schulsozialarbeit

	Nennungen	in %
Gemeinsame Angebote/Projekte	38	34,9%
Gemeinsame Fallbesprechung/Fallbearbeitung	35	32,1%
Nutzung unserer Räume	26	23,9%
Gemeinsame Fortbildung	10	9,2%
Summe Nennungen	109	100%

Auch im Rahmen der qualitativen Untersuchung der Kooperation war die Schulsozialarbeit ein Thema. Insgesamt wurden vier Kooperationspartner aus dem Bereich Schule interviewt, zwei davon waren Schulsozialarbeiterinnen. Die Schulsozialarbeit war zudem Thema im Interview mit einem Leiter einer Hauptschule. Neben dem Anlass der Kooperation wurden Zielsetzung, Inhalte und Formen der Kooperation thematisiert.

Im Ergebnis wird deutlich, dass die Anlässe und die konkreten Anstöße zur Kooperation höchst unterschiedlich sind. Im Fall der Hauptschule steht hinter der Kooperation eine Initiative der Stadt, die Schulsozialarbeit, die offene Arbeit im Jugendhaus und den Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamts zusammenzuführen und in Sozialraumteams zu bündeln. Im Rahmen dieses Vorhabens wurde initiiert, das Jugendzentrum auch personell mit der Schulsozialarbeit im Schulzentrum zu verbinden.

Die Schulsozialarbeiterin einer Sekundarschule beschreibt dagegen, dass aufgrund bestimmter Ereignisse Schulräume für die Schulsozialarbeit nicht genutzt werden konnten und das in der Nähe befindliche Jugendzentrum eher zufällig in den Blick kam. Dadurch wurden erst die Möglichkeiten der Räume des Jugendzentrums für die Schule bekannt und attraktiv.

„Der Anlass war die Örtlichkeit, dass wir gesagt haben, Mensch wir können da ja einfach übergehen und den Kindern neue Möglichkeiten aufzeigen. In der Schule sind zwar bereits viele Räume und Spiel Möglichkeiten, aber sie sind dennoch sehr eingeschränkt und es sind immer noch die Örtlichkeiten der Schule und die Möglichkeiten, die das Jugendhaus bietet, die können wir den Kindern natürlich nicht bieten, wie zum Beispiel Playstation spielen in einer Gruppe, oder im Fernsehraum gibt's also die neuen Medien, sind da also mehr vertreten als bei uns in der Schule. Wir haben dann ein Fußballfeld, einen Volleyballplatz, also es ist eine ganz andere Atmosphäre im Jugendhaus als in der Schule und das ist ein Riesenvorteil für die Kinder.“ (Interview Schulsozialarbeit Sekundarschule)

Zentrales Merkmal der Kooperation der Hauptschule mit dem örtlichen Jugendzentrum ist die personelle Verflechtung; die Sozialpädagoginnen sind mit je einer halben Stelle Jugendhaus-Mitarbeiterin und Schulsozialarbeiterin. Inhaltlich gibt es allerdings kaum wirkliche Kooperationsprojekte, die Intention ist eher über die gemeinsame Arbeit an unterschiedlichen Orten die Kinder und Jugendlichen pädagogisch zu unterstützen.

Auch die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit der Förderschule mit dem Jugendzentrum ist nach Aussage der Schulsozialarbeiterin nur in geringem Umfang durch inhaltliche Kooperationsprojekte gekennzeichnet. Zwar ist vereinbart, dass Sozialstunden der Förderschüler*innen in der Einrichtung abgeleistet werden können und über regelmäßige Kontakte der Leiterin der Jugendeinrichtung zur Schule den Kindern und Eltern das Angebot der Jugendeinrichtung bekannt gemacht wird, aber gemeinsame Angebote oder regelmäßig von der Schule in der Einrichtung genutzte Angebote gibt es zurzeit nicht. Es ist aber geplant, hier die Kooperation auszubauen. Wichtig ist der Schulsozialarbeiterin der Förderschule, dass die Schüler*innen ihre Freizeit in der Jugendeinrichtung verbringen, da sie die Angebote dort schätzt.

Insbesondere die Förderschule sieht die Kooperation mit der Jugendeinrichtung eingebettet in eine Vielzahl weiterer schulischer Kooperationsprojekte, die von der örtlichen Bücherei über ärztliche und andere gesundheitliche Dienste bis zum Boxverein und den Streetworkern.

Schriftliche Vereinbarungen zur Kooperation zwischen der Schule/Schulsozialarbeit und der jeweiligen Jugendeinrichtung gibt es bei den vier untersuchten Partnerschaften nicht bzw. sie sind nicht bekannt. Betont wird aber in drei Fällen, dass die Kooperation durch regelmäßige Besprechungen und Absprachen gesichert wird. In einem Fall ist die Kooperation durch politische Verabredungen auf der Ebene der Stadt als Schulträger und Träger des Jugendzentrums gesichert. Verfahren zur Überprüfung der Kooperation bewegen sich in allen Fällen auf der Ebene von regelmäßigen oder unregelmäßigen Reflexionsgesprächen der Beteiligten untereinander bzw. miteinander.

Die Interviewpartner aus den Schulen/der Schulsozialarbeit wurden im Anschluss an die Darstellung der Kooperationsinhalte und -formen gefragt, ob an der Kooperation noch weitere Partner beteiligt sind, ob die Kooperation Teil eines Netzwerks, einer kommunalen Initiative oder ähnliches ist und an welchen Gremien sie gegebenenfalls beteiligt sind, die im Zusammenhang stehen mit der Kooperation stehen. Auch sollte die Bedeutung dieser Gremien für die Kooperation mit der Jugendeinrichtung eingeschätzt werden.

Die befragten Kooperationspartner der OKJA im Feld Schulsozialarbeit sind alle drei im selben Landkreis angesiedelt. Ein zentrales Merkmal sind hier die Sozialraumteams auf örtlicher Ebene, an der nicht nur Schulsozialarbeiter*innen und Fachkräfte der Jugendeinrichtungen, sondern auch weitere Fachkräfte der Jugendhilfe einbezogen sind. Entsprechend sind auch die befragten Kooperationspartner

der Schulsozialarbeit in diesen Gremien beteiligt und nennen diese Gremien und Netze als ihre zuständigen Gremien.

Im Unterschied zu den Ergebnissen der quantitativen Befragung, wo inhaltliche Angebote und Projekte eine große Rolle spielen, kann dies in qualitativen Interviews nicht abgebildet werden.

Eine 2018/2019 in NRW durchgeführte Studie untersucht die Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Kooperation mit Schule (vgl. Deinet/Icking/Rehrs 2020). Die Studie basiert auf einer quantitativen Befragung der Einrichtungen und kann mit 242 antwortenden Einrichtungen als repräsentativ für NRW angesehen werden.

Im Fokus der Untersuchung steht das breite Spektrum der Formen der Kooperation. Hier wird grundsätzlich unterschieden zwischen der Kooperation, die im Zusammenhang steht mit der Ganztagschule und solchen Kooperationen, die unabhängig davon sind. Gemeint sind Angebote/Projekte/Einzelvorhaben mit Schulen wie z. B. Veranstaltungen zur Suchtprävention oder erlebnispädagogische Projekte, die im Wesentlichen den Unterricht in der Schule ergänzen. Hier ist auch die Kooperation mit der Schulsozialarbeit angesiedelt.

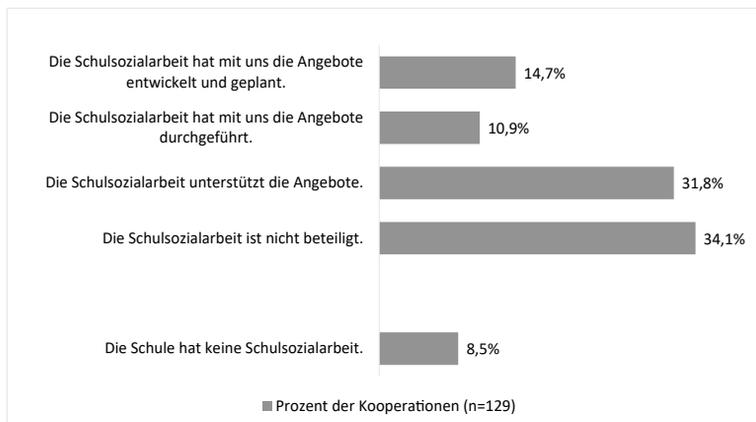
Die Schulsozialarbeit wird an unterschiedlichen Stellen angesprochen. Eine Frage bezog sich darauf, ob die Einrichtung sich einem bestimmten Einrichtungstyp zuordnen lässt. In dem Zusammenhang geben neun von 136 Einrichtungen, die angeben, dass einem bestimmten Einrichtungstyp angehören, dass sie in gemeinsamer Trägerschaft mit der Schulsozialarbeit geführt werden.

Zur Beteiligung der Schulsozialarbeit konnten nur die Einrichtungen Auskunft geben, die außerhalb des Ganztags mit Schule kooperieren. Gerade in diesem Zusammenhang wurde erwartet, dass sich hier thematische Schnittstellen zeigen würden, z. B. bei der Gestaltung von Angeboten zum sozialen Lernen, zu Präventionsangeboten oder zu geschlechtsspezifischen Themen, die ja gleichermaßen zum Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit zählen und auch von Fachkräften der OKJA bearbeitet werden, wenn sie mit Schule außerhalb des Ganztags kooperieren.

In Abb. 1 sind nur die Angaben von Einrichtungen sichtbar, die mit höchstens drei Schulen kooperieren und die deshalb schulscharfe Angaben machen konnten. Deutlich wird, dass nur bei rund einem Viertel der Kooperationen oder Jugendeinrichtungen mit Schulen die Schulsozialarbeit aktiv beteiligt ist, weil die Angebote gemeinsam entwickelt, geplant und/oder durchgeführt wurden. In einem knappen Drittel der Kooperationen mit den Schulen unterstützt die Schulsozialarbeit die Kooperationsangebote immerhin, aber bei rd. 34% aller Kooperationen ist die Schulsozialarbeit nicht beteiligt.

Sicher ist auch noch zu berücksichtigen, dass es sich bei den Kooperationen außerhalb des Ganztags häufig um Einzelveranstaltungen u. ä. handelt, die unter Umständen nur mit Fach- oder Klassenlehrer*innen verabredet werden und vom Umfang her eher gering sind.

Abb. 1: Beteiligung der Schulsozialarbeit nach Kooperation/Schule



In einer Kommentierung dieser Ergebnisse aus der kommunalen Jugendpflege wird darauf hingewiesen, dass die „Mitwirkung, Unterstützung und Beteiligung der Schulsozialarbeiter*innen abhängig (ist) vom Verständnis ihrer eigenen Rolle und dem der Schule von der Rolle der Schulsozialarbeiter*innen in ihrem System. Hier gibt es weder ein einheitliches Verständnis auf Seiten der Schulen als auch auf Seiten der Schulsozialarbeiter*innen. Von daher ist die Kooperation an dieser Stelle oft personen- und/oder schulabhängig“ (Deinet/Icking/Rehrs 2020, S. 38). Zudem sei sie oft nicht bedarfsgerecht (vgl. ebd.).

Zu diesem Ergebnis passt die Bewertung der Aussage „Die Schulsozialarbeit ist ein wichtiges Bindeglied zwischen uns und der Schule“, die auf einer Sechser-Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet werden konnte. Rund 60% geben an, dass diese Aussage für sie voll und ganz bis eher zutreffend ist, wobei die Hälfte eher vorsichtig mit eher zutreffend bewertet hat, d. h. nur rund 30% trifft voll und ganz zu und trifft ganz zu (ebd., S. 42).

Es zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit, die ja nicht nur in NRW in den letzten Jahren verstärkt ausgebaut wurde, ein wichtiger Kooperationspartner der OKJA geworden ist. Dazu trägt bei, dass es an einigen Standorten auch eine personelle Verflechtung durch halbe Stellen bei einem Träger der Schulsozialarbeit und OKJA, je an Schule und in der OKJA gibt, die zum Teil auch von einer Person ausgefüllt werden. In dieser neueren Studie von 2020 wird die Scharnierfunktion der Schulsozialarbeit besonders deutlich, sie ist *der* Ansprechpartner für die OKJA.

Dagegen fällt allerdings auf, dass die Durchführung gemeinsamer Angebote deutlich weniger stark genannt wird, was sicher auch mit der Aufgabenvielfalt der Schulsozialarbeit und ihrer durchgehend schulstandortorientierten Ausrichtung zu tun hat.

Die in den Fachdebatten der OKJA seit Jahrzehnten immer wieder kontrovers diskutierte Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule scheint durch das

Aufkommen der Schulsozialarbeit positiv verändert worden zu sein, zumindest in der Brückenfunktion, die die Schulsozialarbeit zwischen beiden Institutionen einnimmt.

3. Der Blick der Schulsozialarbeit auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit

Welche Rolle die OKJA für die Schulsozialarbeit spielt, wird an zwei kleinen Studien deutlich, die als Vollerhebungen bei den Schulsozialarbeiter*innen in Düsseldorf durchgeführt wurden (vgl. Deinet/Icking 2019; Deinet/Nelke 2015). Beide Studien basieren auf onlinegestützten Befragungen mit einem weitgehend standardisierten Fragebogen mit wenigen offenen Fragen. Einbezogen waren alle Schultypen von der Grundschule bis zum Berufskolleg. 2014 wurde eine Rücklaufquote von 78% erreicht, 2018 ging diese bei allerdings zwischenzeitlich deutlich gestiegener Grundgesamtheit auf 48% zurück.

In beiden Studien wird eine schulstandortbezogene Orientierung der Schulsozialarbeit deutlich. Die Arbeit der Schulsozialarbeiter*innen ist stark geprägt von der Beratung und Unterstützung einzelner Schüler*innen und ihrer Eltern (Einzelfallhilfe) und weiteren schulbezogenen Aufgaben. Der Auf- und Ausbau von Netzwerken im Sozialraum spielt zwar eine deutliche Rolle, es handelt sich allerdings vor allem um die Vernetzung mit Partnern, die im Zusammenhang stehen mit der Einzelfallhilfe (z. B. Hilfen zur Erziehung, Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologische Dienste). Die im Sozialraum vorhandenen räumlichen Ressourcen werden vergleichsweise wenig genutzt, wenn es um Angebote geht, die außerhalb der Schule stattfinden. Wenn solche Angebote stattfinden, werden Einrichtungen der OKJA vergleichsweise häufig genannt.

In zwei weiteren Studien in Baden-Württemberg haben Mirjana Zipperle (Uni Tübingen) und ihr Team zunächst an Grundschulen (vgl. Zipperle et al. 2018) und im zweiten Schritt an weiterführenden Schulen (vgl. Zipperle et al. 2022) die Entwicklung der Schulsozialarbeit untersucht.

An den beteiligten Schulen wurden die Ansätze einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit untersucht mit zahlreichen Methoden, wie z. B. Interviews mit Fachkräften und Gruppendiskussionen mit relevanten Kooperationsakteuren. Aus diesen Studien lassen sich fachspezifische Aspekte herleiten, die auch für die Frage nach der Kooperation von Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden können.

Schon in der Studie zur Schulsozialarbeit an Grundschulen gibt es Hinweise auf die Bedeutung der OKJA für die Schulsozialarbeit. Dazu trägt die in Baden-Württemberg bei einzelnen Trägern verbreitete Bildung von gemeinsamen Teams von Fachkräften der OKJA und der Schulsozialarbeit bei. Durch die enge Zusammenarbeit ergeben sich Überschneidungen zwischen beiden Arbeitsbereichen,

die eine Fachkraft in der Studie als „Chamäleonstelle“ beschreibt (Zipperle et al. 2018, S. 47).

Wie schon oben in den Studien zur OKJA festgestellt, erscheint auch in den Studien von Zipperle Schulsozialarbeit eine Scharnierfunktion zu übernehmen. Zipperle und andere sprechen hier u. a. von einer Brücke in die Schule, die aber auch umgekehrt genutzt werden kann:

„So eröffne die Schulsozialarbeit bspw. für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eine Brücke in die Schule, umgekehrt können Angebote sowie auch Sichtweisen der OKJA zu sozialräumlichen Themen im schulischen Rahmen platziert werden“ (Zipperle et al. 2018, S. 56).

Es werden auch konkrete Kooperationsprojekte vorgestellt, wie die eines kleinen Jugendtreffs in einer Gemeinde, der durch die Fachkraft der Schulsozialarbeit genutzt wird, um auch außerschulische Räume und deren Qualitäten nutzen zu können (siehe oben) und z. B. auch außerhalb der Schule Kontakt zu Eltern aufnehmen zu können (vgl. ebd., S. 141)

Zipperle et al. (2018, S. 150) beschreiben aber auch die problematischen Seiten einer sehr dichten Zusammenarbeit zwischen OKJA und Schulsozialarbeit, die vor allem dann zu beobachten ist, wenn die Stellen der Schulsozialarbeit den Bereich der OKJA weit überschreiten und dieser eher kleiner wird.

In der zweiten Studie (Zipperle et al. 2022), bei der es um die sozialräumliche Entwicklung der Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen ging, zeigen sich ähnliche Ergebnisse in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und OKJA, wie in der ersten Studie. Deutlich wird z. B. die Chance beschrieben, durch die Schulsozialarbeit auch Fachkräfte aus anderen Bereichen der Jugendhilfe an die Schule zu holen, zu denen dann auch die Fachkräfte der OKJA gehören (vgl. ebd., S. 66)

Beide Studien untersuchen explizit die Frage, wie eine sozialräumlich ausgerichtete Schulsozialarbeit aussieht und welche Chancen und Probleme mit einer Sozialraumorientierung in diesem Bereich verbunden sind. Eine sozialräumliche Orientierung der Schulsozialarbeit kann nur mit Partnern im Sozialraum geschehen und dazu gehört vor allen Dingen die offene Kinder- und Jugendarbeit:

„Wichtige Verbündete scheinen dabei die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Mobile Jugendarbeit zu sein, die anders und außerhalb von Schule verortet sind – obwohl sich an einigen Standorten Jugendtreffs direkt am Schulgelände finden. Auf der Kooperationsebene finden dann wichtige Austauschprozesse zwischen Fachkräften statt, die Angebote für Jugendliche sicht- und nutzbar machen und zugleich eine Erweiterung der Angebotslandschaft durch das Aufgreifen jugendlicher Themen ermöglichen.“ (Zipperle et al. 2018, S. 81)

Im Ergebnis beschreiben diese beiden Studien zur Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg positive Effekte einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in Bezug auf die Öffnung von Schule und auch in Bezug auf Kooperationspartner wie die OKJA, die z. B. „ihre Angebote in Abstimmung mit Schulsozialarbeit bedarfsgerecht platzieren können und niedrigschwellige Zugänge zu den Adressatinnen und Adressaten erhalten“ (Zipperle et al. 2022, S. 188). Dies entspricht fast genau den oben skizzierten Ergebnissen der Befragung der OKJA in Bezug auf ihre Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit.

4. Schulsozialarbeit und Offenen Kinder- und Jugendarbeit in einem Team und mit gemeinsamer Einrichtung – ein Beispiel aus einer Mittelstadt

Ein wichtiges Anzeichen für die Öffnung von Schule in den jeweiligen Sozialraum und die Kooperation mit anderen Institutionen ist die Frage der Nutzung außerschulischer Orte durch Schule. Ein Modellprojekt im baden-württembergischen Öhringen zur Nutzung einer neuen Einrichtung durch Schulsozialarbeit, Offener Kinder- und Jugendarbeit sowie Mobiler Jugendarbeit liefert interessante Erkenntnisse zu diesen Themen.²

Verbunden werden sollte eine neue Location für die Jugendförderung (ein nach dem Ende der Landesgartenschau zur Verfügung stehender Jugendpavillon) auch mit einer neuen Konzeption, die weit über die klassische Offene Kinder- und Jugendarbeit hinausgeht. Dabei sollten verschiedene Bereiche verknüpft werden, die jetzt schon in Öhringen in einem Team zusammenarbeiten: Die Schulsozialarbeit an den weiterführenden Schulen, die mobile Jugendarbeit, die im Stadtgebiet auch über weitere Räume verfügt und die Schulen selbst, die dringend ein Schülercafé benötigen und für die der Jugendpavillon (JuPa) auch ein neues Medium der Kooperation darstellen soll. Durch seine günstige Lage zu drei Schulen sollte der JuPa auch zu einem gemeinsamen Ort dieser drei Schulen werden, an dem z. B. gemeinsame Veranstaltungen durchgeführt werden. Im Folgenden werden einige Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Deinet et al. 2019) vorgestellt:

Die Kooperation zwischen verschiedenen Schulen wurde in Öhringen durch den JuPa ermöglicht. Dieser wird sozusagen zu einem Medium der Kooperation, da auch die Schulsozialarbeiter*innen der drei weiterführenden Schulen in einem Team arbeiten und so gemeinsame Veranstaltungen auch im Sinne der Ressourcennutzung sehr viel stärker in die Planung aufgenommen werden, als

2 Das durch den Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) geförderte Modellvorhaben (www.kvjs.de/jugend/modellvorhaben/) „Offenes Bildungshaus für Jugendliche und Schüler/innen“ wurde im August 2015 gestartet und durch die Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung (FSPE) der Hochschule Düsseldorf begleitet.

dies bei Schulsozialarbeiter*innen der Fall ist, die eher als Einzelkämpfer alleine oder zu zweit an einer Schule tätig sind.

Aus Sicht des Teams steht eine Entwicklung der Konzeption der Schulsozialarbeit in Öhringen in den ersten beiden Jahren im Zentrum, die sich immer stärker an einem gemeinsamen Team orientiert und sich im JuPa verortet. Betont werden von den Schulsozialarbeiter*innen weniger die einzelfallbezogenen Beratungen (die sicher auch weiter eine wichtige Rolle spielen), sondern mehr die gruppenorientierten Angebote, wie Präventionsprojekte etc., die im JuPa realisiert werden. Besonders in den beiden von der Realschule und der Gemeinschaftsschule organisierten Schülercafés realisiert sich ein Konzept, das schulische Veranstaltungen und außerschulischen Lernort in eine deutliche Verbindung bringt.

Die Existenz des JuPa's verändert die Schwerpunkte der Schulsozialarbeit und die Arbeit im Team und dies kann auch für andere Kommunen und Träger interessant sein. Eine schulformübergreifende Kooperation in einem Team braucht eben auch einen Ort wie den JuPa in Öhringen, an dem sich die Gemeinsamkeiten verwirklichen und verorten. Liegt dieser in erreichbarer Nähe zu den weiterführenden Schulen kann sich die Schulsozialarbeit nachhaltig verändern und ein Stück weit wegkommen von ihrer sehr verbreiteten problemorientierten schulstandortspezifischen Orientierung.

Die gemeinsame Arbeit im Team und im JuPa verändert das klassische Konzept der Schulsozialarbeit. Die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Öhringen ist stark beeinflusst durch den JuPa und das Team. Die klassischen Bereiche der Schulsozialarbeit in der Beratung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern erweitern sich in Öhringen durch das neue Konzept in Richtung von mehr gemeinsamen Aktionen der Schulsozialarbeiter*innen der verschiedenen Schulen und der Arbeit mit Gruppen.

Der Ausbau der Schulsozialarbeit stärkt die Öffnung von Schule und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. Dieser Effekt kann verstärkt werden, so wie in Öhringen durch die Bildung eines gemeinsamen Teams, in dem die Fachkräfte der Schulsozialarbeit auch mit anderen Bereichen der Jugendförderung zusammenarbeiten und vielleicht sogar einen gemeinsamen Ort – in Öhringen den JuPa – haben, um schulstandortunabhängig und übergreifend Veranstaltungen und Projekte durchzuführen. Andererseits bleibt der Eindruck bestehen, dass der Ausbau der Schulsozialarbeit auch dazu führt, dass Schule und Lehrkräfte sehr stark dazu neigen, sozialpädagogische Anforderungen, sei es Einzelberatung, Gruppenarbeit etc., viel stärker auf die Schulsozialarbeit abzuladen und diese entsprechend zu instrumentalisieren. Damit würde eine langfristig anzustrebende Öffnung von Schule sich immer wieder auf das Nadelöhr Schulsozialarbeit reduzieren, ohne die eine solche Öffnung nicht zustande kommt.

5. Ausblick

Für den Ausblick werden nochmal die mehrfach angesprochenen Aspekte einer sozialräumlich orientierten Kinder- und Jugendarbeit und einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit angesprochen.

Der erste Aspekt ist die Personalunion mit Stellenanteilen einer Fachkraft in Schulsozialarbeit und Jugendarbeit (vgl. Zipperle et al. 2018, S. 47). Die im Einzelfall durchaus positiven Aspekte einer Personalunion können nicht einfach auf das gesamte Feld der OKJA übertragen werden. Dagegen spricht auch die in beiden Feldern immer wieder akzentuierte Personalsituation, gerade auch bei kleinen Schulen, bzw. kleinen Einrichtungen der OKJA. Obwohl gerade hier eine solche Personalunion durchaus denkbar ist und sinnvoll sein kann, besteht insgesamt aber der Anspruch eines weiteren Ausbaues der Schulsozialarbeit, um auch die bisherige Praxis zu überwinden, in der Schulsozialarbeitende zum Teil für mehrere Schulstandorte tätig sind. Genauso gibt es seit Jahren der OKJA die Forderung, kleine Einrichtungen mit mehr als einer Fachkraft auszustatten. Daneben ergeben sich durch die Personalunion auch Professionalisierungsprobleme, die von einer Fachkraft in einer Person nur schwer austariert werden können. So sind die Zugangsvoraussetzungen und die Strukturprinzipien von Schulsozialarbeit im Kontext von Schule und von Jugendarbeit im Kontext von Freizeitarbeit doch sehr unterschiedlich und erfordern je unterschiedliche Handlungsprinzipien oder Haltungen. Diese in einer Person unterschiedlich an den Handlungsorten professionell zu gestalten, erscheint weitgehend als Überforderung.

Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die Zusammenarbeit der Fachkräfte der OKJA und der Schulsozialarbeit in einem Gesamtteam beim Träger. In einem Gesamtteam können die unterschiedlichen Mandate und Arbeitsbereiche mit ihren spezifischen Aufgabenstellungen zusammenarbeiten, ohne ihre Aufträge unzureichend zu vermischen. Dazu gehören sicher auch Absprachen, wie man mit Problematiken von Jugendlichen umgeht (z. B. Schulschwänzen), ohne die Vertrauensbasis mit Jugendlichen zu verletzen. Eine solche Konstellation kann auch zur Überwindung der vielfach verbreiteten Schulstandortorientierung der Schulsozialarbeit beitragen.

Ein dritter Aspekt betrifft die Gremientätigkeit als gemeinsames Auftreten in Sozialraumkonferenzen oder ähnlichen Gremien. So wichtig die Zusammenarbeit der Fachkräfte aus beiden Bereichen in solchen Gremien ist, besteht insbesondere im Bereich der Schulsozialarbeit eine Gefahr auch darin, dass die sozialräumlichen Themen, die die Schule betreffen, auf die Schulsozialarbeitenden abgewälzt werden.

Der Blick in beide Arbeitsfelder Schulsozialarbeit und Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt abschließend, dass die traditionell, eher einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit und die eher schulstandortorientiert Schulsozialarbeit zusammenarbeiten können. Die hier zitierten Studien zeigen aber auch, dass

sie stark in ihren jeweils institutionsbezogenen Arbeitsprinzipien und Methoden verhaftet bleiben. Die Vorteile der Scharnierfunktion der Schulsozialarbeit sind aus Sicht der OKJA dabei besonders interessant, umgekehrt scheinen die Orte der Kinder- und Jugendarbeit für Schulsozialarbeitende eine für bestimmte Veranstaltungen auch notwendige Atmosphäre zu bieten, wobei gemeinsame Veranstaltungen eher die Ausnahme sind.

Literatur

- Deinet, Ulrich/Nelke, Kirsten (2015): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum – Ergebnisse einer Studie zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, 7, H. 1, www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php (Zugriff am 19.07.2022).
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Nüsken, Dirk/Schmidt, Holger (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deinet, Ulrich/Muscutt, Christins/Bhatti, Carina/Icking, Maria (2019): Wissenschaftliche Begleitung der Entwicklung, Erstellung und Umsetzung einer Konzeption für ein neues Jugendhaus in Öhringen. www.ispe-net.de/wp-content/uploads/2019/02/Abschlussbericht.pdf (Abfrage: 22.01.2022).
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2019): Schulsozialarbeit in Düsseldorf – auf dem Weg zu einer Sozialraumorientierung? www.ispe-net.de/wp-content/uploads/2019/02/Bericht-Schulsozialarbeit.pdf (Abfrage: 19.07.2022).
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Rehrs, Simone (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule in NRW. www.socialnet.de/materialien/29066.php (Abfrage: 19.07.2022).
- Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2022): Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Erkenntnisse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zipperle, Mirjana/Wurzel, Michaela/Gschwind, Andreas Karl/Werling, Melanie/Rahn, Sebastian (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA). KVJS Forschung. www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf (Abfrage: 25.04.2022).
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). KVJS Forschung. www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/Forschung/SOSSA_SEK_Abschlussbericht_lang_2022-04-08_barr.pdf (Abfrage: 11.10.2022).

Intensive Soziale Arbeit an Schulen

Mehr Schulsozialarbeit oder vielfältigere Hilfen?

Angelika Iser

Dieser Beitrag soll zeigen, wie das von der Hochschule München¹ beforschte Modellprojekt SozialeArbeit.intensiv@school in München auf den gewachsenen Bedarf an intensiver Sozialer Arbeit an Schulen reagiert hat. Anhand der Eindrücke aus dem Projekt wird diskutiert, welche Vor- und Nachteile die Einführung eines neuen Angebots intensiver (Erziehungs-)Hilfen an Schulen gegenüber einem Ausbau von Schulsozialarbeit und den Ambulanten Hilfen zur Erziehung hat. Unser Forschungsvorgehen sowie Ergebnisse und daraus folgende Überlegungen aus unserer Begleitforschung werden zusammenfassend dargestellt. Darüber hinausgehend wird diskutiert, was die Beobachtungen, Daten und Eindrücke an Fragen und Möglichkeiten im Hinblick auf eine lebensweltorientierte Gestaltung der Kooperationslandschaft von Jugendhilfe und Schule – auch rückblickend – aufwerfen.

1. Das Modellprojekt SozialeArbeit.intensiv@school in München

Das Sozialreferat der Stadt München initiierte im Zeitraum von 2014 bis 2016 ein Modellprojekt, zunächst unter dem Namen „Hilfen zur Erziehung an Schulen“, dann „SozialeArbeit.intensiv@school“ (SA.i@s). Mit diesem Projekt wurden an zwei Grund- und zwei Förderschulen vier Fachkräfte mit je einer halben Stelle eingesetzt, um in enger Kooperation mit der schon vorhandenen Schulsozialarbeit v. a. intensive Einzelfall- und Familienhilfe anzubieten. Das Leistungsspektrum des Angebots war zwischen einer intensiven Schulsozialarbeit und den Hilfen zur Erziehung (HzE) angelegt. Die Zielgruppen waren „Kinder und Jugendliche und ihre Familien, die Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Problemlagen in verschiedenen Lebensbereichen benötigen und deren Unterstützungsbedarf den Umfang von SchSA übersteigt“ (Sozialreferat 2014, S. 2).

Das Modellprojekt zielte darauf, Hilfen möglichst frühzeitig anzusetzen, um präventiv wirksam zu werden und sowohl Falleskalationen als auch Kosten zu

1 Die Begleitforschung des Projekts wurde von einem Forschungsteam der Hochschule München durchgeführt, zu dem neben der Autorin Eberhard von Treuberg, Claudia Schubert und zu Beginn auch Isabelle Dubois gehörten.

vermeiden. Damit verbunden sollte der Zugang zu intensiven Hilfen niedrigschwelliger werden. Gleichzeitig war das Ziel, Schulsozialarbeit durch die spezialisierteren Kolleg*innen zu entlasten. Auch sollte über das Modellprojekt sondiert werden, ob es Lücken im Angebotsportfolio der (schulbezogenen) Kinder- und Jugendhilfe gibt (vgl. ebd.).

Damit ist das Projekt eines von vielen in dieser Zeit entwickelten Angeboten, bei denen Formen der „erzieherischen Förderung“ an, bzw. in sehr enger Kooperation mit Schulen, eingeführt wurden (Altermann et al. 2016, 44). Hilfen wie beim Projekt SA.i@s weisen darauf hin, dass Schulsozialarbeit allein oder in ihrer derzeitigen Ausstattung und Form, den zunehmenden Bedarf von Kindern, Jugendlichen und deren Familien am Ort Schule nicht decken zu können scheint. Und/oder sie könnten ein Hinweis darauf sein, dass die häufig erforderliche Überleitung in Hilfen zur Erziehung nicht dem Bedarf entsprechend erfolgt. Denkbar ist ebenso, dass es auch oder sogar vor allem auf einen grundlegenden Entwicklungsbedarf von Schule hinweist, die in ihrer derzeitigen Form – sich mehr an den Leistungen und Noten als an den Kindern und Jugendlichen zu orientieren – eklatant an ihre Grenzen gerät (vgl. z. B. Rasfeld 2021, S. 27). Bei der Begleitforschung lag der Fokus auf dem Angebotssystem der schulbezogenen Jugendhilfe und damit den ersten beiden Erklärungsansätzen. Nach einer Ergebnissichtung soll aber ebenso auf den dritte Erklärungsansatz Bezug genommen werden.

2. Qualitative Begleitforschung zum Projekt SozialeArbeit.intensiv@school

Die vorwiegend qualitative Begleitforschung des Projekts wurde vom oben benannten Forschungsteam der Hochschule München durchgeführt. Befragt haben wir dabei mittels Expert*inneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991) die Projektverantwortlichen (Steuerung) und die Fachkräfte im Modellprojekt (FK), sowie mittels Gruppendiskussionen (vgl. Lamnek 1998) die kooperierenden Schulsozialarbeiter*innen (SchSA) und Bezirkssozialarbeiter*innen (BSA). Die Fachkräfte im Projekt haben weiterhin Kurzfragebögen ausgefüllt und anhand von Leitfäden Fallvignetten erstellt, für die sie einen Fall auswählen sollten, der aus ihrer Sicht nur durch das Modellprojekt zu einem Fall für die Jugendhilfe werden konnte oder (falls es so einen nicht gab) der ein möglichst typischer Fall für ihre Arbeit war.² Weiterhin haben wir je Standort eine tabellarische Übersicht mit Sozialraum- und Schuldaten erstellt, die im Projekt vorliegenden Konzepte und Berichte analysiert und zum Abschluss einen Fachnachmittag mit allen beruflichen Beteiligtegruppen aus Jugendhilfe und Schule durchgeführt, an dem u. a.

2 Diese Erhebungsinstrumente haben wir situations- und gegenstandsorientiert selbst entwickelt.

die von den Fachkräften verfassten Fallvignetten daraufhin multiperspektivisch betrachtet wurden, welche Bedarfe von der ‚klassischen‘ Kinder- und Jugendhilfe derzeit nicht gedeckt werden (konnten) und ob bzw. wie etwaige Lücken in der Angebotsstruktur durch das Modellprojekt gefüllt werden konnten.

Bei der Auswertung standen zunächst eine Bestandserhebung und die Frage, wie weit die Planungsvorgaben und Ziele des Modellprojekts erfüllt werden, im Rahmen der Masterarbeit von Isabelle Dubois im Vordergrund. Die daran anschließende Analyse ist v. a. durch die drei weiteren Forscher*innen erfolgt.³ Dabei wurden die Transkripte und Dokumente kodiert, v. a. anhand von Fragen, die an die Begleitforschung gestellt wurden, kategorisiert und soweit als möglich bei gemeinsamen Treffen diskutiert, um so zu Ergebnisbeschreibungen zu kommen, die im Verlauf des Prozesses von uns immer weiter bearbeitet und verdichtet wurden.⁴ Die Ergebnisse sind in einem unveröffentlichten Zwischen- und einem Abschlussbericht, sowie zwei veröffentlichten Aufsätzen gemündet.

Obgleich mit der Befragung der lediglich vier Standorte keinerlei Anspruch auf quantitative Repräsentativität gestellt wird, soll diese qualitative Forschung genutzt werden, um Entwicklungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten zu erkennen und zu diskutieren.

3. Genannte Ursachen für einen deutlich gestiegenen Hilfebedarf am Ort Schule

Über die Interviews und Gespräche hinweg zeigt sich ein von mehreren Seiten formulierter deutlich gestiegener Bedarf an Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und deren Familien aufgrund von Migrationslagen, Einelternfamilien, zunehmender Armut, Überforderung durch neue Medien usw. einerseits und einer zu hochschwelligem Bildungs- und Hilfelandschaft auf der anderen Seite. Lehrer*innen und Personen aus der Projektsteuerung berichten z. B., dass die zunehmend angestrebte Inklusion und das Wahlrecht von Eltern dazu führen, dass (allerdings stadtteilabhängig) deutlich mehr Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf derzeit im System „untergehen“ (Notizen Fachnachmittag, Abs. 14), da die Schulen dafür noch nicht ausgerüstet sind.

Oft gehe es um Kinder von alleinerziehenden Eltern (die in München quasi unweigerlich von Armut bedroht oder bereits betroffen sind) und/oder Eltern mit Migrationshintergrund. Denn auch durch Migration und Flucht entstehe ein enormer Hilfebedarf für alle Beteiligten: „Wir haben oft eben hier diese

3 Den zwei verschiedenen Forschungskontexten ist geschuldet, dass es im Folgenden zwei verschiedene Belegweisen von Zitaten gibt.

4 Beim Kodieren und Kategorienbildern sind wir orientiert an Strauss (1994) vorgegangen, mussten dies aber eher inhaltsanalytisch abkürzen aufgrund von geringer Zeitressourcen.

Flüchtlingskinder sitzen, weil die Lehrerin einfach Unterricht machen muss und des eben nicht möglich ist [...] weil sie hochgradig traumatisiert sind, weil die Lehrer nicht geschult sind, darauf“ (FK1, Z. 688).

Ein zunehmender Jugendhilfebedarf an der Schule wird auch durch Veränderungen der Schule, allem voran hin zur Ganztagschule gesehen: Die Kinder und ihre Familien sind z. B. für die ambulanten Erziehungshilfen (AEH) „nachmittags schwieriger zu erreichen [...] Am Abend sind sie fertig. Keine Familie ist eigentlich erpicht darauf, dass dann am Abend eine Hilfe kommt“ (Steuerung2, Abs. 14).

Darüber hinaus werden an der Ganztagschule Probleme sichtbar, die in der Halbtagschule übersehen wurden: „Ganztags und dann sind ganz, ganz viele Schülerinnen und Schüler in der Tagesbetreuung und auch das macht's notwendig, dass man die Hilfen sozusagen noch mal anders differenziert. Weil grade in der Tagesbetreuung [...] kommen dann öfter noch Probleme zu Tage, die früher vielleicht jetzt im Rahmen des Unterrichts noch so gar nicht deutlich geworden“ sind (Steuerung3, Abs. 8). Dabei klingt auch an, dass Probleme aufgrund der (Ganztags-)Schule entstehen.

Neben veränderten Zielgruppen und Lücken der Schule zeigten sich aber auch Lücken im Kinder- und Jugendhilfesystem. Sie finden sich in Grenzen von Schulsozialarbeit einerseits und Hürden der Bezirkssozialarbeit (BSA) und den AEH andererseits. Insgesamt wird betont, dass die Schulsozialarbeit oft den entscheidenden Zugang hat, denn sie „ist am nächsten am Kind dran“ (FK1, 844). Doch sie habe auch Grenzen, für die das Modellprojekt eine passende Antwort darstelle, da die SAi@s-Fachkräfte über größere zeitliche Ressourcen für die Einzelfallarbeit verfügen, um bei Eltern einen Zugang zu erreichen:

„wenn's irgendwelche Fälle gibt, wo ich als Schulsozialarbeiterin an meine Grenzen komme und dann sag, nja also da wär mal interessant, was zu Hause los ist oder so, des wär so n klassischer AEH-Fall aber ich merk' einfach die Eltern möchten das nicht, ganz oft, ganz oft ist dann auch so die Situation, hm jetzt muss das Ganze über das Jugendamt laufen, weil ich da Hilfe brauch', erleb ich ganz oft die Eltern auf Abstand so ne: nee brauchen wir nicht, brauchen wir nicht. [...] wenn ich dann aber sage, wir haben hier eine Kollegin an der Schule, die Kinder kennen sie teilweise schon, [...] wenn dann die Eltern auch schon die Frau B. schon mal gesehen haben, dann merk' ich einfach, [...] diese Niederschwelligkeit hilft sehr (betont), [...] Hilfen auch anzunehmen.“ (SchSA_GS2, S. 7)

Die SAi@s-Fachkräfte beschreiben, Schritt für Schritt Kontakt und Zugang zu den Eltern zu bekommen, indem sie z. T. sehr viel Energie, Zeit und Gedanken für den Kontaktaufbau verwenden, aufsuchende Arbeit betreiben und ggf. auch einfach die Eltern bei den anstehenden Aufgaben und Terminen begleiten.

Neben der Scheu von Eltern vor dem Jugendamt weisen die Daten darauf hin, dass ein Hauptproblem für fehlende Hilfestellung darin besteht, dass

die BSA und mehr noch die AEH zu hochschwierig geworden sind. So formuliert eine Person aus der Steuerung: „die BSA erreicht man schwer und wen man erreicht, ist die Schulsozialarbeit und da gehen sie zuerst hin. ... Die Funktion von Bezirkssozialarbeit find ich, hat sich verändert. [...] viele AEH-Fälle [müssen] mittlerweile an der Grenze zur Kinder- und Jugendpsychiatrie sein“ (Steuerung3, Abs. 7; 23). Auch eine Schulsozialarbeiterin stellt fest: „bei uns ist es schon so, dass fast alle schwierigeren Fälle gut eine AEH vertragen könnten. Aber in den wenigsten natürlich eine drin ist. Auch wenn da die BSA drin ist. Das heißt ja noch lange nicht, dass deswegen 'ne AEH drin ist. Was ja das viel Wichtigere wäre. Das ist ja fast immer nicht der Fall. Weils viel zu viel Geld kostet“ (FK1, 1224 ff.). Das Modellprojekt sei „ja grade 'n AEH ... Ersatz [...] Und das ist die große Chance“ (ebd., S. 1217 ff., 1234).

Zudem wird in der Begleitforschung formuliert, dass aus dem ursprünglich partizipativ gedachten Hilfeplan mit intensiver Adressat*innenbeteiligung ein bürokratisch aufwändiges Verfahren geworden ist, das von Befragten auf der Fallebene auch als Hemmnis gesehen wird. Demnach ist ein Hilfeplan v. a. „aufwendig, denn [...] man [...] schreibt ja 'n riesen langen Bericht über: was sind die aktuellen Situationen, die Ausstattungen der Kinder, Eltern Beziehung, Probleme, Ressourcen“ (BSA1, 1051 ff.). Diese Wahrnehmungen spiegeln sich in einer zeitgleichen bundesweiten Studie zur Situation der Allgemeinen Sozialdienste (ASD/BSA), die benennt, dass Mitarbeiter*innen 63% ihrer Arbeitszeit mit der Dokumentation und nur 37% mit Klient*innenkontakt verbringen (Beckmann/Ehlting/Klaes 2018, S. 65). Und der zufolge es den Fachkräften im ASD bundesweit oft an essenziellen Bedingungen für eine professionelle Arbeit mangle: ausreichend Zeit, Räume, Wissen um strukturelle Verflechtungen und Möglichkeiten der Erfahrungsweitergabe (vgl. ebd., S. 135 f.).

So moniert die Bezirkssozialarbeiterin weiter, dass die Abklärung durch die BSA und das Warten auf eine AEH zu lange dauern: „'ne AEH [...] dauert sehr lange. Man muss erst mal abklären, ... 'ne Empfehlung, Fachteam, dann kommt das erst auf die Warteliste von der AEH [...] mindestens sechs Monate Wartezeit [...], akut hilft das nichts“ (BSA1, 1432 ff.).

Doch auch an bereits laufenden AEH wird Kritik geübt. Der ambulanten Erziehungshilfe fehle der Kontakt zur Schule: „es ist für AEH nicht selbstverständlich regelmäßigen Kontakt zur Schule zu haben. Was mich auch erschreckt hat“ (Steuerung3, Abs. 9). Entsprechend formuliert auch eine Schulsozialarbeiterin: „ich glaub wirkliche ein Riesenvorteil gegenüber der AEH ist, dass man ja vor Ort selber mit dem Jugendlichen in Kontakt kommt und eigentlich vor Ort sehen kann, irgendwie passt des überhaupt oder passt es nicht“ (FK2, 189).

4. Vor- und Nachteile des Modellprojekts gegenüber mehr Schulsozialarbeit und AEH

Das Projekt SA.i@s konnte durch die Verortung von Fachkräften mit Erfahrung in den AEH und dem Auftrag einer zeitlich befristeten intensiven Hilfe in der Lebenswelt Schule einen Zwischenraum eröffnen, der für einen Teil der bearbeiteten Fälle ermöglicht hat, komplexe, hochkonfliktvolle Problemkonstellationen unbürokratisch, flexibel und an den Menschen orientiert zu ‚lösen‘.

Doch welche Vor- und Nachteile hat die Einführung eines neuen Hilfegebots an Schulen gegenüber einem Ausbau der Schulsozialarbeit oder einer Ausweitung und ggf. strukturellen Veränderung der AEH? Dies wird in der folgenden Tab. stichwortartig zusammengefasst.

Tab. 1: Vor- und Nachteile der Unterstützungsformen Schulsozialarbeit, Modellprojekt und AEH im Vergleich

Mehr Schulsozialarbeit	Modellprojekt	Mehr AEH
<ul style="list-style-type: none"> • Bessere Bekanntheit vor Ort • Keine Stigmatisierung • Niedrigschwelligster Zugang durch Vielfalt an Angeboten • Wirkung auf Schulkultur • Keine zusätzlichen Beziehungsabbrüche • Weniger Abstimmung • Einfachere Struktur • Leichter nachvollziehbar für Schule und Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Rolle • Konzentration auf Einzelfälle möglich • Clearing • Intens. Familienhilfe • Vor Ort (bekannt) • Flexibel, schnell • Bedarfsorientiert • Freiwillig, niedrigschw. • Kein Hilfeplan + • Keine WSE = wenig systembedingte Hürden 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückkoppelung zur BSA • Eingriffsmacht und ggf. Druckmittel bei fehlender Elternmitwirkung • Weniger Beziehungsabbrüche • Hilfeplan als abgesicherte Partizipation <p>Offene Frage: Bräuchte es ein freies Stundenkontingent am Ort Schule?</p>

Mittlere Spalte: Die oberen vier Punkte beziehen sich auf Vorteile des Modellprojekts gegenüber einer Ausweitung der Schulsozialarbeit. Die unteren Punkte sind Vorteile des Projekts (aber auch der Schulsozialarbeit) im Vergleich zur AEH. (WSE=Münchener Verfahren zur Wirkungsorientierten Steuerung in den Hilfen zur Erziehung)

Als *Vorteil der Einführung intensiver Hilfen* an Schulen gegenüber einer *Ausweitung von Schulsozialarbeit* wurde die neue Rolle genannt: Sie ermögliche den FK, sich intensiver um die Bearbeitung von Einzelfällen und die Betreuung der Familien zu kümmern. Auch ein von den Fachkräften teilweise durchgeführtes prozesshaftes Clearing könne so besser ermöglicht werden. Die großen Gewinne des Projekts für die Schulsozialarbeit waren deren Entlastung (z. B. durch Abgabe von Fällen) und die Möglichkeit zum fachlichen Austausch. Von den befragten Schulsozialarbeiter*innen wurde das Projekt grundsätzlich als große Chance und ergänzende Stütze für ihre Arbeit wahrgenommen.

Als *Vorteile des Modellprojekts gegenüber den AEH* wurden dessen größere Flexibilität und Bedarfsorientierung genannt, u. a., da weder ein Hilfeplan noch wirkungsorientierte Steuerung (WSE) erforderlich waren, v. a. aber, weil die

Verortung und Bekanntheit an der Schule Niedrigschwelligkeit und eine schnelle, stigmatisierungsfreie Zugänglichkeit ermöglichen: „HzE an der Schule kann Fälle früh erkennen, andere Zielgruppen [...] früher kennenlernen [...] aber vor allen Dingen auch gut erkennen, was für Hilfe auch notwendig ist und kann [...] vermeiden, dass [...] AEH mit unklaren Aufträgen ausgesprochen wird“ (Steuerung², Abs. 81).

Der *Hauptvorteil einer regulären AEH* liegt bei der meistgenannten Grenze des Modellprojekts: wenn eine fehlende Mitwirkungsbereitschaft seitens der Eltern besteht. Während der Zugang zum Modellprojekt rein freiwillig ist, ermöglicht die strukturelle Verbindung der AEH mit der BSA und dem damit verbundenen Hilfeplanverfahren den dortigen Fachkräften in einer klar vorstrukturierten Situation zu arbeiten. Durch das Hilfeplanverfahren und die Eingriffsmacht der BSA entsteht eine andere Verbindlichkeit, u. U. auch ein Druckmittel, wenn Eltern sich entziehen bzw. zur Kooperation nicht bereit sind. Zudem werden durch das Hilfeplanverfahren die Beteiligung und Mitwirkung der Eltern und zumindest laut der Vorgaben auch der Kinder und Jugendlichen strukturell abgesichert. Ein großer Nachteil eines neuen Angebots intensiver Hilfen am Ort Schule ist der weitere Beziehungsabbruch, der bei einem langfristigeren Hilfebedarf mit einer Weiterleitung an die BSA, erforderlich wird.

Während der Erhebung wurde mehrfach thematisiert, anstelle der Einführung eines neuen Angebotsbereiches einfach die *Schulsozialarbeit auszubauen*. Dafür spricht einiges. So wird der Schulsozialarbeit, soweit dies zur Sprache kam, durchgängig zugesprochen, den besten Zugang zu Kindern, Jugendlichen und Familien wie auch Lehrkräften und Schulleitungen zu haben. Dazu kommt, dass durch ein vielfältiges, präventives Angebot, das sich an alle richtet, einer Stigmatisierung der Adressat*innen vorgebeugt wird. So kann durch offene Angebote, Projekte in Mitverantwortung von Schüler*innen oder durch die Arbeit mit Klassen in enger Kooperation mit Lehrer*innen zur Verbesserung des Klassen- wie auch des Schulklimas beigetragen werden (z. B. Iser/Worm/Schmoll 2011). Darüber hinaus wurde in der Begleitforschung deutlich, dass eine weitere Jugendhilfefunktion am Ort der Schule zu Verwirrung führen kann. Durch ein weiteres Hilfeangebot wird für Eltern, Kinder und Lehrer weniger nachvollziehbar, wer für sie (bei welchem Hilfebedarf) zuständig ist. Aber auch innerhalb der Jugendhilfe müssen Kriterien für die Zuständigkeit und Abgrenzung untereinander gefunden werden, es sind Zeiten für Abstimmungen erforderlich und es entstehen potenzielle Brüche in der Übergabe von Fällen oder weil Aufgaben leichter übersehen werden. Durch die Struktur im Modellprojekt ist darüber hinaus mindestens ein Beziehungsabbruch zusätzlich angelegt, da der Fallzugang regulär über die Schulsozialarbeit erfolgen sollte. Diese strukturellen Probleme wurden im Projekt durch hohes Engagement überbrückt. Bei einer Verstetigung ist aber eine zunehmende ‚Versäulung‘ der Angebotsbereiche zu befürchten.

5. Dilemmata von SozialeArbeit.intensiv@school

Während der Begleitforschung wurde immer deutlicher, dass es mit der Idee und Konzeption des Modellprojekts SA.i@s verbundene Dilemmata oder Spannungsverhältnisse gibt, die nicht einfach auflösbar sind.

- *Präventive Niederschwelligkeit versus Aufdecken weiterer Bedarfe:* So kann man z. B. die Frage stellen, ob es ein Erfolg ist, wenn eine Maßnahme verhindert wird, oder aber wenn Bedarf präventiv aufgedeckt und an die BSA vermittelt wird. Beides geht einerseits miteinander einher, da die präventive Wirkung ja nur durch den niedrigschwelligen Zugang möglich wird. Andererseits bewirkt die größere Nähe zum Feld, dass Bedarfe sichtbar werden, auch solche, die dann zu langjährigen AEH führen.
- *Flexibler Fallzugang versus passgenaue Fallzuordnung und Hilfe:* Der Abbau von Hemmschwellen und das Ziel, einen niedrigschwelligen und flexiblen Fallzugang zu ermöglichen, stehen aber auch in Spannung dazu, dass es eine Abgrenzung gegenüber der Schulsozialarbeit und den HzE geben soll. Diese Abgrenzung macht Kriterien und eine möglichst passgenaue Fallauswahl erforderlich, die im Widerspruch zum flexiblen und schnellen Fallzugang steht. Dazu kommt das Problem, dass Clearing und Fallentscheidung für HzE offiziell nur in der BSA erfolgen darf.
- *Bedarfsorientiertes freiwilliges Angebot versus klare Verortung mit Durchsetzungsmacht:* Im Modellprojekt sollte offen und bedarfsorientiert gearbeitet werden, um mit einem freiwilligen Angebot die Lücken zu füllen, die im Jugendhilfesystem zwischen den Möglichkeiten von SchSA, BSA und AEH bestehen – zugleich wird aber eine klarere Verortung und Projektsteuerung vermisst, die v. a. dort hilfreich wäre, wo das Projekt an seine Grenzen stößt, z. B. wenn Eltern sich aufgrund der Freiwilligkeit entziehen.
- *Begrenzte Fallbearbeitungsdauer versus realistischen Bedarfen:* Im Projekt sollte die Dauer der Fallarbeit auf drei bis max. sechs Monate begrenzt sein. Das steht im Kontrast dazu, Hilfe durch einen intensiven Beziehungs- und Vertrauensaufbau (zu Kindern, Jugendlichen und Eltern) überhaupt erst zu ermöglichen. Die Begrenzung der Dauer steht außerdem im Spannungsverhältnis zu den Gegebenheiten im (Kinder- und Jugendhilfe-)System: So erfordern Gutachten ebenso lange Wartezeiten, wie die Möglichkeit, einen Termin für ein Hilfeplanverfahren zu finden, eine passende Anschlusshilfe, z. B. bei den AEH zu ermöglichen oder die Formalien der BSA zu durchlaufen.
- *Beziehungs- und Vertrauensarbeit versus weiterem Beziehungsabbruch im Hilfeverlauf:* Die erforderliche intensive Beziehungs- und Vertrauensarbeit zu Kindern, Jugendlichen und Eltern steht noch mehr im Spannungsverhältnis dazu, dass durch das neue Angebot ein zusätzlicher Beziehungsabbruch im

Jugendhilfesystem erfolgt, wenn eine Überleitung zu einer weiteren Hilfe erforderlich wird.

- *Datenschutz versus koordinierte Hilfe ‚aus einer Hand‘*: Ein Dilemma, das die gesamte schulbezogene Jugendhilfe durchzieht, ist das Spannungsverhältnis zwischen dem Datenschutz und der erforderlichen Hilfe aus einer Hand, die durch – teils sogar einander zuwiderlaufende – Parallelprozesse aufgrund des Datenschutzes, desavouiert wird (vgl. Iser/Treuberg/Schubert 2019, S. 19 f.).

6. Mehr Lebensweltorientierung wagen

Für diese Dilemmata gibt es in der Regel keine einfachen Antworten. Für die Jugendhilfe stellt sich aber die Frage, ob der wahrgenommene Bedarf an anderen Hilfen besser durch eine Veränderung der bestehenden Rollen und Hilfeangebote – wie Schulsozialarbeit, BSA und HzE – gedeckt werden kann, oder durch die Einführung einer neuen Funktion und Fachlichkeit ‚intensiver Sozialer Arbeit‘ am Ort Schule. Oder ob es evtl. einer dritten Antwort bedarf. Die gerade ausgeführten Dilemmata der Einführung einer neuen Funktion zeigen deutlich, dass eine solche weitere Ausdifferenzierung ihren Preis hat. Gleichwohl hatte sie eine wichtige Brücken-, Begleit- und Dolmetscherfunktion.⁵

Auch wenn eine Abwägung der Vor- und Nachteile eines solchen neuen Angebots nicht zu einer eindeutigen abschließenden Antwort führt, möchte ich zentrale Erkenntnisse nochmal bündeln, darüber hinausdenken und fragen, wie Hilfeangebote mutiger lebensweltorientiert ausgerichtet werden können. Denn eine Einschätzung von Vor- und Nachteilen benötigt einen normativen Maßstab. Eine lebensweltorientierte Perspektive nimmt ihren Ausgang bei den Adressat*innen, deren Lebenswelt sowie auch Ressourcen und Bewältigungsstrategien; verbunden mit dem Ziel, durch Hilfe zur Selbsthilfe zu einer eigenverantwortlicheren, gelingenderen Lebensgestaltung beizutragen. Zugleich wird immer nach einer Verbesserung und Veränderung der Verhältnisse gefragt, also z. B. der Angebote und der Institutionen, um zur Realisierung von mehr sozialer Gerechtigkeit beizutragen (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 16). Eine lebensweltorientierte Ausrichtung liegt nahe, weil „die fachtheoretische Begründung und Einordnung von Schulsozialarbeit“ in Praxis und Literatur „zumeist in Bezug auf die Theorie der Lebenswelt geschieht“ (Bolay/Iser 2016, S. 143). Und weiterhin, weil eine permanente kritische Reflexion von Strukturen durch „eine entsprechend reflektierte Form der kooperativen Institutionalisierung“ (Iser/Bolay 2015, S. 143) dazu beitragen, dass Institutionen nicht ‚gerinnen‘, sondern sich am Sinn Sozialer Arbeit orientiert entfalten und entwicklungsfähig bleiben.

5 Die Beendigung des Angebots nach der Projektlaufzeit wurde schon vor dessen Abschluss und unabhängig von den Ergebnissen der Begleitforschung beschlossen.

Vor diesem Hintergrund hat sich in der Erhebung z. B. gezeigt, welche Rolle der Ort und die persönliche Bekanntheit der Fachkräfte für einen leichteren Hilfezugang darstellen. Es war in SA.iS@s (wie bei Schulsozialarbeit) ein zentraler Vorteil, dass eine Fachkraft als Person unmittelbar an der Schule bekannt ist und somit direkten Kontakt zu Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften aufnehmen kann. Bekanntheit, Vertrauen und schrittweise Annäherung durch praktische Unterstützung scheinen für das Gelingen einer Hilfe zentral (vgl. Iser/Treuberg/Schubert 2019, S. 20).

Als ausschlaggebend hat sich weiterhin gezeigt, dass die Fachkräfte in ihrer Rollengestaltung flexibel am Bedarf der Personen orientiert waren, in der Weise, dass sie nach Wegen, Zugängen und Ermöglichere gesucht haben. Dafür haben sie die Grenzen ihrer Rollen auch überschritten, orientiert am Bedarf der Adressat*innen und den Zielen des Modellprojekts. Durch diese Beweglichkeit im Rahmen ihres Auftrags konnten sie zu Vermittler*innen werden, zu einer Art hybrider Organisation, die zwischen Institutionen auch dann vermitteln konnte, als Konflikte in der gegebenen Systemlogik bereits festgefahren waren und ausweglos wirkten.

Gerade hier wird deutlich, dass Lebensweltorientierung bedeutet, das Dilemma zwischen flexibler Bedarfsorientierung gegenüber strikter Vorgabenorientierung zugunsten eines professionell gewünschten und erforderlichen Freiraums für Fachkräfte zu gewichten, der ihnen eine flexible, menschliche Vorgehensweise ermöglicht z. B., um selbst wiederum im Konkreten einen Vertrauensvorschluss zu geben und erforderliche vermeintliche Umwege mitzugehen.

Statt Soziale Arbeit immer mehr zu spezialisieren, braucht es aus lebensweltorientierter Perspektive (mindestens auch) eine solche ans Leben angepasste Flexibilität, z. B. durch ein generalistisches Angebot mit dem Wissen um besondere Kompetenzen, Begabungen und Möglichkeiten im Netzwerk (vgl. Thiersch 2020, S. 123). Hierfür könnte am Vorgehen einer Fachkraft im Modellprojekt weitergedacht werden, die keinen Zugang zur Schulleitung bekam und aus der Not heraus innerhalb des Teams der Schulsozialarbeit den Schwerpunkt auf besonders aufwändige, zeitintensive Fälle gelegt hat. Eine solche *schulsozialarbeitsinterne Rollenteilung* könnte möglicherweise die Vorteile von Hilfen zur Erziehung mit denen der Schulsozialarbeit verbinden. Denkbar wäre, Teams der Schulsozialarbeit auf- und auszubauen, bei denen eine Ausdifferenzierung erforderlicher Kompetenzen und Erfahrungen der Fachkräfte auch in Bereichen der HzE und der BSA besteht – bis hin dazu, innerhalb eines Jugendhilfeteams an Schulen unterschiedliche Schwerpunkte in der Aufgabengestaltung einzuführen, wie das z. B. im Tübinger BUS-Projekt bereits der Fall ist (vgl. Teupe 2017, S. 15).

Ebenso denkbar wäre eine *Verbesserungsmöglichkeit der AEH (und auch der BSA)*, neben fallbezogenen Ressourcen ein frei verfügbares Kontingent an Stunden zu haben, um an eine Schule oder ein Familienzentrum zu gehen und dort als Person niedrigschwellige Hilfe anzubieten. So war der Vorschlag einer

interviewten Person aus der Steuerung, Stellenanteile an der Schule einzurichten und „nen guten Teil der HzE-Mittel oder BSA-Kapazität an der Schule zu investieren“ (Steuerung2, Abs. 101). Das setzt weiterhin voraus, dass Fachkräfte der BSA und AEH kontinuierlich für eine Schule/ein Familienzentrum zuständig sind, um dadurch als Person vor Ort bekannt zu sein.

Fließendere Übergänge würden weiterhin durch ein ‚*kleines*‘ unbürokratisches Hilfeplanverfahren möglich, wie es in der Begleitforschung durch die BSA beschrieben wurde. Dabei wurde „regelmäßig über Helferrunden“ eine systematische Abstimmung ermöglicht (BSA1, 936) und zugleich gesagt: „wir haben ja keine Hilfe eingeleitet [lacht]. Die Eltern haben sich erst mal selbst geholfen. Also wir sind nochmal ’n Schritt zurück und haben gemerkt, gut die Eltern boykottieren jede Hilfe“ (BSA1, 995 f.). „Und wir haben ihnen halt nochmal die Chance gegeben, des nochmal ohne Hilfe von außen zu machen. Dass die das aus eigener Kraft schaffen. Das hat dann mit sehr viel Aufwand geklappt“ (BSA1, 1033 ff.). Daraufhin hat die BSA die Eltern und die Schule eingeladen und „wir haben das schon aufgeschrieben, die wissen auch, dass ich mir das notiert hab’ und die Eltern wussten auch, was eben die Vereinbarungen sind und es wurde auch wieder überprüft, was ja ’n Hilfeplan auch ist, dass man eben dann schaut, inwiefern die Ziele erreicht wurden. Aber es ist ... halt keine Jugendhilfe. Wir haben halt das... so vereinbart, niederschwellig“ (BSA1, 1025 ff.).

Diese Form eines kleinen Hilfeplanverfahrens entspricht m. E. genau der Idee eines Hilfeplans als partizipativer, flexibler Hilfe zur Selbsthilfe. Von den befragten Fachkräften wurde es aber anders wahrgenommen und kategorisiert als „halt keine Jugendhilfe“ (BSA1, 1028). Aus ihrer Sicht benötigt ein Hilfeplanverfahren „ja ’ne ganze Falleingabe“ (BSA2) und man „schreibt ja ’n riesen langen Bericht über was sind die aktuellen Situationen, die Ausstattungen der Kinder, Eltern Beziehung, ähm Probleme, Ressourcen also des“ (BSA2 in GD_BSA, 1051 ff.). Damit beschreiben sie ein überbürokratisiertes Hilfeplanverfahren. Ein kleines, oder zumindest nicht überbürokratisiertes Hilfeplanverfahrens könnte die Vorteile des Modellprojekts (Flexibilität und Niedrigschwelligkeit) und die der regulären Jugendhilfe (Verbindlichkeit für die Eltern) vereinen. Ein vereinfachtes Hilfeplanverfahren findet laut Altermann et al. (2016, S. 47) bei jedem dritten Jugendamt statt. Dabei geht es m. E. eben genau nicht darum, das partizipative Hilfeplanverfahren abzuschaffen, sondern die Hilfeplanung durch Entbürokratisierung wieder klarer als dialogischen Prozess des Austausches und Aushandelns seiner ursprünglichen Intension der Selbstverantwortungsstärkung von Kindern und Eltern wie auch der Kooperation aller Beteiligten zu gestalten.

Direkt anschlussfähig daran wäre, von der BSA oder auch AEH ausgehend einen *Familienrat* für Familien bei Konflikten und privaten Problemlagen zu ermöglichen, durch den sie einen stabilen Rahmen bekommen, um ihre eigenen Ressourcen zu mobilisieren und Lösungen zu entwickeln (vgl. Painke 2016).

Doch auch darüber hinaus könnte noch *stärker sozialräumlich* gearbeitet werden, z. B. indem bestehende Nachbarschafts- und Familienzentren, die ja einen ähnlich lebensweltorientierten Ansatz haben, wie Schulsozialarbeit (vgl. Kunstreich 2016), systematisch und intensiv mit der schulbezogenen Jugendhilfe vernetzt werden. So kann Schulsozialarbeit Kinder, Jugendliche und Familien mit dem Familienzentrum vertraut machen und ihnen so ermöglichen, z. B. Elterncafés und Elternsprachkurse zu besuchen, die sonst häufig wenig bedacht werden, oder Gruppenangebote für die Kinder. Ähnliches ermöglicht eine intensive sozialräumliche Vernetzung mit der Jugendarbeit.

Dahinter steht *nicht* die Idee, die gesamte Jugendhilfe schulbezogen auszurichten oder die HzE gänzlich an Regeleinrichtungen wie Kindergärten oder Schulen zu platzieren, wie das verbunden mit der Abschaffung eines individuellen Rechtsanspruchs zu Beginn der Diskussion um die Reform des KJHG von manchen gefordert wurde (vgl. Häbel 2016, S. 279). Vielmehr ist m. E. das gesamte Leistungsspektrum der Jugendhilfe auch unabhängig und außerhalb von Schulen erforderlich (vgl. z. B. auch Maykus/Brinks/Kasper 2013, S. 24 ff.), schon allein deshalb, weil viele Kinder nicht in Ganztagschulen und somit nachmittags nicht an Schulen erreichbar sind. Mehr aber noch, weil es immer auch Kinder, Jugendliche und Familien gibt, für die Schule ein problematischer Ort ist oder (zeitweise) sogar das Problem darstellt.

Doch wenn Bildung, Erziehung, Betreuung und Hilfe für Kinder, Jugendliche und Familien im Sinne der Lebensweltorientierung gelingen sollen, benötigt das (idealer Weise) abgestimmte Veränderungen hin zu integrierten, regional abgestimmten Konzepten sowohl für das sozialräumliche Umfeld als auch für den Schulstandort. Daher ist neben einer Reform der Erziehungshilfen auch das *Schulsystem* gefragt, die Erziehungsleistung in (einer teils ganztägigen) Schule deutlich zu optimieren, damit nicht nur Kooperation in Situationen des Handlungs- und Problemdrucks zustande kommen. So schreibt Maykus schon 2014 (vgl. S. 428 f.), dass erst eine veränderte gesellschaftliche Funktionsbestimmung von (Ganztags-) Schule und Kinder- und Jugendhilfe eine kommunale Inklusion junger Menschen ermöglicht. Denn lebensweltorientierte Angebote dürfen m. E. nicht dazu genutzt werden, ein nicht mehr zeitgemäßes Schulsystem am Funktionieren zu erhalten. Ein Schulsystem, das sich oft weit mehr an der Leistungsprüfung und Notengebung orientiert als an der Lebens- und Gemeinschaftsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Fachkräfte, die einer lebensweltorientierten Perspektive folgen, sind vielmehr aufgefordert, das eigene Angebotsspektrum immer neu daran auszurichten, was zur Förderung eines gelingenderen Lebens und einer Hilfe zur Selbsthilfe in der jeweiligen Situation am besten beitragen kann. Und wie sie zugleich für eine förderliche – in diesem Falle Schul- – Umwelt für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beitragen können (vgl. SGB VIII, § 1).

Denn die Ergebnisse unserer Erhebung zeigen auch, dass bei den befragten Interviewpartner*innen ‚nur‘ die Lebenslagen, zunehmenden Hilfebedarfe und Problemanzeigen individualisiert auf Adressat*innen benannt wurden. Und dass ebenfalls ‚nur‘ das eigene Hilfesystem reflektiert, hinterfragt und modellhaft ausgebaut wurde. Im Abgleich dazu ist der Blick auf gesellschaftlich bzw. strukturell bedingte Veränderungen, die zur benannten eklatanten Zunahme von Hilfebedarfen geführt haben, nicht thematisiert worden. Zwar wird die Überforderung von Familien, Lehrer*innen und Schulen, sowie sogar die Ganztagschule als Problemaufdecker und -auslöser benannt. Dies mündet aber weder in eine Gesellschaftsanalyse und Suche nach überindividuellen Problemauslösern und -ursachen noch in eine Kritik der derzeitigen Institutionalisierungsform von Schule. Wenn aber Schulsozialarbeit als Jugendhilfe explizit den Auftrag hat, „jungen Menschen [zu] ermöglichen oder [zu] erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können“ (SGB VIII, § 1, Abs. 2), legt dies Kritik an häufig fehlenden Möglichkeiten einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe im Kontext von Schule nahe. Noch mehr fordert aber der Auftrag, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (ebd., Abs. 5) zu mehr Mut heraus, den (oft kleinräumig-institutionellen) Auftrag der Einmischung und Veränderung von Strukturen ernst zu nehmen. Mehr Lebensweltorientierung zu wagen heißt in diesem Kontext, sich nicht an einer Individualisierung von Problemlagen zu beteiligen, sondern diese Problemlagen als gesellschaftlich verursachtes Problem zurückzuspiegeln. Und es heißt den Auftrag, sich in Schulentwicklungsprozessen einzubringen, kommunikativ, kooperativ und mutig lebensweltorientiert (wieder) aufzunehmen.

Literatur

- Altermann, André/Börner, Nicole/Lange, Mirja/Menke, Simone/Steinhauer, Ramona/Tabel, Agathe (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW. http://www.Bildungsbericht-ganztag.de/cms/front_content.php?idcat=39&idart=217 (Abfrage: 28.11.2022).
- Beckmann, Kathinka/Ehltling, Thora/Klaes, Sophie (2018): Berufliche Realität im Jugendamt: der ASD in strukturellen Zwängen. Eettenheim: Lambertus.
- Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.
- Dubois, Isabelle (2016): Hilfen zur Erziehung an Schulen – am Beispiel Sozialarbeit. Intensiv@school. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, S. 13–39.

- Häbel, Hannelore (2016): Junge Menschen als Rechtssubjekt ernst nehmen! In: Forum Erziehungshilfen, 22, H. 5, S. 275–279.
- Iser, Angelika/Worm, Regina/Schmoll, Claudia (2011): Ergebnisvorstellung im Stadtjugendamt zum Projekt: Beteiligtenorientierte Ermittlung von Wirkungsindikatoren der Schulsozialarbeit an Grundschulen der Stadt München. Unveröffentlichter Projektbericht.
- Iser, Angelika/Bolay, Eberhard (2015): Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit. Überlegungen zur Komplexität ihrer institutionellen Absicherung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 13, H. 2, S. 141–151.
- Iser, Angelika/Schubert, Claudia/Treuberg, Eberhard von (2018): Soziale Arbeit an der Schule – ist mehr (als) Schulsozialarbeit erforderlich? In: Jugendhilfe, 56, H. 1, S. 111–118.
- Iser, Angelika/Treuberg, Eberhard von/Schubert, Claudia (2019): Schulsozialarbeit ausbauen oder ergänzen? In: Sozialmagazin, 44, H. 1–2, S. 14–21.
- Kunstreich, Timm (2016): ... erfolgreich sozial-räumlich handeln! 20 Jahre KiFaZ Dringsheide. Vortrag vom 15.07.2016 zu dessen Jubiläum.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union.
- Maykus, Stephan (2014): Ganztagschule und Hilfe zur Erziehung. In: Jugendhilfe, 52, H. 4, S. 426–430.
- Maykus, Stephan/Brinks, Thomas/Kasper, Lisa (2013): Kinder- und Jugendhilfe gestalten – Ganztagschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklungen. Stuttgart: KVJS.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471
- Painke, Monika (2016): Lebensweltorientierte Arbeit und Familienrat. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa S. 98–108.
- Rasfeld, Margret (2021): Frei Day. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch. oekom: München. reallabor-leipzig.de/ (Abfrage: 13.02.2023)
- Sozialreferat (S-II-A/R1) (2014): Konzept Hilfe zur Erziehung an Schulen. Vom 7.6.2014. Unveröffentlichtes Konzept.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: UTB.
- Teupe, Ursula (2017): Projekteinblicke und Handlungsempfehlungen. Aufbau eines tragfähigen Beratungs- und Unterstützungssystems an den Ganztagsgrundschulen der Tübinger Südstadt (BUS) als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule. Projektbericht. www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Modellvorhaben/Handlungsempfehlungen_BUS_August_2017_-_Druckversion.pdf (Abfrage: 28.11.2022).
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Empirische Facetten

Eine Zusammenschau

Mirjana Zipperle und Katharina Baur

Der vorliegende Band zeigt: So vielseitig wie das Feld selbst, sind auch die empirischen Facetten der Schulsozialarbeit. Die Zusammenschau der Beiträge verdeutlicht jedoch Schwerpunkte in den (a) Themen, (b) der Anlage der Forschung und hinsichtlich der (c) Akteur*innen, die im Folgenden als Versuch einer Systematisierung gebündelt dargestellt werden.

Mit Blick auf die Themenbereiche (a) zeigt sich, dass die Fachkräfte der *Schulsozialarbeit und deren Praxen* in einem großen Teil der empirischen Projekte im Fokus der Forschung stehen. Zunehmend ins Bild rücken jedoch auch die Adressat*innen, welche als Nutzer*innen (vgl. Eidemann 2022; Zipperle et al. 2022, S. 82 ff.) oder als Kooperationspartner*innen der Fachkräfte (vgl. Disler in diesem Band) untersucht werden. Trotz des zaghaften Trends hin zur *Adressat*innen-Forschung* (wie in anderen Felder der Sozialen Arbeit auch; vgl. Bitzan/Bolay 2017) ist diese jedoch vergleichsweise eher punktuell und v. a. als ein Baustein in multiperspektiven Forschungszugängen im Feld zu finden. Solche Forschungen, die primär oder gar ausschließlich Adressat*innen oder Nutzer*innen fokussieren, so eine These, sind bei Auftraggeber*innen nach wie vor wenig im Fokus und werden eher im Rahmen von Dissertationsprojekten (vgl. Eidemann 2022; Aghamiri 2016) realisiert.

Eine weitere sich abzeichnende Tendenz ist die zunehmende Beleuchtung von *Steuerungsstruktur und -qualität* in der Schulsozialarbeit. Dies entspricht unserer Ansicht nach dem Ausbaustand der Schulsozialarbeit, welcher nach einer rasanten Etablierung des Tätigkeitsfelds bei einer Vielzahl von Trägern mit unterschiedlichsten Primäraufgaben (z. B. Hilfen zur Erziehung, Gemeinwesenarbeit oder Schulämtern) nun Fragen der Professionalisierung auf der Struktur- und Organisationsebene nach sich zieht. Dass das Handeln der Fachkräfte, die bzgl. der Realisierung von Schulsozialarbeit nach wie vor im Fokus stehen, maßgeblich von den bedingenden Strukturen beeinflusst ist, scheint unumstritten und ist deshalb notwendiges Erkenntnisterrain. Auffällig ist eine – im Vergleich zu einer Vielzahl von Projekten in den 2000er und 2010er Jahren (vgl. z. B. Vogel 2006; Olk/Speck 2004) – eher verringerte Beschäftigung mit der Schule als Organisation des Gegenübers. Schulsozialarbeit scheint auch in der Forschung nicht mehr als Angebot zu gelten, das bei den Schulen anklopfen muss, sondern nun eher integriert in multiprofessionellen Arrangements – insbesondere im Kontext von Inklusion (vgl. Thieme/Marr/Molnar in diesem Band) und Ganztagschule

(vgl. *Spies/Speck/Steinbach* in diesem Band) – ihre Stellung aushandeln kann und muss. Hierbei werden vor allem wieder das Fachkräfte-Handeln sowie die konstitutiven Haltungen und professionellen Selbstverständnisse untersucht.

In den letzten Jahren hinzugekommen sind empirische Projekte, die *gesellschaftliche Herausforderungen* (z. B. zur Corona-Pandemie, Inklusion, Diskriminierung) und deren Bearbeitung durch die Schulsozialarbeit zum Gegenstand haben. Diese Themen zeigen, dass Schulsozialarbeit, durch die Anbindung an die Regelinstitution Schule, gesellschaftlich dominante Themen nicht ausklammern kann und diese auch von der Forschung aufgegriffen werden. Gleichzeitig zeigen die empirischen Projekte mit dem Schwerpunkt auf *Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Akteuren*, dass Schulsozialarbeit, neben der Etablierung im multiprofessionellen Gefüge am Ort Schule, die Bezüge nach außen ebenso benötigt, um ihre Position im ‚Zwischenraum‘ weiterhin produktiv nutzen und damit auch die an sie gestellten Herausforderungen bewältigen zu können.

Mit Blick auf die forschungsmethodische Anlage (*b*) der in diesem Band vertretenen Studien zeigt sich (vgl. auch Tab. 1 in der Einleitung), dass qualitative Designs tendenziell häufiger genutzt werden als quantitative. Viele Studien sind allerdings auch als Mixed Method Designs angelegt, was mit dem dominant vertretenen Typus der Auftragsforschung zusammenhängen könnte: Oftmals werden Aufträge mit eher quantitativem Fokus auf Evaluations- und Wirkungsforschung vergeben, welche durch qualitative Befragungen der Akteur*innen (Fachkräfte, Adressat*innen, Träger oder Kooperationspartner) ergänzt und untermauert werden. In Bezug auf die Reichweite des Forschungsgegenstandes zeigt sich nach wie vor eine Dominanz länderbezogener Forschung, in der sich die Realität der Strukturbedingungen der Schulsozialarbeit offenbart: Bundeslandübergreifende Vergleichsstudien, bundesweite Studien oder gar internationale Studien lassen sich – in unserer Interpretation aufgrund der strukturellen Heterogenität und der damit verbundenen Forschungsförderung – auch in diesem Band nicht finden. Auffällig ist, dass in Deutschland bis auf die „FallKo“-Studie (vgl. Marr/Molnar/Thieme 2021), auf die sich Thieme, Marr und Molnar in diesem Band beziehen, keine bundesweite Grundlagenforschung als Basis für hier gezeigte Beiträge dienen (konnte), während aus der Schweiz zwei vom Schweizer Nationalfond als Grundlagenforschung geförderte Projekte Daten für die fachliche Auseinandersetzung lieferten.¹ Als allgemeines Kennzeichen der Verwissenschaftlichung der Forschung ist jedoch eine in den empirischen Studien zunehmend erkennbare Nutzung von theoretischen Perspektiven hervorzuheben. Diese sind – entsprechend der verhandelten Themenvielfalt – ausdifferenziert (und insbesondere

1 Auch aus der Sichtung des aktuellen Forschungsstands sind uns zum aktuellen Zeitpunkt keine von der deutschen Forschungsgesellschaft geförderten Projekte bekannt, die Schulsozialarbeit zum Thema machen.

bei den Dissertationsstudien sehr prominent), ihr Vorhandensein zeigt jedoch insgesamt die zunehmende Vertiefung und Differenzierung der Forschung.

Analysiert man (c) *die Akteure* der Forschungsförderung und die damit verbundene Art der Forschung, lässt sich zunächst eine relevante Anzahl an *Auftragsforschungen* erkennen. Schulsozialarbeit erscheint, gerade durch ihre Anbindung an die Regelinstitution Schule, als wichtiges Steuerungsmedium für Politik und Verwaltung, zu deren Orientierung und Entscheidungsbildung in Forschung zur Schulsozialarbeit investiert, Ist-Stände erfasst und Professionalisierungsprozesse analysiert werden. Die damit verbundene Dominanz quantitativer und evaluativer Logiken, in welchen Aspekte wie bspw. die Kontaktqualität zu Adressat*innen wenig im Blick sind, ist vor dem Hintergrund des Steuerungsinteresses nachvollziehbar, zugleich aber bedauerlich. Für die Weiterentwicklung des Feldes scheint es eine der zentralen Fragen zu sein, wie die vielfältigen empirischen Erkenntnisse den (politischen) Entscheidungsträgern zugänglich gemacht bzw. mit der Auftragsforschung verknüpft werden kann. In der wissenschaftlichen Community besteht dafür durchaus ein Bewusstsein für die Nutzung der Daten über die eigentliche Verwendungslogik hinaus. Auftragsforschungen ermöglichen es den Forschenden häufig, weitere, für das Feld als gewinnbringend identifizierte, Fragestellungen zu beleuchten: Der Beitrag von Baier in diesem Band bezieht sich bspw. auf das Thema Macht, welches in keinem der zugrundeliegenden Projekte explizit zur Bearbeitung beauftragt war, sondern vielmehr als querliegendes Thema identifiziert und für den Beitrag aufbereitet wurde. Als weiteren Schwerpunkt bei den Akteuren ist die hohe Anzahl an Dissertationen hervorzuheben. Im Rahmen von *Qualifikationsarbeiten* scheint sich die Gelegenheit zu bieten, insbesondere qualitativ angelegten Fragestellungen in Einzelfallstudien detailliert nachzugehen (vgl. *Reinecke-Terner, Kloha, Disler, Knoche, Aghamiri, Eidemann* und *Bokelmann* in diesem Band). Empirische Studien aus *Eigenmitteln von Hochschulen oder Forschungsteams* hingegen sind tendenziell eher thematisch in der Bearbeitung von quantitativen und strukturbezogenen Fragestellungen verortet – hier zeigt sich unserer Ansicht nach das Interesse des Feldes an weitreichender Analyse von Ist-Zuständen und Weiterentwicklungsperspektiven insbesondere auch in der punktuellen Verknüpfung von Struktur- und Handlungsebene.

1. Zentrale Erkenntnisse

Die zu Beginn dieses Bandes aufgestellte These einer zunehmenden Professionalisierung des Feldes lässt sich unserer Ansicht nach in der Analyse der vorliegenden Beiträge bestätigen: Die ausdifferenzierte, empirisch fundierte Analyse der Schulsozialarbeit, in welcher wissenschaftliche Diskurse mit Bezug zur Schulsozialarbeit verknüpft werden, die verschiedenen forschungsmethodischen

Anlagen der Studien und die unterschiedlichen Ebenen, die mittlerweile in Blick genommen werden, repräsentierten umfangreiche Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit, die der Komplexität des Berufsfeldes zunehmend gerecht werden und wichtige Impulse generieren.

1.1 Fokus Selbstverständnis und professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit, so zeigen die Beiträge in diesem Band, wird in Bezug auf die Komplexität des professionellen Handelns immer differenzierter betrachtet. Dies verdeutlicht einerseits die *Relevanz*, die die Forschenden einer solchen Detailanalyse für die Professionalisierung des Feldes zuschreiben, andererseits wird darin aber in unseren Augen auch der Mangel einer fachlichen Absicherung in Form von verbindlichen Standards zur Erbringung von Schulsozialarbeit deutlich.

Im Überblick der hier systematisierten Beiträge wird immer wieder *eine Verortung der Schulsozialarbeit im Zwischen* als konstitutiv und gleichzeitig herausfordernd für das professionelle Selbstbild und den Professionalisierungsprozess erkennbar. Diese Verortung wird identifiziert als *Herausforderung im Alltag der Praktiker*innen* und scheint nicht auflösbar. Schulsozialarbeit ist durch ihre Verstrickung in diverse Ambivalenzen auf Aushandlungen verwiesen (benötigt nach *Reinecke-Terner* in diesem Band eine „Zwischenkompetenz“), die sich ganz unterschiedlich zeigen (z. B. bei *Thieme/Marr/Molnar* in diesem Band über die Option einer Gerechtigkeitsfokussierung oder bei *Würfl/Schörner* in diesem Band in der Identifikation als „Brückenkopf“). In diesen fachlichen Sicherungen zeigt sich vor allem der institutionelle Einfluss des Erbringungsorts Schule als relevant – sowohl in der Differenzierung als auch Annäherung. Die Perspektive der Schule (und auch deren Tendenz zur Defizitorientierung und als verpflichtend zu durchlaufender Ort) ist Teil der schulsozialarbeiterischen Fallkonstitution und -bearbeitung, was die *Ambivalenzen des pädagogischen Handelns* auf besondere Weise verdeutlicht und *Aushandlungsbedarfe manifestiert*. Die vorliegenden empirischen Befunde zur Praxis der Schulsozialarbeit ermöglichen zunehmend auch Erkenntnisse zur Fallarbeit (vgl. *Kloha* in diesem Band) und die Reflexionstätigkeiten von Schulsozialarbeitenden (vgl. *Knoche* in diesem Band) als ein Beitrag zur Professionalisierung des Handlungsfeldes. Dass dieses multiperspektivisch abgesichert wird, zeigt sich in der Vielseitigkeit der hier verhandelten Beiträge, die zwar die Fachkräfte ins Zentrum der Datenerhebung stellen, jedoch deren Verwiesenheit auf weitere Akteur*innen im Feld hervorheben (vgl. *Disler* in diesem Band zur Elternarbeit als kommunikativem Bündnisschluss).

1.2 Fokus Adressat*innen: Forschung zur Wahrnehmung und Aneignung von Schulsozialarbeit

Der Erhebung der Stimme der Kinder und Jugendlichen in Form von Nutzer*innen-Forschung sowie als Adressat*innen-Forschung wird in den Beiträgen im zweiten Teil ein hoher *Gebrauchswert für die Professionalisierung des Handlungsfelds zugeschrieben*. Obwohl beim Themenschwerpunkt Adressat*innen auch Studien zu Eltern (vgl. *Disler* in diesem Band) und Lehrkräften anzusiedeln wären, dominieren in den Beiträgen dieses Bands vor allem Erkenntnisse zu den Erfahrungen und Aneignungsprozessen der Schüler*innen sowie Nutzungsquoten, die als Potentiale für die Weiterentwicklung für das Feld interpretiert werden. Die in den Beiträgen sichtbar gewordenen spezifischen Aneignungsweisen der Adressat*innen liefern für die professionellen Akteure im Feld einen Mehrwert hinsichtlich des Wissens um Bedarfe vor dem Hintergrund der Lebenswelten der Adressat*innen. Der generalistische Auftrag der Schulsozialarbeit in Verbindung mit den höchst heterogenen Adressat*innen (je Individuum, aber auch systematisierbar entlang diverser Differenzlinien bspw. nach Schulart, Bildungszielen, Alter oder Geschlecht) offenbart jedoch ein *Überforderungspotenzial, dem die Schulsozialarbeitenden im Alltag strategisch begegnen*. Insbesondere das Wissen um die Nutzung des Angebots ermöglicht eine genauere Passung an die Bedarfe der Schüler*innen: Es wird in den Beiträgen deutlich, dass das Wissen der Fachkräfte um Wahrnehmung, Aneignung, Nutzung und Nutzen der Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt für eine höhere Inanspruchnahme und Wertschätzung des Schulsozialarbeitsangebots durch die Schüler*innen dienen kann. Gerade eine Anpassung an je spezifische Bedarfe und eine hohe Lebensweltnähe stellen sich in den empirischen Studien (vgl. z. B. *Baur/Stange/Gschwind* in diesem Band) als eine Art „*Kernkompetenz*“ der Schulsozialarbeit aus Sicht der Nutzer*innen (auch in Differenz zu anderen Professionellen) heraus. Aghamiri zeigt zudem in ihrem Beitrag, dass „das Spektakuläre“ im Sozialpädagogischen besonderes *Potenzial für eigensinnige Aneignungsprozesse* der Adressat*innen im schulischen Alltag bietet. Um den (potenziellen) Nutzen des Schulsozialarbeitsangebots für die Adressat*innen abrufbar zu machen braucht es jedoch *entsprechende Rahmenbedingungen*.

1.3 Fokus Struktur und Organisation: Forschung zu Trägern und zur Steuerung

Die im Band gesammelten Beiträge zum Fokus Struktur und Organisation verdeutlichen, dass das komplexe organisationale Setting der Schulsozialarbeit als zentraler Forschungsgegenstand neben dem Handeln der Fachkraft in den Studien zunehmend aufgegriffen wird. Entwicklungen in der länderspezifischen Praxis zeigen Gestaltungsansätze, mit denen die Steuerung des Feldes, die von der

Neudefinition der Trägerschaft (vgl. die Beiträge von *Baur/Homuth* und *Spies/Speck/Steinbach* zu den Entwicklungen in Niedersachsen in diesem Band) bis zur Einführung zusätzlicher Koordinierungsstrukturen (vgl. *Gräßle* in diesem Band) reichen, verbessert werden soll. Deutlich wird jedoch auch, dass die bestehenden Strukturen hinsichtlich Basics wie Fachkräftegebot oder Raumausstattung (vgl. *Markert/Blank* in diesem Band) nach wie vor nicht garantiert sind und Ressourcen und Bedingungen zur Steuerung bei den Trägern (vgl. *Zipperle/Rahn/Baur* in diesem Band) als entwicklungsbedürftig eingeschätzt werden. Interessant vor diesem Hintergrund scheinen die Ergebnisse aus der Schweiz, die zeigen, dass (Selbst-)Evaluationen zwar als Reflexionsinstrumente vorhanden sind, aber wenig für strategische Entscheidungen genutzt werden. So leitet die Forschung zur Organisations- und Strukturebene einen Beitrag zur differenzierten Betrachtung des Ist-Standes und macht Rahmenbedingungen der Fachkräfte erkenntlich.

Im Querblick der Beiträge wird implizit die Frage verhandelt, mit welchem Auftrag Schulsozialarbeit gedacht wird und woran sich die Steuerungsebene zur Gestaltung des Zwischenraums ausrichtet. Geht es um die Absicherung und Qualifizierung des gesellschaftlichen Segments Schule und der damit verbundenen Anforderungen an Schulentwicklung, für die häufig die Implementierung von Schulsozialarbeit als Teil multiprofessionellen Teams am Ort Schule vorgesehen wird? Oder geht es um die lebensweltnahe Weiterentwicklung eines Angebots für Kinder- und Jugendliche, an dem Ort, der aufgrund gesellschaftlicher Priorisierung und der damit einhergehenden Scholarisierung von Kindheit und Jugend als zentraler Lebensort fungiert? Die Ausrichtung der Steuerung bedingt sich scheinbar durch die Vorgaben der Landesprogramme, über die Orientierung und Praxen auf der Umsetzungsebene der Träger liegen jedoch bisher wenige empirische Erkenntnisse vor. Dennoch können die Beiträge als eine erste Ausweitung der empirischen Analyse auf Fragen der Organisation und Steuerung gelesen werden, die der Praxisentwicklung der Schulsozialarbeit von unten (zunächst Etablierung von Fachkräften an den Schulen) und einem mit der Zeit nachholenden Ausbau der Steuerungs- und Leitungsebene entspricht.

1.4 Fokus Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen

Auch mit Blick auf gesellschaftliche Herausforderungen greift die Forschung zunehmend aktuelle Themen auf. Der Versuch ihre Implikationen für und Adaptionen in der Schulsozialarbeit abzubilden, erscheint jedoch herausfordernd. Insbesondere durch die schnelle Abfolge, Überlagerung und Verschränkung verschiedenster Krisen in den letzten Jahren (sog. Flüchtlings-Krise, Corona-Krise, Energiekrise, etc.) ist die empirische Reflexion unausweichlich verzögert und skizziert in der Folge Auswirkungen, auf die in der Alltagspraxis schon länger reagiert werden musste. Gleichzeitig scheinen die darin gelagerten Themen wie

Diskriminierung (vgl. Müller/Morys in diesem Band), (Demokratie-)Bildung (vgl. Bokelmann und Begemann in diesem Band) oder der Umgang mit aktuellen Entwicklungen und Krisen (vgl. Stange/Baur/Rahn und Berndt et al. in diesem Band), trotz wechselnder gesellschaftlicher Aufmerksamkeit nicht zu verschwinden, sondern Schulsozialarbeit zu beschäftigen: Die dargelegten empirischen Erkenntnisse in diesem Band offenbaren die *vielfältigen Potenziale der Schulsozialarbeit gerade für die Bearbeitung von gesellschaftlich herausfordernden Themen in der unmittelbaren Interaktion mit den jungen Menschen*. Schulsozialarbeit kann hier auch die Chance nutzen, sich zu aktuellen Themen zu positionieren und jungen Menschen hierbei ein Gegenüber zu sein. Die Ergebnisse der empirischen Studien zeigen zum einen auf, welche *fachlichen Kompetenzen für die Bearbeitung der gesellschaftlichen Herausforderungen* Schulsozialarbeit mitbringt, welche *Potenziale zur fachlichen Selbstvergewisserung* in dieser Positionierung ‚am Puls der Zeit‘ liegen und welcher *Nutzen auch für die Legitimation des Schulsozialarbeitsangebots nach außen* darin steckt. Zum anderen werden in der Vielfalt der Themen auch wieder die Grenzen der Möglichkeiten der Schulsozialarbeit deutlich.

1.5 Fokus Schulsozialarbeit im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen

Mit dem Blick auf Kooperation und Vernetzung der Schulsozialarbeit in ihren Außenbezügen lassen sich die vorliegenden Beiträge als Analysen lesen, wie Schulsozialarbeit die Schnittfelder zu anderen Unterstützungsangeboten der Jugendhilfe pflegt. Neben einer vorrangig innerschulischen Verortung – bestenfalls in multiprofessionellen Teams – stehen hier die Fragen im Zentrum, welche fachlichen Impulse Schulsozialarbeit durch die Vernetzung im Sozialraum, insbesondere mit der Jugendarbeit (vgl. Deinet/Icking in diesem Band) und den erzieherischen Hilfen (vgl. Iser in diesem Band), erhält, ob diese Kooperation Chancen bieten, das umfangreiche Aufgabenspektrum besser bearbeiten zu können und welcher Mehrwert sich dabei primär für die jungen Menschen und sekundär auch für die schulischen Akteure entwickelt. Dass diese Bezüge aufgrund der strukturellen Verankerung von Schulsozialarbeit – im Sinne einer lebensweltorientierten Arbeit – fachlich geboten, aber in der Realisierung herausfordernd sind und spezifische Rahmenbedingungen erfordern (vgl. Gschwind/Baur/Zipperle in diesem Band), zeigen die Analysen der drei Beiträge deutlich.

2. Schlussfolgerungen und Ausblick

Der vorliegende Band zeigt umfangreich und in einem Buch gebündelt die empirischen Facetten der Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit auf. Damit gelingt es nicht, die Erkenntnisse zu einer kohärenten Gestalt zusammenzufügen, es lassen sich jedoch unter drei Perspektiven unserer Ansicht nachfolgende Schlussfolgerungen festhalten:

- a) Durch die Ausdifferenzierung der Forschung hinsichtlich Themen und methodischer Anlage hat sich die Schulsozialarbeitsforschung enorm weiterentwickelt und bietet eine wichtige Wissensbasis für die weitere Professionalisierung eines nach wie vor expandierenden und sehr heterogenen Feldes.
- b) Es zeigen sich nach wie vor Schwerpunkte und damit Lücken bzw. weniger bearbeitete Bereiche in der Forschung. Während die Praxen der Fachkräfte und zunehmend auch die Organisations- und Steuerungsebene untersucht werden, sind Studien, die die Sichtweisen der Adressat*innen aufgreifen eher unterrepräsentiert. Auch Studien zur inner- und außerschulischen Kooperation scheinen weniger im Fokus, während gesellschaftliche Herausforderungen zunehmend aufgegriffen werden. Auffällig ist zudem, dass bundesländerübergreifende, strukturvergleichende Studien unseres Wissens für Deutschland (im Unterschied zur Schweiz) nicht existieren. So schafft auch die Forschung kaum Brücken, das Feld der Schulsozialarbeit jenseits der bundesländerspezifischen Förderprogramme systematisch zu reflektieren. Auch Sekundäranalysen von vorhandenen Daten scheinen für das Feld der Schulsozialarbeit bisher wenig genutzt und die wechselseitige Bedingung von Strukturbedingungen und Handeln scheint bislang kaum erforscht. Wie diese Desiderate bearbeitet werden könnten und ob die bisherige Schwerpunktsetzung auf die Forschungsförderung zurückzuführen ist, muss weiter diskutiert und analysiert werden.
- c) In den Forschungsaufträgen und deren Umsetzung spiegelt sich die nach wie vor vielfältige Funktionszuschreibung für das Feld der Schulsozialarbeit wider. Es ist interessant zu analysieren, wie die Studien – überwiegend implizit – auf dem Kontinuum zwischen einerseits der Schulentwicklung und andererseits der Begleitung bzw. Unterstützung schulisch geprägter Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als primäre Zielstellung der Schulsozialarbeit verortet werden. Dass sich beides wechselseitig bedingt scheint in fast allen Beiträgen auf, und doch scheint die jeweilige Logik das Nachdenken über Schulsozialarbeit von der ein oder anderen Seite her zu prägen und damit auch die Forschung zumindest hinsichtlich der Fragestellungen zu beeinflussen.

Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass in einigen Beiträgen die Metapher des ‚Zwischen‘ zur Beschreibung der Schulsozialarbeit aufgegriffen wird. Schulsozialarbeit wird somit auch empirisch immer wieder *zwischen Jugendhilfe und Schule* gesehen – also zwischen den Systemen und zugehörigen Organisationen –, *zwischen Professionen* – also zwischen sozialpädagogisch eigenständiger Fachlichkeit und schulpädagogischem Erbringungsort – sowie *zwischen den inner- und außerschulischen Lebenswelten* der Adressat*innen. Diese dem Feld inhärente Zwischenposition zeigt sich als Anforderung und Herausforderung in fast allen Beiträgen. Zu deren Bewältigung wird häufig eine eindeutigere Positionierung angestrebt, die jedoch auch nur bedingt die Herausforderungen auflöst bzw. neue zu produzieren scheint. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen so in der Gesamtschau, dass sich Schulsozialarbeit mit dem Anspruch einer sozialpädagogischen Professionalität am Erbringungsort Schule integriert und gleichzeitig jedoch (scheinbar auch unabhängig von schulischer oder spezifischer Jugendhilfe-Trägerschaft) um die Anbindung an Jugendhilfeleistungen auf unterschiedlichsten Ebenen ringt. Insbesondere mit Blick auf die Strukturbedingungen der Schulsozialarbeit (vgl. Teil III) scheinen die Bedingungen für eine produktive Bearbeitung dieser Zwischenposition nur bedingt und v. a. nicht als flächendeckender Standard gegeben. Sie verweisen aufgrund des Ausbaus auf die – mehr denn je – wichtige Notwendigkeit einer fachlich qualifizierten Steuerung. Dass hierzu die seit 2021 bundesgesetzliche Verankerung im SGB VIII sehr vage bleibt, ist für das Feld sinnbildlich, aber aus fachlicher Sicht eine verschenkte Chance.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem ‚Zwischen‘ und dessen Dechiffrierung in diesem Band deuten wir als Beitrag zu einem mittlerweile ausdifferenzierten Professionalisierungsdiskurs in der Schulsozialarbeit. Durch die Aufnahme anderer (erziehungs-, sozial- oder kultur-)wissenschaftlicher Diskurse als für Schulsozialarbeit relevante Themen, wirkt empirische Forschung an der Perspektiverweiterung und weiteren Vergewisserung des Feldes mit. Da die empirischen Erkenntnisse der aktuell vorhandenen Forschung bislang kaum gebündelt vorliegen, wurde mit dem vorliegenden Band eine Plattform geschaffen, die es Forschenden ermöglicht, ihre Erkenntnisse in Bezug zu anderen Forschungen zu setzen, und die Akteuren der fachlichen Steuerung Einblicke und damit Rückgriffe auf Forschung zur Weiterentwicklung des Feldes bietet. Angesicht des Ausbaus von Schulsozialarbeit und der ihr zugeschriebenen Relevanz sowohl für die Realisierung von Schule als auch für die Begleitung von jungen Menschen sind die vorliegenden empirischen Facetten eben nur Facetten. Sie sollten zukünftig zu einer *systematischen Forschung* zu den unterschiedlichen, aber zusammenhängenden Aspekten des Feldes insbesondere mit Blick auf die bundesweite Entwicklung ausgebaut werden.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Theoretische Klärung und Handlungsorientierung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Eidemann, Jacqueline (2022): Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Marr, Eva/Molnar, Daniela/Thieme, Nina (2021): „wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. In: Der pädagogische Blick, 29, H. 1, S. 27–38.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 69–101.
- Richter, Martina/Sufryd, Katharina/Wittfeld, Meike (2021): Soziale Arbeit und Krise. In: Sozial Extra, 45, S. 272–274.
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas Karl/Rahn, Sebastian/Stange, Leah (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOS-SA_SEK). www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745 (Abfrage: 21.04.2023).

Die Autor*innen

Aghamiri, Kathrin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Sozialpädagogik an der FH Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Partizipation von jungen Menschen in pädagogischen Institutionen, Nutzer*innenforschung, Ethnografie sowie Soziale Arbeit und Schule. E-Mail: k.ghamiri@fh-muenster.de

Ambord, Simone, Dr.ⁱⁿ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim ZEM CES. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Schulsozialarbeit, Nachteilsausgleich, Gemeinsames Prüfen sowie Interdisziplinäre Kooperation. E-Mail: simone.ambord@zemces.ch

Baier, Florian, Prof. Dr., ist Professor an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz am Institut Kinder- und Jugendhilfe in Muttenz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Soziale Arbeit in Schulen, Theorien und Konzepte für die Kinder- und Jugendhilfe sowie qualitative Sozialforschung. E-Mail: florian.baier@fhnw.ch

Baumgartner, Edgar, Prof. Dr., ist Leiter des Instituts Professionsforschung und -entwicklung an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Betriebliche Soziale Arbeit sowie Evaluations- und Wirkungsforschung. E-Mail: edgar.baumgartner@fhnw.ch

Baur, Christine, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Interkulturalität in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulsozialarbeit, der Multiprofessionalität in Bildungseinrichtungen, den Segregationsprozessen in Schule und Quartier sowie der schulischen Integration von Geflüchteten in europäischen Ländern. E-Mail: c.baur@ostfalia.de

Baur, Katharina, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Jugendhilfe-Schule des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Multiprofessionalität und Kindheitspädagogik. E-Mail: katharina.maier@uni-tuebingen.de

Begemann, Maik-Carsten, Dr., ist Vertretungsprofessor für Methoden empirischer Sozialforschung und Propädeutik am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Empirische Sozialforschung und Didaktik der Methoden der empirischen Sozialforschung. E-Mail: maik.begemann@hs-duesseldorf.de

Berndt, Constanze, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Soziale Arbeit und Schule an der Evangelischen Hochschule Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen sowie Professionstheorie Sozialer Arbeit. E-Mail: constanze.berndt@ehs-dresden.de.

Blank, Philipp, M.A. war bis Dezember 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Schulsozialarbeit Plus an der Hochschule Neubrandenburg, jetzt ist er Berater für kommunales Konfliktmanagement bei der RAA MV und Lehrbeauftragter für die Begleitung studentischer, qualitativer Forschungsprojekte an der Hochschule Neubrandenburg. E-Mail: pblank@hs-nb.de

Bokelmann, Oliver, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Sozialpädagogik) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Kinder- und Jugendhilfe, Kooperation Jugendhilfe und Schule sowie Demokratiebildung. E-Mail: oliver.bokelmann@uni-muenster.de

Deinet, Ulrich, Prof. Dr., war bis 2021 Hochschullehrer für Didaktik/Methoden der Sozialpädagogik an der Hochschule Düsseldorf, Co-Leiter der Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung FSPE und Co-Leiter des Instituts ISPE e.V. Freiberuflicher Kindheits- und Jugendforscher, Seminarleiter, Berater und Referent. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Schulsozialarbeit, Ganztagsbildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Sozialraumorientierung sowie Konzept- und Qualitätsentwicklung. E-Mail: ulrich.deinet@ispe-net.de

Disler, Stephanie, M. Sc., ist Dozentin für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit an der Berner Fachhochschule. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gesprächsführung, Beratung und Schulsozialarbeit. E-Mail: stephanie.disler@bfh.ch

Eidemann, Jacqueline, Dr.ⁱⁿ, ist Lektorin im Arbeitsgebiet Bildung und Sozialisation (Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften) an der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit, Biografieforschung (Jugend), Nutzer*innenforschung, Kinder- und Jugendarmut sowie Bildungsbenachteiligung. E-Mail: j.eidemann@uni-bremen.de

Gräßle, Kathrin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin an der Hochschule Düsseldorf, FB Sozial- und Kulturwissenschaften, Fachgebiet Verwaltung und Organisationswissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Strukturen der Schulsozialarbeit. E-Mail: kathrin.graessle@hs-duesseldorf.de

Gruhlke, Heike, ist Referentin für Sozialdiakonische Kinder- und Jugendarbeit des Evangelisch-Lutherischen Landesjugendpfarramt Sachsens. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugend- und Jugendsozialarbeit mit den Schwerpunkten der Schulsozialarbeit und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. E-Mail: heike.gruhlke@evlks.de

Gschwind, Andreas Karl, M. A., ist Leiter der Paritätischen Regionalgeschäftsstelle Neckar-Alb. Seine Arbeitsschwerpunkte sind kommunale/lokale Bildungslandschaften, Netzwerkentwicklung und Kooperation Jugendhilfe-Schule. E-Mail: gschwind@paritaet-bw.de

Homuth, Franziska, Dipl. Soz.ⁱⁿ, ist Lehrbeauftragte an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel) sowie Fachdozentin für Sozialwesen in der beruflichen Bildung in Brandenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit sowie die gesellschaftliche Verknüpfung von Geschlecht und Fürsorgearbeit. E-Mail: f.homuth@gmx.net

Hostettler, Ueli, Prof. Dr., ist Leiter des Forschungsschwerpunkts Governance im System Schule an der Pädagogischen Hochschule Bern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schule und Gesellschaft – Schule als System, Führung in Schulen, Bildung und Strafvollzug. E-Mail: ueli.hostettler@phbern.ch

Hulliger, Beat, Prof. Dr., ist Dozent am Institute for Competitiveness and Communication der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methoden von Stichprobenerhebungen und Datenanalyse. E-Mail: beat.hulliger@fhnw.ch

Icking, Maria, Dr.ⁱⁿ, ist Co-Leiterin des Instituts für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung (ISPE) sowie Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. E-Mail: maria.icking@ispe-net.de

Iser, Angelika, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Schulsozialarbeit und außerschulische sozialpädagogische Arbeit mit Kindern an der Hochschule München. Außerdem ist sie Mediatorin und Projektleiterin der Innovationsgruppe „Peer-Mentoring und Peer-Coaching im Kontext von BNE“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Ganztagsbildung der Zukunft, Nachhaltigkeit und BNE sowie Internationale Netzwerke für Lehrprojekte und Fachaustausch. E-Mail: aiser@hm.edu

Jevlasch, Kathleen, ist Referentin für Kinder- und Jugendhilfe des Diakonischen Werks der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsen e.V. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit, Offene/Mobile Kinder- und Jugendarbeit, Familienbildung, Jugendgerichtshilfe sowie Qualitätsentwicklung an Kindertagesstätten. E-Mail: kathleen.jevlasch@diakonie-sachsen.de.

Kaufmann, Aline, M. Sc., ist wissenschaftliche Assistentin am Institut Professionsforschung und -entwicklung an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Methoden der qualitativen Sozialforschung, Evaluationsforschung, Organisationsentwicklung sowie Arbeitsmarkt und Gender. E-Mail: aline.kaufmann@fhnw.ch

Kloha, Johannes, Prof. Dr., ist Professor für Theorien und Handlungslehre der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Rekonstruktives Fallverstehen, Professionalisierung sowie Methoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. E-Mail: johannes.kloha@th-nuernberg.de

Knoche, Veronika, Dr.ⁱⁿ, hat an der an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut promoviert. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit, Schulsozialarbeit und Rekonstruktive Sozialforschung. E-Mail: veronika.knoche@outlook.de

Lambertus, Michael, M. Sc., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Professionsforschung und -entwicklung, an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methoden der quantitativen Sozialforschung und Evaluationsforschung. E-Mail: michael.lambertus@fhnw.ch

Markert, Thomas, Prof. Dr., ist Professor für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit an der Hochschule Neubrandenburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Soziale Arbeit und Schule sowie rekonstruktive Methoden der Sozialforschung.

E-Mail: markert@hs-nb.de

Marr, Eva, Dr.ⁱⁿ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Multiperspektivische Fallarbeit, Inklusions- und Teilhabeforschung sowie Qualitative Sozialforschung. E-Mail: eva.marr@uni-due.de.

Molnar, Daniela, Dr.ⁱⁿ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen, Fakultät II ‚Bildung – Architektur – Künste‘, Department für Erziehungswissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, Sucht- und Drogenhilfe sowie Inklusions- und Teilhabeforschung.

E-Mail: daniela.molnar@uni-siegen.de.

Morys, Regine, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Kindheitspädagogik an der Hochschule Esslingen, Fakultät für Soziale Arbeit, Bildung und Pflege. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsprozesse in der Kindheit (Schwerpunkt sprachliche Bildung), Kindheitsforschung, vielfalts- und diskriminierungsreflexive Bildungsarbeit sowie Schulsozialarbeit. E-Mail: regine.morys@hs-esslingen.de

Müller, Bettina, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sozialmanagement, Organisations- und Qualitätsentwicklung, Bildungsmanagement und Bildungslandschaften, Jugendberufshilfe sowie Schulsozialarbeit. E-Mail: Bettina.Mueller@hs-esslingen.de

Müller, Wolfgang, Dipl. Soz., ist Bildungsreferent der LAG Schulsozialarbeit Sachsen sowie Mitglied im Sprecher*innenteam Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Sozialraumorientierung und Vernetzung sowie Jugendpolitik und Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit.

E-Mail: wolfgang.mueller@schulsozialarbeit-sachsen.de

Rahn, Sebastian, NProf. Dr., ist Nachwuchsprofessur für Sozialisation, Erziehung und Bildung über die Lebensalter an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit sowie Studienverlaufsforschung.

E-Mail: sebastian.rahn@htwsaar.de.

Reimann-Bernhardt, Brit, Dr.ⁱⁿ, ist Referentin für Schulentwicklung der Schulstiftung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind multiprofessionelle Teams in Schulen, Veränderungsprozesse in Schulen – Hauptfach Mensch sowie Psychische Gesundheit, Resilienz und Selbstwirksamkeit in der Schule. E-Mail: brit.reimann-bernhardt@evlks.de.

Reinecke-Terner, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin an der Fakultät V, Abt. Soziale Arbeit der Hochschule Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulsozialarbeit in Bezug auf Professionalisierungs- und Verortungsfragen, Erlebnisorientiertes Handeln im Schulkontext und Schulsozialarbeit in der inklusiven Schule. E-Mail: anja.reinecke-terner@hs-hannover.de

Schörner, Barbara, Dr.ⁱⁿ, ist Lehrbeauftragte für wissenschaftliches Arbeiten, quantitative Forschung und Statistik an der FH Campus Wien sowie der Donauuniversität Krems. Außerdem freiberufliche wissenschaftliche Projektstätigkeit und Projektberatung. E-Mail: b.schoerner@aon.at

Speck, Karsten, Prof. Dr., ist Professor für Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Multiprofessionelle Kooperation, Kooperation Jugendhilfe und Schule/Schulsozialarbeit, Evaluation von Bildungs- und Sozialprogrammen, Engagementforschung sowie Hochschulforschung. E-Mail: karsten.speck@uol.de

Spies, Anke, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg am Institut für Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kooperationsverhältnisse im Netzwerk der Bildungslandschaft, bildungsbiografische Verläufe, hochschuldidaktische Professionalisierungsstrategien sowie Kinderschutz in der Primarstufe. E-Mail: anke.spies@uni-oldenburg.de

Stange, Leah, M. A., ist Lehrbeauftragte an der Fakultät Sozialwesen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und Quartiersmanagerin in Herrenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Dekolonialisierung (von Bildung), performative und autoethnografische Forschungsmethoden sowie ostdeutsche Identität. E-Mail: leah.stange.98@gmail.com

Steinbach, Anja, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Rassismuskritik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, Pädagogische Professionalität, Rassismuskritik, Differenz- und Subjektivierungstheorie sowie qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung. E-Mail: a.steinbach@uol.de

Thieme, Nina, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, professions-, professionalisierungs- und professionalitätsbezogene Fragen im Kontext Sozialer Arbeit, (Bildungs-)Ungerechtigkeit, multiprofessionelle Kooperation sowie Fallkonstitution. E-Mail: nina.thieme@uni-due.de

Würfl, Christine, Prof.ⁱⁿ Mag.^a, ist Fachhochschulprofessorin am Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der FH Campus Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sozialpädagogik, Bildung und Praxisreflexion sowie Schulsozialarbeit. E-Mail: christine.wuerfl@fh-campuswien.ac.at

Zipperle, Mirjana, Dr.ⁱⁿ, ist akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen. Sie ist dort Leiterin der Arbeitsstelle Jugendhilfe und Schule. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugendhilfeforschung, Kooperation Jugendhilfe – Schule/Schulsozialarbeit, Adressat*innen der Sozialen Arbeit, Praktiken von Organisationen und Theorie-Praxis-Verhältnis. E-Mail: mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de

